

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА

Кваліфікаційна наукова праця
На правах рукопису

ПАВЛЮК МАРІЯ МИХАЙЛІВНА

УДК 159.923.2-042.65-05787

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ФАХІВЦЯ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
053-Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання чужих ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ М. М. Павлюк
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Наукові консультанти:

член-кореспондент НАПН України,
доктор психологічних наук, професор

Балл Георгій Олексійович

доктор психологічних наук, доцент

Рудницька Світлана Юріївна,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
лабораторія когнітивної психології, завідувач

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Павлюк М.М. Психологія розвитку самостійності майбутнього фахівця. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, 2019.

Дисертацію присвячено розробленню концептуальних засад розвитку самостійності майбутнього фахівця. У роботі розкрито і поглиблено теоретико-методологічні підходи до вивчення самостійності.

Обґрунтовано необхідність зміни траєкторії сучасних досліджень феномена самостійності з урахуванням нових викликів реформування системи вищої освіти в Україні та акцентовано увагу на контекстуальному вивченні розвитку самостійності майбутнього фахівця, що узгоджується із постнекласичною парадигмою у психології. Постнекласична освітня модель передбачає розвиток потенційних можливостей особистості майбутнього фахівця у процесі творчої самоактуалізації та самореалізації.

Визначено, що самостійність являє собою складну, системну якість суб'єкта, що має специфічний зміст і структуру, яка виявляється в активності до пізнання і розвитку, свободі вибору та характеризується вміннями: свідомо скеровувати власну поведінку, практичну діяльність у відповідності до наявних цінностей, поглядів та переконань, долати перешкоди на шляху до обраної життєвої траєкторії, через активізацію особистісних ресурсів та набуття відповідних компетентностей. Самостійність є інтегративною якістю особистості, яка має складну багаторівневу структуру, основні рівні якої ієрархічно взаємопов'язані та взаємозалежні між собою. Розвиток самостійності особистості майбутнього фахівця детермінується насамперед індивідуальною цінністю «Самостійності», що визначає свободу думки і дії. «Самостійність» як цінність похідна від природньої потреби в самоконтролі і самоуправлінні, а також від інтеракційної потреби в автономності і

незалежності. Цінність самостійності є складовою, елементом функціональної системи, що забезпечує реалізацію самостійної поведінки.

Під час емпіричного дослідження розроблено і валідизовано авторську методику «Опосередкована самооцінка самостійності» (ОСС). Створенню методики передували збір опосередкованих індикаторів самостійності, відбір найчастотніших індикаторів, зниження розмірності семантичного простору індикаторів самостійності за допомогою експлораторного факторного аналізу. За результатами факторного аналізу з'ясовано три основні латентні вияви самостійності: *самодетермінованості, саморегульованості, самореалізованості.*

Психометричні якості методики перевірені про що свідчить високий рівень надійності/внутрішньої узгодженості, ретестова надійність всієї шкали та її частин на достатньому рівні. Конструктна валідність перевірялась за допомогою аналізу зв'язку методики «ОСС» із близькою за змістом шкалою «Самостійність» методики Ш. Шварца «Портрет цінностей» (PVQ). Встановлено значущі позитивні кореляційні зв'язки шкали «Самостійність» (PVQ) із загальним балом методики «Опосередкована самооцінка самостійності» та її субшкали «Самореалізованість». Авторська методика є самостійним діагностичним інструментом та може бути використана для подальших досліджень.

Показники методики «ОСС» значимо позитивно корелюють із прямою безпосередньою самооцінкою самостійності. Найвищими балами студенти оцінюють себе за аспектами самостійності, що охоплюються латентними факторами саморегульованості і самореалізованості: щонайперше, це самооцінки відповідальності, а також життєстійкості, цілеспрямованості, мотивованості, самопізнання, самоцінності, саморегульованості. Найнижчі оцінки отримали більшість аспектів самодетермінованості - суверенність, автономність, ініціативність. Переважна більшість самооцінок самостійності не залежить від вікових характеристик досліджуваних. Лише для самооцінок двох якостей, а саме «Відповідальності» і «Сили волі» знайдено «вікові»

значущі відмінності. Показники відповідальності і сили волі ростуть з віком, як і зростає величина фактору «Саморегульованість».

Визначено особистісні переконання щодо самостійності, які вимірювались за допомогою авторської анкети «Переконання про самостійність». Встановлено, що найбільшу прихильність студентів мають уявлення про самостійність як набуту та конструктивну характеристику особистості, переконання про неї як вроджену або деструктивну рису – менш виявлені. Дослідженням не встановлено статистично значущих вікових відмінностей у переконаннях стосовно самостійності, що, ймовірно, свідчить про: а) сталість переконань; б) походження цих переконань із достудентських часів.

З'ясовано, що серед старших студентів зменшується кількість тих, для кого «Самостійність» дуже важлива і, водночас, збільшується кількість студентів для яких цінність «Самостійність» є важливою на середньому рівні. Серед факторів психологічного благополуччя найвищі показники мають фактори «Особистісне зростання» і «Цілі у житті», а найнижчі – «Управління середовищем» і «Автономія». «Автономія» при переході студентів від третього до п'ятого курсу значимо зменшується. Кількість високоавтономних студентів протягом навчання статистично значимо не змінюється. Досліджуваних за шкалою «Родитель-піклувальник» більше, ніж за шкалами «Вільна дитина» і «Адаптивна дитина». Міра вияву зовнішньої мотивації не змінюється протягом навчання, а вияв внутрішньої мотивації - статистично значимо змінюється: зростає від першого до третього курсів і знижується від третього до п'ятого. Психологічні межі, які формуються в процесі усвідомлення свого простору і його відстоювання, подолання симбіотичних взаємозв'язків та набуття права на самовизначення, свободу, *самостійність*, але разом з тим, і *відповідальність* за себе показали наступне: кількість студентів із низьким рівнем вияву «Активно-непроникної межі» значимо менша за кількість студентів із низьким рівнем вияву «Асимілюючої» і «Спокійно-нейтральної» меж; кількість студентів з середнім рівнем вияву

«Активно-непроникної» і «Стримувальної» меж значимо більша за кількість студентів із середнім рівнем вияву «Асимілюючої», «Активно-віддаючої» і «Повністю проникної» меж.

Узагальнено найбільш важливі з виявлених взаємозв'язків в психологічній системі самостійності: *емоційно-конативні, емотивно-когнітивні зв'язки, конативно-когнітивні зв'язки*. Вони відображають *психологічні закономірності* розвитку самостійності майбутнього фахівця: що більш автономні студенти, то нижче вони оцінюють власну самостійність загалом і такі її фактори як «Саморегульованість» і «Самодетермінованість». Чим більше студенти співзалежні, тим вище вони оцінюють такий аспект власної самостійності як самореалізованість. Чим більше студенти схильні до співзалежності або протизалежності, тим більше вони переконані в деструктивності самостійності. Чим більше студенти схильні до піклування і допомоги іншим людям («Родитель-піклувальник») тим більше вони переконані в деструктивності самостійності. Чим більше студенти схильні до контролю, керування, критики інших людей («Родитель-контролер»), тим вище оцінюють власну «Самодетермінованість». Що більше студенти здатні блокувати шкідливі зовнішні впливи, сказати «ні», приборкати тиск (активно-непроникна межа), то вище вони оцінюють власну самостійність загалом і такі її фактори як «Саморегульованість» і «Самодетермінованість», то більше вірять у деструктивність самостійності. Чим більше студенти готові довіряти іншим, ідентифікуватись із ними (повністю проникна межа), тим вище вони оцінюють власну «Самодетермінованість».

Емпіричним шляхом виокремлено три типи студентів за критерієм самостійності: перший тип – психологічно благополучні самостійні студенти, психологічно неблагополучні низькоавтономні студенти, середньоблагополучні студенти. Встановлено статистично значимий зв'язок між розподілом типів студентів і курсом навчання: кількість студентів першого типу (самостійних і психологічно благополучних) зменшується протягом навчання, а кількість студентів третього типу (суб'єктивно, за

самооцінкою самостійних, психологічно неблагополучних) збільшується. Виявлена картина вікової динаміки типологічного розподілу слугувала основою для розробки відповідних психологічних технологій розвитку самостійності майбутнього фахівця.

Методологічний базис розробки авторської концепції розвитку самостійності майбутнього фахівця становить ресурсно-компетентнісний підхід, на основі якого було достовірно визначено трансформацію особистісних ресурсів на компетентності майбутнього фахівця, що забезпечують розвиток самостійності. Ресурси особистості є базою для створення динамічних ключових компетенцій, процес формування яких у практиці підготовки майбутнього фахівця включає: вивчення та аналіз наявних ресурсів інтегрованої структури особистості; розвиток нових конкурентних переваг інтегрованої особистісної структури (виявлення раніше невідомих суб'єкту потенційних можливостей, які усвідомлюються ним і у результаті поступово реалізуються в практику самоздійснення); кристалізація ключових компетентностей інтегрованої структури (світоглядної, комунікативної, розвивальної, інструментальної).

Висвітлено основні принципи реалізації ресурсно-компетентнісного підходу у процесі розвитку самостійності майбутнього фахівця: принцип потенційності, принцип цілісності, генетичний принцип, принцип обумовленості, принцип позитивності.

Визначено психологічні механізми розвитку самостійності майбутнього фахівця є: інтеріоризація, ідентифікація, екстеріоризація, рефлексивна саморегуляція в процесі взаємодії, які виступають новим джерелом знань про себе і механізмами корегування "Образу Я", що виявляються у свідомій самоорганізації та самоуправлінні власним функціонуванням і розвитком.

Розроблено процесуальну модель розвитку самостійності майбутнього фахівця, структура якої складається з компонентів: когнітивного, інтерактивного, особистісно-рефлексивного, операційного. *Когнітивний*

компонент, включає знання, цінності, установки, особистісні переконання щодо самостійності, які вимірювались за допомогою авторської методики «Переконання про самостійність» (ППС), яка містить ряд тверджень щодо природи самостійності – набутої («Самостійність є набутою якістю особистості», «Розвитку самостійності сприяє середовище ЗВО») або вродженої («Самостійність є вродженою якістю особистості»). *Інтерактивний* компонент, який характеризує змістові та процесуальні характеристики взаємодії у процесі розвитку самостійності майбутнього фахівця, що виражається у здатності вибудовувати оптимальні психологічні межі та конструювати особистісний простір для самореалізації. *Особистісно-рефлексивний* представлений сукупністю складових елементів самостійності як системної якості майбутнього фахівця: цілеспрямованість, психологічне благополуччя. *Операційний* компонент представлений уміннями та навичками необхідними для реалізації самостійної діяльності, що включає особистісно-поведінкові аспекти самостійності (автономність, незалежність, самодетермінованість). Побудована процесуальна модель розвитку самостійності майбутнього фахівця включає основні блоки: мотиваційний, теоретичний, технологічний та компетентності: світоглядна, комунікативна, особистісно-рефлексивна, інструментальна.

Розроблено та апробовано авторський спецкурс “Сучасні психологічні технології розвитку самостійності майбутнього фахівця” та “Тренінг мотивації самостійної діяльності” та доведено їх ефективність. Зокрема це позначилося на динаміці компонентів самостійності майбутніх фахівців, а саме підвищенні показників особистісної значимості цінності самостійності, внутрішньої мотивації, автономії, «дорослої» рольової самореалізації, оптимальності психологічних меж, переконань про самостійність як набуте і конструктивне утворення, самооцінок різних аспектів самостійності.

Основу спецкурсу та тренінгу складають авторські розробки (результати теоретичних і емпіричних досліджень, викладацької діяльності, психологічної практики). Інтегративні психологічні технології, які

базуються на техніках інтеграції особистості в єдине ціле та сприяють прийняттю себе як цілісності, виявленню внутрішніх ресурсів для розвитку самостійності майбутнього фахівця та набуття відповідних компетентностей. Інтеграція реалізується через усвідомлення досвіду звичної повсякденної активності студента, усвідомлення конфліктів між різними фрагментами їхнього досвіду, рефлексію, прийняття та розуміння внутрішніх механізмів психологічного впливу на власну самостійність.

Особливість запропонованої нами концепції розвитку самостійності майбутнього фахівця полягає у орієнтації на ціннісно-сміслову навчання і самоосвіту через набуття компетентностей, вибудовування психологічних меж з опорою на особистісні ресурси та самопочуття.

Індивідуальні психологічні прийоми застосовувалися як засоби впливу на самостійність особистості майбутнього фахівця з метою діагностики, рефлексії, розкриття незадіяних потенційних можливостей та проектування стратегій їх реалізації у різних видах самостійної діяльності.

Перспективи подальшого дослідження самостійності *в теоретичній сфері* полягають у вивченні соціокультурних чинників становлення самостійності особистості, чинників розвитку самостійності впродовж різних вікових періодів, зокрема вивчення раннього дитячого досвіду активності та стилю взаємодії з оточенням, індивідуального стилю самостійної діяльності, процесів сепарації-індивідуації, можливостей самореалізації у різних сферах життя; *у практичній сфері* – з розробкою глибинних психологічних практик і технологій роботи із несвідомими бар'єрами на шляху до самостійності, усвідомлення яких дасть змогу розкрити джерело внутрішньої енергії, потенціал, що може стати важливим життєтворчим ресурсом у процесі розвитку особистості.

Ключові слова: самостійність, майбутні фахівці, автономність, типи студентів за критерієм самостійності, самодетермінованість, саморегульованість, самореалізованість.

Pavliuk M.M. Psychology of future specialists' independency development. – Manuscript.

Thesis for the degree of Doctor in Psychological Sciences in specialty 19.00.07 - Pedagogical and Age Psychology. - Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2019.

The thesis research constructs the conceptual basis for future specialists' independency development. The work reveals and deepens the theoretical and methodological approaches to research on independency.

The necessity to change the trajectory of modern researches of the phenomenon of independency, because of new challenges for higher education being under reformation in Ukraine, is substantiated, and attention is focused on the contextual study of future specialists' independency development, which is consistent with the post-non-classical paradigm in psychology. The post-non-classical educational model proposes development of future specialists' personal potentials in the process of creative self-actualization and self-realization.

The work shows that independence is a complex, systemic personal quality with a specific content and structure manifested in knowledge acquisition and development, freedom of choice, which can be characterized by abilities: to direct consciously own behaviour, practical activities in accordance with existing values, views and beliefs, to overcome obstacles on the chosen life path through actuation of personal resources and acquisition of appropriate competencies. Independence is an integrative personal quality with a complex multi-level structure, which main levels are hierarchically interconnected and interdependent with each other. Future specialists' independency development is determined primarily by value of "Independency" for an individual, which determines the freedom of thought and actions. "Independency" as a value derives from the natural need for self-control and self-management, as well as from the interactive need for autonomy and independency. "Independency" as a value is an integral part of the functional system ensuring independent behaviour.

During the empirical research, the author's method "Indirect self-assessment of independence" (ISI) was developed and validated. Indirect indicators of independence were collected, the most frequent indicators were selected, the dimension of the semantic space covering independency indicators was reduced with the factor analysis before the method creation. The performed factor analysis has identified the latent factors of future specialist independence: *self-determinism*, *self-regulation*, *self-realization*.

The method psychometric characteristics were verified and high reliability / internal coherence, as well as adequate re-testing reliability of the whole scale and its parts were achieved. The constructive validity was checked by analysis of correlations between the "ISI" method and the "Independency" scale of Schwartz's "Portrait of Values Questionnaire" (PVQ). Significant positive correlations of the Independence Scale (PVQ) with the total points of the "Indirect self-assessment of independence" method and its "Self-realization" sub-scale were determined. The author's technique is an independent diagnostic tool and can be used for further research.

Indicators of the "ISI" method correlate significantly and positively with the direct self-assessment. Students evaluated the most highly the independency aspects covered by the latent factors of self-regulation and self-realization: firstly, it is self-assessment of responsibility, as well as psychological hardiness, purposefulness, motivation, self-knowledge, self-worth, self-regulation. The lowest results were obtained for the self-determinism aspects: sovereignty, autonomy, initiative. The independence self-assessment indicators do not mainly depend on age characteristics. Only two self-assessments indicators, namely, "Responsibility" and "Will Power", showed significant age-related differences. Indicators of responsibility and will power increase with age, as well as the "Self-regulation" factor.

Personal beliefs about independence were determined, which were measured with the author's questionnaire of "Belief in independency". The students liked most of all the idea on independency as an acquired and constructive personal

trait; the idea on it as an innate or destructive feature was less manifested. The research did not determine statistically significant age differences in beliefs regarding independency, which probably indicates: a) persistence of the belief; b) the origin of these beliefs at the pre-university time.

As for the older students, the number decreases of those for whom "Independency" is very important; at the same time, the number increases of students for whom the value of "Independence" is averagely important.

As for psychological well-being, "Personal Growth" and "Life Goals" factors are the highest, while "Environmental Management" and "Autonomy" are the lowest. "Autonomy" decreases significantly at students from the third to fifth academic years. The number of highly autonomous students during the university training does not change statistically significantly. The number of students resulted on the "Parent-Caregiver" scale is higher than that on the "Free Child" and "Adaptive Child" scales. Intensity of external motivation manifestations does not change during university years, and that of internal motivation varies statistically significantly: it increases from the first to the third academic year and decreases from the third to fifth ones. Psychological boundaries formed in the process of cognition of own space and its defence, symbiotic relation overcoming and the acquisition of the right to self-determination, freedom, *independency*, but, at the same time, to *responsibility* showed the following: the number of students with weakly expressed "active-impenetrable boundary" was significantly less than that of students with weakly expressed "assimilating" and "relaxed-neutral" boundaries; the number of students with the average levels of "active-impenetrable" and "retaining" boundaries was significantly higher than that of students with the average levels of "assimilating", "active-impenetrable" and "fully permeable" boundaries.

The most important revealed relations in the psychological system of independency: *emotional-conative*, *emotional-cognitive*, *conative-cognitive* links were generalized. They reflect the psychological patterns of future specialists' independency development: the more autonomous students are, the lower they

evaluate their own independency in general, and its factors such as "Self-regulation" and "Self-determinism". The more co-dependent students are, the higher they value such an aspect of their independence as self-realization. The more the students are inclined to co-dependence or anti-dependence, the more they are convinced of destructiveness of independency. The more the students tend to care and help other people ("Parent-Caregiver"), the more they are convinced of the destructiveness of independence. The more the students are inclined to control, manage, critique other people (Parent-Caregiver), the more they evaluate their "Self-Determinism". The more the students are able to block harmful external influences, to say no, to resist pressure ("active-impenetrable" boundary) and the higher they value their own independency in general, and such factors as "self-regulation" and "self-determinism", then the more they believe in the destructiveness of independency. The more the students are willing to trust others, identifying with them (fully permeable boundary), the higher they evaluate their own "self-determinism".

Based on the cluster analysis, three empirical types of students have been determined according to the criterion of independence: psychologically well-situated independent students; psychologically troubled dependent students; students with average level of independency. There is a statistically significant correlation between the students' distribution by types and the academic year: the number of the first type students (independent and psychologically well-situated) decreases during the university study, and the number of students of the third type (who are subjectively, according to their self-assessments, independent, but psychologically troubled) increases. The revealed age dynamic pattern for the typological distribution served as the basis for the development of appropriate psychological technologies for future specialists' independency development.

The methodological basis for the author's concept of future specialists' independency development is a resource-competent approach, with which transformations of personal resources into future specialists' competencies for independency development were reliably determined. Resources of a personality

are a basis for formation of core dynamic competencies; in the practice of future specialist training, their development involves: studying and analyzing of available resources in an integrated personality structure; development of new competing qualities of the personality structure (identification of potential capabilities previously unknown to an individual, which are recognized and implemented step-by-step in the practice of self-realization); crystallization of key competencies of the integrated structure (ideological, communicative, personal developmental, instrumental).

The main principles of the resource-competent approach applied at the research on future specialists' independency development are: the principle of potentiality, the principle of integrity, the genetic principle, the principle of conditionality, the principle of positive attitudes.

The psychological mechanisms for future specialists' independency development are: internalization, identification, exteriorization, reflexive self-regulation at interactions, which serve as a new source of knowledge about oneself and mechanisms for self-image correction, manifested in conscious self-organization and self-management by own functioning and development.

The procedural model of future specialists' independence development is proposed. It consists of the following main blocks: cognitive, interactive, personal-reflexive, and operative. The *cognitive component* includes knowledge, values, attitudes and personal convictions regarding independency, which were measured with the author's technique of "Beliefs in independence" (BI) containing a number of statements concerning the nature of independency: acquired independency ("Autonomy is an acquired personal trait", "The university environment contributes to independence development") or innate independency ("Independence is an innate personal trait"). The *interactive component* characterizes the content and procedural characteristics of interactions at future specialists' independence development and is manifested through the ability to build optimal psychological boundaries and construct a personal space for self-realization. The *personally-reflexive component* is represented by a combination of constituent

elements of independency as a systemic quality of a future specialist: purposefulness, psychological well-being. The *operating component* is represented by skills necessary for implementation of independent activities, including behavioural aspects of independency (autonomy, self-sufficiency, self-determinism). The constructed procedural model of future specialists' independence development includes the main blocks: motivational, theoretical, technological and competencies: world outlook, communicative, personality-reflexive, instrumental.

The author's special lecture courses "Modern psychological technologies for future specialists' independency development" and "Training of independent activity motivation" were developed and tested and their efficiency were proved. In particular, they influenced the dynamics of future specialists' independence components, namely, increased personal value of independence, internal motivation, autonomy, "adult" role self-realization, optimization of psychological boundaries, beliefs about independence as an acquired and constructive quality, self-assessment of various aspects of independence.

The special course and the corresponding training are based on the author's developments (the results of theoretical and empirical studies, teaching work, psychological practice). Integrative psychological technologies, created on the techniques of integration of a personality into a single whole, contribute to acceptance of oneself as integrity, identification of internal resources for future specialists' independence development and acquisition of appropriate competencies. Integration takes place through awareness of students' usual daily activity experience and existing conflicts between different parts of this experience, reflection, acceptance and understanding of internal mechanisms of psychological influence on their own autonomy.

The concept proposed by us for future specialists' independency development is characterised by its orientation towards value-sense learning and self-education through acquisition of competences, construction of psychological boundaries on personal resources and well-being.

Individual psychological techniques were used as a means influencing future specialists' independence for the purpose of diagnosis, reflection, disclosure of unused potential capabilities and designing strategies for their implementation in various types of independent activities.

Prospects for further studies of independence in the *theoretical field* include studies of social-cultural factors for an individual's independence development, factors of independence development during different age periods, in particular the studies of early childhood activity experience and styles of interaction with the environment, individual styles of independent activities, processes of separation-individualization, opportunities for self-realization in different spheres of life; they in the *practical field* include development of in-depth psychological practices and technologies to work with unconscious barriers on the path to independence, awareness of which will enable an individual to reveal sources of internal energy, the potential that can become an important life-giving resource for development of a personality.

Key words: independency, future specialists, autonomy, student types on the independence criterion, self-determination, self-regulation, self-realization.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Монографія

1. Павлюк М. М. Теорія і практика розвитку самостійності майбутнього фахівця: монографія / М. М. Павлюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. – 388 с.

2. Статті в наукових фахових виданнях, затвердженого МОН України:

2. Павлюк М. М. Потенціал позиціонування в контексті дезадаптації особистості / М. М. Павлюк // Проблеми загальної та педагогічної психології : [збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка]. – Т. XIII, ч.5. – К., 2011. – С. 275–282.

3. Павлюк М. М. Зміни професійних орієнтирів студентів у процесі проходження психодіагностичної та педагогічної практики / М. М. Павлюк //

Актуальні проблеми психології : [зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка]. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2013. – Т. XI, ч.4. – К., 2013. – Соціальна психологія. Вип. 6. – Книга I. – С. 171–179.

4. Павлюк М. М. Сімейні стосунки очима учнів молодшого шкільного віку / М. М. Павлюк // Проблеми загальної та педагогічної психології : [зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка]. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2014. Т. XVI, ч.1,2. – К., 2014, вип. 7. – Книга II. – С. 370–378.

5. Павлюк М. М. Психолого-педагогічні аспекти розвитку самостійності особистості / М. М. Павлюк // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – 2014. – червень. – С. 267–281.

6. Павлюк М. М. Деякі питання розвитку пізнавальної самостійності студентів / М. М. Павлюк // Науковий Часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : зб. наукових праць. –К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – №45(69). – С. 55–62.

7. Павлюк М. М. Розуміння студентами самостійності як особистісної якості / М. М. Павлюк // Науковий Вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. – Вип. 743: Педагогіка та психологія. – С. 168–172.

8. Павлюк М. М. Самостійність майбутніх фахівців: витоки становлення та перспективи цілеспрямованого розвитку / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – Т. IX, вип. 6 – С. 37–44.

9. Павлюк М. М. Феномен самостійності в контексті адаптивних процесів / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. К., 2015. – Т. XI, вип. 13. – С. 187–197.

10. Павлюк М. М. Компоненти самостійності майбутніх фахівців / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Талком, 2016. – Т. IX, вип. 9. – С. 376–384.

11. Павлюк М. М. Суб'єктність у контексті самостійності особистості / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – Т. XI, вип. 14. – С. 109–119.

12. Павлюк М. М. Самостійність у контексті розвитку адаптивного потенціалу військовослужбовців, що повернулися із зони АТО / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К, 2017. – Т. XI, вип. 15. – С. 405–415.

13. Павлюк М.М. Досвід вивчення понять свобода та самостійність у зарубіжних дослідженнях / М.М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2017. – Т. XI, вип. 16. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2017. – 259 с.

14. Павлюк М. М. Психологічна межа як механізм розвитку самостійності майбутнього фахівця / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2017. – Т. IX, вип. 10. – С. 136–144.

15. Павлюк М. М. Потенціал агресивності у процесі розвитку особистісної самостійності / М. М. Павлюк, Л. І. Ахундова / Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2017. – Т. IX, вип. 10. – С. 144–155.

16. Павлюк М. М. Розвиток самостійності як чинника подолання дезадаптації особистості / М. М. Павлюк, Т. А. Близнюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2017. – Т. IX, вип. 10. – С. 155–165.

17. Павлюк М. М. Чинники становлення професійної я-концепції майбутніх фахівців / М. М. Павлюк, О. В. Ковальчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2017. – Т. IX, вип. 10. – С. 166–173.

18. Павлюк М. М. Модель розвитку самостійності майбутніх фахівців в межах ресурсно-компетентнісного підходу / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. XI, вип. 10. – С. 163–181.

19. Павлюк М. М. Досвід розробки технологій розвитку самостійності студента / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. XI, вип. 18. – С. 192–209.

20. Павлюк М. М. Особливості подружніх конфліктів та їх наслідки / М. М. Павлюк, Н. Архипенко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. К., 2018. – Т. XI, вип. 18. – С. 209–226.

21. Павлюк М. М. Психологічні чинники емоційного вигорання у професійній діяльності / М. М. Павлюк, Д. Журавська, Н. Клімишина // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. XI, вип. 18. – С. 226-244.

22. Павлюк М. М. Психолого-педагогічні умови ефективності профорієнтаційної діяльності / М. М. Павлюк, О. Куницька, Д. Журавська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. XI, вип. 18. – С. 244–259.

23. Павлюк М. М. Психологічні особливості внутрішньо-особистісних конфліктів студентів / М. М. Павлюк, Н. М. Архипенко, О. О. Куницька, Л. В. Байрака // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. IX, вип. 11. – С. 272–280.

24. Павлюк М. М. Психологічні умови розвитку самостійності майбутнього фахівця / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. IX, вип. 11. – С. 257–271.

3. Статті у наукових періодичних виданнях інших держав та виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз даних:

25. Павлюк М. М. Психологічний зміст професійної компетентності майбутніх психологів / М. М. Павлюк // International Scientific-practical Conference “Actual questions and problems of development of social sciences: conference proceedings”, June 28-30, 2016. Kielce : Holy Cross University. – P. 73–77.

26. Павлюк М. М. Психологічні механізми розвитку самостійності майбутніх фахівців / М. М. Павлюк // Pedagogy and Psychology Science and Education a New Dimension, V (53), Issue: 114, 2017. – P. 73–77.

27. M. M. Pavlyk Terminological space of concepts of independence and autonomy / M. M. Pavlyk // Pedagogy and Psychology Science and Education a New Dimension, V (57), Issue: 129, 2017. – P. 59–65.

28. Pavlyk M. M. Internal Motivation as a Factor in the Development of the Self-Direction of a Future Specialist / M. M. Pavlyk // Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences, V (24), Issue.: 146, 2017–P. 37-42.

29. Павлюк М. М. Психологічне благополуччя як передумова розвитку особистісної самостійності майбутнього фахівця / М. М. Павлюк, О. Л. Шопша, Т. Л. Ткачук // Наука і освіта. – 2018. – С. 149–156.

4. Опубліковані праці апробаційного характеру

- матеріали конференцій:

30. Павлюк М. М. Особливості сприйняття молодшими школярами сімейних стосунків / М. М. Павлюк // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Закарпатські Волошинські читання» ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, 25-30 березня

2013 р.) / Наук. ред. І.В. Козубовська, В.В. Левкулич, В.І. Староста, І.О. Стряпко. – Ужгород: Видавництво ФОП Бреза А.Е., 2013. – С. 46–48.

31. Павлюк М. М. До проблеми розвитку самостійності у дітей молодшого шкільного віку / М. М. Павлюк // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави», (Львів, 22 листоп. 2013 р.). – Львів, 2013. – С. 410–414.

32. Павлюк М. М. Автономність як основа розвитку самостійності особистості / М. М. Павлюк // «Практична психологія ХХІ ст.: проблеми та перспективи» (Умань, 20-21 травня 2014 р.) – МОН України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, кафедра психології. – Умань : ВПЦ “Візаві”, 2014. – С. 147–154.

5. Оpubліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

- навчально-методичні посібники та методичні рекомендації:

33. Павлюк М. М. Методичні вказівки для виконання й оформлення курсових та дипломних робіт студентів зі спеціальності «Психологія» (ОКР «Бакалавр», «Спеціаліст», «Магістр») / Авт.-упорядники: Л. М. Марчук, У. Б. Михайлишин, М. М. Павлюк, Т. О. Попович, В. І. Староста, О. Ф. Яцина; за ред. В.І. Старости. – Ужгород : ШАРК-АУТДОР, 2012. – 71 с.

34. Павлюк М. М. Психологія мотивації : навчально-методичний посібник М. М. Павлюк – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 266 с.

35. Павлюк М. М. Цінність самостійності у контексті психічного здоров'я особистості майбутнього фахівця. / М. М. Павлюк // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції з питань охорони психічного здоров'я “Психічне здоров'я: глобальні виклики ХХІ ст.”. Научно-практический журнал “Врачебное Дело”, 7/2017. – С - 232-238.

Крім того, основні положення дисертації викладено в опублікованих тезах виступів на вітчизняних конференціях та конгресах.

З М І С Т

АНОТАЦІЯ	2
ВСТУП	23
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	38
1.1. Концептуальні підходи до розуміння самостійності у науковій літературі	38
1.2. Чинники розвитку самостійності в онтогенезі	62
1.3. Сучасні напрями вивчення самостійності	81
Висновки до розділу 1	99
РОЗДІЛ 2. САМОСТІЙНІСТЬ ЯК СИСТЕМНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ	104
2.1. Структурні компоненти самостійності	104
2.2. Самостійність і психологічний простір особистості	120
2.3. Самостійність і свобода	129
2.4. Самостійність і мотивація	148
2.5. Самостійність і безпорадність	162
Висновки до розділу 2	177
РОЗДІЛ 3. САМОСТІЙНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	181
3.1. Етапи розвитку самостійності у студентському віці	181
3.2. Механізми розвитку самостійності у студентів	197
3.3. Самопізнання як основа розвитку самостійності	217
Висновки до розділу 3	231
РОЗДІЛ 4. ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	234
4.1. Процесуальна модель розвитку самостійності майбутнього фахівця	234

4.2.	Методи емпіричного дослідження компонентів самостійності майбутнього фахівця	256
4.3.	Аналіз та інтерпретація результатів констатувального дослідження	270
	Висновки до розділу 4	336
	РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	340
5.1.	Загальнотеоретичні основи розвитку самостійності майбутніх фахівців	340
5.2.	Досвід розробки та впровадження технологій розвитку самостійності студентів	355
5.3.	Результати дослідження ефективності застосування технологій розвитку самостійності майбутнього фахівця	400
	Висновки до розділу 5	416
	ВИСНОВКИ	421
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	425
	ДОДАТКИ	483

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Закон України «Про вищу освіту» передбачає цілу низку змін, які пов'язані із самостійністю та незалежністю учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості.

Державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на принципах сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти впродовж життя.

Особливою рисою організації навчального процесу в ЗВО України в сучасних умовах стає поступове збільшення навчального часу на самостійну роботу студентів. Навчати студентів самостійно поновлювати свої знання, самостійно орієнтуватись у стрімкому потоці нової інформації є важливим завданням сучасної системи освіти. Від уміння студентів самостійно планувати, організовувати і контролювати процес навчання й пізнавальної діяльності залежить якість володіння ними знаннями, вміннями і навичками. Самостійність мислення і діяльності студентів прямо пов'язана з новими орієнтирами сучасної системи освіти.

Усі ці новації висувають необхідність не лише зовнішніх, а й, передусім, внутрішніх змін на усіх рівнях. У першу чергу йдеться про особистісні зміни, які ініціюють динаміку всіх інших трансформацій у суспільстві в цілому та в галузі освіти зокрема. Нові орієнтири потребують розвитку особистісної самостійності у студентському віці, як основи при виборі траєкторії професійного зростання та усвідомлення себе суб'єктом власного життєвого шляху.

Самостійність у студентському віці є одним із показників успішності освіти, що визначає здатність студентів до прийняття самостійних рішень у процесі подолання навчальних труднощів та нарощування знань, умінь і

навичок необхідних для майбутньої професійної діяльності. Самостійність є складним соціально-психологічним феноменом, який віддзеркалюється в розмаїтті методологічних підходів до свого вивчення та має міждисциплінарний характер, тому його дослідження здійснюються у різних наукових галузях, зокрема – у філософії, педагогіці, психології.

Отже, визначено важливу теоретико-методологічну проблему розвитку самостійності майбутнього фахівця в умовах реформування системи вищої освіти в Україні, яка обумовлює вивчення феномена самостійності з урахуванням компетентнісного підходу в ЗВО.

Стан наукової розробленості проблеми. Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема самостійності особистості розкривається передусім у педагогічному (В.Є. Бенера, В.А. Балюк, А.А. Вербицький, М.А. Данілов, М.І. Дяченко, Р.І. Іванов, Л.А. Кандибович, І.Д. Кпегеріс) та психолого-педагогічному аспектах (І.С. Кон, О.Л. Кононко, В.К. Котирло, Г.О. Люблінська, Е.Ф. Мосин, С.Л. Рубінштейн, В.І. Селіванов, Е.В. Суботський, Л.М. Якунін, Ю.В. Янотовська тощо).

Поняття «самостійність» у психологічних дослідженнях розглядалася по-різному: як якість чи властивість особистості (Г.С. Костюк, О.В. Петровський, О.Г.Ковальов), як риса характеру (К.К. Платонов), як тенденція (Н.Д. Левітов), як вольова властивість особистості, як здатність систематизувати, планувати, регулювати й активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги ззовні (В.І. Бродовські, І.П. Патрік, Д.А. Цирінг, В.Я. Яблонко), як узагальнена властивість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті власної відповідальності за свою діяльність і поведінку, активній роботі думок, почуттів, волі (С.Ю. Головін), що свідчить про визнання стійкості самостійності як особистісного утворення, яке забезпечує визначений характер і рівень поведінки та діяльності.

Самостійність характеризує особистість з точки зору її активності і свідомої самореалізації у діяльності. Самостійність є найбільш істотною

якістю людини як особистості та як суб'єкта діяльності (О.Я Брушлинський). Самостійність розглядається як система суб'єктної регуляції діяльності (Г.С. Пригін), у якій відображаються найбільш суттєві структурні характеристики особистості, що визначають її цілісність, яка надає виконанню діяльності індивідуальний характер. Особистісно-типологічні особливості найбільш яскраво виявляються в автономності особистості. Проте в сучасній психології залишається недослідженою проблема психологічного змісту, структури, показників самостійності майбутнього фахівця як системної якості, а також не розкрито вплив на розвиток самостійності особистісних ресурсів та компетентностей.

Отже, можна зробити висновок, що психологія розвитку самостійності майбутнього фахівця потребує розробки системного, методологічно виваженого інтегративного підходу до її вивчення, що й зумовило вибір теми дослідження: **«Психологія розвитку самостійності майбутнього фахівця».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до тематики лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, а саме: «Теоретико-методологічні основи реалізації культуротвірної функції психологічної науки» (номер державної реєстрації №0111 U000356) та «Системність психологічного знання на сучасному етапі його розвитку» (номер державної реєстрації №0115U000802).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол №9 від 31.10.2014 р.) та узгоджено у бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №8 від 25.11.2014 р.).

Об'єкт дослідження – самостійність як системна якість особистості майбутнього фахівця.

Предмет дослідження – психологічний зміст, механізми, закономірності та детермінанти становлення самостійності майбутнього фахівця.

Мета дослідження – теоретико-експериментальне вивчення структури, психологічного змісту, закономірностей, рівнів розвитку самостійності майбутнього фахівця, обґрунтування та впровадження системи психологічного супроводу цього процесу.

Завдання дослідження:

1) Здійснити аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення проблеми самостійності як системної якості особистості майбутнього фахівця.

2) Визначити етапи становлення самостійності майбутнього фахівця й проаналізувати генезу цього процесу в умовах професійної підготовки.

3) Обґрунтувати науковий підхід, принципи, структуру, механізми, концептуальну модель самостійності майбутнього фахівця.

4) Емпірично виявити психологічні особливості структурних компонентів, механізмів розвитку самостійності як особистісної якості майбутнього фахівця, виявити закономірності становлення досліджуваного феномена.

5) Розробити, апробувати й визначити ефективність психологічних технологій розвитку самостійності майбутнього фахівця.

Концепція дослідження розкриває загальні засади розвитку самостійності майбутнього фахівця:

– розвиток самостійності майбутнього фахівця буде більш ефективним за умови урахування тих психологічних якостей, які визначають психологічні механізми та закономірності її становлення у процесі професійної соціалізації на різних етапах навчання у ЗВО;

– генеза особистісної самостійності визначатиме види, рівні та стратегії її цілеспрямованого розвитку у майбутнього фахівця. Рівень психологічного благополуччя майбутнього фахівця визначає тип спрямованості самостійності (конструктивна чи деструктивна), та інтенсивність її розвитку;

– наявність чіткої концепції самостійності особистості майбутнього фахівця в основі якої складові суб'єктного досвіду самостійності сприятиме

успішному розвитку її компонентів. Від задіяності рефлексивного досвіду студентів у процесі розвитку самостійності: усвідомлення та переживання своїх можливостей, виборів, самодетермінованості залежатиме специфічність її прояву у різних видах та сферах діяльності;

– наступне положення стосується багатоаспектності виявів самостійності, що визначаються внутрішньоособистісними (цінності, переконання, самооцінки) та міжособистісними елементами (психологічні межі, відповідальність у стосунках, співзалежність, протизалежність);

– застосування психологічних технологій розвитку самостійності майбутнього фахівця на засадах ресурсно-компетентнісного підходу передбачає відображення змістових характеристик процесу усвідомлення та перетворення ресурсів особистості на динамічні компетенції у процесі самостійної діяльності. Самостійність поведінки визначається систематичністю реалізації відповідної послідовності дій та впливає на розвиток особистісно-розвивальної, світоглядної, комунікативної, інструментальної компетентностей.

Методологічну та теоретичну базу дослідження складають: діяльнісні аспекти самостійності, зокрема самостійна навчально-пізнавальна діяльність та умови її ефективності (В.А. Казаков, Н.В. Кріт, О.Б. Мельничук). Особистісні аспекти самостійності, що відображено у наступних теоріях: теорія особистісної свободи (Г.О. Балл), теорія самодетермінації (Десі і Раяна), теорія самопроекування особистості (Н.В. Чепелева). Теорії внутрішньої мотивації (Д.Я. Райгородський), теорії саморозвитку особистості (М.А. Щукіна) теорія суверенності особистості (С.К. Нартова–Бочавер) та особистісного простору (Т.М. Титаренко), самостійність у суб'єктному вимірі (В.А. Татенко), теорії рольової поведінки (П.П. Горностай), духовна парадигма у психології особистості (М.В. Савчин), психології педагогічної діяльності (В.А. Семиченко), теорії самотворення особистості (Л.З. Сердюк) теорії співзалежності та протизалежності (Б. і Дж. Уайнхолди), теорії волі (К. МакҐонігал), теорії онтогенезу психіки (Л.І. Божович, Д. Ельконін, Ж.

Піаже); теорія єдності свідомості і діяльності (С.Л. Рубінштейн, Д.О. Леонт'єв); генетико-моделюючий підхід (С.Д. Максименко); положення щодо становлення, функціонування та розвитку особистості, взаємозв'язку у цих процесах різних джерел детермінації, у тому числі суб'єктної активності (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Анан'єв, Л.І. Анциферова, О.Г. Асмолов, Г.О. Балл, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Б.С. Братусь, Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, Г.С. Костюк, В.М. М'ясищев, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн); принцип системності у психології (А.Л. Журавльов, Б.Ф. Ломов); концептуальні положення гуманістичної й екзистенційної психології (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл, В.А. Роменець, Т.О. Флоренська); принципи рефлексивного управління процесами саморозвитку (В.Є. Лепський, В.О. Лефевр, О.В. Растянніков, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.П. Щедровицький), концепція переживання як діяльності (Ф.Ю. Василюк).

Організація дослідження: дослідження проводилось в чотири етапи впродовж 2012–2018.

На *першому етапі* (2012–2014) здійснено теоретико-методологічний аналіз змісту, структури самостійності як системної якості майбутнього фахівця; розкрито філософські, педагогічні та психологічні аспекти розвитку самостійності; охарактеризовано вікові етапи становлення самостійності як особистісного утворення (2012–2015 рр.).

На *другому етапі* (2015–2016 рр.) реалізовано констатувальне дослідження. Здійснено добір, розробку і апробацію психодіагностичного інструментарію. Проведено емпіричне дослідження, спрямоване на: визначення індикаторів самостійності майбутнього фахівця, встановлення рівня сформованості основних компонентів самостійності: внутрішньоособистісних та міжособистісних, дослідження структурних взаємозв'язків у системній якості самостійності майбутнього фахівця, визначено типи студентів за критерієм самостійності.

На *третьому етапі* (2016–2017 рр.) проведено формувальний етап

дослідження, спрямований на визначення ефективності психологічних технологій розвитку самостійності майбутнього фахівця.

На четвертому етапі (2017–2018 рр.) узагальнено результати дослідження, представлено їх якісну інтерпретацію, підготовлено та оформлено текст дисертації.

Методи дослідження.

Для досягнення мети та завдань дисертаційного дослідження було використано як загальнонаукові, так і спеціальні дослідницькі методи.

1. Методи збору інформації:

а) теоретичні методи – системний теоретичний аналіз, класифікація, систематизація теоретико-методологічних підходів до проблеми, вивчення та узагальнення досвіду;

б) емпіричні методи – методи аналізу результатів діяльності, психодіагностичні методики.

2. Методи обробки даних:

а) якісні – методи аналіз, синтезу, порівняння та узагальнення;

б) кількісні – методи статистичної обробки даних.

Для визначення *внутрішньоособистісних елементів самостійності* застосовувалися наступні методики: проективна методика «Твір», результати якої аналізувалися методом контент-аналізу; методика діагностики цінностей Ш. Шварца «Портрет цінностей» (Portrait values questionnaire) в адаптації І. Семків; для емпіричного аналізу особистісного аспекту самостійності використано субшкалу «Автономія» опитувальника К. Ріфф «Шкала психологічного благополуччя» (ШПБ), адаптованого до вітчизняних реалій С. Карскановою; самооцінка самостійності здійснювалась за допомогою авторської методики «Опосередкована самооцінка самостійності» (ОСС); особистісні переконання щодо самостійності вимірювались за допомогою авторської анкети «Переконання про самостійність» (ППС). Для вимірювання внутрішньої рольової позиції використано тест Дж. Хей «Функціональні его-стани» (ФЕС) в адаптації В. Гусаковського; для

вимірювання внутрішньої і зовнішньої мотивації застосовано тест Д.Я. Райгородського «Вплив на позицію і мотивація особистості» (ВПМ).

Для визначення міжособистісних елементів самостійності застосовувалися: для оцінки міри вираженості співзалежних та протизалежних моделей в поведінці використано опитувальник співзалежності Б. і Дж. Уайнхолди (до української вибірки адаптований О.С. Кочаряном і Є.В. Фроловою) і опитувальник протизалежності Б. і Дж. Уайнхолди (адаптований до української вибірки О.Ю. Якименко); для отримання інформації про психологічні межі особистості застосовано методику Т. Леві (ПМО).

Статистична обробка отриманих результатів здійснювалася за допомогою методів математичної статистики у програмах Excel та SPSS–17.

Експериментальною базою дослідження виступили студенти регіональних та столичних ЗВО України, денної та заочної форм навчання. Загальний обсяг вибірки становив – 787 осіб. На констатувальному та формувальному етапах дослідження взяли участь 498 студентів.

У дослідженні взяли участь студенти наступних спеціальностей: «Дошкільна освіта – психологія», «Дошкільна освіта – логопедія», «Екологія та туризм», «Хімія та біологія», «Географія та іноземна мова», «Хімія», «Іноземна мова», «Фізика», «ФСПО – факультет соціальної та психологічної освіти», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка», «ФЗРБ – факультет захисту рослин, біотехнологій та екології».

Надійність і вірогідність результатів дослідження. Відповідність отриманих емпіричних результатів загальноприйнятим науковим критеріям валідності та надійності забезпечується використанням комплексу взаємодоповнювальних методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, цілям і завданням дослідження, репрезентативністю вибірок, кількісним та якісним аналізом отриманих даних.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що в дисертації:

уперше: визначено психологічний зміст, структуру та особливості функціонування компонентів самостійності як системної якості особистості майбутнього фахівця; виокремлено критерії та показники розвитку самостійності; визначено етапи становлення самостійності майбутнього фахівця та розкрито психологічні закономірності розвитку самостійності; розроблено модель розвитку самостійності майбутнього фахівця; визначено типи студентів за критерієм самостійності: психологічно благополучні самостійні студенти, психологічно неблагополучні низькоавтономні студенти, середньблагополучні студенти; розроблено й апробовано програму тренінгу розвитку самостійності майбутнього фахівця, що сприяє активізації складових суб'єктного досвіду та реалізації самостійної поведінки і діяльності;

поглиблено та розширено: уявлення про латентні вияви самостійності: самодетермінованість (відображає ініціально-автономні аспекти самостійності: «ініціативність», «активність», «суверенність», «незалежність», «рішучість», «автономність»); саморегульованість (охоплює прояви самостійності, пов'язані з саморегулятивно-вольовими аспектами у процесі діяльності: «відповідальність», «саморегульованість», «цілеспрямованість», «життєстійкість», «сила волі»); самореалізованість (якості, що є результатом *реалізації* самостійного стилю життя: «самооцінка», «креативність», «мотивованість», «впевненість у собі», «самопізнання»); теоретичні положення сучасної психології самостійності, визначено зміст, види самостійності (конструктивна та деструктивна);

подальшого розвитку набули: теоретико-методологічні підходи дослідження самостійності майбутнього фахівця; уявлення про динаміку структурних компонентів самостійності на різних освітніх рівнях; засоби психологічного дослідження феномена самостійності майбутнього фахівця, в межах чого розроблено та верифіковано методику діагностики типів самостійності, а також методику «Опосередкована самооцінка самостійності» (ОСС); положення про механізми та засоби розвитку самостійності

майбутнього фахівця, що виявляються у свідомій самоорганізації та самоуправлінні власним функціонуванням і розвитком; сучасні психологічні технології розвитку самостійності майбутнього фахівця, що базуються на принципах цілісності та інтеграції суб'єктного досвіду активності майбутнього фахівця у системну якість особистості.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає насамперед у тому, що *здійснено* цілісний психологічний аналіз системної якості самостійності майбутнього фахівця; обґрунтовано сутність ресурсно-компетентнісного підходу в процесі розвитку самостійності майбутнього фахівця; виокремлено компоненти, типи, та чинники самостійності; визначено систему психологічних умов, що забезпечують ефективність розвитку самостійності майбутнього фахівця. *Доведено*, що ефективність функціонування психологічної системи самостійності майбутнього фахівця забезпечується *внутрішньо-особистісними* (цінністю самостійності, внутрішньою мотивацією, функціональними еґо-станами, переконанням про самостійність) та *міжособистісними елементами* (психологічні межі, співзалежність/протизалежність). *Показано*, що оптимальні психологічні межі є продуктом зусиль особистості майбутнього фахівця, результатом усвідомлення свого простору і його відстоювання, подолання симбіотичних взаємозв'язків, що забезпечують автентичну і адекватну реальності взаємодію.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробці науково обґрунтованої та емпірично перевіреної моделі розвитку самостійності майбутнього фахівця; створенні авторських методик діагностики самостійності як професійно-важливої якості майбутнього фахівця. Результати дисертаційного дослідження використовуються у процесі підготовки майбутніх фахівців (при розробці програм навчальних дисциплін «Сучасні психологічні технології розвитку самостійності майбутнього фахівця», «Тренінг мотивації самостійної діяльності»,

«Психологія вищої школи», «Методика викладання та навчання у сучасній вищій школі»).

Особистий внесок здобувача. Розроблені автором наукові положення та одержані емпіричні дані є самостійним внеском у проблеми психології розвитку самостійності майбутнього фахівця. У восьми наукових статтях, написаних у співавторстві, доробок здобувача становить 85 %. Розробки та ідеї, що належать співавторам, у дисертації не використовуються.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка №0710/951 від 27.05.2016 р.), Міжрегіональної академії управління персоналом (довідка №0787 від 27.10.2016 р.), Товариства з обмеженою відповідальністю «Хирів-Рент-Інвест» (довідка №05–10/233 від 17.08.2016 р.), Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка №153/17 від 09.10.2017 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка №2731/01 від 15.11.2017 р.), Національного університету оборони імені Івана Черняхівського (довідка №182/34/55 від 03.07. 2017 р.), Університету державної фіскальної служби України (довідка №2268/01–23 від 20.09. 2017 р.), Національного університету біоресурсів і природокористування України (17–255 від 12.12.2017 р.), Національного університету «Острозької академії» (№0246 від 14.11.2017 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження обговорювалися на засіданнях лабораторії теорії та методології психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (2011–2017 рр.).

Теоретичні положення та результати емпіричного дослідження доповідалися на конгресах, конференціях, методологічних семінарах, круглих столах, а саме:

міжнародних: Міжнародній науково-практичній конференції «Чинники та технології соціалізації і ресоціалізації особистості в умовах сучасного суспільства» (м. Київ, 2011); VI, VII, VIII, X, XI, XII, XIII міжнародній науково-практичній конференції «Соціалізація особистості в умовах

системних змін: теоретичні і прикладні проблеми» (м. Київ, 2011, 2012, 2013, 2015, 2016, 2017, 2018); X Міжнародній науково-практичній конференції «Конфліктологічна експертиза: теорія та методика» (м. Київ, 2012); XXI, XXII, XXVI Міжнародній науково-практичній конференції ім. проф. Бураго «Мова і культура» (м. Київ, 2012, 2013, 2017); Міжнародному конгресі «Психотерапія» практична і консультативна психологія: «Сплетіння Доль» (м. Київ, 2012); II, III Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика» (м. Тернопіль, 2013, м. Херсон 2017); Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави» (м. Львів, 2013); II Міжнародній науково-практичній конференції «Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії і практики» (м. Київ, 2015); IV, V Міжнародній науково-практичній конференції «Соціальна політика: концепції, технології, перспективи» (м. Київ, 2015, 2016); IX, X Міжнародній науково-практичній конференції «Духовність у становленні та розвитку особистості» (м. Чернівці, 2015, Нова Каховка, 2016); Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми та перспективи підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах інтеграції України в освітній Європейський простір» м. Чернівці – Сучава, 2015); XV Міжнародній науково-практичній конференції «Конфліктологічна експертиза: теорія та методика» (м. Київ, 2016); XI Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія посттравматичного оновлення» (м. Київ, 2016); International Scientific-practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences, (Kielce, 2016); I Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічна реабілітація військовослужбовців, що повернулися із зони АТО: теорія та практика», (м. Київ, 2017); II Міжнародній науково-практичній конференції «Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи» (м. Київ, 2017); For participation in: Scientific and Professional Conference Actual Problems of Science and Education – APSE (Budapest, 2017); IX Міжнародній науково-практичній конференції

«Психологічні основи здоров'я, освіти, науки та самореалізації особистості». (м. Рівне, 2017); Першому Національному конгресі волонтерів «Медико-психологічна реабілітація та соціальна адаптація учасників бойових дій», (м. Київ, 2017); Міжнародній науково-методичній конференції «Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень Європейської дидактики вищої школи», (м. Київ, 2017); I, II International Conference on Mental Health Care Global challenges of XXI century (Kyiv, 2017, 2018); III International research & training conference Public health – social, educational and psychological dimensions, (Lublin-Poland, 2017); VI Міжнародна науково-практична конференція «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (м. Київ, 2018); II Міжнародна науково-практична конференція Коучинг в освіті: від реформ до еволюції (м. Київ, 2018).

всеукраїнських: III, IV всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика» (м. Кам'янець-Подільський, 2011, м. Ужгород, 2015); I, III, IV Всеукраїнському фестивалі психодрами (м. Київ, 2012, 2014, 2015); I Всеукраїнській практичній конференції «Велика психологія» (м. Київ, 2012); Круглому столі «Система психологічної, педагогічної, соціальної та медичної реабілітації і адаптації неповнолітніх з девіантною поведінкою» (м. Київ, 2012); V Всеукраїнській науково-практичній конференції «Професійне становлення особистості» (м. Одеса, 2013); Науково-методичному семінарі «Система соціальної і медичної реабілітації і адаптації неповнолітніх із девіантною поведінкою: індивідуально-особистісний підхід» (м. Київ, 2013); Всеукраїнській науково-практичній Інтернет-конференції «Закарпатські Волошинські читання» (м. Ужгород, 2013); Другій Всеукраїнській заочній Інтернет конференції освітян «Наука та практика сьогодення: парадигмальні зміни основ загальної психології в синергетичному контексті» (м. Київ, 2013); Міжнародній науково-практичній конференції «Псі-фактор», (м. Київ, 2014); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психологічної науки у вимірах сучасного освітнього простору» (м. Полтава,

2014); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Практична психологія XXI ст.: проблеми та перспективи» (м. Умань, 2014); Всеукраїнському психологічному фестивалі «Паросток» (м. Київ, 2015); V, VI, VII, VIII міжвузівській науково-практичній конференції «Молодь у сучасному світі: психологічні проблеми» (м. Київ, 2015, 2016, 2017, 2018); VIII Всеукраїнській студентській науковій конференції «Проблеми та перспективи педагогічної науки і практики в сучасних умовах» (м. Київ, 2015); Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Актуальні питання підготовки фахівців з питань соціально-психологічної реабілітації» (м. Київ, 2015); IV Всеукраїнській заочній серпневій інтернет-конференції «Психологічні особливості кризи: синергетичний підхід», (м. Київ, 2015); науково-практичному семінарі «Технології роботи організаційних психологів в умовах соціальної напруженості у суспільстві», (м. Київ, 2015); Науково-практичній конференції «Особистість у кризових життєвих обставинах: історія та сучасність» (м. Київ, 2015); Науково-практичній конференції «На порозі самостійного життя: підтримка молоді, яка виходить з-під опіки», (м. Київ, 2016); Міжкафедральному науково-методичному семінарі «Організація самостійної роботи студентів з дисциплін кафедри: досвід та перспективи», (м. Київ, 2017); Круглому столі «Професійні компетенції майбутнього», (м. Київ, 2017); Десятій Всеукраїнській студентській науковій конференції «Проблеми та перспективи педагогічної науки і практики у сучасних умовах», (м. Київ, 2017); Третя Всеукраїнська літня школа з психології з міжнародною участю «Національні наукові психологічні школи: історія та сучасність», (м. Одеса, 2018).

Кандидатську дисертацію за темою «Психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи» захищено у 2010 році зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Матеріали та результати кандидатської дисертації в докторській дисертації не використовувалися.

Публікації. Зміст і результати дослідження викладено в 35 наукових працях автора: в 1 одноосібній монографії; у 33 статтях, з яких 24 у наукових фахових виданнях, затвердженого МОН України (16 одноосібних), з них (8) у співавторстві; у 6 статтях у наукових періодичних виданнях інших держав і виданнях включених до наукометричних баз даних (5 одноосібних) та тезах і матеріалах апробаційного характеру. Крім того, опубліковано ряд праць, які додатково відображають наукові результати дисертації: 1–навчально-методичний посібник, 2– х методичних рекомендаціях.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається із вступу, п'яти розділів, висновків, додатків, а також списку використаних джерел, що налічує 638 найменувань, з яких 104 іноземною мовою. Загальний обсяг дисертації становить 497 сторінок, основний зміст викладено на 393 сторінках. Робота містить 43 таблиці (на 47 сторінках), 16 рисунків (на 17 сторінках), 5 додатків.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Концептуальні підходи до розуміння самостійності у науковій літературі

Перш ніж розпочати детальний аналіз концептуальних підходів до розуміння самостійності як психологічного феномена, а також розглядати потенціал конкретних методологічних підходів у вивченні процесу розвитку самостійності майбутнього фахівця слід звернутися до самого визначення поняття самостійності.

У словнику української мови термін "самостійний" тлумачиться як: 1) здатний діяти сам, без сторонньої допомоги або керівництва; здатний на незалежні дії, вчинки; 2) відособлений від інших; який в ряді інших має значення сам по собі; окремий, самобутній; 3) який здійснюється своїми силами чи з власної ініціативи, без сторонньої допомоги або керівництва, суверенний" [319].

Самостійність визначається в «психологічному енциклопедичному словнику» М. І. Єнікеева як здатність орієнтуватися на свої особистісні позиції, приймати власні рішення і реалізовувати їх, незалежність від ситуативних зовнішніх впливів.

Самостійність – це здатність до незалежних дій, суджень, *володіння ініціативою, рішучість* [153].

Є. І. Пассов стверджував: «Самостійність – це не відсутність помічника або яких-небудь опор. Самостійність, насамперед і переважно, означає самостійність мислення» [348]. Без самостійності мислення процес діяльності, у тому числі навчальної, не відбувається. Викладач, будучи зовнішнім чинником для студента як суб'єкта мислення, на різних етапах навчання так чи інакше впливає на формування самостійності мислення

(дозує щоразу свою допомогу залежно від сформованості вмінь самоконтролю). У цьому й полягає діалектична єдність навчальної діяльності педагога й навчальної діяльності студента, що становить сутність навчання.

У психології самостійність вважають однією з провідних якостей особистості, яка "виражається в умінні визначити мету", наполегливо йти до її досягнення "власними зусиллями, відповідально ставитись до своєї діяльності, діяти при цьому свідомо та ініціативно", не лише в звичних, а й нових умовах, які потребують «прийняття нестандартних рішень» [348].

Самостійною людиною вважають таку, що вміє діяти без сторонньої допомоги чи керівництва, критично ставиться до сторонніх впливів, аналізує й оцінює їх відповідно до своїх поглядів і переконань, які відстоює, характеризується незалежністю, рішучістю, прагненням відійти від шаблонних рішень і знайти нові способи розв'язання поставленої проблеми.

Самостійність – це вольова якість особистості, яка характеризується ініціативним, критичним, відповідальним ставленням до власної діяльності, умінням її планувати, ставити перед собою завдання та шукати шляхи їх вирішення без сторонньої допомоги.

У сучасному тлумачному психологічному словнику зазначено, що «самостійність особистості пов'язана з активною роботою думки, почуттів і волі. З одного боку, цей зв'язок спрямований на розвиток розумових і емоційно-вольових процесів як необхідної передумови самостійних суджень і дій, а з іншого - включає судження і дії, що складаються в процесі самостійної діяльності, зміцнюють і формують здатність не лише виконувати свідомо мотивовані дії, але й домагатися успішного виконання прийнятих рішень всупереч можливим труднощам» [153].

Самостійність не дається людині від народження, формується у процесі її розвитку і на кожному віковому етапі має свої особливості. Дослідник Є. Рапацевич трактує поняття "самостійність мислення" як здатність побачити питання, що потребує розв'язання, самостійно знайти відповідь на нього. Вважається, що самостійний розум не шукає готових рішень, не

прагне без потреби використовувати чужі думки і положення. Людина, яка має самостійне мислення, "творчо підходить до пізнання дійсності, шукає і знаходить нові шляхи її вивчення, нові факти і закономірності, висуває нові гіпотези і теорії. Самостійність мислення тісно зв'язана з його критичністю. Ця властивість є

Як бачимо у розумінні «самостійності» думки вчених різняться. Її розглядають і як властивість особистості (Л. С. Виготський, В. І. Моросанова), і як якість (С. Л. Рубінштейн), визначають як продуктивну активність і суб'єктний досвід (А. К. Осницький), як модель поведінки (А. Ребер), як окремий вид здібностей (К. К. Платонов).

Сучасний етап розвитку психологічної науки характеризується переважанням постнекласичних підходів у дослідженнях, в яких особистість розглядається як активний самодетермінований суб'єкт, творець власного життя [430]. Виходячи з цього самостійність особистості, яка є, як показав літературний огляд джерел у цьому напрямку досліджень, полідетермінованою властивістю особистості, яка у сукупності інтеграції усіх впливів стає за умови усвідомлення їх глибини дієвим психологічним механізмом самодетермінації власної поведінки. Причому це стосується як контексту розуміння особистістю впливів внутрішньоособистісних чинників (самостійність мислення, самостійність переконань, цінностей, установок, так і зовнішніх, які визначаються історією її стосунків та ставлень, особливостями соціальної ситуації розвитку у процесі онтогенезу.

Постнекласична психологія постулює неможливість вивчення людини ізольовано від контекстів її життєдіяльності. Так само і у розумінні самостійності особистості. Дивлячись, який контекст самостійності особистості ми вивчаємо, аналізуємо. Наприклад, якщо брати до уваги різні сфери життя особистості: сфера відносин, сфера діяльності. Або ж сфера сімейного життя чи сфера професійної діяльності. То ми можемо констатувати, виходячи із наших попередніх досліджень у цьому напрямку, що у різних сферах життя особистість може по-різному виявляти свою

самостійність. Так, вона може бути самостійною у своїй провідній діяльності, та водночас бути зовсім несамостійною у сфері соціальних контактів. І навпаки. Самостійною особистість може бути при виконанні своїх професійних обов'язків та зовсім безпорадною, несамостійною при вирішенні побутових сімейних обов'язків. Якщо ж брати самостійність у контексті розвитку особистості, то найбільш актуальними тут постають проблеми життєвого шляху, стилю життя, життєвих стратегій, цілей та сенсу життя особистості.

Основою переходу від некласичної до постнекласичної парадигми психології була мультипарадигмальність психології. Становлення постнекласичної парадигми в психологічній науці розпочалось орієнтовно в 70-х роках ХХ ст.

На основі аналізу основних психологічних положень Л.З. Сердюк визначено провідні напрями української постнекласичної психології, в яких на перший план виступають екзистенціальні та трансцендентні проблеми – життєвого вибору, смислу, свободи, – в яких особистість розглядається як активний самодетермінований суб'єкт, творець власного життя. Розкрито передумови становлення синергетичної методології постнекласичної української психології [429].

Основні риси нового (постнекласичного) образу науки виражаються синергетикою, що вивчає загальні принципи процесів самоорганізації, що протікають в системах самої різної природи (фізичних, біологічних, технічних, соціальних та ін.).

У руслі дослідження феномена самостійності теорія самоорганізації виходить на одне з перших місць, оскільки йдеться про те, наскільки особистість здатна до самостійної організації своєї поведінки, свого часу, свого простору життєдіяльності у цілому.

В постнекласичній науці затверджується парадигма цілісності, згідно з якою світобудова, суспільство і людина є єдиною цілісністю. І проявом цієї цілісності є те, що людина знаходиться не поза досліджуваного об'єкта, а

всередині нього, вона лише його частина.

У роздумах про самотійність як психологічний феномен, слід зауважити, що неабияке значення тут мають і сучасні культурні уклади українського суспільства: *традиційний* – орієнтація на сталі, що задаються із зовні, цілі та цінності існування суспільства і людини (провідні інститути – носії – сім'я, церква, держава); *модерністський* (індустріальний) – орієнтація на цінності, що створюються у процесі спільної діяльності (інститути – носії трудові колективи, бізнес, корпорації); *постмодерністський* (інформаційний) – орієнтація на цінності, що виникають у контексті комунікативної взаємодії людей і соціальних груп (провідні інститути соціалізації (інтернет-середовище як один із сучасних провідних інститутів соціалізації), освіта, ЗМІ, суспільні, політичні, міжнародні організації).

Постнекласичний етап розвитку науки характеризується вивченням складних динамічних людиномірних систем, що вимагає спільних зусиль фахівців багатьох галузей, цілісного трансдисциплінарного погляду на світ.

Насамперед йдеться про перехід від структурно-агрегатного опису особистості до аналізу її функціонування як цілісної системи, яка постійно перетворюється і розвивається передбачає вивчення постійного руху (зміни і розвитку) самої особистості, потребує застосування методології системного підходу. У системному аналізі ієрархічних структур використовується методологічний принцип макро- і мікропідходу (Циба, 2011). На макрорівні відбувається *виявлення властивостей системи*, на мікрорівні – *пояснення їх природи та сутності*. Важливим положенням цієї методології є теза про ієрархічний, тобто системно-рівневий принцип організації систем [429].

Таким чином, в основу логіки і структури цілісного дослідження особистості має бути покладена послідовність певних етапів гносеологічного інваріанта. Дослідження має розгортатися від *онтологічного етапу до структурного, далі до функціонального і генетичного*.

Отже, загальне завдання системного аналізу полягає у виділенні предмета дослідження із структурованого оточуючого середовища, тобто

виділення його як підсистеми в системі більш високого рівня, здійсненні аналізу його підсистем та елементів, а потім їх синтезу у цілісне утворення. Тобто властивості певної системи вивчаються в заздалегідь виділеному тривірневному конструкті – з позиції метасистеми (надсистеми) і з позиції складових її підсистем [268].

Синергетика (або теорія самоорганізації), маючи спочатку природниче походження, поступово в центр уваги ставить людинознавство. Якщо вести мову про людину, про її пізнавальні та практичні можливості, про будову особистості, про ієрархічні шари свідомості, про історичні шари пам'яті, то всі ці утворення можна розглядати як структури-процеси самоорганізації. Багато синергетичних понять, таких, як самоорганізація та балансування на межі хаосу, операціональна закритість, безліч можливих дискретних станів і екзистенціальний вибір у моменти біфуркацій служать тому, щоб досягнути внутрішню складність людської свідомості, процесів розвитку особистості та її структур [429].

У контексті дослідження механізмів розвитку самостійності майбутнього фахівця для нас важливими є онтологічні виміри самостійності, структурні компоненти самостійності, функціональні і генетичні.

Парадигмальні зміни торкнулись й системи освіти в Україні. Класична модель освіти, яка домінувала в Україні до 90-х років ХХ ст., репрезентувала ціннісні орієнтації та ідеали модернізованої індустріальної цивілізації, зокрема її технократичний оптимізм. Метою такої моделі освіти було формування ерудованої людини, професіонала в обраній сфері діяльності; критерієм розвитку інтелектуальних здібностей вважалася фундаментальна підготовка фахівців широкого профілю.

Наслідками дестабілізаційних процесів у суспільстві є зростання невідповідності між рівнем домагань та самореалізацією особистості. Тому західне суспільство, у результаті реформ освітніх підходів у 70-х роках, переорієнтувало освіту, поставивши в її епіцентр культуру, таким чином, утвердилася некласична парадигма освіти, метою якої є висококультурна

людина. На зміну ідеалу ерудованої людини приходить ідеал висококультурної людини. Зміст та шляхи втілення нової парадигми освіти викладено в Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)». Вона репрезентує такі типові риси культурної людини, як духовність, національну самосвідомість і культурну толерантність [429].

Гуманістична орієнтація в галузі освіти, виховання, психологічної допомоги припускає спрямованість:

а) на гармонійне вдосконалювання цілісного індивіда (особи);

б) на підвищення рівня його особистісного розвитку, що вимагає якомога повнішого й органічного (відповідного до ресурсів і потенцій особи) його “входження в культуру”, причому в якості не лише її носія, але і творця. Втім, точніше говорити про входження в систему, компоненти якої являють собою репродуктивно-нормативну й діалогово-творчу сторони культури в її загальнолюдському, особливому (національному, професійному тощо) і індивідуальному (особистісному) модусах [33].

Парадигмальні зміни виявляються в переході від класичної до некласичної і, зокрема, до постнекласичної моделі науки і освіти [447].

1. Класична наука (XVII-XIX ст.), досліджуючи свої об'єкти, прагнула при їх описі і теоретичному поясненні усунути по можливості все, що відноситься до суб'єкта, засобів, прийомів та операцій його діяльності. Таке усунення розглядалося як необхідна умова отримання об'єктивно-істинних знань про світ.

2. Некласична наука (перша половина XX ст.), вихідні положення якої пов'язані з розробкою релятивістської і квантової теорії, відкидає об'єктивізм класичної науки, відкидає уявлення реальності як чогось не залежного від форм її пізнання, суб'єктивного чинника. Вона осмислює зв'язки між знаннями об'єкта і характером засобів і операцій діяльності суб'єкта. Експлікація цих зв'язків розглядається в якості умов об'єктивно-істинного опису і пояснення світу.

3. Істотна ознака постнекласичної науки (друга половина XX – початок

XXI ст.) – постійна включеність суб'єктивної діяльності в "тіло знання". Вона враховує співвіднесеність характеру отриманих знань про об'єкт не лише з особливістю засобів і операцій діяльності суб'єкта, що пізнає, а й з її *ціннісно-цільовими структурами*.

Кожна з названих стадій має свою парадигму (сукупність теоретико-методологічних й інших установок), свою картину світу, свої фундаментальні ідеї. Класична стадія має своєю парадигмою механіку, її картина світу будується на принципі жорсткого детермінізму, їй відповідає образ світобудови як годинникового механізму. З некласичною наукою пов'язана парадигма відносності, дискретності, квантування, ймовірно, додатковості. А постнекласичній стадії відповідає парадигма становлення і самоорганізації.

Саме у межах постнекласичної парадигми як однієї із провідних відбувалося і вивчення нами психології розвитку самостійності особистості майбутнього фахівця. Враховуючи те, що в Україні сьогодні відбувається також зміна освітньої парадигми, сутність якої полягає в тому, що освіті надається сенс не стільки пізнавальний, скільки розвивальний. Пріоритетними стали загальнолюдські цінності, життя і здоров'я людини, розвиток особистості, розкриття її індивідуальності (Рижак, 2004).

Серед концептуальних підходів до вивчення самостійності особистості майбутнього фахівця можна виділити ті, що уже на сьогодні вважаються найбільш розробленими у міждисциплінарному аспекті (системний підхід, синергетичний, комплексний) а також ті, що досить розлого представлено у певній галузі науки: філософії (екзистенційний підхід), педагогіці та психології (гуманістичний, суб'єктний, діяльнісний) тощо.

Звернімося до історії вивчення феномена самостійності у філософії. Так, Арістотель, Сократ, Платон, глибоко і всебічно обґрунтовували у своїх працях значущість добровільного, активного і самостійного оволодіння дитиною знаннями. Вони вважали, що розвиток мислення забезпечується процесом і результатом самостійної діяльності, а вдосконалення особистості

та розвиток її здібностей відбувається шляхом самопізнання. Така діяльність приносить дитині і задоволення і тим самим усуває пасивність з її боку у засвоєнні нових знань.

Активність може розглядатися як передумова самостійності. Як філософська категорія активність розглядається як загальна властивість, атрибут материнства, що виражається: 1) в її здатності до саморуху; 2) в здатності змінювати інші об'єкти; 3) у здатності розвивати окремі внутрішні стани, концентруючи природу об'єкта, під факторами зовнішніх впливів (відповідна активність або реактивність) [362].

У Стародавній Греції самостійність людини філософи тісно пов'язували з проблемою свободи волі особистості, її здатності до втілення себе в діяльності, у взаємодії із суспільством. Арістотель називав рабом людину, яка за своєю природою не може належати собі самій, бути вільною, самостійною, підпорядковується впливам інших [22]. Платон відзначав, що свобода й воля людини є громадянськими чеснотами, опанувати їх вона може лише завдяки практиці продуктивної діяльності [362].

У філософії Нового часу представники німецької класичної філософії (Г. Гегель, І. Кант, Л. Фейєрбах та ін.) вважають, що фундаментом суспільства є діяльність як специфічна людська активність. Саме через діяльну активність індивідів можна передбачити й сприяти моральному розвитку членів суспільства. При цьому, за І. Кантом, моральними вчинками можна називати лише ті, які людина здійснила сама, а не під чийось керівництвом. Категорії свободи, волі, мети й моралі філософом також характеризуються через розуміння діяльної практики. Саме праця, діяльність породжують самостійну, вільну людину [103].

Сучасна філософія розглядає самостійну особистість крізь призму її ставлення до суспільства та свого місця в ньому. Представники екзистенційної філософії (Л. Кам'ю, Ж. П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.) продовжують аналізувати питання свободи й відповідальності особистості в суспільстві. На їхню думку, вільною стає людина, яка досягає

поставленої мети відповідно до своїх потреб у власній активній діяльності. Обов'язковим компонентом свободи при цьому виступає вияв волі людиною для досягнення цієї мети, а її реалізація відбувається у виборі [424].

Українські філософи (В. Доній, Г. Несен, Л. Сохань) визначають шляхи та засоби формування відповідального ставлення особистості до життя. Відправним пунктом у ньому називають формування зовнішнього та внутрішнього «поля свободи», тобто наявності в особистості свободи вибору в прийнятті рішень, свободи у власних діях відповідно до прийнятих рішень. Серед умов організації зовнішнього «поля свободи» автори визначають формування з дитинства потреб і навичок самостійності, що включають прагнення до самостійних роздумів, оцінок та переживань, самостійної праці; формування навичок організації самостійної діяльності, а також використання певної системи оцінювання виконання дитиною самостійних завдань для об'єктивного впливу на її самооцінку [145].

Як бачимо у працях філософів самостійність особистості розуміється через призму власної активності, включеності у різні види діяльності та взаємодії, у яких розвивається самостійність як риса характеру, що пов'язується передусім із свободою вибору, здатністю до прийняття важливих рішень, відповідальністю. Зазначені ідеї філософів покладено в основу розвитку педагогічних систем, націлених на створення спеціального освітнього середовища, в якому б створювалися спеціальні умови для розвитку самостійності особистості на різних етапах навчання. Тому звернімося до накопиченого досвіду вивчення самостійності у педагогіці та відомих світу системах навчання та виховання підростаючої особистості.

Ідеї про самостійність у навчанні набули свого розвитку у висловлюваннях Франсуа Рабле, Мішеля Монтеня, Томаса Мора, які у епоху середньовіччя, у розпал процвітання в практиці роботи школи схоластики, догматизму і зубріння, вимагали необхідності навчати дитину самостійності, виховувати у ній вдумливу, критично мислячу особистість.

Схожі думки розвиваються і у працях Я.А. Коменського, Ж.Ж. Руссо, І.Г. Песталоці та інших видатних педагогів.

Великого значення самостійності надавалося на початку ХХ ст. Зокрема, ще К.Д. Ушинський висловив думку, яка і сьогодні є актуальною для теорії і практики навчання: «Слід постійно пам'ятати, що потрібно передавати учневі не лише ті чи інші знання, а й розвивати в ньому бажання і здатність самостійно, без вчителя, засвоювати нові знання» [469].

Видатний педагог П. І. Підкасистий у своїй праці «Самостійна пізнавальна діяльність школярів щодо навчання» розглядає наступне визначення: «самостійна робота - це форма організації уроків і метод навчання. Її правомірно розглядати як засіб залучення у самостійну пізнавальну діяльність, засіб її логічної та психологічної організації» [358].

Педагог-психолог І. А. Зимова визначає, що самостійна робота школяра є наслідком правильно організованої навчальної діяльності на уроці, що мотивує самостійне її розширення, поглиблення разом із продовженням у часі. У цьому розумінні самостійна робота – це найвищий форма навчальної діяльності школяра, форма самоосвіти.

Різні аспекти проблеми самостійної роботи учнів досліджувалися М. А. Даниловим, М. М. Скаткіним, І. Я. Лернером, А. У. Усовою та іншими. Проте думки вчених про сутність самостійної роботи розходяться. Одні визначають її через поняття «метод навчання», інші розуміють її через систему прийомів навчання.

Помітним явищем у теорії розвитку самостійності учнів були праці Є.Я. Голанта, в яких учений визначив три види самостійності:

- організаційно-технічна самостійність;
- самостійність у практичній діяльності;
- самостійність у процесі пізнавальної діяльності [110].

Всебічного розгляду питання самостійної діяльності здобули у працях П.І. Підкасистого, М.І. Махмутова, І.Я. Лернера. У більшості досліджень пізнавальна самостійність визначається як сформованість прагнення й уміння пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку.

Таким чином, пізнавальна самостійність пов'язана з різними

важливими сторонами навчального процесу, тому взаємозв'язки її різноманітні. У навчанні вона виявляється одночасно в різних планах. У процесі формування всебічно розвиненої особистості - як мети навчання, у процесі засвоєння знань, умінь і навичок – як засіб підвищення усвідомленості та дієвості засвоюваного матеріалу. Водночас дидактика розглядає пізнавальну самостійність як результат ефективно організованого навчального процесу.

Численні дослідження проведені відомими вченими (Л.В. Занковим, В.О. Люблінською, Н.О. Менчинською, М.М. Скаткіним, М.І. Махмутовим та ін.) показали, що тільки активна діяльність самої особистості є запорукою успішного розвитку.

Отже, як бачимо вивчаючи процес розвитку самостійності у період шкільного навчання більше уваги приділяється дослідниками таким поняттям, як «самостійна робота», «самостійна пізнавальна діяльність школярів», «форми, методи прийоми, засоби» організації самостійного навчання. Проте недостатньо уваги, на нашу думку, приділяється внутрішнім психологічним характеристикам учня, які виступають необхідною передумовою у процесі становлення самостійності як особистісної якості. Зокрема, це такі риси, як автономність, незалежність, відповідальність, впевненість у собі, цілеспрямованість, сила волі та інші, урахування яких у навчально-виховному процесі сприяло б не лише розвитку самостійності школярів, а й диференціації та індивідуалізації навчання у сучасній школі.

В рамках нашого дослідження нас цікавить перш за все процес розвитку самостійності майбутнього фахівця в умовах ЗВО. Тому розглянемо досвід науковців, накопичений у цьому напрямку.

Одним з перших дослідників розвитку пізнавальної самостійності був відомий дидакт М.О. Данилов. Він зазначав, що її сутність виявляється в потребі й умінні студентів самостійно мислити, в здатності орієнтуватися у новій ситуації, самому бачити проблемні питання, задачу і знайти підхід до їх розв'язання. Пізнавальна самостійність виявляється, наприклад, в умінні

самостійно аналізувати складні навчальні задачі і виконувати їх без сторонньої допомоги та характеризується певною критичністю розуму, здатністю висловлювати свою думку незалежно від суджень інших [131].

Формування самостійності в процесі навчання – одне з основних завдань навчання у ЗВО. Відповідно, аналіз умов такого формування – одне із завдань психолого-педагогічних наук. З огляду на те, що навчальний процес у вищій школі – це взаємодія на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин, – проте викладач і студент виконують різні функції. Викладачеві за цих умов притаманна спонукально-організаційна функція, а студентові – функція діяльності з оволодіння певними компетенціями (діяльнісна функція). В аспекті нашого дослідження для правильного вибору форм і методів самостійної роботи студентів вважаємо за доцільне звернути увагу на доробки В. Гнедишева про пізнавальні вміння особистості як організаційні (усвідомлення і визначення мети; вибір способів і засобів розв'язання проблем; контроль за відповідністю дій плану та поставленій меті; постійна перевірка оптимальності спланованих дій; співвідношення результату дій з поставленою метою), практичні (швидке читання, ведення записів, робота з бібліографічними джерелами; опрацювання графіків, таблиць, діаграм, карт), інтелектуальні (сформованість механізмів мислення – аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікації, систематизації; розвиток індивідуальних особливостей мислення – самостійності, критичності, гнучкості, глибини, широти, послідовності, швидкості), психолого-характерологічні (докладання вольових зусиль для подолання труднощів, самоспостереження, самоаналіз, самоконтроль, самооцінка, самозвіт) [107]. Формування і розвиток зазначених здатностей дадуть змогу особистості не лише успішно виконувати навчальні завдання, а й творчо реалізувати професійні завдання, швидко реагувати на зміни в суспільному житті, за їх допомогою самостійно здобувати нові знання.

Самостійність студентів у навчанні є найважливішою передумовою повноцінного оволодіння знаннями, вміннями і навичками. Самостійна

робота виконується без сторонньої допомоги, у спеціально відведений для цього час, де майбутні фахівці, свідомо прагнуть досягти поставленої мети, використовуючи свої зусилля, розумові чи фізичні дії.

У педагогічній і методичній літературі самостійність особистості розглядають також як *систему умов* для управління навчальною діяльністю без участі та за керування викладача; *самостійне навчання* – як форму позааудиторної навчальної діяльності, підпорядкованої певним цілям ("індивідуальна робота", "вільна діяльність", "тиха робота", "незалежне навчання" тощо); специфічний *вид навчальної діяльності*, наявний в усіх формах і методах навчання, головною метою якого є формування самостійності як найважливішої професійної якості фахівця.

Існують різні *підходи до розробки системи завдань* для досягнення мети навчальної діяльності. Більш поширеним є твердження, що самостійна робота особистості може здійснюватися на *трьох рівнях*: I рівень забезпечує засвоєння предметних знань, умінь і навичок і не передбачає самостійного використання набутого досвіду; II – формує певні вміння і навички самостійно використовувати засвоєні знання для виконання певних завдань, що забезпечує надійний виконавський рівень підготовки фахівців; III – дає можливість повною мірою реалізувати цілі вищої школи з підготовки ініціативних, активних фахівців.

Процес розвитку пізнавальної самостійності студентів взаємопов'язаний з процесом формування самостійності мислення молодих людей і вважається одним з основних завдань вищої школи. Його реалізація передбачає впровадження *програми дій викладача*, що відповідає цілям засвоєння навчальної дисципліни. Основними педагогічними умовами розвитку пізнавальної самостійності студентів є побудова навчального процесу на суб'єкт-суб'єктній основі, впровадження *особистісно-діяльнісного підходу* в підготовці фахівців, виважене планування самостійної роботи студентів як в аудиторний, так і в позааудиторний час, цілеспрямований вибір методів організації такої діяльності. Тому

особистісно-діяльнісний підхід вважають одним із найбільш ефективних для організації навчального процесу у навчальному закладі. Адже саме під час навчання формується основа майбутньої трудової, професійної діяльності.

Самостійність – це одна із властивостей особистості, що характеризується двома складовими: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість, по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності.

В останні роки інтерес багатьох дослідників концентрується на вивченні відомих і різноманітних феноменів «самості» людини: саморегуляції (Л. Г. Дика, В. І. Моросанова), самоствердження (Н. Е. Харламенкова), самопрезентації (А. Н. Лебедєв), самовизначення (А. Л. Журавльов, А. Б. Купрейченко), самореалізації (З. В. Галажинський, Л. А. Коростилєва, І. В. Солоднікова), що стали предметом особливої уваги психологів.

Як підкреслює А.Л. Журавльов, саме в феномені «самості» найбільш яскраво проявляються суб'єктні характеристики людини, складові її активності, дієвий початок, що багато в чому визначають особливості її дій та вчинків, відносин і спілкування, діяльності та поведінки, інших форм активності і в цілому життєдіяльності людини [160]. Усе це стосується і самостійності, яка є проявом високого рівня суб'єктності особистості.

С. В. Чебровська виділяє кілька підходів до вивчення проблеми самостійності: з позиції загальної категорії активності, суб'єктності, особистісних властивостей, вікових особливостей, умінь і умов розвитку [491].

Категорія активності, тісно пов'язана з категорією суб'єкта, важлива для розуміння природи самостійності як психологічного феномена. Вивчення явищ активності зазвичай здійснюється у термінах автономності, спонтанності, мимовільності, ініціативності, тобто є підкресленням самості об'єкта. Т. В. Корнілова і С. Д. Смірнов згадують дві традиції використання

терміну «активність» і два відповідних значення цього терміна. Перша - сторона, складова будь-якого процесу взаємодії або дії, що детермінується внутрішньою природою об'єкта. Друга сторона - процес, характер якого в цілому визначається, перш за все, внутрішньою детермінацією об'єкта, його самообумовленістю; в цьому випадку відзначають, що внутрішня детермінація домінує над зовнішньою [222]. Така активність приписується тільки живим системам.

А. Ф. Лазурським вперше була виявлена основна сутнісна характеристика активності - її незмінна приналежність суб'єкту [243]. В концепції С. Л. Рубінштейна проблема активності є її органічною частиною, взаємопов'язаною з суб'єктністю. У розумінні С. Л. Рубінштейна діяльність є однією з форм активності. Лінію С. Л. Рубінштейна продовжує ряд авторів, серед яких А. В. Брушлинський, І. А. Джидар'ян, К. А. Абульханова, Б. А. В'яткін.

А. В. Брушлинський вважає, що поведінка, діяльність, спілкування, споглядання, саморегуляція, пізнання, навчання належать до видів специфічної людської активності. Психіка, на його думку, розвивається і проявляється в різних формах і видах активності суб'єкта. *Активність - спосіб формування, розвитку і проявів людини як суб'єкта.*

І. А. Джидар'ян розуміє активність як особливу якість, рівень, міру взаємодії суб'єкта з об'єктами оточуючої дійсності, в тому числі міру діяльності; спосіб самовираження і самоздійснення особистості в житті, при якому досягається (чи ні) її якість як цілісного, самостійного суб'єкта, що саморозвивається [139]. За І. А. Джидар'ян, активність не є абсолютною і вихідною характеристикою психічного, а набуває свого реального смислу лише у зіставленні зі своєю протилежністю - пасивністю, це дає змогу характеризувати більш змістовно, більш якісно психічні явища. Пасивність і активність представляють більш високий і нижчий рівні функціонування психічного, що відображають не стільки кількісні, скільки якісні характеристики психічної діяльності. У цьому розумінні активність -

пасивність чітко зіставляється з самостійністю - безпорадністю як високим і низьким рівнями суб'єктності.

За словами Т. В. Корнілової і С. Д. Смирнова, активність конститує характеристики людської діяльності, виражає її здатність до саморозвитку, саморуху через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих творчих (тобто перетворюючих дійсність) предметних дій. «При цьому мета і засоби діяльності черпаються не з безпосередньо даної ситуації і не є абсолютно спонтанними, але, як правило, мають джерелом події, далеко віддалені в часі і просторі від початку дії (акту), тобто виростають з широкого життєвого контексту, основний зміст якого утворюють відносини з іншими людьми, а також соціально і культурно опосередковане ставлення до природи» [222].

В рамках *суб'єктного підходу* самостійність розглядається В. І. Моросановою і А. К. Осницьким. Як зазначає В. І. Моросанова, основними характеристиками суб'єктної активності є її творчий характер, здатність змінювати оточуючий світ (активність) і здатність до самостійності, саморегуляції та самоорганізації [305]. Поняття суб'єкта підкреслює його активне творче начало, здатність до досягнення суб'єктності прийнятих цілей.

Особистість, виступаючи у якості суб'єкта діяльності, набуває нової якості, тому, що в діяльності особистість виступає в своєму функціональному прояві, який відповідає системі умов і вимог діяльності.

Стаючи суб'єктом діяльності, особистості необхідно так перебудувати систему своїх вольових, інтелектуальних якостей, щоб оволодіти відповідними знаннями, вміннями, навичками, професійними, нормативно-регулюючими способами діяльності. Вона розбудовує всю систему своєї організації: відбувається мобілізація працездатності, вироблення звички до робочих станів, специфічне узгодження інтелектуальних зусиль з фізичними, необхідну вимогам праці і т.д.

Особистість як суб'єкт, за висловом К.А. Абульханової, «створює свій простір діяльності» за допомогою суб'єктної регуляції, по-своєму виділяючи

його фрагменти, завдання, періоди, які, однак, узгоджені з об'єктивною системою. Вона «тримає» цей простір своєю відповідальністю і волею.

Система суб'єктної регуляції є одним з *універсальних механізмів узгодження активності* особистості до вимог діяльності, причому її універсальність полягає в тому, що в усіх сферах і рівнях прояви особистості (як суб'єкта діяльності) система суб'єктної регуляції за своїм компонентним складом залишається відносно стабільною. Водночас, в силу її індивідуально-типологічних особливостей, вона є динамічною за змістовим наповненням компонентів, рівнями їх розвитку і характером зв'язків між ними.

Як зазначалося вище, при включенні особистості в діяльність відбувається її «якісна реорганізація, створення особливого простору, в якому суб'єкт створює особливу композицію перетворених особистісних властивостей і обраних (і по-своєму структурованих) ним умов і вимог діяльності» [1].

Стосовно системи суб'єктної регуляції це буде виражатися, наприклад, в тому, що мотивація може надавати домінуючого впливу на особливості прийнятої суб'єктом мети, формування моделі суб'єктивно значущих умов буде прямо пов'язана з особливостями когнітивних процесів особистості, її метакогнітивного досвіду; здібності будуть позначатися на такому компоненті, як «суб'єктивна програма дій»; емоційна сфера та стани особистості, які можуть виявитися деяким загальним (енергетичним) фоном, на якому розгортається весь процес суб'єктної регуляції. Причому спосіб організації в якусь функціонально-динамічну систему різних психічних процесів, станів, здібностей вибирається самою особистістю, яка виступає у якості суб'єкта діяльності, що вирішує різного роду практичні завдання [1].

О.А. Конопкін в рамках *суб'єктного підходу* розробив концепцію усвідомленого саморегулювання довільної активності людини. У ній узагальнено результати досліджень саморегуляції усвідомлюваної активності суб'єкта у досягненні поставлених цілей в різних видах діяльності. В основі

цієї концепції лежить уявлення про цілісну систему усвідомленої саморегуляції довільної активності, за допомогою якої реалізується суб'єктність. Важливим є те, що при змістовному аналізі суб'єктних характеристик людини йдеться про аналіз тієї чи іншої усвідомлюваної цілеспрямованої активності, яка має окремий особистісний смисл і щодо якої людина виступає як її ініціатор і творець [219].

О.А. Конопкін зазначає, що найбільш суттєвим проявом суб'єктності людини є її довільна усвідомлена активність, що забезпечує досягнення людиною цілей, яких вона досягає. Про усвідомлену саморегуляцію можна говорити в тому випадку, коли людина сама приймає цілі своїх дій і сама ж їх реалізує прийнятними для неї способами. Вони черпаються у ряді засобів діяльності не із безпосередньо даної ситуації і не є абсолютно спонтанними. Зазвичай виступають джерелом подій, далеко віддалених у часі і просторі від початку дії (акту), тобто виростають з широкого життєвого контексту. Основний зміст утворюють відносини з іншими людьми, а також соціально і культурно опосередковане ставлення до природи» [218].

Слід зазначити, що якщо, з точки зору В. І. Моросанової, самостійність і гнучкість знаходяться в одному ряду показників саморегуляції, то в концепції особистісної безпорадності гнучкість є однією зі складових симптомокомплексу самостійності, тоді як ригідність і низька креативність входять в симптомокомплекс особистісної безпорадності. За даними досліджень В. І. Моросанової, з самостійністю позитивно пов'язані домінування і автономність [305]. Крім того, дослідниця зазначає, що регуляторна самостійність пов'язана з мірою зрілості цього суб'єкта і його почуттям відповідальності. Наявність примітивних психологічних захисних механізмів свідчить не на користь спроможності суб'єкта до самостійної регуляції. Використання зрілих психологічних захистів, таких як ізоляція, тобто відділення емоцій від інтелекту, і раціоналізація, тобто пошук розумного виправдання своїх невдач, або зменшення суб'єктивної значимості не досягнутої мети, більш властиві суб'єкту з досить розвиненою якістю

самостійності. В цілому, у самостійного суб'єкта переважають психологічні захисти, що забезпечують більш ефективний відхід від внутрішньоособистісних конфліктів [305].

Серед основних показників ефективності саморегуляції, що призводить до самостійної, активної діяльності, автор виділяє адекватність, усвідомленість, пластичність, надійність і стійкість до виконання діяльності [327]. До особистісних регуляторних властивостей можна віднести і такі особистісні властивості як впевненість, ініціативність, критичність, самостійність, автономність, відповідальність (А. К. Осницький, Г. З. Пригін, В. І. Моросанова). Розвиненість цих властивостей визначає успішність діяльності, досягнення і реалізацію поставлених цілей [381].

Більш ширше розглядає самостійність А. К. Осницький. В основі його *підходу* до вивчення самостійності лежить уявлення про суб'єктність, специфічної особистісної характеристики, яка дає змогу розглядати людину як *учасника особистих дій, якому властива цілеспрямованість*, має особистісні світоглядні позиції, переваги [325].

Відзначається, що суб'єктний рівень, який виявляється в самостійності, не завжди пов'язаний з особистісними проявами. Аналізуючи самостійність підлітків, А. К. Осницький звертає увагу на те, що в реальних умовах *діяльнісна самостійність* учнів обмежується вимогами, які висуваються до учнів при навчанні та регуляторній спроможності самого учня. *Особистісна саморегуляція визначається впливом механізмів, що регулюють ставлення учня до виконуваних дій, до здійснення діяльності в цілому.*

Роботу ланок системи саморегуляції визначає усвідомлюваний людиною процес *визначення мети та її реалізація*. Людина самостійно обирає умови, відповідні поставленій задачі, обирає спосіб перетворення вихідної ситуації, потім оцінює отримані результати і приймає рішення про необхідність будь-яких змін. В результаті виконання такої діяльності відбувається розвиток особистості, вдосконалення її сил і можливостей.

Формуванню системи регуляції сприяє *увага до своєї діяльності*,

оцінювання та практичне випробування способів подолання труднощів, досвід в розподілі зусиль при вирішенні завдань. Важливість навичок саморегуляції, сприяє доведенню розпочатої справи до кінця, неодмінно зростає в умовах повсякденності, коли доводиться виконувати певні дії не тому, що вони їй цікаві, а тому, що у неї є зобов'язання перед іншими, або тому, що цього вимагають обставини.

На думку А. К. Осницького, основна причина невпевненості, відсутність прагнення до вирішення завдань полягає в недостатній сформованості усвідомленої психічної регуляції. Навпаки, ці механізми - добре сформовані - стають тим засобом, з яким у особистості «немає турбот» в разі потреби справлятися з труднощами.

Таким чином, поняття самостійності зводиться А. К. Осницьким до саморегуляції і суб'єктності. Поняття самостійності і саморегуляції неоднократно використовуються ним як синонімічні, а вивчення діяльній та особистісної самостійності пропонується проводити через якісно нову властивість - суб'єктність. На думку вченого, саме з розвитком суб'єктності людина знаходить деяку незалежність від впливу обумовлених природою особистісних якостей і від впливу соціального тиску [327].

Ще одна концепція, що оперує терміном активності і протиставляє її беспорядності - це концепція пошукової активності В. Ротенберга. Вчений визначає пошукову активність як здатність діяти в ситуації з непередбаченим прогнозом результатів діяльності в ній, але при постійному їх обліку, є загальним, неспецифічним чинником, що зменшує ризик виникнення різного роду соматичної і психічної патології і обумовлює можливість такої взаємодії з соціумом, яка описується як активна життєва позиція [399].

Протилежністю пошукової активності є відмова від пошуку, під яким розуміється стан, за якого невдачі в діяльності набувають більшої емоційної значимості і особистісного смислу, ніж досягнення мети. Беспорядність при цьому розглядається як варіант відмови від пошуку.

В. Ротенберг підкреслює, що саме пошукова активність як процес,

незалежно від прагматичного результату, підвищує опірність організму і до хвороб, і до беспорядності. Незмінні і легкі успіхи знижують стійкість до беспорядності, адже при цьому формується 100 % - й позитивний прогноз, немає необхідності у пошуковій активності. При беспорядності формується незмінний негативний прогноз і знецінюється пошукова активність. Чергування перемог і поразок формує невизначений прогноз і відчуття залежності результатів від особистих зусиль, що сприяє тренуванню пошукової активності. Пошукова активність успішніше стимулюється задачами, які не мають однозначного рішення.

Таким чином, за В. Ротенбергом, пошукова активність – це найважливіший психологічний механізм, який забезпечує підвищення ймовірності виживання і адаптації людей, які виявляють її, в порівнянні з іншими, демонструють пасивність у складних ситуаціях.

Фактично В. Ротенберг ставить знак рівності між поняттями «відмова від пошуку» і «беспорядність», визначаючи беспорядність як відмову від пошуку, капітуляцію перед викликом, який дає людині життя. Дослідник стверджує також, що відмова від пошуку погіршує пам'ять, знижує творчу активність.

А. І. Савенков, розглядаючи дві крайнощі в людській поведінці «автоматичне реагування» і «пошукову активність», описує умови для виникнення пошукової активності, серед яких нестандартну, невизначену, важко прогнозовану ситуацію. Важливе значення, на його думку, в таких ситуаціях має здатність індивіда до оцінки, що є інтегральною психічною функцією [408].

А. І. Савенков виділяє також самостійність як особистісну властивість, що характеризує людей з ознаками пошукової активності. У категорії самостійності виділяються три складові: по - перше, незалежність суджень і дій, здатність без сторонньої допомоги реалізовувати важливі рішення; по - друге, відповідальність за свої вчинки і їх наслідки, по - третє, внутрішня впевненість у тому, що така поведінка можлива і правильна.

Таким чином, за А. І. Савенковим, самостійність як особистісна властивість визначає схильність до пошукової активності, базується на здатності до оцінки, вмінні регулювати власну поведінку і емоції, соціальної автономності, сміливості і здатності брати на себе відповідальність. Крім того, самостійні особистості відрізняються більшою вибірковістю і інтелектуальністю.

І. С. Кон підкреслює, що самостійність завжди має на увазі свободу і можливість контролювати свою життєдіяльність. Цей контроль спрямований, з одного боку зовні, на зміну оточуючого середовища відповідно до потреб і цілей суб'єкта, а з іншого - всередину, на зміну своїх особистих якостей і потреб відповідно до об'єктивних умов та вимог середовища (самоконтроль, самовиховання). Розвиток самоконтролю пов'язаний із здатністю пожертвувати безпосередній, короткотерміновій вигоді заради досягнення більш важливих довгостривалих цілей.

Самостійність І. С. Кон пов'язує із ризиком, оскільки як самостійна особистість виходить за межі об'єктивно необхідного, приймаючи на себе відповідальність, тоді як досягнення бажаного залишається проблемним [216]. Ця думка перегукується з ідеями В. А. Петровського про неадаптивну активність суб'єкта.

С. В. Чебровська дає наступне визначення самостійності: це узагальнена властивість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці і почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку. Аналізуючи праці дослідників, вона виділяє три погляди на розуміння сутності самостійності і на визначення її місця в структурі особистості. Деякі автори вважають самостійність рисою характеру (Б. Г. Ананьєв, К. К. Платонов, Г. Г. Голубєва, П. М. Якобсон), інші відносять її до вольових властивостей (В. В. Богословський, А. Г. Ковальов, В. Н. Мясищев, К. Н. Корнілов), треті вважають її інтегрованою властивістю особистості (І. С. Кон, Л. С. Рубінштейн, Ю. А. Самаріна, С. В. Чебровська, А. І. Щербакова) [492].

У працях Л. С. Рубінштейна, Ю. А. Самаріна, А. І. Щербакова самостійність представлена інтегрованою властивістю особистості, яка пов'язана з активною роботою волі, почуттів, виробленням цілісного світогляду, що вимагає великої внутрішньої роботи і передбачає здатність самостійно мислити. С. В. Чебровська, також вважаючи самостійність інтегрованою властивістю особистості, пов'язує її з суб'єктністю, і, як наслідок, з відповідальністю.

Таким чином, здійснений нами аналіз концептуальних підходів у контексті вивчення самостійності майбутніх фахівців показав, що на сьогодні домінуючим у напрямку вивчення самостійності є педагогічний підхід, у межах якого вивчаються переважно питання організації самостійної роботи студентів, а також методів, засобів, прийомів та форм активізації пізнавальної самостійності майбутнього фахівця. Водночас незважаючи на значну кількість досліджень виконаних у руслі педагогіки взаємодії та методичного забезпечення самостійної роботи у процесі навчання студентів у ЗВО, недостатня увага приділялася вивченню самостійності як системної якості особистості, а також механізмів її розвитку як психологічного феномена.

Серед основних концептуальних підходів до вивчення проблеми самостійності виокремлюється гуманістичний, діяльнісний, особистісний та суб'єктний підходи, які розкривають своє розуміння феноменології самостійності майбутнього фахівця. А також вивчення самостійності з позицій загальної категорії активності, особистісних властивостей, вікових особливостей, умов і умов розвитку.

Сучасний етап розвитку психологічної науки характеризується переважанням постнекласичних підходів у дослідженнях, у тому числі у вивченні феномена самостійності, в яких особистість розглядається як активний самодетермінований суб'єкт, творець власного життя.

1.2. Чинники розвитку самостійності в онтогенезі

Самостійність – це одна із властивостей особистості, яка характеризується багатьма факторами розвитку, серед яких: внутрішні та зовнішні, об'єктивні та суб'єктивні. Самостійність визначається по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість, по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також взаємозв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності.

Для розуміння витоків та джерел розвитку самостійності особистості як психологічного утворення необхідно звернутися до більш глибоких теорій вивчення особистості, на основі яких можна простежити окремі аспекти та визначити найбільш загальні закономірності процесу становлення самостійності впродовж різних етапів онтогенезу. На їх основі, відтак визначити можливості цілеспрямованих психологічних впливів на процес формування самостійності майбутніх фахівців в умовах ВНЗ.

Природу самостійності неможливо збагнути без занурення у ранній дитячий досвід взаємодії з оточуючим світом – особливо на початкових етапах розвитку особистості.

Так, Штерн (Stern, 1985) вводить поняття «самодіяльність», що характеризує відчуття дитиною себе автором власних дій, що поступово розвивається у перші кілька місяців життя. На думку Штерна, вона складається із трьох елементів: 1) відчуття власної сили волі, що з'являється на другому місяці життя; 2) пропріоцептивної цілісності, яка існує з народження; 3) уміння передбачати наслідки, яке згідно з його концепцією розвивається поступово впродовж кількох років життя.

Спеціалісти у галузі нейробіології особливо підкреслюють той факт, що побудова захисних структур на ранньому етапі розвитку перешкоджає формуванню складних нейронних мереж. Шор пояснює це наступним чином: якщо дитина не має можливості взаємодіяти з емоційно чутливим і чуйним

опікуном, утворюючи з ним відкриту динамічну систему, то його кортико-лімбічні структури виявляються невідповідними до прийняття хаотичної динаміки, властивій людським стосункам. “Така система має тенденцію ставати статичною, закритою і оточує себе захисними структурами з метою відгородитися від можливих зовнішніх нападів, які можуть викликати дезінтеграцію і психобіологічні стани, які важко переживаються. Оточена захистами дитина у подальшому уникає всього незнайомого і не відкривається назустріч новому досвіду, який необхідний для “повноцінного розвитку правої півкулі мозку”. Структурне обмеження у майбутньому також негативно позначається на здатності до самоорганізації (Schoore, 1997).

Для розуміння глибинних психологічних механізмів розвитку самостійності звернімося до теорій характерологічного розвитку. Зокрема, розглянемо особливості розвитку Я особистості, яке запускає перші кроки на шляху до самостійної поведінки. Це передусім характерологічні положення, які лежать в основі розвитку стабільного відчуття окремого власного Self. Порушення у цій сфері надзвичайно різноманітні за своїм вираженням. Для розвитку істинного Self необхідне оточення, яке заохочує до аутоекспресії у повному обсязі, яке точно і емпатично відображає експресію, і у випадку необхідності сприяє її оптимальній фрустрації. Неприйняття особистістю самої себе, тіньових сторін власного Я призводить до відчуття особистісної безпорадності. Фактично через порушення у кожному типі характеру (психопатичному, шизоїдному, нарцисичному) можна розглядити елементи нерозвинених структур, які відповідають за процес розвитку самостійності особистості. Візьмемо до прикладу *симбіотичну, нарцисичну і мазохістичну структури* характеру, які по суті є результатом особистої історії, в якій дитину використовували для реалізації планів, намірів і потреб опікунів. Внаслідок цього виникає плутанина ідентичності, головні риси якої нав'язані зовні, сприймаються свідомо, залишаючись нездоровими, неприродними і неповними. Разом з тим природні форми вираження Self, від яких особистість відчуває природний посыл, залишаються недорозвиненими і

розпалюють внутрішній конфлікт.

Травматичне стримування справжньої аутоекспресії викликає блокування розвитку, що в кінцевому рахунку вимагатиме розпізнавання і “дозрівання”.

Усі проведені до цих пір дослідження розвитку підтверджують надзвичайну соціальну вразливість маленьких дітей, їх прекрасне уміння гармонізуватися з оточенням і реагувати на соціальні умови. Приблизно до кінця першого року життя дитина навчається стояти і ходити. Ця друга здатність дає їй можливість ініціювати процес *сепарації* і долучатися до різного роду *автономної активності* тією мірою, яка набагато перевершує усе те, що було до цих пір. Розвиток мови, що спостерігається у цей період, вводить чергову надзвичайно значиму індивідуальну функцію, надаючи можливість розрізнати себе на симбіотичному рівні.

Mahler визначила період між 10-15 місяцями життя як фазу вправлення в процесі індивідуації і охарактеризувала її як час, коли дитина переживає роман зі світом і своїми уміннями, що з’являються. Помічено, що саме у цей період дитина віддаляється від своїх батьків на більшу відстань зі значно меншим боязкістю, аніж раніше, залишаючись при цьому відносно стійкою до падіння інших фрустрацій. Це період названий фазою вправлення, оскільки дитина починає практикувати свої нові здібності, що надають їй нові можливості для відчуття світу. Теорія характерологічного розвитку стверджує що це особливо важливий етап у *набутті автономії*, перш за все у тому, що пов’язане із прийняттям на себе *автономного ризику, ініціативою*, із самовизначенням і самооб’єктивністю в дії [283].

Ранні і критичні події, які відштовхують від бажання сепарації, ініціативи і ризику, з’являються коли батьківські сигнали свідчать про небезпеку. Так відбувається зазвичай, коли опікуни відчують загрозу від “вправлянь” дитини в її *автономних функціях* і від її ранніх відчуттів власного Self, або тоді коли дитячі рухи активно караються, оскільки їх сприймають як «неприйнятні» або незручні. Такі переживання можуть бути

ще сильніші під час наступної фази “нового зближення”, яка припадає на період між 15 і 24 місяцями життя. Дослідження показують виключну важливість для дітей наслідків їх сепарації, чуттєвості і залежності від батьків. Інші дослідження свідчать про те, що у цей же період спостерігається інтенсивна імітація традиційних стереотипів соціальної поведінки (Kuczynski, Lahn-Waxler, Radke-Yarrow, 1987).

Як вважає Stern, дитячий досвід має характер інтенсивної залученості, майже злиття з іншою людиною. Біля дванадцятого місяця життя, однак, посилюється здатність, разом із імпульсом, який підштовхує у новому напрямку, на якийсь час вириватися із цього симбіотичного зв'язку і бути **самостійною особистістю**, яка ходить, говорить, досліджує оточення, конструює дійсність тощо. Якщо цей імпульс виявиться заблокованим, то дитина вивчить, що повинна обмежувати себе у цих стремліннях і виробити компромісне фальшиве Self за допомогою якого вона зможе підтримувати контакт із батьками за принципом тривалої залежності, застрявання. Це призводить до виникнення такого фальшивого Self, у якому – як при всіх такого роду адаптаціях – ідентичність виявляється у контакті з іншими, на протиположність відчуттю своєї ідентичності, що набувається завдяки вправлянням *автономних функцій особистості*.

Етіологічна схема характеру охоплює весь спектр структур розвитку: від низького рівня (borderline), для якого характерні крайні стани злиття і паніки, відреагування (acting-out) від страху самотності або розчинення власної особистості; через симбіотичний невроз характеру, який супроводжується надзвичайно сильним конфліктом і болісним застряванням у гіпервідповідальності і обов'язках перед іншими; і, накінець до стилю характеру, який меншою мірою залучений у внутрішній конфлікт, але відчуває труднощі з віднаходженням і присвоєнням *своєї автономної ідентичності*, надмірно визначає себе через того із ким знаходиться, а не того ким насправді є сам. Навіть у випадку цього останнього типу особистості, який функціонує у світі відносно добре, має місце обмежене

відчуття власного Self, і ідентичності, що виявляється у відсутності самостійно сформульованих виборів, переваг і здібностей.

Нарцисизм – проблема пов’язана із відчуттям власної цінності. Теорія характерологічного розвитку доводить, що такого типу структура характеру – подібно до характеру симбіотичного є наслідком невідповідної фрустрації аутоекспресії. Однак тут фрустрації дещо складніші і різноманітніші. Адже не сам факт сепарації викликає неадекватну негативну реакцію опікунів. Скоріш за все багато форм дитячого самовираження “надто великі” для інших людей, або “надто малі” для них. Реконструкція нарцисичного випадку часто приводить до того, що людину у минулому надто багато принижували і “нарцисично травмували” за його спроби амбіційної аутоекспресії. Блокування з боку оточення додатково посилюється самою особистістю, яка нав’язує обмеження тієї частини самої себе, яка не зустріла підтвердження, а розвиває ту частину, яка була оцінена високо.

На середньому невротичному етапі розвитку цієї структури характеру робиться відносно більший акцент на допомозі людині у переживанні радості *від тренування автономних функцій*, які цілком заслуговують визнання, і які можуть переживатися і приносити радість.

Успіх терапії нарцисичної особистості базується на заохоченні здорового і природнього нарцисизму, який є вродженим правом кожної людини – на його тренуванні, радості від нього і на його вивільненні. Бути людиною – означає одночасно бути чутливою, обмеженою, нужденною, залежною, слабкою. Ми всі прагнемо прийняття цієї частини людяності в нас самих і в інших. Ми також прагнемо бути любимими і любити себе коли це відчуваємо.

Явище мазохізму пов’язано із проблемою контролю. Причиною людського мазохізму, історія якого часто пов’язана із послідовністю жорстких втручань, контролю і принизливого підпорядкування волі особистості.

На думку Лоуена Райха і сучасних аналітиків, мазохістичний характер

формується як результат такого роду жорстких втручань і контролю, які дуже природньо виражаються в батьківських спробах соціалізації дитини. Основний процес прийняття і виведення їжі – не єдина сфера такої соціалізації.

Часто вирішальним для розуміння мазохістичного випадку є момент, коли дитина капітулює – *момент у якому воля виявляється зламанною, а самозаперечення виражається у самотійному блокуванні органічних реакцій*. Факт, що багато аналітиків виявляють спогад про інтенсивні зіткнення між батьками і дитиною до настання остаточної капітуляції, пов'язаний, на думку Стівена М. Джонсона, із тим, що формування такого роду структури часто припадає на другий рік життя і навіть пізніше. Клінічна картина представлена безперервними муками, самоприниженням, саморуйнуванням людей, які ніби прагнуть страждання і мучать ним інших.

У особистостей цього типу відсутня довіра до інших, вони відчують *безнадійність* стосовно себе, і з тих же причин у ставленні до світу.

Отже, мазохістичний характер пов'язується із контролюючими і домінуючими батьками, які порушують *межі особистості* [389]. Переживання чужого домінування часто у прийнятті їжі і випорожненні призводять до *самотійного придушення своїх агресивних, ворожих і мстливих імпульсів*. Для підтримання контакту і отримання необхідної підтримки людина як правило розвиває у собі конформістську, послужливу особистість, яка, однак, часто може мати елементи пасивної агресивності, яка залишається поза межами контролю свідомості. Придушене самовираження супроводжується відчуттям безнадійності, відсутністю довіри і пасивно-агресивною поведінкою.

Сценарні рішення і патогенні переконання: “Я підпорядковуюсь”, “Я буду добрим”, “Я ніколи не визнаю своєї поразки”, “Я Тобі ще покажу”, “Я можу покарати Тебе втечею”, “Незадоволеність ранитиме Тебе більше ніж мене”.

Особистість має відчуття, що її змусили служити іншим, і вона

старається жити відповідно до цього обов'язку. Мазохістичний клієнт зазвичай усвідомлює нестачу спонтанності, труднощі із вивільненням агресивних імпульсів і свій прісний, нецікавий стиль життя. Він хотів би більше пригод, свободи. Але не спрямовує свою енергію на досягнення цих цілей, або стверджує, що просто не знає як це зробити.

Мазохістична особистість часто відчуває себе жертвою інших людей і самого життя і відчуває. Що присвячує себе іншим.

У дослідженнях Гуськової Т., Єрмак Н. йдеться про те, що самостійність - це якість, озвучуваність поведінки на різних етапах життя дитини: в 2 - 3 роки прагнення до самостійності; до чотирьох років згасання цього прагнення. Тому необхідно постійно займатися з дитиною, щоб розвиток самостійності повністю не припинявся [128].

Як зазначає І. Млодик, у трьохрічному віці дитина хоче і навіть часто вимагає щось робити самостійно, але не завжди може це робити. Ці перші спроби самостійності зовсім не означають, що дитина має оволодіти нею на рівні дорослої людини. Вона лише починає опановувати навички самоконтролю, а також вправляється у тому, щоб керувати собою і ситуацією [302].

Такі відомі психологи, як Леонтьєв А.Н., Божович Л. І., Рубінштейн пояснюють це тим, що на порозі дошкільного віку дитина переживає «кризу трьох років». Відділення себе від інших людей, свідомість власних можливостей через почуття оволодіння тілом, відчуття себе джерелом волі призводять до появи нового типу ставлення дитини з дорослим. Вона починає себе порівнювати з дорослим і хоче користуватися тими ж правами, що і дорослі: виконувати такі ж дії, бути таким же незалежним і самостійним. Бажання бути самостійним виражається не лише у пропонуваніх дорослим формах, а й у наполегливому прагненні вчиняти так, а не інакше. Дитина відчуває себе джерелом своєї волі. Відчуття себе джерелом волі - важливий момент у розвитку самостійності.

Коли дитина починає відчувати себе здатною діяти самостійно досить

успішно, вона прагне робити все «сама». «Криза трьох років» виникає в результаті окремих досягнень в особистісному розвитку дитини. Спілкування дорослого з дитиною дає їй можливість усвідомлювати себе як окремим суб'єктом. Потреба дитини діяти самостійно із засобами та предметами знаходиться в залежності від тієї позиції, яку займає дорослий у взаємодії з дитиною.

Розуміння механізмів становлення самостійності пов'язано із розробкою положення про те, що особистість проявляється і формується у діяльності, у зв'язку з чим самостійність розглядається в різні вікові періоди саме у зв'язку з діяльністю (С. Л. Рубінштейн, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, І. С. Кон, А. К. Осницький, І. В. Дубровіна).

Рубінштейн С. Л., наприклад, звертав увагу на те, що перший етап в реальному формуванні особистості як самостійного суб'єкта пов'язаний з оволодінням особистим тілом, із виникненням довільних рухів, які виробляються в процесі формування перших предметних дій. Подальшою сходинкою на цьому ґрунті є початок ходьби, самостійного пересування. Тут важлива не стільки техніка пересування, скільки та зміна у взаєминах індивіда з оточуючими людьми, що впливає на можливість самостійного пересування, так само як самостійного оволодіння предметом. Це породжує деяку самостійність дитини по відношенню до інших людей. Людина усвідомлює свою самостійність, себе в якості самостійного суб'єкта лише через свої відносини з оточуючими людьми.

В ході зовнішніх подій життя самостійність формується поступово: спочатку у дитини розвивається здатність до самообслуговування і, нарешті, у юнака, у дорослого, з початком власної трудової діяльності, що робить його матеріально незалежним; кожна з цих подій вносить зміну у взаємини з оточуючими, змінює внутрішній стан людини, перебудовує її свідомість, її внутрішнє ставлення і до інших людей і до самого себе.

В. А. Аверін пише, що на першому році життя дитини через ставлення дорослого до неї, останній починає «бачити» самого себе, що має велике

значення для становлення його самостійності. А. А. Люблінська зазначає, що самостійність має орієнтовно - випробувальний характер, що відноситься до другого року життя. Появу самостійності пов'язують з віковими кризами, в тому числі кризою 3 років і кризою статевого дозрівання (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін). Проявом самостійності дитини трьох років є свавілля, що характеризує появу психічного новоутворення «я сам».

Різке зростання самостійності іноді стає причиною конфлікту дорослого і дитини. На жаль, дорослий не завжди враховує потребу дитини звільнитися від опіки, і перешкоджає її активності.

Тому необхідною умовою для формування самостійності є організація життєдіяльності дитини на основі довіри, дружелюбності, витримки і толерантності.

Прагнення до самостійності виникає і розвивається у процесі оволодіння дитиною навичками та вміннями, тобто оволодіння уміннями є вирішальним при формуванні самостійності. Також важливу роль відіграє дотримання відповідних умов, правил: виконання вправ, організація і проведення ігор, моральні правила, гуманність, доброзичливість тощо.

У психології вважається, що ступінь розвитку самостійності визначається можливістю переходу до більш складної діяльності. Дошкільний вік є прямим продовженням раннього віку в плані загальної сензитивності. Це період оволодіння соціальним простором людських відносин через спілкування з близькими дорослими, а також через ігрові та реальні відносини з однолітками. Дитина прагне до реалізації свого «Я», намагається підтвердити свою самостійність. У дитини формуються основи відповідального ставлення до результатів своїх дій.

Формування самостійності, на думку Виготського Л. С., багато в чому залежить від рівня сформованості пам'яті, мислення, розвитку уваги, мови і т.д. Завдяки цьому дитина вміє підкоряти свої дії тій чи іншій задачі, досягати мети, долаючи труднощі, що виникають.

На думку З. В. Гуріної [127], самостійність в дитині запрограмована і в

певному віці вона проявляється сама собою. Безсумнівно, самостійність слід заохочувати, більше того – до неї треба готувати. Це означає, що слід розвивати навички та вміння дитини, які можуть забезпечити успіхи перших самостійних кроків: навички руху (в ранньому дитинстві), навички мовлення (у дошкільному віці), навички взаємодії з оточуючим середовищем (у молодшому шкільному віці) тощо. Перші прояви самостійності слід стимулювати, тому що в ранньому віці ще недостатньо розвинена самооцінка дитини (її в основному замінюють оцінки батьків та інших дорослих). Самооцінка починає свій розвиток з самокритичності, тобто з сумніву в правильності своїх дій, та є необхідною складовою самостійності, дозволяє управляти своїми вчинками і вчасно їх коригувати.

Самостійність також передбачає готовність до подолання труднощів, почуття відповідальності, прагнення до самоствердження, адекватний рівень домагань, впевненість у своїх силах, яка є серйозним стимулом для розвитку внутрішніх сил та умінь діяльності, ініціативну активність, незалежність від дорослого, оптимістичне ставлення до труднощів. Всі ці складові самостійності, виступаючи в більшості випадків психологічними чинниками її формування, обов'язково піддаються постійному впливові та управлінню з боку дорослих, зовнішнього середовища, найближчого мікросоціуму, тобто соціально обумовлюються.

Це підтверджує З.В. Гуріна, вивчаючи самостійність у ранньому дитинстві та роблячи акцент на тому, що її формування залежить від змістових особливостей предметної діяльності, спілкування і вимог дорослих в умовах виховного середовища, а процес її організації передбачає врахування індивідуальних особливостей дитини, ініціативності, автономності, узгодженості з об'єктивною складністю розв'язуваного дитиною життєвого завдання та його суб'єктивним сприйманням.

Окрім цього, дослідниця в результаті свого експерименту виділяє психологічні та педагогічні умови, що дозволяють підвищити ефективність виховних впливів на дітей раннього віку з метою оптимізації їх самостійної

поведінки: вправлення дитини в елементарному самоконтролі та саморегуляції, розвиток рефлексивних рис особистості, задоволення потреби у самостійній діяльності; розширення ступенів свободи дитини; оптимістичний погляд на можливості представників різних віково-статевих груп діяти самостійно; позитивна емоційна підтримка, схвалення дорослим самостійних намагань; регуляція ним міри й форми своєї допомоги дитині; визнання її успішних досягнень і підтримка її в разі неуспіху.

Розвиток самостійності у молодшому шкільному віці визначається тим, що це один з найбільш сензитивних періодів для розвитку цієї властивості особистості. Для учнів молодшого шкільного віку самостійність виявляється перш за все у навчанні і виступає найважливішою передумовою повноцінного оволодіння знаннями, уміннями і навичками.

Численні дослідження, проведені відомими вченими (Л.В. Занковим, В.О. Люблінською, Н.О. Менчинською, М.М. Скаткіним, М.І. Махмутовим та ін), показали, що лише активна діяльність самого школяра є запорукою успішного розвитку самостійності.

Вивченню розвитку самостійності у молодших школярів присвячено багато уваги в сучасних посібниках, монографіях і статтях (Н.В. Кріт, О.Б. Мельничук та ін.), але часто це питання розглядається вузько, з позиції якоїсь однієї риси, або особливостей розвитку самостійності у межах вивчення конкретного предмета.

Як показав аналіз літературних джерел, деякі вчені пов'язують самостійність із мислительною діяльністю учнів, інші – з мотивами діяльності, з добровільністю. Водночас слід враховувати, що діяльність особистості багатогранна і тому необхідно сприяти становленню самостійності дитини в цілому, у всіх її проявах. Тобто підходити до розвитку даної якості системно виходячи з усіх її складників.

Дослідження впливу саморозуміння на розвиток самостійної діяльності школярів молодшої школи показали, що самостійність школяра 1 класу носить епізодичний характер, виражається в прагненні проявити себе в

демонстрації своїх недостатньо розвинених можливостей, залежно від допомоги вчителя. У 4 класі самостійність школяра характеризується відносною незалежністю, відповідальністю, критичністю, практичністю та постійним прагненням бути корисним, активністю у відстоюванні своєї думки, відмовою від допомоги вчителя, підвищенням усіх рівнів сформованості навчальної діяльності. Доведено, що суб'єктний рівень розвитку самостійності молодшого школяра зумовлений зростанням його саморозуміння. Даний рівень розвитку самостійності проявляється в більш усвідомленому відображенні дійсності та використанні результатів відображення в своїй практичній діяльності, на зміну об'єктній позиції «Я-школяр» приходять суб'єктна позиція «Я-учень», що зумовлює подальший розвиток самостійності дитини.

Як бачимо у молодшому шкільному віці особливо важливе значення має розвиток самостійності учнів, адже молодший шкільний вік – це перехідний період у якому поєднуються риси дошкільного дитинства і типові особливості школяра, він багатий прихованими можливостями розвитку, які важливо своєчасно помітити і підтримати.

У результаті систематизації досліджень у цьому напрямку можна зробити висновки про те, що розвиток самостійності в процесі навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку включає в себе такі сторони:

- ставлення вчителя до проявів самостійності учнів;
- розвиненості умінь учнів самостійно планувати свою навчальну роботу;
- уміння виділяти головне і другорядне;
- здатність учнів оцінювати власні труднощі у вивченні матеріалу;
- наявність або відсутність в учнів інтересу до матеріалу, який вивчається;
- самостійне застосування засвоєних знань;
- оцінка учнем своєї роботи і її результатів.

Навички і вміння самостійної роботи в учнів формуються не самі по собі, а у результаті спеціально організованих вправ, що органічно включаються у навчальний процес.

Самостійною вважається та діяльність, яку учень здійснює без сторонньої прямої допомоги, спираючись на свої знання, мислення, вміння, життєвий досвід, переконання, і яка, через збагачення учня знаннями формує риси самостійності. Самостійна діяльність являє собою одночасно і якість процесу пізнання, і рису особистості учня, і форму організації навчання.

Особливо важливого значення потрібно надавати формуванню самостійності учнів у молодшому шкільному віці в умовах сім'ї. При цьому особлива роль тут психологічної просвіти батьків, які часто-густо не враховують тип темпераменту дитини, який впливає на темп виконання тої чи іншої діяльності, орієнтація їх на зразкове виконання завдань дитиною, висування завищених вимог, неадекватне стимулювання самостійності, залученість дитини до різного роду додаткових занять без урахування природніх задатків школярів, що у результаті залишає мало часу саме на ті заняття, які приносять емоційне задоволення дитині і відчуття ситуації успіху, що викликає бажання творити та експериментувати самостійно, без допомоги дорослих. Спектр цих проблем можна переховувати і далі. Але висновок, який можна зробити із попередніх міркувань стосується розуміння і батьками і вчителями того, що для дитини цього віку головними є пізнавальні інтереси, тому пізнавальна самостійність має розвиватися через зацікавленість дитини, і не лише за допомогою якогось одного ефективного засобу, або лише через удосконалення системи навчання й виховання учнів на уроці, а й продовження цієї системи конструктивних, творчих, емоційно-насичених психолого-педагогічних впливів в умовах сім'ї, що у свою чергу сприятиме всебічному розвитку самостійності думки і самостійності як риси характеру дитини.

Щирі стосунки між дітьми та дорослими, безпосередність почуттів одне до одного, позитивне емоційне спілкування є джерелом формування гармонійної, самодостатньої особистості дитини.

М.Г. Стельмахович [445] розглядає родину як перше соціальне й емоційне мікросередовище, в якому розвивається та виховується людина з

моменту її народження. Сім'я – це середовище, в якому дитина засвоює соціальні правила поведінки, вчиться правильно діяти в оточуючому її предметному та соціальному світі згідно з виробленими у суспільстві формами і способами предметних операцій. Особливості стосунків батьків і дітей пов'язані з рівнем їх взаєморозуміння та стилем спілкування між ними. Деякі батьки будують стосунки з дітьми на засадах поваги та довіри, інші вважають, що не обов'язково переконувати дітей у правомірності своїх вимог. В першому випадку – формується дружній стиль спілкування, який ґрунтується на проханні, пораді, доброму гуморі, підбадьорюванні та сприяє формуванню в дитини почуття власної гідності, розвиває максимальну самостійність і доброзичливість; у другому – складається командний стиль спілкування, який проявляється у надмірних вимогах безумовній слухняності та формує безініціативність, озлобленість, жорстокість, низький рівень самоцінності.

Отже, формування самостійності дитини залежить від виховного потенціалу сім'ї, тобто комплексу умов і засобів, які визначають педагогічні можливості сім'ї. Цей комплекс включає матеріальні і побутові умови, структуру сім'ї, характер та стиль спілкування між її членами, рівень педагогічної та загальної культури батьків, особливості процесу сімейного виховання. В той же час, зміни, які відбулися у суспільстві, несуть негативну тенденцію взаємодії дорослих і дітей в сім'ї, стає помітним брак їх спілкування. Причиною цього батьки називають темп життя, справи, професійну та господарську роботу і, як результат цього, – відсутність вільного часу.

Таким чином, у більшості сімей першочергове значення приділяється матеріальному забезпеченню дітей, а виховання особистості, формування її духовності відходить на другий план. На перший погляд, це сприяє формуванню самостійності дитини, бо їй доводиться без допомоги батьків приймати рішення, шукати шляхи досягнення власних цілей, брати на себе відповідальність, але, спираючись, на вищесказане у цьому розділі, до

самостійності дитину необхідно поступово готувати, сприяти розвитку кожного її структурного компонента, що неможливо зробити за умов відсутності постійного контакту батьків із своєю дитиною. Але при достатній присутності батьків в житті дитини, адекватному ставленні до неї, наданні їй власного прикладу самостійності та сприянні її свободи, в дитини поступово закладається самоорганізуюча основа, яка виражається в активності, гармонізації взаємин з оточуючими, продуктивному самоствердженні та самореалізації, пошуковій активності особистості, усвідомленні нею своєї поведінки та соціального життя.

Слід зазначити, що серед соціальних чинників, які активно впливають на формування самостійності дитини, можна виокремити не лише вплив сім'ї, а й вплив навчально-виховних закладів, зокрема, безпосереднього спілкування педагогічного колективу з дітьми, ситуаційних чинників суспільства (життєвих, політичних, економічних, культурних тощо), які вимагають від громадян спроможності бачити власні перспективи та вміти реалізовувати їх. Таким чином, орієнтація батьків у сім'ї та інших соціальних інститутів (навчально-виховних закладів та суспільства в цілому) на підтримку самостійності, автономності дітей, а також її індивідуально-психологічні передумови сприяють швидкому та продуктивному формуванню здатності до самостійного життєвого вибору.

І.С. Кон [216] розглядає індивідуально-психологічні передумови самостійності як досить стійкі, але це не означає, що вони не змінні. Різноманітні дані психологічних досліджень, які свідчать про велике значення раннього дитинства в становленні особистості, призвели до розповсюдження фаталістичних поглядів, ніби перші роки життя раз і назавжди визначають майбутні властивості дорослої людини. Насправді, за І.С. Коном, «в дитинстві закладаються тільки передумови й можливості майбутнього розвитку, а як саме й наскільки вони реалізуються – це залежить від подальшого життєвого досвіду» [212]. Хоча, як вважає дослідник, життєвий досвід дійсно сприяє розвитку самостійності, але вектор цієї

самостійності тісно пов'язаний з уроками тієї школи, у якій він набутий, «причому школи не тільки загальнокультурних традицій, але й індивідуального, побутового досвіду».

У підлітковому віці самостійність виражається у прагненні захистити деякі сфери свого життя від втручання сторонніх, відмову від допомоги дорослих, в незадоволенні при спробах останніх контролювати якість роботи (Д. Б. Ельконін, І. С. Кон, І. В. Дубровіна, А. К. Осницький) [212].

Зрозуміло, ця кульмінаційна подія психічного розвитку готується всією історією дитинства. Самостійність, відповідальність, ініціативність – усі ці якості, що є неодмінними умовами саморозвитку, тією чи іншою мірою властиві навіть немовлятам [369]. Ситуація кардинально змінюється лише в підлітковому віці: Ці островці зливаються в материк, на якому довго ще залишаються більш-менш великі області несамостійності, безініціативності, безвідповідальності, дослідженням і підкоренням яких людина займається все життя» [490].

Розвиток та формування самостійності в будь-якій діяльності підлітка-школяра можливі лише за допомогою поступової передачі відповідальності за прийняті рішення. У цьому сенсі великим потенціалом володіють позаурочні заняття психолога з підлітками.

Дослідження самостійності старшокласників розглядається також і в психолого-педагогічних умовах розвитку самостійності в плануванні особистісних професійних перспектив. Походження цієї проблеми можна знайти у філософії, у працях, присвячених тематиці свободи волі [43].

Як засвідчує аналіз літературних джерел [490] самостійність розуміється по-різному:

- здатність розраховувати лише на свої сили;
- незалежність від думок оточуючих, свобода вираження своїх почуттів, творчість;
- це дія, яку людина здійснює сама, без допомоги оточуючих;
- вміння розпоряджатися собою, своїм часом і своїм життям загалом;

- вміння ставити перед собою такі завдання, які до тебе ніхто не ставив, і вирішувати їх самостійно.

В рамках нашого дослідження нас цікавить питання чинників розвитку самостійності майбутнього фахівця. Ми погоджуємося із думкою І.С. Кона про те, що усі чинники, які закладено на ранніх етапах розвитку особистості виступають передумовою для становлення самостійності у цей період, і що прогалини, які опущено раніше можна поповнити, якщо своєчасно розпізнати їх і цілеспрямовано розвивати із докладанням вольових зусиль та маючи при цьому відповідну внутрішню мотивацію до самостійного вибору та саморозвитку.

Саме на цьому етапі постає проблема вивчення здатності особистості до самостійного життєвого вибору представлена у вигляді дослідження сутності здійснення життєвого вибору, його психологічних особливостей, структурних компонентів. Здатність особистості до самостійного життєвого вибору можливо формувати через сукупність соціальних та психологічних чинників, що впливають на її вчасне виникнення та інтенсивний розвиток.

Поняття «здатність до самостійного життєвого вибору» включає в себе феномени самостійності та життєвого вибору, а також соціальні та психологічні чинники, які впливають на процес його здійснення.

Зарубіжні та вітчизняні вчені (Н.О. Васильєв [88], М. Папуш [347], Т.М. Титаренко [458] та інші) приділяють велику увагу вивченню чинників реалізації життєвого вибору. Так, наприклад, Н.О. Васильєв [88] виокремлює такі детермінанти реалізації вибору:

- об'єктивні (ситуаційні: нормативні, політичні, економічні, культурні);
- суб'єктивні (особистісні);
- суб'єкт-суб'єктні;
- матеріальні;

Об'єктивні детермінанти створюють абстрактне поле доступних можливостей в ситуації вибору, суб'єктивні – визначають, які з цих можливостей, конкретний суб'єкт з певними фізичними і розумовими

здібностями та вміннями в змозі використовувати, а які ні. Саме взаємозв'язок цих двох чинників вибору створює ступінь свободи у виборі певного суб'єкта в конкретній ситуації. Окрім вище описаних детермінант вибору, існують дві групи, які посідають проміжне положення між ними: це суб'єкт-суб'єктні (соціальна позиція, статус, привілеї і особистісні відносини) та матеріальні детермінанти (гроші, ставлення до яких є амбівалентним, оскільки з однієї сторони вони збільшують ступінь свободи, а з іншої – обмежують). Отже, найбільш значущими, на думку Н.О. Васильєва [88], є об'єктивні (соціальні) та суб'єктивні (психологічні) чинники реалізації вибору.

Т.М. Титаренко [458] у своїх дослідженнях сутності життєвого вибору та критеріїв готовності до здійснення життєвих виборів виокремлює ключові психологічні детермінанти особистісного вибору, які впливають на його вірогідність, ефективність, корисність, полегшуючи прийняття та втілення життєво важливого рішення. Серед них: стан самоорганізації особистості, що має потенціально нескінченне число ступенів свободи; наявність несуперечливого інтерпретативного комплексу, наративного модусу саморозуміння та побудови власного життя як транслятора набутого індивідуального досвіду, багато в чому відтворюючого досвід спільноти; спрямованість на пошук ідеальної траєкторії життєвого шляху, траєкторії особистісної еволюції шляхом удосконалення засобів сприймання і переробки інформації, оптимізації самопізнання, насичення його творчими механізмами.

Здатність до життєвого вибору обумовлюється такими психологічними чинниками, як:

- розвинене творче мислення;
- високий рівень розвитку рефлексії;
- незалежність;
- зрілість;
- адаптованість;

- здатність до ризику;
- цілеспрямованість;
- організованість;
- високий рівень розвитку вольової активності.

Спираючись на структуру самостійності (емоційний, мотиваційний, когнітивний, вольовий компоненти), запропоновану Д.О. Цирінг [486], та аналіз досліджень проблеми чинників самостійності та здійснення життєвого вибору, Е.Ю. Алієвою була розроблена структура здатності до самостійного життєвого вибору, яка складається з 4 компонентів, зокрема, когнітивного, мотиваційно-ціннісного, емоційного та поведінкового, кожний з яких характеризується певними особистісними *утвореннями* [9].

Слід зазначити, що багато структурних компонентів здійснення життєвого вибору та самостійності співпадають, що свідчить про доцільність виокремлення такого психологічного феномену як здатність до самостійного життєвого вибору. Зокрема серед них ключовими чинниками є особистісні утворення такі як: креативність, рефлексія, інтернальний локус контролю, мотивація, цінності, емоційна стійкість, висока самооцінка, тривожність, фрустрованість, ініціативність, рішучість, сміливість, організованість, наполегливість, витримка, цілеспрямованість, відповідальність, спонтанність, легкість у спілкуванні, незалежність, здатність до ризику, самоактуалізованість.

При цьому необхідно звернути увагу на суттєву вікову та змістовну різницю між поняттями «самостійність» та «здатність до самостійного життєвого вибору»: самостійність індивіда може проявлятися вже в ранньому дитинстві, як можливість показати власне Я у різних сферах життєдіяльності, а здатність до самостійного життєвого вибору остаточно формується у юнацькому віці, коли необхідно приймати серйозні життєві рішення щодо свого майбутнього, спираючись на власні ціннісні орієнтації, та на практиці демонструвати їх реалізацію.

У цілому чинники розвитку самостійності в онтогенезі можна

структурувати наступним чином: соціальні (культура, суспільні норми, установки, цінності, соціальний, економічний та політичний рівень розвитку країни, сім'я – матеріальні та побутові умови, структура сім'ї, характер та стиль спілкування, між її членами, рівень педагогічної та загальної культури батьків, особливості процесу сімейного виховання); ситуаційні чинники (динамічні процеси та зміни у суспільстві, політичному та економічному житті країни, які впливають на зміни пріоритетів у ціннісно-смысловій та мотиваційній сферах майбутніх фахівців у процесі їх самостійного професійного самовизначення); особистісні чинники (ранній досвід взаємодії дитини з оточенням, у процесі якого відбувається становлення автономності як механізму розвитку самостійності майбутнього фахівця, досвід звичної активності у процесі соціалізації дитини в сім'ї, дошкільних закладах, загальноосвітніх навчальних закладах тощо, досвід набуття умінь і навичок, ціннісний досвід, рівень розвитку Я). Саме ці чинники покладено в основу концептуальної моделі розвитку самостійності майбутнього фахівця.

1.3 Сучасні напрями вивчення самостійності

Освітньо-науковий процес у сучасній вищій школі здійснюється на засадах компетентнісного, системного, інтегративного підходів із застосуванням інноваційних, інтерактивних технологій, що визначає гуманістично-творчий стиль суб'єкт-суб'єктної взаємодії, дослідницький характер навчання майбутніх фахівців.

Необхідність вивчення проблеми самостійності майбутніх фахівців обумовлена тим, що сьогодні відбувається переломний етап у розвитку суспільства, де знімається ілюзія єдиних для всіх смислотворчих орієнтирів і цінностей. Ускладнення соціальної, політичної та інших систем з одного боку призводить до утруднень адаптації у юнацькому віці, а з іншого - створює безліч перспектив, які потребують вільного самостійного вибору. В таких умовах актуальність дослідження самостійності набуває особливої

ваги, оскільки сучасні студенти сьогодні залучаються до світу постійного вибору, в якому лише їм вирішувати, хто вони і до чого прагнуть.

Якщо аналізувати процес впровадження реформ у сучасній вищій школі, то можна чітко простежити акцент на необхідності цілеспрямованого розвитку самостійності студентів. Зокрема це стосується як навчального навантаження студента, більшість якого зараз відводиться на самостійне опрацювання, необхідності вільного вибору студентом навчальних дисциплін, які він вивчатиме, участь у студентському самоврядуванні тощо. Такі реалії життя нинішніх студентів висувають на перше місце питання: “А яка частина студентів особистісно готова до цих свідомих і самостійних виборів, які викликані вимогами часу?”, “А чи готові студенти до реалізації академічної мобільності, що також вимагає неабиякої самостійності”. Ці та інші важливі питання викликали практичну необхідність звернення до самостійності як особистісної якості студента, необхідність наукових обґрунтувань, нового осмислення цього феномена на сучасному етапі змін у ЗВО України та проблеми готовності наших студентів до Євроінтеграційних процесів.

Та не лише про студентів, а й про викладачів йдеться, коли ми розвиваємо самостійність як професійно-важливу якість майбутнього фахівця. Сьогодні викладач опинився у ситуації, коли з одного боку, Євроінтеграційні процеси у вищій школі вимагають змістити акценти в його діяльності із власне викладацької, методичної, які були традиційно провідними для викладача, на науково-дослідницьку, проектну грантову діяльність як провідних. А це у свою чергу висуває вимоги посилення уваги до вивчення іноземних мов, налагодження міжнародної співпраці тощо. І за такої ситуації зануреності викладача у науково-дослідну діяльність та гонитвою за кількісними показниками публікацій у міжнародних фахових виданнях, що входять до наукометричних баз даних, боротьба за першість у рейтингах викладачів призводить до зниження уваги сучасного викладача до розвитку самостійності студента. Майже не залишається часу на якісні

консультації та наставництво у роботі зі студентами, а тим паче на розробки відповідних методичних рекомендацій щодо самостійної роботи студентів. Та не лише ці реалії та суперечності сучасних змін у системі вищої освіти породжують гальмівні процеси у напрямку розвитку самостійності майбутнього фахівця, а й суперечності у методологічному плані. Спробуємо розглянути їх нижче, та звернути увагу на сучасні методологічні орієнтири, які важливі у руслі вивчення самостійності майбутнього фахівця.

Всі основні підходи до вивчення психічного, такі як біхевіоризм, когнітивізм, психоаналіз та ін., прийнято називати парадигмами. У той же час психологи, мабуть, відчують деяку невідповідність подібних підходів цьому поняттю, у результаті чого в останнім часом реалізується тенденція вважати парадигмами в психології лише найбільш глобальні і «класичні» дослідницькі напрями, такі як природнича й гуманітарна психологія, поділ на які супроводжує цю дисципліну з її перших кроків. Розглянемо їх потенціал у контексті розуміння самостійності майбутнього фахівця.

Чіткого розмежування між природничо-науковою та гуманітарною парадигмами в психології навряд чи можливо. Оскільки значна частина психологічних праць включає як природничо-наукові (наприклад, у вигляді кількісних даних), так і гуманітарні (наприклад, у вигляді досить вільних інтерпретацій цих даних) елементи, а багато психологів поперемінно звертаються то до одного, то до іншого дискурсу, оформляючи свої тексти у відповідності до природничих канонів, а свої усні виступи вибудовують у рамках гуманітарної традиції.

Проте більш м'які розпізнавальні ознаки класичних парадигм сформульовані досить чітко. Так, виокремлюють 6 ключових характеристик гуманітарної парадигми, що відрізняють її від парадигми природничої:

- відмова від культу емпіричних методів;
- визнання науковим не лише верифікованого знання, підтвердженого «позасуб'єктним» емпіричним досвідом;
- легалізація інтуїції і здорового глузду дослідника;

- можливість узагальнень на основі вивчення окремих випадків;
- єдність дослідження та практичного впливу;
- вивчення цілісної особистості, включеної в «життєвий контекст» [519].

Однак подібні критерії диференціації парадигм піддаються цілком виправданій критиці. І. А. Мироненко, наприклад, констатує, що «образ природничо-наукового напрямку тут виявляється карикатурно спотвореним» [299]. І створюється враження, що при подібному трактуванні природнича парадигма ототожнюється з її позитивістським варіантом, а до гуманітарної психології зараховується все, що туди не вписується.

Т.Д. Марцинковська основну відмінність між природничо-науковим і гуманітарним підходами в психології пов'язує з різницею між «жорстким» природничонауковим детермінізмом і соціокультурною детермінацією, яка «керує продуктивною діяльністю людей» [287].

Д. А. Леонт'єв зазначає, що людину можна одночасно розглядати, з одного боку, як природний об'єкт, індивідуальність, з іншого, – як особистість, яка має внутрішній світ, що характеризується через його зміст і через ті взаємодії, в які необхідно вступати із цим світом, щоб дозволити таким змістам розкритися. Він констатує, що перший спосіб розгляду являє собою традиційний, класичний природничо-науковий підхід, другий спосіб – гуманітарний або некласичний [255]. При цьому, однак, не враховується, що природничо-науковий підхід теж може бути класичним, некласичним та навіть постнекласичним [448].

До перелічених критеріїв демаркації парадигм можна додати і такі, як орієнтація природничої парадигми переважно *на пояснення психологічних феноменів, а гуманітарної – на їх розуміння*; домінування в першій каузальних пояснень, а в другій – телеологічного; тісніший зв'язок гуманітарної парадигми з психологічною практикою; відповідність цієї парадигми постмодерністському образу науки; відсутність в ній методологічного ригоризму, характерного для природничої парадигми, яка орієнтована на позитивістські стандарти проведення досліджень та ін.

Стосовно ж феномена самостійності особистості можна констатувати наступне: ресурси природничої парадигми полягають у чіткому визначенні внутрішніх та зовнішніх детермінант самостійності майбутнього фахівця, а також у поясненні психологічних механізмів його функціонування.

Гуманітарна ж парадигма дає змогу проникнути у сутність феноменології самостійності, яка відображає зміст та характер переживань, що впливають на активність людини, а відтак і на її самостійність. *Переживання особистістю власних можливостей та їх усвідомлення безпосередньо пов'язано з феноменом самостійності.*

І. Ю. Млодик у своїх працях описує феноменологію дитячо-батьківських взаємин, які не сприяють розвитку самостійності дитини на ранніх етапах становлення особистості. Зокрема автор звертається до теми сімейних ролей у яких батьки намагаючись стати ідеальними батьками для своїх дітей “благородними”, “святими” насправді тільки посилюють залежність дітей, що призводить до негативних наслідків. Діти, звичайно сильні істоти. Самою природою їм дано багато мудрості, багато інстинктивних способів виживання. У них є великий потенціал, здібності і багато способів *самодопомоги*. Дитина намагається знаходити можливості стати тим, ким вона має стати. Але якщо батьки в одній із ролей описаних вище, то вони не дають дитині стати тим, ким вона хоче і може стати. Тому що кожна із цих ролей передбачає тільки позицію “Зверху-вниз”. Причому той, хто зверху, дуже не хоче, не може, чи не знає, як зробити так, щоб у якийсь момент стати на рівних. Тому що завжди так важливо бути “зверху”, керувати іншим, тримати його у залежності, не відпускати, забезпечуючи тим самим собі свій власний смисл і спокій. Батьки у яких відсутнє здорове відчуття “влади” формують залежних несамостійних осіб, які нездатні захищати свої межі і не дають право іншим на це. Шлях до самостійної незалежної поведінки автор вбачає у набутті власного внутрішнього контролю, замість контролю зовнішнього над іншими, віра у власні сили, можливості, ресурси, тоді легше повірити, що в інших це також є. Визнання

свої цінності незалежно від досягнень, навчитися відступати свої межі, наповнити своє життя тим, що Вас по-справжньому цікавить [302].

В останні роки, особливо у вітчизняній психології, спостерігаються явища, які свідчать про домінування гуманітарної парадигми. Однак на рівні загальних уявлень психологічної науки - про те, якою їй належить бути, - спостерігається і нове явище: поширення *плюралістичної методології*, яка стверджує принципову необхідність розвитку психологічної науки в різних напрямках - і в напрямку природничої парадигми, і в «легалізованій» парадигми гуманітарної.

Для розуміння сучасних напрямів розвитку самостійності особливої уваги заслуговує розроблений видатним українським ученим Г.О. Баллом **раціогуманістичний підхід** у людинознавстві, який базується зокрема, на наступних ідеях:

- конструктивістському (на противагу фаталістичному) ставленні до суспільного та індивідуального буття - у поєднанні з повагою до інтересів та позицій суб'єктів (різного рівня), з якими здійснюється взаємодія, і, ширше, до закономірностей функціонування і тенденцій розвитку органічних цілісностей;

- якнайповнішому спиранні, у здійсненні діяльності гуманістичного спрямування, на досягнення й можливості інтелектуальної культури (як невід'ємної складової цілісної людської культури) і, зокрема, науки - як її (інтелектуальної культури) найчіткішого втілення;

- розумінні серйозних небезпек дисгармонійного раціоналізму і водночас того, що шляхом до їх подолання є не антиінтелектуалізм, а спирання на гармонійний інтелект (мудрість), ознаками якого є долання часових, просторових і змістових обмежень у сприйнятті світу, творча налаштованість на опрацювання суперечностей і прилученість до найвищих культурних цінностей у їхній єдності;

- визнання, в якості головних вимог наукової раціональності, забезпечення адекватності пропонованих моделей досліджуваних об'єктів (коли

йдеться про дослідження людської психіки, такі моделі мають, зокрема, відображати притаманний їй ірраціоналізм) і узгодженості цих моделей (і методів дослідження загалом) із особливостями розв'язуваних пізнавальних чи практичних задач;

- визнання цінності (зокрема, у психологічному пізнанні) як природничонаукової, так і гуманітарної методологічних традицій, із розумінням того, що, при спільній налаштованості на щойно вказані головні вимоги, вони розрізняються наданням переваги або точності й доказовості отримуваних знань, або повноті охоплення властивостей складних об'єктів - і тому для успішного пізнання таких об'єктів є необхідною взаємодія зазначених традицій, зокрема у напрямку самостійності майбутнього фахівця;

- медіаційного опрацювання суперечливих змістів за допомогою міжсуб'єктних і внутрішніх діалогів, із уникненням крайнощів догматичного монізму і «ледачого», байдужого до цінностей плюралізму, орієнтацією на досягнення системного синтезу (хоча б на метарівні) та допущенням еkleктичної квазімедіації лише як перехідного, кризового феномену, що готує поле для нової системності;

- виділення часткових принципів гуманістично орієнтованої соціальної поведінки, що підтвердили свою слушність у тій чи тій її сфері, і поширення цих принципів (за наявності раціональних підстав до того) на ширший діапазон застосувань;

- актуальності з'ясування психологічних чинників, котрі або перешкоджають, або допомагають внесенню раціогуманістичних засад у різні види соціальної поведінки, зокрема, й у самостійну поведінку майбутніх фахівців [34].

На сучасному етапі переважає *практична складова психології*, перехід від «м'яких» психологічних ноу-хау, до більш «жорстких», що припускає тиражування і приносить більш однозначні результати *психологічних технологій*.

Найбільш відомими прикладами створених психологами технологій є детектор брехні, стільці психологічного розвантаження та інші психологічні прилади, які присутні на нинішніх виставках науково-технічних винаходів.

Подібні причини, пов'язані із ринковими механізмами, а також із попитом на різні види психологічного знання, роблять технологічну траєкторію найбільш прибутковим і перспективним напрямком розвитку прикладної психології.

Ця траєкторія, при всій її уявній віддаленості від академічної психології, згодом може мати на неї великий вплив, та породжує нову - технологічну - парадигму її розвитку.

В прогнозі розвитку науки і техніки в XXI столітті, спільно розробленому рядом наукових організацій США, підкреслюється, що «фундаментальні технологічні дослідження» - це нова категорія, необхідна для доповнення категорії «фундаментальні наукові дослідження» і виражає нове явище в розвитку науки, яке не слід плутати із прикладною наукою.

Можна припустити, що фундаментальні технологічні дослідження з часом займуть чільне місце і в психології, можливо, слугуючи основою нової, технологічної парадигми, в рамках якої протистояння природничо-наукової та гуманітарної складової психології втрачає усіякий сенс.

Технологічність як принцип – філософія досягнення корисних результатів шляхом використання технологій або віра у можливість досягнення корисних результатів шляхом застосування технологій [432].

У зв'язку з цим, як зазначає А.В. Юревич, традиційне психологічне знання, що виробляється академічною психологією та існує у вигляді коефіцієнтів кореляції між змінними і т. ін., поза межами науки мало затребуване.

Ще одна перспектива парадигмального синтезу в психології відкривається у зв'язку з новими методологічними настроями, які поширюються в ній зокрема, з новим *розумінням причинності*.

Постмодерністське узаконення різних поглядів на *природу психічного*,

різноманітних підходів до його вивчення і пояснення як адекватних, обернулося прагненнями, не лише узаконити різноманітність підходів до пізнання психіки а й спробувати їх інтегрувати. Один з магістральних шляхів такої інтеграції бачиться в комплексному розумінні психологічної причинності як таких, що не зводяться до якої-небудь однієї категорії причин - феноменальних, нейрогуморальних, соціальних або яких-небудь іще, а що є важливішим - це їх взаємне накладення - суперпозиція [519].

Як підкреслює Г. Готліб, *психологічна причинність - це спільна дія різних структурно-функціональних відносин, а психологічне пояснення має брати до уваги взаємні впливи, що проходять через всі рівні - гени, нейрони, поведінку і середовище.* І дійсно, комплексні, багатополярні психологічні пояснення, в яких знайшлося б місце і нейронам, і сенсу життя, могли б слугувати одним із головних засобів подолання протистояння природничо-наукового і гуманітарного вивчення психіки.

Так чи інакше, на сторінках психологічних праць все частіше можна зустріти твердження про те, що «найактуальніша проблема психології на сучасному етапі - це інтеграція психологічного знання» [276].

Але все ж соціальний світ змінюється швидше і радикальніше фізичного. Як пише Р. Солсо, «світ змінюється непередбачуваним чином - і не тому, що природа непередбачувана (в нашому світі вона більш-менш постійна, / наскільки ми можемо судити за своїм сприйняттям / пізнанням), а через нескінченне розмаїття людських взаємодій, які визначають напрямок розвитку суспільства» [444]. І тому епістемологія соціогуманітарних наук є на порядок «більш рухливою» епістемології наук природничих.

Найбільш глобальні дослідницькі традиції в психології доречно назвати інтерпретативними традиціями - з огляду на те, що вони ставлять не тільки методологічні принципи вивчення своїх об'єктів, а й загальні контури їх розуміння, що включають характерний для кожної з них образ психічного (психіка - це діяльність, психіка - це поведінка, психіка - це трансформація образів, психіка - це механізм взаємодії свідомості та несвідомого і ін.).

В якості основних структурних елементів інтерпретативних традицій можна виділити: 1) загальний образ психічного, 2) задану таким чином «концептуальну установку», в термінах Дж. Хінтіккі - спосіб інтерпретації психічних феноменів як видів поведінки, системи діяльностей, трансформації образів і т. д., 3) відповідну нормативну дослідницьку методологію, яка дає змогу, як слід вивчати психічне, 4) набір, а іноді і *систему базових категорій*, в яких вивчається психологічна реальність, в термінах В. С. Стьопіна - «сітку категорій» [447], 5) теорію або блок теорій, що утворюють «ядро» інтерпретативних традицій.

І. П. Меркулов пише: «Результати логіко-методологічних і соціально-психологічних процесів зміни в науці свідчать насамперед про те, що будь-які спроби реконструювати ці процеси так чи інакше повинні спиратися на вичленовування в сукупному науковому знанні деяких стійких комплексів, будь то теорія в широкому сенсі цього слова, парадигма або наукова дослідницька програма. Це і зрозуміло, оскільки завдання реконструкції, теоретичного відтворення виявляється в принципі нездійсненним, якщо в реальному процесі розвитку не можна виділити будь-які моменти, які зберігаються» [296].

Наступний параметр розвитку психології - зміна співвідношення між *інтерпретативними традиціями*, еволюція їх ієрархії - пов'язана з тим, що серед них навіть при формально декларованому - постмодернізмі і ін .- "рівність одні завжди «рівніші» за інших, оскільки виділяються домінуючі інтерпретативні традиції, серед яких то одна, то інша виходить в лідери. В. В. Козлов, наприклад, виокремлює сім «хвиль» у розвитку психології, вбачаючи їх в 1) фізіологічній, 2) психоаналітичній, 3) біхевіористській, 4) екзистенційно-гуманістичній, 5) трансперсональній, 6) комунікативній, 7) *інтегративній парадигмах* (автор віддав належне цьому терміну), які послідовно змінювали один одного на «гребені» психологічної науки [205].

Нагадаємо, що Д. Полкінхорн виділив такі загальні риси постмодернізму і психологічної практики, як нефундаментальність,

фрагментарність, конструктивізм, розуміння знання як динамічного, соціально конструйованого і залежного від *контексту*, непрагматизм, який полягає в тому, що мета психологічної практики - допомогти клієнту знайти свободу і владу над собою [371].

Одним із лейтмотивів зближення академічної та практичної психології слугує постмодерністська методологія, яка, давно будучи характерною для практичної психології, поширюється і в академічній психології. Наприклад, такі атрибути практичної психології, як якісний аналіз, вивчення одиничних випадків, визнання значущості унікального досвіду, отриманого в обхід репрезентативних вибірок і без підрахунку коефіцієнтів кореляції, стають все більш поширеними і в дослідницькій психології, в якій відбувається також легалізація особистого досвіду психолога в якості джерела психологічного знання (див.: А.В. Юревич, 2000), в результаті чого практична психологія все впевненіше виконує характерні для академічної психології дослідницькі функції [521].

Багатий історичний досвід інтеграції дав два фундаментальних методологічних результати. З одного боку, він показав неспроможність спроб розглянути всю психологічну реальність з якої-небудь однієї точки зору, звести її до якоїсь однієї психологічної категорії, а «категоріальний монізм» зазнав у цій науці повний провал, природною реакцією на який з'явилися **системний підхід** до побудови психологічного знання (Ломов, 1999), вибудовування комплексних систем рівноправних психологічних категорій (Петровський, Ярошевський, 1998)» та ін. З іншого боку, психологічна реальність показала себе як багатовимірна, але не безмірна, а її *когнітивні, афективні і поведінкові компоненти зарекомендували себе як основні складові психічного*, що породило уявлення про так звану «фундаментальну психологічну тріаду». Ці два результати злилися у відповідну *інтегративну установку*, яка полягає в тому, що на психологічну реальність треба дивитися не з однієї, а з різних точок, оскільки з однієї точки її оглянути неможливо, але не з усіх, а тільки з ключових точок, оскільки з усіх точок відразу

неможливо дивитися. Набір таких ключових точок варіює залежно від тих чинників, які визначають різноманітність методологічних установок в будь-якій ситуації їх прояву. Наприклад, в «фундаментальну психологічну тріаду» іноді включають або до неї приєднують волю, душу або що-небудь іще. Але все ж, як правило, саме когніції, емоції і поведінку - у всіх їх різноманітних проявах - розглядають в якості основних складових психологічної реальності, і саме на опорних точках, сформованих спільно, хоча і в конфронтації один з одним, біхевіоризму, когнітивізму і психоаналізу, вибудовується *інтеграційна перспектива*.

Іноді виділяються і дещо інші компоненти цієї «тріади». Наприклад, Л. М. Веккер виділяє в якості її головних компонентів *емоції, волю і інтелект* [91]. Але все ж набагато частіше психічне «розкладають» саме на три описаних вище компоненти.

У вітчизняній психології студентство розглядається рядом авторів як окрема вікова категорія (Б. Г. Ананьєв, М. Д. Дворяшина, Л. С. Грановська, В. Т. Лісовський, І. А. Зимова, І. С. Кон та ін.). Студентський вік є особливий період життя людини. Заслуга самої постановки проблеми студентства як особливої соціально - психологічної та вікової категорії належить психологічній школі Б. Г. Ананьєва.

Для соціально - психологічної характеристики студентства важливо, що цей етап розвитку, життя людини пов'язаний з формуванням відносної самостійності, відходом від рідного дому і утворенням власної родини. Студентство - центральний період становлення людини, особистості в цілому. Це свого роду кризовий, переломний вік, який може вплинути на те, яка особистість буде сформована в результаті. При цьому кризу, згідно з Є. Л. Солдатовою слід розглядати як необхідний і закономірний етап розвитку людини, який зумовлює безперервність процесів розвитку і самоактуалізації особистості і збереження тотожності собі в умовах змін соціальної ситуації розвитку.

Соціальна ситуація розвитку в юності визначається тим, що цей вік

характеризується концептуальною соціалізацією, в цей період виробляються стійкі властивості особистості, стабілізуються всі психічні процеси, особистість набуває стійкого характеру. Але в умовах сучасного світу для юнацького віку характерно наступне протиріччя: з одного боку, відбувається ускладнення життєдіяльності, кількісне розширення діапазону соціальних ролей і інтересів, а також їх якісна зміна, з'являється все більше дорослих ролей, вони стають більш самостійними і відповідальними. З іншого боку, юнак ще зберігає риси «залежності», так як в більшості випадків студенти знаходяться на утриманні батьків і схильні до батьківських настанов.

З точки зору вікової психології, в студентському віці основні психологічні новоутворення пов'язані зі зміною рис внутрішнього світу, самосвідомості, емоційно - вольовою сферою життя, перебудовою психічних процесів і властивостей особистості. Найважливішим психологічним процесом юнацького віку називають становлення самосвідомості і стійкого образу своєї особистості, свого «Я». При цьому під самосвідомістю розуміють цілісне уявлення про самого себе, емоційне ставлення до самого себе, самооцінку своєї зовнішності, розумових, моральних, вольових якостей, усвідомлення своїх достоїнств і недоліків, на основі чого виникають можливості цілеспрямованого самовдосконалення і виховання. Виділяється кілька напрямків, за якими відбувається становлення самосвідомості. По-перше, в юнацькому віці відбувається відкриття свого внутрішнього світу, юнак починає сприймати свої емоції не як похідні від зовнішніх подій, а як стан свого «Я», у нього з'являється почуття своєї особливості, несхожості на інших. По-друге, з'являється усвідомлення незворотності часу, розуміння кінцівки свого існування. Саме завдяки цьому юнак починає всерйоз замислюватися про сенс життя, про свої перспективи, про своє майбутнє, про свої цілі. Більш чіткі і реалістичні плани діяльності, що відображають відповіді на ці питання, становлять зміст життєвого плану молодого людини. При цьому слід зазначити, що життєвий план охоплює всю сферу особистісного самовизначення: моральне обличчя, стиль життя, рівень

домагань, вибору професії і свого місця в житті. Усвідомлення своїх цілей, життєвих прагнень, вироблення життєвого плану - важливий елемент самосвідомості. По-третє, формування самосвідомості юнаки пов'язують зі своїм уявленням про самого себе, ставленням до самого себе. Іншими словами, як новоутворення студентського віку, можна назвати формування узагальненого ставлення до самого себе, яке відбувається на основі аналізу досягнутих результатів у різних видах діяльності, врахування думок інших людей про себе і самоспостереження, самоаналізу своїх якостей і здібностей. У процесі розвитку самосвідомості відбувається досягнення соціальної зрілості, під яким розуміється, з одного боку, можливість виконання соціальних обов'язків, з іншого - прийняття відповідальності за власне життя, рішення і вчинки на самого себе. Іншими словами, це оволодіння повним комплексом соціальних функцій дорослої людини, формування нової дорослої ідентичності. Становлення самосвідомості тісно пов'язане з розвитком ціннісних орієнтацій.

Питання розвитку системи цінностей в університетському освітньому середовищі розглядалися як в роботах зарубіжних (Г. Оллпорт, Дж. Гіллеспі, М. Рокіч і ін.), так і вітчизняних (О. В. Зіневич та Л. Ф. Лисиці, В. Ф. Анурін, Е. Н. Фанталової, А. В. Шариков і Е. А. Баранова) психологів. Більшість авторів вважають період навчання найбільш важливим для людини в плані того, що відбувається в цей час реального становлення її як особистості в процесах професійного та особистісного самовизначення. М. С. Яницький вважає, що саме вузівська ліберальність і творче середовище створює необхідні умови для особистісного зростання і формування вищого, автономного рівня системи цінностей.

Особливо актуальним вивчення проблеми самостійності як системної якості суб'єкта, а зокрема її **аксіологічного аспекту**, розглядається в студентському віці, оскільки саме в цей період є всі можливості для інтеріоризації норм моральності, усвідомлення своєї екзистенціальності. Людина для реалізації себе як суб'єкта має прийняти відповідальність за своє

життя тією мірою, в якій це можливо в конкретних соціальних умовах. Прийняття рішень в юнацькому віці це, перш за все, необхідність прояснити для себе самого свою власну сутність.

Суб'єктний підхід представлений різними варіантами: суб'єктно-діяльнісний (А.В. Брушлинський, К.А. Абульханова-Славська, А.Г. Асєєв), суб'єктно-об'єктний (Л.В. Алексєєва, Є.Ю. Коржова, М.А. Щукіна), системно-суб'єктний (Є.А. Сергієнко), суб'єктно-буттєвий (З.І. Рябікіна, В.В. Знаков), суб'єктно-персонологічний (В.А. Петровський).

Суб'єктна позиція особистості реалізується у процесі розвитку через виконання наступних функцій: 1) усвідомлення перспектив (альтернатив, варіантів) розвитку; 2) вибір групи альтернатив розвитку; 3) вибір із можливих альтернатив цілей розвитку у вигляді моделі бажаного майбутнього; 4) вибір і організація системи діяльностей, які забезпечують досягнення цілей розвитку; 5) створення середовища (ситуації, простору) розвитку; 6) оцінка, контроль і корекція процесу розвитку.

Тобто можна зробити висновок про те, що формування самостійності як якості суб'єкта неможливо в тому випадку, якщо у людини немає внутрішнього регулятора, за допомогою якого вона б змогла визначати вектор свого розвитку. Таким регулятором можуть виступати ціннісні орієнтації.

Суб'єкт, будучи динамічною системою, знаходиться в стані безперервної зміни і розвитку. У процесі розвитку суб'єктності поступово все більшого значення набувають внутрішні рушійні сили, що дають змогу особистості все більш самостійно визначати завдання і спрямованість власного розвитку. Система ціннісних орієнтацій людини виступає в якості регулятора і механізму такого розвитку, визначаючи форму реалізації намічених цілей. У свою чергу, досягається рівень розвитку суб'єктності послідовно створює все нові передумови для розвитку і вдосконалення системи її ціннісних орієнтацій. При цьому важливо підкреслити, що передумови для початку реального виконання системою ціннісних орієнтацій всіх своїх регулятивних

функцій остаточно складається лише в юнацькому віці.

Як зазначає Л. І. Божович, «лише в юнацькому віці моральний світогляд є такою стійкою системою моральних ідеалів і принципів, яка стає постійно діючою спонукальною силою, яка опосередковує всю поведінку, діяльність, ставлення до оточуючої дійсності і до самого себе» [61].

На думку В. Франкла, саме в юнацькому віці питання про сенс життя найбільш часті і особливо важливі. Потреба у визначенні своїх життєвих цілей, віднаходженні свого місця у житті стає характерною рисою саме цього вікового періоду [474].

Як зазначає І. С. Кон, у юнацькому віці побудова життєвих планів, здійснюється також на основі стійкого ядра ціннісних орієнтацій. Тим самим в юнацькому віці складається власний світогляд людини, що створює можливість формування внутрішньої, автономної системи цінностей [212].

Таким чином, в юнацькому віці при певних зовнішніх умовах і внутрішніх факторах відбувається активний розвиток людини як суб'єкта, так як саме в цей період у людини формуються плани, пов'язані з професією, з вибором партнера, визначається сенс свого життя. Цей процес неможливий без формування чіткої ієрархії життєвих цінностей. При цьому криза системи цінностей характеризується зниженням якості життя, нудьгою, депресією, зниженням активності, що може призводити до проявів безпорадності, стану, коли людина відмовляється від активного управління своїм життям. І, навпаки, ціннісна визначеність робить життя людини більш повним. Коли особистість бере на себе відповідальність за те, що з нею відбувається у житті, визначає пріоритети, вона стає на позицію самостійної, дорослої людини і може із успіхом долати труднощі, що зустрічаються на шляху. Таким чином, формування ієрархії ціннісних орієнтацій впливає на процес становлення людини як самостійного суб'єкта.

Беручи до уваги вікові особливості даного періоду можна зробити висновок про те, що в структурі самостійності у студентів юнацького віку, цінності займають провідну роль.

С. В. Чебровська також розглядає самостійність як інтегровану властивість особистості, що бере початок в активності, яка розвивається в онтогенезі через освоєння різних видів діяльності. «В результаті індивідуального розвитку самостійність наповнюється суб'єктивним досвідом, що обумовлює можливість різних її рівнів, таких як інтуїтивно-епізодичний, репродуктивний, евристичний і креативний, що різняться між собою характером активності. Фокусом розгляду самостійності виступає комплекс сформованих в онтогенезі умінь суб'єкта» [491].

С. В. Чебровська зазначає, що розвиток самостійності вимагає створення системи зовнішніх і внутрішніх умов, при цьому психологічними механізмами оволодіння самостійністю є можливість вільного вибору, усвідомлена цілеспрямованість діяльності та персональна відповідальність за результат. Розглядаючи формування самостійності студентів в процесі навчально- професійної діяльності, автор зазначає, що вона забезпечується шляхом реалізації особистісно-діяльнісної моделі навчання, заснованої на принципах розвивального навчання, що дає змогу майбутнім фахівцям усвідомити свої особистісні ресурси і активізувати їх, глибше зрозуміти особливості ефективності діяльності, засвоїти необхідні професійні норми.

Таким чином С. В. Чебровська самостійність розглядає як особистісну властивість, при цьому підкреслюється зв'язок самостійності і активності. У ряді концепцій вітчизняних психологів проблема самостійності тісно переплітається з проблемою свободи, вільної поведінки, вільного вибору [491].

У рефлексивно-діяльнісному аналізі Е. І. Кузьміної [239] йдеться про людей, здатних самостійно конструктивно виходити із складних ситуацій. На думку Е. І. Кузьміної, для них характерні завзятість, а також типи реакцій, які містять безліч ступенів і компонентів свободи: самостійне прийняття рішення, вільний вибір між різними варіантами відповідей з перевагою конструктивного виходу з фруструючих ситуацій, при якому контакт у спілкуванні, автономія, право на власний вибір зберігаються [239].

Передбачається, що людям, які обирають даний тип реакцій, притаманна така єдність афекту та інтелекту, яка дає змогу звільнитися від стану фрустрації і активно діяти в складних ситуаціях.

Важливим у руслі нашого дослідження є ресурсний підхід (від англ. Resource-based view) – це підхід до стратегічного аналізу діяльності організації, в рамках якого значна увага приділяється специфічним для освітньої організації ресурсам і компетенціям у контексті її конкурентного оточення. Мається на увазі специфіка освітнього середовища ЗВО. Дійсно, якщо задаватися питаннями ресурсності освітнього середовища для майбутнього фахівця у контексті становлення самостійності, то тут слід одразу зауважити про сучасні тенденції лібералізації освітнього середовища, які послаблюють систему взаємозв'язків між підрозділами всередині організації, та й на міжорганізаційному рівні, що у свою чергу призводить до низького рівня знань про своє конкурентне оточення.

Незважаючи на заклики щодо міжорганізаційної та міжнародної співпраці, академічної мобільності студентів на сьогодні ще досить повільно виикладач може включитися в реальний процес такої взаємодії з тим, щоб наповнити навчально-виховний процес у ЗВО інноваційними психологічними технологіями розвитку самостійності майбутнього фахівця.

У сучасних публікаціях розкрито елементи ресурсного підходу в становленні особистості студента вищого навчального закладу. Зазначено, що ресурсний підхід дає можливість здійснювати цільове планування розвитку майбутнього фахівця не лише з позицій сьогодення, а й із позицій перспективи, спираючись на зону близьких і далеких можливих змін, здійснюючи варіативне прогнозування, коли визначаються умови, засоби, зміст, джерела (ресурси) розвитку. Ресурсний підхід сприяє формуванню мотивації до успішної діяльності, становленню системи ціннісних орієнтирів, інтенсивному формуванню спеціальних здібностей, пов'язаних із професіоналізацією [297].

Важливою є здатність викладачів залучати ресурси інших освітніх

організацій (науково-дослідних установ, бізнес-організацій, громадські організації, професійні спільноти, роботодавців тощо) з метою розвитку особистісних та професійних ресурсів майбутнього фахівця у контексті становлення його самостійності. Будь-яке завдання для самостійної роботи студента вимагає перевірки його дієвості на практиці. Саме це надихає студента і сприяє розвитку внутрішньої мотивації.

Тобто ми бачимо різноманіття методологічних підходів у психології в цілому, і у вивченні самостійності особистості, зокрема, які не лише протиставляють, а й доповнюють один одного. В основі інтегративних підходів до вивчення самостійності лежить не лише тенденція сучасної науки до плюралізму, що відображається й у методології науки, а й той факт, щодо пізнання істини, як би її не розуміти, можна рухатися різними шляхами, усвідомлюючи принципову множинність детермінації психічних явищ.

Висновки до розділу I

У першому розділі монографії розкрито концептуальні підходи до вивчення самостійності та узагальнено вітчизняний та зарубіжний досвід у руслі досліджуваної проблеми, що дає змогу виокремити низку узагальнень:

Філософський підхід показав, що у працях філософів самостійність особистості розуміється через призму власної активності, включеності у різні види діяльності та взаємодії, у яких розвивається самостійність як риса характеру, що пов'язується передусім із свободою вибору, здатністю до прийняття важливих рішень, відповідальністю.

Накопичений значний досвід вивчення самостійності у педагогіці та відомих системах навчання та виховання особистості показав, що значна увага приділяється теорії і практиці самостійного навчання. Створення умов для розвитку бажання і здатності самостійно засвоювати нові знання, уміння самостійно мислити, здатності орієнтуватися у новій ситуації, самому бачити проблемні питання, знаходити підходи до їх вирішення. У переважній

більшості досліджень у цьому напрямку самостійність розглядається через змістовий та процесуальний вимір таких понять, як «самостійна робота», «форми, методи прийоми самостійності роботи, засоби» організації самостійного навчання, які пов'язані з різними сторонами навчального процесу. У процесі самостійного засвоєння знань, умінь і навичок відбувається підвищення рівня усвідомленості засвоюваного матеріалу, що є передумовою повноцінного оволодіння ним.

Як бачимо, у педагогічній царині дослідження феномена самостійності представлені досить розлого, однак вони більше стосуються діяльнісного аспекту самостійності, а особистісний аспект, який виступає необхідною передумовою у процесі становлення самостійності майбутнього фахівця, нехтується.

Зокрема, це такі риси самостійної особистості як автономність, незалежність, відповідальність, впевненість у собі, цілеспрямованість, сила волі та інші, урахування вияку яких у навчально-виховному процесі сприяло б не лише розвитку самостійності, а й диференціації та індивідуалізації процесу навчання у сучасній школі.

У психології серед підходів до вивчення самостійності провідними є ті, що найбільш розроблені у міждисциплінарному аспекті (системний підхід, синергетичний, комплексний та ін.) а також ті, що досить вичерпно представлено у певній галузі: філософії, педагогіці та психології (раціогуманістичний, особистісний, діяльнісний, ресурсний, компетентнісний). Концепції та положення загальної категорії активності, суб'єктності, особистісних властивостей. В рамках суб'єктного підходу розроблені *концепції усвідомленого саморегулювання довільної активності людини у досягненні поставлених цілей в різних видах діяльності.*

В концепції особистісної безпорадності гнучкість є однією зі складових симптомокомплексу самостійності, тоді як ригідність і низька креативність входять до симптомокомплексу особистісної безпорадності. З самостійністю позитивно пов'язані домінування і автономність. Самостійність і гнучкість

знаходяться в одному ряду показників саморегуляції. Регуляторна самостійність пов'язана з мірою зрілості суб'єкта і його почуттям відповідальності. Самостійність як особистісна властивість, що характеризує людей з ознаками пошукової активності.

У межах психолого-педагогічних підходів розрізняють також:

1) самостійність мислення, що виявляється при розгляді сутності явищ (подій, процесів) і є наслідком формування переконань; з нею тісно пов'язана і самостійність у застосуванні навичок і вмінь, прийомів розумової праці, методу пізнання;

2) самостійність характеру, як особливість поведінки особистості, яка виражається в умінні виявляти вчинкову активність у відповідності до своїх поглядів, в тому чи іншому ставленні до оточуючого; до навколишньої дійсності й інших людей;

3) самостійність спонукання до діяльності, її мотивів; для неї важливі прояви інтересу, ініціативи, творчості;

4) самостійність у практичній діяльності.

Самостійність виявляється в поведінці та діяльності людини, в тому числі у використанні більш ефективних стратегій і успішності діяльності, а також у гармонійних стосунках з іншими людьми.

Відкритим залишаються на сьогодні питання урахування у процесі розвитку самостійності майбутнього фахівця глибинних витоків самостійності, про які йдеться в психоаналітичних теоріях та теоріях характерологічного розвитку. Зокрема, йдеться про такі ранні структури – самодіяльність, яка характеризує відчуття себе *автором власних дій*, що поступово розвивається і включає відчуття власної *сили волі, відчуття цілісності*, уміння передбачати наслідки. Неприйняття ж особистістю самої себе, тіньових сторін власного Я призводить до відчуття особистісної безпорадності. Інтенсивність захисних структур, внаслідок яких особистість уникає всього незнайомого і не відкривається назустріч новому досвіду, внаслідок чого порушується здатність до самоорганізації. Процеси *сепарації* і

долучення до різного роду *автономної активності*. Роль і місце самостійності в структурі особистості тощо.

Ресурсний підхід у руслі досліджуваної нами проблеми самостійності застосовується і в діагностиці потенційних можливостей майбутніх фахівців, розуміння та усвідомлення ними сильних сторін, на які слід спиратися і слабких сторін, які можна компенсувати відповідними соціально-психологічними прийомами та методами, технологіями, що забезпечує *переживання особистістю власних можливостей* та їх усвідомлення. Розвиток самостійності майбутнього фахівця відбувається на основі урахування суб'єктного досвіду, що обумовлює можливість цілеспрямованих впливів на різні рівні самостійності.

Основні положення першого розділу дисертації відображені в публікаціях автора:

1. Павлюк М. М. Потенціал позиціонування в контексті дезадаптації особистості / М. М. Павлюк // Проблеми загальної та педагогічної психології: [збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка]. Том XIII, Ч.5. – К., 2011. С. 275-282.
2. Павлюк М. М., Куницька О., Журавська Д. Психолого-педагогічні умови ефективності профорієнтаційної діяльності / М. М. Павлюк, О. Куницька, Д. Журавська // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. - 2018. - Том. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості - Випуск 18. - С. 244-259.
3. M. M. Pavlyk Terminological space of concepts of independence and autonomy . / M. M. Pavlyk // Pedagogy and Psychology Science and Education a New Dimension, V (57), Issue: 129, 2017. – С. 59-65.
4. Павлюк М. М. Особливості сприйняття молодшими школярами сімейних стосунків / М. М. Павлюк // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Закарпатські Волошинські читання» ДВНЗ

- «Ужгородський національний університет» (Ужгород, 25-30 березня 2013 р.) / Наук. ред. І.В. Козубовська, В.В. Левкулич, В.І. Староста, І.О. Стряпко. – Ужгород: Видавництво ФОП Бреза А.Е., 2013. – 46-48 с.
5. Павлюк М. М. До проблеми розвитку самостійності у дітей молодшого шкільного віку / М. М. Павлюк // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави», (Львів, 22 листоп. 2013 р.). – Львів, 2013. – С. 410–414.
6. Павлюк М. М., Ковальчук О. В. Чинники становлення професійної якості майбутніх фахівців / М. М. Павлюк, О. В. Ковальчук // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. - 2017. - Том. ІХ: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія - Випуск 10. - С. 166-173.

РОЗДІЛ 2

САМОСТІЙНІСТЬ ЯК КОМПЛЕКСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ

2.1 Структурні компоненти самостійності

Вивчення проблеми самостійності особистості обумовлена тим, що відбувається перелом у розвитку українського суспільства, де знімається ілюзія єдиних для всіх людей смислотворчих орієнтирів і цінностей. Ускладнення соціальної, політичної та інших систем створює безліч перспектив. В таких умовах людина має бути самостійною, вона залучається до світу постійного вибору, в якому їй самій необхідно вирішувати, хто вона і до чого прагне. Ослаблення зовнішніх детермінант змушує індивіда усвідомлювати, що для нього є важливим і на основі цього самому шукати рішення в поворотні моменти свого життя, реалізуючи свою суб'єктність. Це обумовлює посилення інтересу до вивчення різноманітних феноменів «самості» людини: саморегуляції, самовизначення, самоствердження, самопрезентації, самореалізації, самоефективності, самодетермінації.

Як підкреслює А. П. Журавльов, саме в феномені «самості» найбільш яскраво проявляються суб'єктні характеристики людини, складові її активного, дієвого початку, багато в чому визначає особливості її дій і вчинків, відносин і спілкування, діяльності та поведінки, інших форм активності і в цілому життєдіяльності людини.

Висока потреба у вивченні самостійності обумовлена поворотом теоретико-методологічної орієнтації сучасної вітчизняної психології особистості в сторону суб'єкта. Проблема людини як суб'єкта, здатного самостійно вирішувати складні ситуації, реалізуючи свою суб'єктність, заявлена в філософсько-психологічній концепції людини С. Л. Рубінштейна, конкретизована в працях К. А. Абульханової, А. В. Брушлинського, В. В. Знакова, Е. А. Сергієнко та ін.[1].

Проблема самостійності довгий час розроблялася у вітчизняній науці переважно в руслі педагогічних досліджень (А. А. Вербицький, Л. М. Мітіна, В. А. Якунін, В. А. Балюк, Е. Ф. Мосін, М. А. Данилов, Р. І. Іванов, І. Д. Клегеріс; М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибович і ін.). В даний час поняття самостійності все частіше використовується в психологічних дослідженнях, при цьому відсутній єдиний підхід до досліджуваного явища. Під самостійністю розуміють виконання дитиною елементарних дій без допомоги дорослого (Г. Н. Сартан), розглядають як вольову якість особистості (В. А. Артемов, В. А. Крутецкий, Н. Д. Левітін, М. В. Чумаков, В. В. Богословський, А. Г. Ковальов і В. Н. М'ясищев, К. Н. Корнілов та ін.), як інтегрована властивість особистості (А. І. Савенков, С. В. Чебровську, С. Л. Рубінштейн), як регуляторну властивість суб'єкта (А. К. Осницький, В. І. Моросанова). Незважаючи на існуючі розробки, самостійність як цілісна якість суб'єкта залишається мало вивченою, не будучи предметом спеціального дослідження [326].

Вивчення проблеми самостійності індивіда має довгу історію. Коріння її сягає філософських трактатів учених Стародавньої Греції, що мали свій подальший розвиток у роботах відомих вітчизняних психологів Б.Ананьєва, К.Абульханової - Славської, П. Блонського, Л.Виготського, В.Давидова, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, і педагогів Т. Алмазової, Ш. Амонашвілі, П. Підкасистого, Г. Цукерман та ін. [1].

У словнику української мови термін "самостійний" тлумачиться як: 1) здатний діяти сам, без сторонньої допомоги або керівництва; здатний на незалежні дії, вчинки; 2) відособлений від інших; який в ряді інших має значення сам по собі; окремий, самобутній; 3) який здійснюється своїми силами чи з власної ініціативи, без сторонньої допомоги або керівництва, суверенний" [319].

У психології самостійність вважають однією із провідних якостей особистості, яка "виражається в умінні визначити мету", наполегливо йти до її досягнення "власними силами, відповідально ставитись до своєї діяльності,

діяти при цьому свідомо та ініціативно", не лише в звичних, а й нових умовах, які потребують «прийняття нестандартних рішень» [112].

Проблема виховання самостійності багато років розглядалася дослідниками в руслі окремих її аспектів. Це відбилося у відповідних поняттях: інтелектуальна, вольова, емоційна самостійність. Останнім часом самостійність трактують як інтегральну якість особистості, що об'єднує всі зазначені вище аспекти (Т. Бабаєва, Т. Бистрова, О. Кононко та ін.).

Довгий час серед дослідників тривали дискусії про те, в якому віці і в якому вигляді самостійність виявляє себе, і яку поведінку дитини можна вважати самостійною. Одні вчені (В. Крутецький, М. Левітов, В. Селіванов та ін.) припускають, що істинна самостійність властива тільки дорослій людині, дорослій особистості; інші (В. Бабій, Т. Бистрова, К. Оспанова, Л. Ростовецька) розглядають самостійність як розвинену якість, що виявляється у підлітків; деякі (Ш. Амонашвілі, Г. Цукерман та ін.) виявляють яскраво виражену самостійність у шестирічок; а такі дослідники, як Г. Годіна, Т. Гуськова, О. Кононко, О. Люблінська, доводять наявність тенденції до самостійності вже у трирічних дітей у період кризи «Я сам».

Незважаючи на протиріччя у визначенні термінів, учені однакові в одному: самостійність є найважливішою характеристикою особистості, без якої вона не є повноцінною. Це зумовлено органічним зв'язком цього феномена із загальним протіканням фізіологічного, психологічного, соціально-особистісного розвитку дитини та її індивідуальними особливостями.

Досліджуючи проблему формування пізнавальної самостійності студентів технічних спеціальностей у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін Ляшенко В. С. зазначає, що механізм формування пізнавальної самостійності перебуває в прямій залежності від структури системи „пізнавальна самостійність", що включає: *емотивний компонент* відображає внутрішнє прагнення студента до пізнання, інтерес до навчального предмета, що вивчається; ціннісну орієнтацію на самостійність у

пізнавальній діяльності; потребу оволодівати знаннями, способами пізнавальної діяльності й методами наукового пізнання; стійкість емоційних станів у ситуаціях утруднення й прагнення до вольового напруження при досягненні цілей діяльності на всіх етапах її здійснення; *когнітивний компонент* є показником теоретичної готовності та містить комплекс знань, які забезпечують успішність здійснення студентом самостійної пізнавальної діяльності, зокрема, знання науки, що вивчається (факти, поняття, закони, концепції, теорії й методи науки), та знання про види, способи, технології й особливості організації, здійснення, корекції й аналізу самостійної пізнавальної діяльності; *конативний компонент* пізнавальної самостійності відображає *практичну готовність* студента до самостійного пізнання й включає комплекс здатностей і вмінь. На цій основі виділено етапи-рівні пізнавальної самостійності студентів: відтворювальна самостійність; реконструктивно-варіантна самостійність; частково-пошукова самостійність; творча самостійність. Указані етапи-рівні формування пізнавальної самостійності складають ієрархію, що характеризується динамікою поступового їх перетворення [273].

При вивченні психологічного змісту і структури самостійності вчені виходять із розуміння того, що прояв специфічної активності, може бути пояснено, виходячи із властивостей цілісної системи, одним з компонентів якої вона служить. Рівні системи, в даному випадку, особистісні особливості, що представляють собою самостійність визначають специфіку її активності. Розглядаючи компоненти самостійності, ми виходили з необхідності враховувати системний, цілісний характер психіки людини і розглядати виділені компоненти в їх взаємозв'язку як складові системи. Системність самостійності визначається, з одного боку внутрішньою організацією і взаємозв'язками структурних компонентів, а з іншого боку тим, що самостійність, адаптивність і особистісна безпорадність визначаючи рівень суб'єктності, що реалізується в специфічній активності суб'єкта. Таким чином, самостійність виконує системоутворюючу функцію для суб'єкта як системи.

В рамках даного підходу сформульована і концепція особистісної безпорадності Д. А. Цирінг, в якій високий рівень суб'єктності зв'язується з самостійністю, в той час як низький - з особистісною безпорадністю [486].

Розглядаючи сукупність особливостей особистості, які виступають в якості внутрішніх умов, що визначають специфіку активності, слід звернутися до питання про структуру самостійності, визначенні основних компонентів, що входять до її складу, їх зміст та особливості взаємозв'язків. При вивченні континууму «особистісна безпорадність - самостійність» в виконаних раніше дослідженнях більше уваги приділялося вивченню структури особистісної безпорадності: визначені основні компоненти, які входять до її складу (Д. А. Цирінг, Є. В. Забеліна, Є. В. Веденєєва), розглянуто особливості структурних взаємозв'язків між компонентами на різних етапах онтогенезу (Д. А. Цирінг, Є. В. Веденєєва), тоді як структура самостійності вивчена недостатньо. Психологічний зміст компонентів самостійності описано в руслі концепції особистісної безпорадності Д. А. Цирінг [486].

Слід зазначити, що, незважаючи на те, що виділені структурні компоненти самостійності, на сьогоднішній день відсутнє детальне дослідження їх психологічного змісту і взаємозв'язків між компонентами. Беручи до уваги, що проблема безпорадності спочатку вивчалася в експериментах із тваринами і пізніше була перенесена на поведінку людини, то можна пояснити, чому ряд специфічно людських психологічних характеристик не знайшли свого відображення в змісті структурних компонентів самостійності і особистісної безпорадності. Зокрема, в концепції особистісної безпорадності Д. А. Цирінг до емоційного, мотиваційного і когнітивного компонентів, виокремлених на основі описаних М. Селігманом дефіцитів, додається вольовий, що відображає специфічно людську здатність до самодетермінації і саморегуляції [486].

Дослідження безпорадності, як в зарубіжній, так і у вітчизняній психології все більше зводяться до специфічно людських її особливостей,

зокрема мотиваційної складової (Е. В. Веденєєва, Д. А. Цирінг, Х. Хекхаузен, Ю. Куль, Д. Хірто). І на наш погляд, дотримуючись цієї логіки розвитку теорії безпорадності, не можна залишити без уваги питання про особисті цінності, які виконують функції регулятора активності людини. У сучасних вітчизняних дослідженнях, зокрема, в роботах Б. С. Братуся, Г. В. Залевського, Е. І. Головахи, Г. Л. Будінайте і Т. В. Корнілової, Н. І. Непомнящої, С. С. Бубновою і інших, особистісні цінності розглядаються як складна ієрархічна система, яка займає найважливіше місце в мотиваційній сфері особистості. Нове століття вивело проблему осмислення цінностей людського буття на перший план наукового пізнання, ознаменувавши тим самим сучасний, аксіологічний етап розвитку науки. Виходячи з цього, представляється важливим включеність цінностей в аналіз структури самостійності [625].

Самостійність як високий рівень суб'єктності неможлива без розвиненої системи ціннісних орієнтацій, без чіткої ієрархії, переваг, яка допомагає людині визначитися з тим, що їй потрібно і чого вона хоче. Навіть в складних ситуаціях самостійність, яка визначає високий рівень суб'єктності передбачає пошук причин невдачі, труднощів, при цьому аналізується, оцінюється реальне становище речей, порівнюються нинішні дії з діями минулого. Головним результатом такого оцінювання є висновок особистості про те, чи може людина контролювати ситуацію, чи може її змінити. У тих випадках, коли ситуація розцінюється як підконтрольна, особистість як суб'єкт активності, орієнтуючись на систему ціннісних орієнтацій здатна використовувати конструктивні стратегії виходу, що перетворюють ситуацію.

Для адаптивного типу характерна орієнтація на соціальні цінності. Його поведінка зумовлена зовнішніми впливами, тому, не маючи чітких власних переконань, люди, що відносяться до даного типу, мають потребу в зовнішньому стимулюванні. У процесі досягнення успіху, вони, в першу чергу, прагнуть побачити будь - які зовнішні показники, тобто їм необхідно отримувати постійне підкріплення своїх дій із зовнішнього середовища. Така

поведінка людей, що відноситься до адаптивного типу, обумовлена недостатнім рівнем розвитку суб'єктності. С. Мадді [275] показав, що в тих випадках, коли домінують біологічні та соціальні потреби, людина сприймає себе як втілення соціальних потреб і ролей і пливе «за течією», тобто буде життя адаптивним чином. Коли ж на перше місце виходять психологічні потреби, тоді людина задається питанням про сенс, буде образ майбутнього, і у неї виникає потужна опора для опосередкування свого життя у вигляді життєвих цілей, смислів, що повністю перебудовує структуру регуляції її діяльності.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що самостійність є системною якістю суб'єкта, що має специфічний зміст і структуру, яка виявляється в активності. При вивченні психологічного змісту і структури самостійності ми виходили з розуміння того, що прояв специфічної активності, може бути пояснено, виходячи з властивостей цілісної системи, одним з компонентів якої вона служить. Вищезазначені рівні системи, в даному випадку, особистісні особливості, що представляють собою самостійність, визначають специфіку її активності.

Розглядаючи компоненти самостійності, ми виходили з необхідності враховувати системний, цілісний характер психіки людини і розглядати виділені компоненти в їх взаємозв'язку як складові системи. Системність самостійності визначається, з одного боку внутрішньою організацією і взаємозв'язками структурних компонентів, а з іншого боку тим, що самостійність, адаптивність і особистісна безпорадність визначаючи рівень суб'єктності, що реалізується в специфічній активності суб'єкта.

Структура самостійності включає в себе чотири компоненти емоційний, когнітивний, вольовий і мотиваційний. Психологічний зміст емоційного компонента самостійності характеризується упевненістю, емоційною стійкістю, життєрадісністю.

Психологічний зміст мотиваційного компонента самостійності характеризується, мотивацією досягнення, високим рівнем домагань і

інтернальним локусом контролю. Аналіз змісту мотиваційного компонента самостійності передбачає включення до його складу ціннісних орієнтацій, які виконують роль регулятора активності людини, так як самостійність як високий рівень суб'єктності неможлива без високорозвиненої системи ціннісних орієнтацій, без чіткої ієрархії переваг, яка допомагає людині визначитися з тим, що їй самій потрібно, і реалізувати цю стратегію в житті.

Психологічний зміст когнітивного компонента самостійності характеризується оптимістичним атрибутивним стилем, гнучкістю і специфічними особливостями дивергентного мислення.

Психологічний зміст вольового компонента самостійності характеризується виразністю вольових якостей особистості: цілеспрямованості, рішучості, наполегливості, витримки, відповідальності.

Розуміння самостійності і особистісної безпорадності як континууму суб'єктності передбачає, що кожен з рівнів цього континууму буде характеризуватися специфічними проявами активності. Специфіку активності можна визначити через розгляд типів, що відображають різний рівень суб'єктності. Крім крайніх типів: особистісної безпорадності і самостійності, представлених в дослідженні Д. О. Цирінг [486], було виділено тип, що займає проміжне положення на континуумі суб'єктності, названий адаптивністю. Розвиток будь-якого з аспектів у окремої людини визначається сукупністю особистісних особливостей, що обумовлюють формування самостійності, особистісної безпорадності і адаптивності, що визначають рівень розвитку суб'єктності.

Самостійність, адаптивність і особистісна безпорадність, що являють собою різні варіанти виразності суб'єктності характеризуються специфічним поєднанням особливостей емоційної, когнітивної, мотиваційної та вольової сфер. Шляхом порівняльного дослідження особливостей емоційної, вольової, когнітивної та мотиваційної сфер, у самостійних студентів вдалося виявити такі особливості, які дозволяють їм реалізувати себе в житті як суб'єкта,

перетворювати дійсність і своє життя.

Емоційна сфера самостійних студентів характеризується емоційною зрілістю. Вони реалістичні, спокійні, впевнені, не бояться складних ситуацій. Для самостійних характерна життєрадісність, імпульсивність, захопленість, емоційна значимість соціальних контактів, готовність реагувати, проявляти, почуття, експресивність, експансивність, вміють витримувати емоційні навантаження, також в емоційному плані самостійних можна охарактеризувати як людей розкутих і заповзятливих.

Вольова сфера самостійних випробовуваних відрізняється високим рівнем розвитку всіх вольових якостей, що дозволяє їм чітко усвідомлювати, чого вони хочуть, швидко і впевнено приймати рішення, при цьому вони успішніше справляються не тільки з зовнішніми перешкодами, але і з внутрішніми перешкодами та протидіями, що виникають при ухваленні, а потім при виконанні прийнятого рішення. Для самостійних юнаків і дівчат в більшій мірі характерно справжній прояв власної волі, вони вбачають об'єктивні підстави для того, щоб чинити так, а не інакше. Все це говорить про хороший самоконтроль і розвинену вольову регуляцію самостійних випробовуваних і характеризує їх як людей рішучих, відповідальних, завжди готових до дії.

Когнітивна сфера самостійних характеризується високими значеннями за показниками творчого мислення. Їх відрізняє гнучкість, мобільність, пристосовність до зміни умов, вміння, здатність швидко змінити спосіб дій.

Мотиваційна сфера самостійних вирізняється високим рівнем розвитку мотивації досягнення, в основі якої лежить надія на успіх і потреба в досягненні успіху. Високий рівень домагання самостійних говорить про те, що вони не бояться важких завдань, ставлять перед собою високу планку. Для них характерне поєднання досить високого рівня розвитку мотиву «прагнення до прийняття», з низьким рівнем розвитку мотиву «страх бути відкинутим». Вони активно шукають контактів з людьми, відчуючи від цього в основному позитивні емоції. Інтернальний локус контролю,

характерний для самостійних юнаків і дівчат говорить про те, що більшість важливих подій вони сприймають як результат власних дій, вони вважають, що можуть ними управляти, і, отже, відчують свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому.

Проміжне становище адаптивності на континуумі «самостійність – особистісна безпорадність» обумовлена тим, що психологічні особливості піддослідних мають ряд схожих рис як з самостійними, так і з безпорадними.

Результати спостереження та експертного оцінювання поведінки самостійних юнаків і дівчат дозволяють зробити висновок про те, що основною особливістю самостійних студентів, що виявляється в різних ситуаціях їх життя, є активність і творчий підхід до вирішення поставлених завдань, прагненням до лідерства, домінування, комунікабельністю, упевненістю і наполегливістю в досягненні поставлених цілей. Для адаптивних суб'єктів характерна опора на «зовнішню стимуляцію», на зовнішні умови і вимоги, особливості їх активності визначаються специфікою ситуації, в якій вони знаходяться. Безпорадних юнаків і дівчат відрізняє байдужість до подій, низька зацікавленість в спілкуванні та навчанні, пасивність.

Структура феномена самостійності складається з чотирьох компонентів: мотиваційного, вольового, емоційного і когнітивного. У юнаків і дівчат взаємозв'язку між компонентами самостійності мають такі особливості: найбільш вираженими є мотиваційний (особливо його ціннісно-смілова складова) і вольовий компоненти. Ці два компоненти тісно пов'язані між собою і є провідними в структурі. Меншу роль в структурі грають когнітивний і емоційний компоненти.

Самостійність найбільш сильно пов'язана з андрогінною психологічною статтю, що характеризується використанням стратегій, як чоловічої, так жіночої поведінки, гендерними типами і не пов'язана з біологічною статтю.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що емоційний

компонент самостійності включає в себе, емоційну зрілість, реалістичність, впевненість. Для самостійного суб'єкта характерна життєрадісність, емоційна значущість соціальних контактів, він вміє витримувати емоційні навантаження.

Когнітивний компонент самостійності включає в себе оптимістичний атрибутивний стиль, специфічні особливості дивергентного мислення: гнучкість, швидкість, розробленість. Також для самостійного суб'єкта характерна флексибільність, їх відрізняє пристосовність до зміни умов, здатність швидко змінити спосіб дій при зміні ситуації.

Мотиваційний компонент самостійності характеризується інтернальністю локусом контролю, високим рівнем розвитку, мотивацією досягнення і високим рівнем домагань. Випробуваних з самостійністю відрізняє поєднання досить високого рівня розвитку, мотиву прагнення до прийняття з низьким рівнем страху відкидання. Більш виражені ціннісні орієнтації, характерні для студентів з самостійністю, їх велика залученість в різні сфери життя в поєднанні з описаними особливостями мотиваційної сфери визначає високий рівень суб'єктності, що реалізується в неадаптивній активності.

Вольовий компонент самостійності відрізняється високим рівнем розвитку вольових якостей: цілеспрямованості, рішучості, наполегливості, витримки, що дозволяє випробуваним з самостійністю впевнено приймати рішення і справлятися з труднощами.

Структура самостійності включає в себе чотири компоненти: мотиваційний, вольовий, емоційний і когнітивний, які в юнацькому віці мають складні взаємозв'язки, що характеризуються провідною роллю мотиваційного компонента, що має найбільш тісні зв'язки з вольовим компонентом. Ці два компоненти тісно пов'язані між собою і є провідними в структурі. Особливо слід відзначити ціннісно – смислову складову мотиваційного компонента, яка займає в структурі домінуючу роль. Меншу роль в структурі відіграють когнітивний і емоційний компоненти.

У той же час існує ряд актуальних питань, пов'язаних з проблемою самостійності, наприклад, як самостійність проявляється в різних сферах діяльності, або які взаємозв'язки між самостійністю і успішністю та інші. Ці проблеми можуть бути предметом подальших досліджень.

Самостійність не дається людині від народження, формується у процесі її розвитку і на кожному віковому етапі має свої особливості. Дослідник Є. Рапацевич трактує поняття "самостійність мислення" як здатність побачити питання, що потребує розв'язання, самостійно знайти відповідь на нього [390]. Вважається, що самостійний розум не шукає готових рішень, не прагне без потреби використовувати чужі думки і положення. Людина, яка має самостійне мислення, "творчо підходить до пізнання дійсності, шукає і знаходить нові шляхи її вивчення, нові факти і закономірності, висуває нові гіпотези і теорії. Самостійність мислення тісно зв'язана з його критичністю. Ця властивість є важливою рисою творчої особистості.

Розрізняють також:

1) самостійність мислення, що виявляється при розгляді сутності явищ (подій, процесів) і є наслідком формування переконань; з нею тісно пов'язана і самостійність в застосуванні навичок і вмінь, прийомів розумової праці, методу пізнання;

2) самостійність характеру, поведінка особистості, яка виражається в умінні виявляти вчинкову активність у відповідності зі своїми поглядами, в тому чи іншому ставленні до оточуючого;

3) самостійність спонукання до діяльності, її мотивів; для неї важливі прояви інтересу, ініціативи, творчості;

4) самостійність в практичній діяльності.

Водночас слід зауважити, що існує принципова різниця між пізнавальною діяльністю: а) при передачі готових знань; б) при формуванні знань на основі самостійної мислительної діяльності учнів. Головним видом пізнавальної діяльності учнів за способом передачі готових знань є запам'ятовування, при слабкому прояві мислительної активності і

самостійності.

У своєму дослідженні Комліченко О.О. зазначає, що під поняттям «самостійність студента» розуміє інтегративну якість особистості, що забезпечує її професійне зростання та інтелектуальний розвиток через формування системи мотивів активної самоосвітньої діяльності, дослідницького стилю організації самостійного навчально-пізнавального процесу [208].

Науковець виділила компоненти самостійності

- мотиваційний;
- когнітивний;
- організаційно-технологічний;
- особистісно - орієнтований [208].

На основі результатів дослідження самостійності студентів Комліченко О.О. було виділено три рівні розвитку самостійності за компонентами:

- низький рівень характеризується перевагою мотиву матеріальних благ, рішення приймаються переважно на основі рекомендацій викладача або підказок і порад інших студентів, креативні показники самооцінки особистості зміщені до низьких значень; умінням більш-менш точно формулювати визначення, вибирати запропоновану схему без пояснень; заучуванням матеріалу без системності; теоретичною необґрунтованістю рішення завдань; мінімальним використанням джерел інформації. Відсутні уміння й навички володіння методами й механізмами творчого пошуку, навички організації самостійної діяльності. Має місце неточне розуміння завдань, труднощі у визначенні причини й наслідку. У процесі навчання не проявляються творча активність, самостійність;

- середній рівень - великий вплив на мотив реалізації самостійності мають зовнішні фактори, засновані на помітності особистості й можливості одержати схвалення своїм діям; особистий досвід превалює при виробленні рішення, а креативні показники самооцінки тримаються в рамках значень середнє, вище за середнє. Є присутнім грамотне формулювання термінів,

уміння застосовувати правило; уміння виділяти головне в досліджуваному матеріалі; рішення приймаються на теоретичній основі, але відсутнє всебічне дослідження ситуації; використання різних джерел інформації; алгоритмізоване рішення. При цьому проявляється низька самостійність. Потребує допомоги при плануванні професійної діяльності. Не завжди адекватно оцінює себе за результатами своєї професійної діяльності. В особистісному аспекті нестійкі показники працездатності, прояв творчої активності не носить систематичного характеру;

- високий рівень – творча самостійність активізується внутрішніми мотивами особистості, прагненням до самовдосконалення, самореалізації; рішення приймаються не тільки на основі особистого знання, досвіду, але й використовуються всілякі інформаційні джерела; оцінка особистісних творчих резервів у студентів досить висока. Відпрацьовано вміння точно й обгрунтовано формулювати визначення, указувати залежність одного поняття від іншого, робити конкретні теоретичні висновки; виділяти головне й уміти пов'язувати з попередніми знаннями; технічно грамотно описувати ситуацію й адекватно її оцінювати; мотивоване використання сучасних джерел інформації; власне бачення ситуації й вироблення власного стилю в ухваленні рішення. Технологічна сфера показує вміння організувати самостійну проектну діяльність, володіння методами творчої самостійної діяльності, уміння критично оцінювати результати діяльності; самостійність при плануванні роботи; правильне осмислення змісту професійного завдання, виділення елементів і визначення способів виконання; постійно оцінює себе з погляду успішного виконання професійної діяльності [208].

Для організації самостійної навчальної діяльності необхідно забезпечити її посильність, доступність і різноманітність, враховуючи при цьому вікові та індивідуальні особливості, дотримуючись дидактичних вимог.

Отже, пізнавальна самостійність особистості формується не внаслідок дії якогось одного ефективного засобу, а є закономірним результатом

системи навчання й виховання суб'єктів навчальної діяльності, спрямованої на всебічний розвиток самостійності думки і самостійності як риси характеру особистості.

А. К. Осницький використовує поняття «продуктивна самостійність», під яким мається на увазі суб'єктність проявів людини. Розвиток суб'єктності залежить від сформованості і розвиненості компонентів суб'єктності досвіду: ціннісного досвіду, досвіду звичної активності, досвіду рефлексії, операційного досвіду і досвіду співпраці. Ці компоненти разом забезпечують цілеспрямоване, активне, усвідомлене, вміле і орієнтоване на соціально значимі мету, поведінку [326].

Аналізуючи самостійність з точки зору становлення суб'єктності досвіду, А. К. Осницький виділяє п'ять його компонентів, які формуються в вікові періоди від дитинства до юності. Такими компонентами є: досвід цінностей (пов'язаний з формуванням інтересів, моральних норм, ідеалів, переконань, переваг); досвід рефлексії (досвід співвіднесення людиною знань про свої можливості і можливі перетворення в матеріальному світі до вимог виконання діяльності, про можливі перетворення в самому собі); досвід звичної активізації (орієнтований на визначені умови роботи, зусилля і рівень досягнення успіху); операційний досвід (включає загальнотрудові знання і вміння, пов'язані з предметним перетворенням і вміннями саморегуляції); досвід співпраці (співвідноситься з уміннями здійснювати, налагоджувати співпрацю, взаємодію) [325]. Механізмами розвитку суб'єктності досвіду є наслідування, зараження, перенесення, репрезентація, почуття симпатії, співпереживання, емоційна підтримка, інтенсивне випробування власних можливостей, дослідження варіативності і вдосконалення. Розвитку самосвідомості і продуктивної самостійності, на думку вченого, супроводжує і сприяє вдосконалення системи усвідомленої регуляції, яке свідчить про себе у формуванні відповідних умінь саморегуляції [327].

Для аналізу розвитку і сформованості самостійності, під якою А. К. Осницький розуміє також вміння діяти без сторонньої допомоги,

пропонується розрізняти два види саморегуляції - діяльнісної (де переважають завдання предметних перетворень) і особистісну (де переважають завдання перетворення відносин та ставлення до предметів і людей). Діяльнісну саморегуляцію автор розуміє як організацію зусиль для підвищення ефективності дій, успішного досягнення мети, оптимізації окремих компонентів регуляції в системі підвищення ефективності регуляції в цілому. При цьому феноменологічно саморегуляція діяльності та сама діяльність збігаються. Особистісну саморегуляцію А. К. Осницький розглядає як визначення свого місця в культурно - історичній традиції і корекції, які здійснюються при визначенні особистих позицій. Культурно - історична традиція визначається суспільно - історичним настроєм, національною, релігійною і професійною приналежністю. Феноменологічно особистісна саморегуляція збігається із вчинками [328].

І. С. Кон виділяє ряд складових самоствійності: здатність до самоствердження, підтримки стабільності «Я», самоконтроль, вміння регулювати власну поведінку і емоційні реакції, вміння зберігати власну думку всупереч зовнішньому тиску, схильність брати на себе відповідальність за найважливіші події свого життя, а не звинувачувати в них інших людей, об'єктивні обставини або долю [216].

С. В. Чебровська зазначає, що під самоствійністю слід розуміти складну властивість особистості, що бере початок в активності і складається з деякої кількості інтегруючих її компонентів, серед яких емоції, інтерес, воля, мислення, саморегуляція і інші. В результаті індивідуального розвитку самоствійність наповнюється суб'єктивним досвідом, що обумовлює можливість різних її видів і рівнів [491]. С. В. Чебровська розглядає самоствійність особистості як цілісне системне утворення, в структурі якого вона виділяє емоційно-мотиваційний, інтелектуальний, регуляторно-орієнтаційний і соціально-комунікативний компоненти, взаємообумовлені і взаємозалежні.

Таким чином, науково-педагогічна діяльність викладача одночасно має спрямовуватись на розвиток самоствійності особистості і самоствійності її

мислення. При цьому важливо враховувати висновки вчених-психологів, що період навчання у вищій школі є надзвичайно важливим для подальшого формування і розвитку цих якостей у майбутніх фахівців. Час навчання у вищому навчальному закладі співпадає з другим періодом юності і першим періодом зрілості, який, за визнанням учених (Б. Ананьєв, А. Дмитрієв, І. Кон, В. Лісовський), відрізняється складним становленням особистісних рис і властивостей. Саме на цей час припадає пік інтелектуальних і пізнавальних можливостей, прийняття відповідальних рішень щодо вибору та опанування професії, визначення стилю життя і свого місця в суспільстві, обрання супутника життя, створення власної сім'ї. У людини в цей час розвиваються такі особистісні якості, яких їй не вистачало у старшій школі: цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою.

2.2 Самостійність і психологічний простір особистості

Психологічна наука і практика активно включена у вирішення різного роду проблем та здійснює пошук відповідей на виклики сьогодення. У таких умовах особливо гостро постають проблеми особистої автономії, свободи та відповідальності. У зв'язку з чим важливо звернутися до проблеми психологічних меж особистості, їх стійкості, динамічності та інших характеристик, оскільки оптимальна межа дає можливість, право відмовлятися, виражати відкрито свої почуття, бути самим собою. Психологічна межа має важливе значення у процесі міжособистісного спілкування та сприйняття людьми один одного. Та ще більшої актуальності вона набуває коли йдеться про розвиток самостійності майбутнього фахівця. Тому сьогодні як ніколи необхідним є розвиток та цілеспрямоване формування такої психологічної межі, яка забезпечувала б усвідомлену вибірково інтеріоризацію трансльованих соціумом цінностей та настанов і їх аутентичне вираження у межах малих соціальних груп, що слугуватиме

умовою збереження здоров'я особистості.

У сучасних роботах психологів широкого розповсюдження набувають «топографічні» поняття, які характеризують структуру особистості. До них можна віднести такі поняття, як «психологічний простір» [313], «межі особистості» [124], «психологічна дистанція» [122], «бар'єри» [330] тощо.

Пояснюючи це явище, С. К. Нартова-Бочавер справедливо зауважує, що феноменологія суб'єктивного світу особистості потребує об'єктивізації через уподібнення його об'єктивному світу [313]. Перевагами такого підходу все частіше користуються вчені та практики.

Зростає інтерес науковців до поняття «психологічні межі особистості». У деяких авторів психологічна межа розглядається як функціональний орган: межа життя, межа Я-відчуттів (В.А. Подорога), контактна межа (Ф. Перлз), енергетична межа (Л. Марчер), межа Я і внутрішня межа (А.Ш. Тхостов), межа у контексті суверенності психологічного простору особистості (С.К. Нартова-Бочавер) та у контексті соціальної ситуації розвитку. Підкреслюється енергійна, а не субстанціональна сутність межі (А.А. Ухтомський). Вона виявляється в активності особистості, в її діях (В.П. Зінченко), розроблена методика діагностики психологічної межі (Т.С. Леві) [245]. Як бачимо більшість авторів вивчали феноменологію психологічної межі. За її допомогою описуються, трактуються, складаються рекомендації щодо широкого кола особистісних проблем: формування психологічного здоров'я особистості, виникнення психічної патології, особистісний ріст, особливості дисфункціональної сім'ї, значення та типологія дитячо-батьківських стосунків, проблеми залежностей, формування гендерної ідентичності тощо. Така велика затребуваність поняття «межі особистості» в психокорекційній та психотерапевтичній практиці вимагає його теоретичного обґрунтування та розробки діагностичного інструментарію.

Маються на меті два завдання особистісних меж: збереження самості у незмінному вигляді як запоруки збереження гармонійної особистості та

досягнення стану особистого щастя і встановлення контактів з оточуючим світом. У зв'язку з цим призначенням меж стає визначення міри задоволення соціально визначених потреб особистості та відмова від менш особистісно цінних бажань та прагнень.

Межі простору диктують ставлення до малого й великого соціуму — родини й друзів, соціальної групи, етносу, людства, і сприйняття соціуму як «свого» або «чужого», визначають можливості для прояву конструктивних, життєтворчих тенденцій, що проводять людину через прозорі для неї соціальні межі. У протилежному випадку ці межі можуть блокуватися, обмежуючи поле самоактуалізації особистості за допомогою виникнення ксенофобії різного масштабу — від життєвої агресивності до нетерпимості в масштабах соціальноетнічних груп. Міра переживання «свого» і «чужого» визначає здатність особистості до діалогу й спільної творчості в будь-яких сферах життєдіяльності [313].

Формування психологічних меж особистості відбувається в ранньому дитинстві, а особливості їх функціонування відображають сутність дитячо-батьківських стосунків та середовища розвитку особистості.

У межах нашого дослідження важливо розкрити значення психологічних меж особистості для становлення самостійності як системної якості особистості майбутніх фахівців.

Психологічні межі особистості – це психологічне утворення, що виникає в результаті взаємодії або встановлення паритетних відносин між прагненням зберегти спонтанність й автентичність та необхідністю соціальної адаптації [313]. Межа – це те, що відокремлює людину від оточення. Це тонка межа, проведена в нашому розумінні і відчутті нас самих, як окремих особистостей. Вона невидима, її можна тільки відчути. Власне межа – це розуміння, де твоє, а де чуже. Психологічний простір людина охороняє від спроб вторгнення, допомагають нам відокремитися від усього того, що складає природний життєвий фон. Так людина підтримує власну безпеку, свободу і незалежність. Межі особистісного простору визначають її

ставлення до суспільства та інших людей.

У вітчизняній психології психологічні межі особистості досліджували О. В. Григор'єва, С. К. Нартова-Бочавер, А. В. Драпака та інші. Залежно від особистих меж людина по-різному ставиться до рідних, друзів, знайомих. Міра переживання «свого» і «чужого» визначає здатність особистості до діалогу й спільної творчості в будь-яких сферах життєдіяльності [122].

Диференціація психологічного простору людини визначає ефективність функціонування її особистісної структури. Чим вище ступінь диференціації, тим вище саморозуміння, тим легше й швидше обирається спосіб адаптації, наприклад, модель захисної поведінки. Такий погляд вимагає визнання наявності двох типів особистісних меж – зовнішніх й внутрішніх [313]. Психологічні межі особистості відокремлюють внутрішній світ особистості від зовнішнього світу, від інших людей, оскільки без меж немає життя. Ще на клітинному рівні особистість інтуїтивно визначає, що для неї шкідливо, а що покращує життя, і встановлює межі відповідно до користі чи шкоди для організму. Психологічні межі визначають за тими ж принципами. Одні ситуації та люди, що оточують, покращують життя, інші – шкодять.

Важливим завданням для підтримки ментального і духовного здоров'я є вміння визначити тих людей, які шкідливі для людини, і тих, що позитивно впливають на особистість.

Психологічна межа не збігається з межею фізичного тіла. Але якщо тіло природно створює здорові межі, то ментальні та емоційні межі між людиною і навколишнім світом треба навчитися правильно визначити, адже багато дорослих людей так і не визначили свої комфортні особисті межі. Проблема формування і розвитку психологічних меж особистості – це проблема самовизначення і співвіднесеності внутрішнього світу і світом, що оточує. Варто зазначити, що межі характеризуються рухливістю, динамічністю, саме ця ознака забезпечує психологічну рівновагу особистості в різних ситуаціях і умовах. Межа з одного боку виступає як захист психіки від руйнівних зовнішніх впливів, а з іншого – пропускає всі необхідні для нас

енергії [124]. Психологічно здорова особистість має одночасно стійкі і динамічні межі, саме тому здатна гнучко будувати відносини з іншими і бути незалежною.

Оптимальні межі особистості дають право відмовлятися, виражати відкрито свої почуття, бути самим собою. Психологічна межа має важливе значення в процесі міжособистісного спілкування та сприйняття людьми один одного. Природно, що без чітко визначених комфортних меж люди відчувають значні проблеми в повсякденному житті, у відносинах з рідними і близькими, колегами, оточенням та ін.

Формуються психологічні межі особистості в ранньому дитячому віці і відображають стосунки дитини з батьками. Спочатку дитина не відчуває себе окремо від матері, але поступово все більше і більше усвідомлює себе як самостійна істота.

У. Джеймс запропонував такі складові психологічного простору особистості: фізичну, соціальну і духовну [137]. Первинний розвиток фізичного простору відбувається в дітей у ранньому віці, соціальний простір зароджується в 3-6 років на основі фізичного, духовний простір починає формуватися в підлітковому віці. Отже, окремі аспекти особистості формуються в різний час, і якщо дитина потрапляє в певному віці в некомфортні умови, у неї може порушитися формування окремих видів меж.

Людина відчуває себе комфортно у світі, якщо межі нормальні і здорові. Вона легко спілкується, вступає у відносини, підтримує їх і розриває, переїжджає з місця на місце, знаходить нову роботу і ще виконує багато різних комфортних дій у житті. Здорові межі гнучкі. Людина легко визначає, на якому рівні їй зручно і приємно спілкуватися, і чи хоче вона цього спілкування. Вона може зблизитися з людьми, а потім віддалитися, якщо відчує, що у відносинах щось не так.

До основних функцій психологічної межі належать: самовираження себе у світі, стримування “контейнерування” внутрішньої енергії, невпускання, проникності, вбирання, віддачі, стримування, спокійно-

нейтральна [137]. Контейнерування – це здатність витримувати різні види психічної енергії, такі як емоції, напруження, інстинктивні імпульси тощо.

Людина, визначаючи свій індивідуальний простір, змінює психологічні межі: то звужує їх, то розширює. Успішно адаптуватися – означає досягти такого стану взаємовідносин особистості та групи, коли особистість без тривалих зовнішніх та внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні соціогенні потреби в повній мірі, йде назустріч тим рольовим очікуванням, котрі висуває до неї еталонна група, переживає стани самоствердження та вільного вираження своїх творчих здібностей. Під соціальною адаптацією маються на увазі способи пристосування, регулювання, гармонізації взаємодії індивіда з оточенням: при цьому індивід виступає як активний суб'єкт, який адаптується до середовища у відповідності зі своїми потребами, інтересами, прагненнями і активно самовизначається [245].

Виділяють такі типи особистих меж.

1. М'які, коли людина зливається з іншими людьми.
2. Губчасті – вбирають чуже, люди невпевнені в собі.
3. Жорсткі – людина в усіх ситуаціях не змінює свій психологічний простір.

Хто намагається порушити його – отримує жорстку відсіч. Іноді це призводить до проблем в особистому житті.

4. Гнучкі, які змінюються залежно від ситуації.

Іноді психологічні межі особистості порушують інші люди.

- Звинувачують інших людей у своїх проблемах.
- Контролюють поведінку людей, що їх оточують.
- Дають поради іншим, що і як потрібно робити.
- Дають установки, які події і як розцінювати.
- Дають негативну оцінку зовнішності і особистості.

У повсякденному житті це виражається в поведінці: люди беруть чужі речі, сідають на місце інших, користуються не своїми грошима, не віддають борг, маніпулюють іншими. Людина, у чий межі вторглися інші, відчуває

страх, гнів, фрустрацію, намагається уникнути подальшого спілкування.

Якщо межі слабкі, у них вторгаються досить регулярно, така людина відчуває досить сильний стрес, вона не може адекватно захистити себе від нападу. Такі люди відчувають себе невдахами, звинувачують себе у всіх невдачах та негараздах.

У людей зі слабкими межами розвивається депресія, вона не може зупинити постійні вторгнення. Чим слабші у людини межі, тим частіше вона порушує межі інших.

Психологічний простір особистості як основне поняття *суб'єктно-середовищного підходу*. Нартова-Бочавер робить висновок про необхідність і доцільність розгляду людини і світу як взаємодіючих та взаємопроникаючих несуперечливих систем. Це дає змогу з одного боку, інтерпретувати середовищні прояви людини символічно і метафорично, як моделювання свого внутрішнього світу з усіма його особливостями і суперечностями, а з іншого - змінюючи тілесні і топологічні параметри життєдіяльності людини, змінювати її як особистість. Самовизначення людини являє собою відповідь на запитання про межі власної суб'єктності, а самоусвідомлення - це взаємодія «Я» з різними формами "Не-Я". Розвиток особистості - це посилення суб'єктності в напрямку розширення контакту з дійсністю і його поглиблення. Ці ідеї дослідницею було покладено в основу визначення та операціоналізації поняття «психологічний простір особистості» [313].

Психологічний простір особистості розуміється Н. Бочавер як суб'єктивно значимий фрагмент буття, що визначає актуальну діяльність і стратегію життя людини. Воно включає комплекс фізичних, соціальних і суто психологічних явищ, з якими людина себе ототожнює (територію, особисті предмети, соціальні прихильності, установки). Ці явища стають значущими в контексті психологічної ситуації, набуваючи для суб'єкта особистісного сенсу, і починають охоронятися всіма доступними йому фізичними та психологічними засобами. *Ключову роль в феноменології психологічного простору займають його межі*. Психологічний простір являє

собою форму суб'єктності людини і розвивається за допомогою послідовно здійснюваних *виборів* (ідентифікацій - відчужень) в кожній життєвій ситуації.

К. Г. Юнг вважав цілісність меж між особистим і колективним умовою нормальної зрілості особистості. Індивідуація призводить до набуття самості (неусвідомлюваної сутнісної основи особистості), що виражає її єдність і цілісність. На межі перетину психологічного простору особистості і самості знаходяться емпірично підтвержені вчинки і переживання [517].

Ще одне семантично близьке поняття - це ідентичність, яка може бути визначена як стійкий образ Я і система відповідних способів поведінки особистості, індивідуально випрацюваних кожною людиною, які є умовою психічного здоров'я та психологічного благополуччя людини [124].

Зупинимось на властивостях психологічного простору. Простір залежить від інтенсивності і осмисленості життєдіяльності людини. Так, він може розширюватися при наявності невизначених перспектив, що відповідає стадії життєвого пошуку, залишатися стабільним в разі отримання відповіді і звужуватися при виникненні надцінної ідеї, в стані закоханості.

Психологічний простір можна розглядати як стійку характеристику особистості, і як її стан. У стабільні періоди життя простір прагне до рівноваги, використовуючи сформовані і вже освоєні способи самовираження. Під час критичних подій межі можуть втрачати свою міцність, а особистість регресувати до свого минулого, зокрема, до психосоматики або імпульсивного володіння речами [313].

Отже, психологічний простір особистості має такі властивості.

1. Людина відчуває простір як своє, присвоєне або створене нею самою, і тому має вартість.

2. Людина має можливість контролювати і захищати все, що знаходиться і виникає всередині простору, таким чином реалізуючи своє почуття авторства (те, що не піддається контролю, відкидається і стає об'єктом поза особистим простором суб'єкта).

3. Психологічний простір існує природньо і не рефлексується без виникнення проблемних ситуацій, він «прозорий» і тому важко піддається опису.

4. Найважливішою характеристикою психологічного простору є цілісність його меж. Психологічний простір особистості можна співвіднести з основними проявами психічного: він переживається суб'єктом як збережене або порушене, що виражається в почуттях спокою або занепокоєння; усвідомлюється поблизу своїх меж [313].

Простір з цілісними межами Нартова-Бочавер називає суверенним, бо той хто ним володіє може підтримати свою особистісну автономію. Простір із порушеними межами, виходячи із того, що вони відокремлюють людину від середовища та слугують джерелом задоволення депривованих потреб.

У широкому сенсі слова депривується потреба в приватності, тобто можливості справлятися з потоком інформації і взаємодією зі світом. Практика дозволяє також говорити про квазісуверенний простір (в тому випадку, якщо досягнення автономії є компенсацією і стимулюється вторгненням у зовнішній простір) і про стан травмованості або непідтвердженість, якщо рівень суверенності настільки низький, що перешкоджає саморегуляції"[313].

Нартова-Бочавер виділяє наступні шість вимірів психологічного простору особистості, які відображають фізичні (територіальні і темпоральні), соціальні і духовні аспекти людського буття: це фізичне тіло, територія, особисті речі, звички, друзі і смаки (цінності). Простір розвивається в онтогенезі за допомогою появи нових вимірів і перенесення своїх меж у рамках тих вимірів, що вже існують [313]

Адекватні межі дають змогу відчувати сепарацію фізично, інтелектуально, емоційно, духовно, що створює безпеку у відносинах. Потреба в особистому просторі настільки ж важлива, як і потреба у їжі, у сні, безпеці і комфорті. Без особистого простору і чітко визначених психологічних меж людина відчуває себе некомфортно, може хворіти і бути

нездатною на продуктивні дії. Тому треба зберігати свій простір цілим, чітко визначити психологічні межі, але й поважати особистий простір людей, що вас оточують.

Самостійність впливає із фундаментальних здібностей людини до самодистанціювання і самотрансценденції (виходу за межі себе), а поведінка особистості визначається цінностями і смислами, завдяки яким особистість може сама визначати своє ставлення до подій.

Усвідомлення майбутніми фахівцями домінуючого типу психологічної межі та етіології їх походження дасть змогу активізувати дієвість «істинного Я» та мобілізувати внутрішньо особистісні ресурси для розвитку самостійності майбутніх фахівців.

2.3 Самостійність і свобода

Життя людини в період соціально-економічної кризи суспільства характеризується духовним збідненням, переорієнтацією у сфері соціальних цінностей, посиленням тенденції втрати сенсу життя. Це призводить до загострення суперечностей в особистісній сфері, особливо майбутніх фахівців: між потребою ствердити себе в навколишньому світі, реалізувати себе в суспільстві і необхідністю соціальної адаптації та регуляції поведінки; потребою бути незалежним, самостійним і нездатністю брати на себе відповідальність у значущих ситуаціях; потребою бути вільним і наявністю внутрішньої несвободи, нездатністю долати внутрішні конфлікти, вирішувати психологічні проблеми, пом'якшувати перебіг життєвих криз. Як бачимо, йдеться про міру залежності внутрішнього світу людини від світу зовнішнього, про локалізацію ініціативи і відповідальності в особистісному просторі суб'єкта життєдіяльності.

Зазначені труднощі психічного життя особистості, несформованість у багатьох випадках її духовної культури, зумовлюють підвищену увагу вчених до динаміки різних аспектів буття особистості, особливостей її

становлення і зростання на різних стадіях онтогенезу, чинників розвитку та можливостей посилення самоактивності, самостійності і внутрішньої свободи.

Тенденції, характерні для зарубіжної психологічної науки, можна відзначити і у вітчизняній психології. Поступово відбувається перехід від концепцій, що пояснюють поведінку людини зовнішніми детермінантами (А. Р. Лурія, Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв та ін.) до теорій, в яких на перший план виходять внутрішні якості людини (С. Л. Рубінштейн, А. В. Брушлинський, В. А. Петровський та ін.), що дозволяють їй самій визначати свій життєвий шлях. Важливо підкреслити, що поняття самостійності тісно пов'язане з категоріями свободи і детермінізму. Поняття свободи описує феноменологічно пережитий, контроль над своєю поведінкою. Свободу можна розглядати як універсальність культури суб'єктного ряду, фіксує можливість діяльності та поведінки в умовах відсутності зовнішнього цілепокладання [239].

У зв'язку з ідеологічною ситуацією, під впливом якої перебувала вся радянська психологія, розгляд проблеми самостійності особистості у вітчизняний період було практично неможливо. Пізніше ця проблема поступово починає привертати до себе увагу дослідників, з'являються оригінальні роботи, в яких віддається належне проблематиці свободи і самостійності особистості.

Ідею самостійності без конкретного виділення цього поняття можна зустріти в роботах вітчизняних авторів різних напрямків: в суб'єктно діяльнісному підході школи С. Л. Рубінштейна і в його поглядах на процес взаємовизначення людини світом і світу людиною, в концепції вільної причинності В. А. Петровського, в здійсненні особистого вибору (А. Г. Асмолов). У сучасній вітчизняній психології можна відзначити концепцію особистісної саморегуляції Е. Р. Калітеєвської і Д. А. Леонтьєва, теорію рефлексивно-діяльнісного аналізу Е. І. Кузьміної, розгляд самостійності як особистісної властивості в працях А. І. Савенкова.

Розглянемо перераховані концепції детальніше. Суб'єктно - діяльнісну концепцію психіки, що розробляється в працях С. Л. Рубінштейна і його основних учнів і послідовників (К. А. Абульхановою, А. В. Брушлинським і ін.) можна віднести до таких, в яких, з одного боку, підкреслюється соціальна детермінація психіки людського індивіда, реальне буття особистості повністю визначається її соціальною роллю, повністю залежить від характеру суспільних відносин, в які вона в даний момент включена: «... Реальна особистість, яка, відбиваючись в своїй самосвідомості, усвідомлює себе як «Я», як суб'єкта своєї діяльності, є суспільною істотою, включеною в суспільні відносини, і виконує ті чи інші суспільні функції. Реальне буття особистості істотно визначається її суспільною роллю ...» [77].

З іншого боку, як підкреслює А. В. Брушлинський, будь-який зовнішній вплив опосередковується внутрішніми умовами «...зовнішнє, діючи тільки через внутрішнє, істотно залежить від нього».

С. Л. Рубінштейн також зазначає, що справжнє джерело і рушійні сили розвитку самосвідомості, потрібно шукати в зростаючій реальній самостійності індивіда, що виражається в зміні його взаємин з оточуючими.

Отже, в центрі суб'єктно-діялісного підходу лежить ідея про суб'єкта, тобто людину самостійну, індивідуально активну, що є причиною своєї індивідуальної життєдіяльності: «...Концепція суб'єкта, запропонована Рубінштейном, несла, перш за все, ідею про індивідуальність, активність людини, тобто про людину, що будує умови життя і своє ставлення до нього. В ідеї зміни життя в розумінні її умов як завдань, що вимагають від людини певних рішень...» [400].

При цьому К. А. Абульханова підкреслює, що категорія суб'єкта об'єднує кілька різних значень. З одного боку, «...Суб'єкт - якісно певний спосіб самоорганізації, саморегуляції, узгодження зовнішніх і внутрішніх умов активності, центр координації всіх психічних процесів, станів, властивостей, здібностей, можливостей (і обмежень) особистості співвідносні з об'єктивними і суб'єктивними (цілі, домагання, завдання) умовами

діяльності, спілкування і т.д....» [1], з іншого - це вищий рівень розвитку особистості (К. А. Абульханова). Аналізуючи поняття суб'єкта, К. А. Абульханова говорить про те, що не кожна людина вибудовує свій життєвий шлях як суб'єкт «... якість суб'єкта зв'язується з теоретично певним способом організації життєвого шляху, а різні особистості в різній мірі стають його суб'єктами» [1].

У суб'єктно-діяльнісній концепції суб'єкт визначається через активність, а спосіб його життєдіяльності - через спосіб його активності. У цьому випадку суб'єкт виступає в якості координуючого центру всіх властивостей особистості, що забезпечує узгодження об'єктивних і суб'єктивних умов активності. Важливим для суб'єктно-діялісної концепції є поняття «суб'єктність» - якість індивіда бути суб'єктом активності. Стосовно людини, «бути суб'єктом» - значить бути носієм ідеї Я, а це, в свою чергу, означає, що людина мислить, сприймає, переживає і здійснює себе в якості причини себе самого, тобто виявляє себе [1]. Суб'єктність передбачає самостійність, так як сам індивід, а не хтось інший направляє і регулює цей процес.

Найвищий рівень суб'єктності, за К. А. Абульхановою виникає тоді, коли людський індивід не тільки успішно адаптується до умов навколишнього середовища, а й стає здатним практично змінювати об'єктивну реальність відповідно до її внутрішньої логіки: «Однак існує більш високий рівень регуляції, коли індивід за допомогою дій змінює дійсність, але відповідно до її власної історичної логіки... » [1].

А. К. Осницький, розмірковуючи про суб'єкта діяльності, приділяє особливу увагу проблемі самостійності. Процес оволодіння довільною діяльністю відбувається у людини як усвідомлення власної позиції суб'єкта діяльності. Автор також підкреслює важливість розгляду такої характеристики, як суб'єктність, яка дає змогу розглядати людину як сценариста своїх дій, якому притаманні, певні переваги, світоглядні позиції і цілеспрямованість перетворювача. Автор пов'язує самостійність з

суб'єктністю і розглядає як суб'єктну активність. Він розрізняє два види самостійності: діяльнісну і особистісну. Перша полягає в організації зусиль для підвищення ефективності дій, успішного досягнення мети, оптимізації окремих компонентів регуляції в системі підвищення регуляції в цілому. Друга полягає у визначенні свого індивідуального місця, в культурно - історичній традиції. Особистісна самостійність виявляється у вчинках і феноменологічно збігається з ними [325].

Особливу увагу в суб'єктно-діяльнісній концепції приділяється ціннісно-етичним характеристикам суб'єкта. «Здатність особистості регулювати своє життя як ціле, підлегле її цінностям, дозволяє їй стати життєво незалежною, вільною» [325].

Ключовим в суб'єктно-діяльнісній концепції є поняття «суб'єкт діяльності». Діяльність трактується як похідна від активності (іноді - як форма прояву активності), а суб'єкт, в зв'язку з цим, є за своєю природою суб'єктом активності: «...Розуміння суб'єкта в психології пов'язується з наділенням людського індивіда якостями бути активним, самостійним, здатним, вмілим у здійсненні специфічно людських форм життєдіяльності, перш за все предметно-практичної діяльності» [326].

Таким чином, незважаючи на те, що в суб'єктно-діяльнісному підході заперечується соціальна (зовнішня) детермінація життєдіяльності людини, на перше місце ставляться питання про свободу, вибір, самостійне визначення власної життєдіяльності. В рамках суб'єктно-діяльнісної концепції С. Л. Рубінштейна і його основних учнів і продовжувачів (К. А. Абульханової, А. В. Брушлинського і ін.) підкреслюється, що найважливіше з якостей людини - бути суб'єктом, тобто ініціатором різних видів специфічно людської активності (діяльності, спілкування, пізнання). Гуманістичне трактування людини як суб'єкта протистоїть розумінню його як пасивної істоти. У міркуваннях про суб'єкта постійно підкреслюється питання про його самостійність.

У концепції вільної причинності В.А. Петровський [357] йде

нетрадиційним шляхом, зосереджуючись на аналізі різних аспектів «Я» як носіїв або джерел різних видів причинності. «Я» виступає в цьому підході як суб'єкт свободи, а сама свобода зв'язується з виходом за межі встановленого в діяльності людини. Суб'єкт життєдіяльності розуміється В. А. Петровським як людина, яка самостійно будує свої життєві відносини: «...бути особистістю - значить бути суб'єктом власної життєдіяльності, будувати свої контакти зі світом» [357]. З його точки зору особистість - це «саморозвиваюча система».

В. А. Петровський вважає, що існують такі форми прояву активності людини, в яких її суб'єктність виступає безпосередньо, виявляючись як причина її буття у світі [357]. Можна припустити, що саме ця форма активності дозволяє людині проявити свою самостійність, і навпаки, тільки людина, що володіє такою якістю як самостійність, здатна виявляти дану форму активності, названу надситуативною. Надситуативною активність розуміється, як «здатність суб'єкта підніматися над рівнем вимог ситуації, ставити, цілі, надлишкові з точки зору вихідної задачі. За допомогою надситуативної активності суб'єкт долає зовнішні і внутрішні обмеження («бар'єри») діяльності» [357]. Говорячи про таку роду активність, А. Г. Асмолов зазначає, що вона проявляється «в творчому перетворенні ситуації, в саморозвитку особистості як суб'єкта діяльності», при цьому особистість неминуче стикається з «проблемою вибору невизначеної ситуації» [27]. Таким чином, В. А. Петровський, в концепції вільної причинності, пов'язує суб'єктність з проявами неадаптивної активності.

А. Г. Асмолов, розмірковуючи про самоздійснення індивідуальності, говорить про те, що особистість по-справжньому може проявитися тільки в складній, проблемно-конфліктній ситуації, яку неможливо подолати за допомогою раніше засвоєних, стереотипних засобів. Можна припустити, що саме такі ситуації спонукають людину до прояву самостійності, яка, в свою чергу, виражається в поведінці підвищенням ініціативності, активності, творчому перетворенні самої ситуації. Саме такі ситуації, з точки зору, А. Г. Асмолова, спонукають до саморозвитку особистості як суб'єкта

діяльності, «в ситуаціях вільного вибору особистість особливо рельєфно проявляється як суб'єкт діяльності».

При цьому самостійний або особистий за А. Г. Асмоловим вибір, людина завжди сприймає як «...що відбувається на силу внутрішньої необхідності, йде на ризик, виграє і втрачає, несе відповідальність за свій вибір. Невизначеність результату, ризик, суб'єктивне відчуття приналежності, скоєного тільки самому собі, оцінка наслідків прийнятого рішення перед особою тих мотивів, заради яких живеш, і відповідь за них перед собою і суспільством - ось невід'ємні риси вільного особистісного вибору». Таким чином, при здійсненні особистого вибору людина самостійно визначає свій життєвий шлях. Функціонуючи в суспільстві, вона не залежить від тих соціальних ролей, які їй нав'язують, а використовує їх усвідомлено «як інструмент, як засіб перебудови своєї поведінки в різних ситуаціях».

У багаторівневої моделі особистісної саморегуляції Е. Р. Калітеєвської і Д. А. Леонтьєва самостійність людини залежить від умов розвитку особистості в онтогенезі. Свобода розглядається як форма активності, що характеризується трьома ознаками: усвідомленістю, опосередкованістю ціннісним «для чого» і керованістю в будь-якій точці. Відповідно, дефіцит свободи може бути пов'язаний з нерозумінням впливати на суб'єкта сил, з відсутністю чітких ціннісних орієнтирів і з нерішучістю, нездатністю втручатися в хід власного життя. Свобода, за Д. А. Леонтьєвим, формується в онтогенезі. Психологічно несприятливі умови розвитку особистості в онтогенезі, пов'язані з нестабільним самовідношенням і відсутністю права на власну активність, навпаки, призводять до переживання життя як цілком обумовленої зовнішніми вимогами, очікуваннями і обставинами. Ступінь розвитку індивідуальної свободи виявляється в підставах особистісних виборів [258].

Розглянувши основні підходи до розгляду самостійності, можна відзначити, що еволюцію поглядів на детермінацію, людської поведінки, інтерес з боку вчених до проблеми самостійності можна пояснити змінами,

що відбуваються в науці, а саме, виникненням в кінці двадцятого століття постнекласичної науки, основними характеристиками якої, за В.С. Стюпіним, є міждисциплінарний характер досліджень, об'єднання знань природничих і гуманітарних наук. Крім того, на постнекласичній стадії розвитку науки світ усвідомлюється як рукотворний, в способах його «опису» превалюють не каузальні зв'язки, а смислові.

Відповідно, на даному етапі розвитку науки на перший план виходить розуміння людини як істоти усвідомленої, саморозвиваючої, що визначає свою життєдіяльність. Основний напрямок розвитку постнекласичної науки в цілому знаходить своє відображення в психології. Д. А. Леонт'єв, відзначаючи тенденції в розвитку сучасної психології, говорить про те, що на сьогоднішній день дослідження, присвячені проблемам детермінації людської поведінки, йдуть на другий план. Їм на зміну приходять роботи, які вивчають механізми самодетермінації, так як «традиційна психологія детермінізму безсила допомогти людині, яка повинна приймати рішення за відсутності детермінант, один на один зі світом, як і в протилежній ситуації, коли у людини все чудово, але їй треба ще щось, і вона до чогось пристрасно прагне без виразної необхідності. У цих двох ситуаціях людина приймає необумовлені рішення» [255].

У суб'єктно-діяльнісному підході С. Л. Рубінштейна і його послідовників (К. А. Абульханова-Славська, А. В. Брушлинський і ін.), поняття самостійності тісно пов'язане з категоріями суб'єкта і активності. Співвідношення понять самостійності і активності розкривається в концепції вільної причинності В. А. Петровського, в роботах А. К. Осницького, який розглядає самостійність як суб'єктну активність, А. І. Савенкова і С. В. Чебровську. Самостійність розглядається як комплексна характеристика суб'єкта, яка обумовлює високий рівень суб'єктності в концепції особистісної безпорадності Д. А. Цирінг.

Таким чином, при розгляді підходів до вивчення проблеми самостійності, можна виявити подібні тенденції пов'язані з вивченням цього

феномена характерні як для вітчизняної так і для зарубіжної психології. По-перше, існують різні точки зору на детермінацію людської поведінки: в одних концепціях стверджується, що поведінка людини жорстко детермінується зовнішніми (Б. Ф. Скіннер, А. Р. Лурія, Л; С. Виготський, А. Н: Леонтьєв та ін .) або внутрішніми (З. Фрейд) факторами, в інших (Е. Фромм, В. Франкл, Р. Мей, Е. Десі, Р: Раян, С. Л. Рубінштейн, К. А. Абульханова, А. В. Брушлинський і ін.) говориться про те, що людина сама може визначати стратегію свого існування. По-друге, варто відзначити, що в ряді теорій, проблема самостійності особистості тісно пов'язана з категорією свободи: сюди можна віднести теорії Е. Фромма, В. Франкла, Р. Мея, теорію особистісної саморегуляції Е. Р. Калітєєвської і Д. А. Леонтьєва, теорію рефлексивно-діяльнісного аналізу Е. І. Кузьміної. По-третє, важливо підкреслити, що останнім часом проблема самостійності особистості привертає все більше вчених, з'являються нові концепції, в яких цьому феномену відводиться першорядне місце в розвитку особистості, розглядаються фактори, що впливають на розвиток цього утворення. До таких концепцій можна віднести теорію Е. Десі і Р. Раяна, концепцію багаторівневої структури самостійності Р. Харрі, теорію самоефективності А. Бандури, А. К. Осницького, А. І. Савенкова, С. В. Чебровську і ін.

Підводячи підсумки огляду сучасного стану проблеми самостійності і існуючих підходів до її вивчення у вітчизняній психології, можна констатувати, що при відсутності єдиного розуміння даного явища в цілому поняття самостійності пов'язують з «позитивним» образом людини в психології, його активним початком.

Вивчення природи, механізмів зародження, розвитку і прояву активності, самостійності, свободи людини завжди становило значний інтерес для дослідників. Психологічним проблемам активності, самостійності, свободи людини присвячено праці багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених різних часів (А. Адлер, Б.Ф. Скіннер, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, В.А. Петровський, В.А. Роменець,

С.Л. Рубінштейн, Д.М. Узнадзе, , Е. Фром, Е. Дессі, З. Фрейд та ін.).

У зарубіжній психології проблема самостійності стає предметом філософського і психологічного осмислення. Розглядаючи концепції зарубіжних і вітчизняних дослідників, можна відзначити, що діапазон розуміння ступеня самостійності, якою володіє особистість, у здійсненні контролю над своєю поведінкою і середовищем, дуже широкий: від заперечення будь-якої міри самостійності до приписування людині повної свободи, від оголошення прагнення людей до самостійності вродженим до обґрунтування втечі від свободи. Так, одні концепції і підходи орієнтовані суто детерміністично. Незважаючи на те, що вони істотно відрізняються в поясненні чинників, що визначають поведінку людини, їх об'єднує те, що усі вони в принципі виключають саму можливість вільного вибору і самостійної поведінки людини.

В психодинамічній теорії особистості З. Фрейда передбачається, що поведінка людини контролюється несвідомими психологічними конфліктами і силами, сутність яких людина ніколи не зможе повністю збагнути. Люди поводяться так чи інакше тому, що їх спонукає до цього несвідома напруга, і їх дії мають на меті зменшення цієї напруги. Інстинкти як такі є «кінцевою причиною будь-якої активності» [476].

Б. Ф. Скіннер вважав, що фактори, які детермінують поведінку, є не у внутрішньому світі особистості, а у зовнішньому: «Змінні, функцією яких є поведінка людини, лежать в оточенні». Б. Ф. Скіннер стверджував, що поведінка детермінована, передбачувана і контролюється оточенням і найкращим чином досягається в термінах реакцій на оточення. Він вважав, що особистість являє собою не що інше, як певні форми поведінки, набуті за допомогою оперантного навчання. До концепцій, що детермінують поведінку людини зовнішніми стимулами, належить і теорія вивченої безпорадності М. Селігмана (в її біхевіористському розумінні). У той же час слід зазначити, що послідовники Б. Ф. Скіннера - А. Бандури, Дж. Роттера пояснювали людську поведінку не лише зовнішніми, а й внутрішніми, когнітивними чинниками.

На протилежному полюсі знаходиться група вчених, яких, навпаки, вирізняє прихильність до основних положень самостійності, сприйняття людини як істоти вільної, здатної приймати рішення і нести відповідальність.

При цьому важливо підкреслити, що проблема самостійності особистості спочатку розглядалася переважно екзистенційно орієнтованими авторами і була тісно пов'язана із категорією свободи, такими як Е. Фромм, В. Франкл, Р. Мей та ін. Пізніше вона привернула увагу психологів інших напрямків, які розробляють свої оригінальні концепції. Ряд авторів у різний час і в досить різних контекстах намагалися виокремити специфічний зміст даного феномена, описуючи його різними термінами. Найбільш відомими є теорії Р. Харрі, Е. Дессі і Р. Раяна і А. Бандури [580, 563, 540].

Розглядаючи ці теорії детальніше, можна відзначити, що Е. Фромм пов'язує самостійність людини зі свободою. Він вважає, що людина сама визначає міру своєї самостійності, при цьому розглядає позитивну свободу, «свободу для», головною умовою зростання і розвитку особистості, пов'язуючи її зі спонтанністю, цілісністю, креативністю та біофілією - прагненням до утвердження життя на противагу смерті [479]. Разом з тим свобода амбівалентна. Вона одночасно і дар, і тягар; людина вільна прийняти її, або відмовитися від неї. Людина сама вирішує питання про ступінь своєї свободи, роблячи власний вибір: або діяти вільно, тобто на основі раціональних міркувань, або відмовитися від свободи. Багато хто віддає перевагу втечі від свободи, обираючи тим самим шлях найменшого опору. При цьому самостійність набувається не якимось одним актом вибору, а визначається поступово складається цілісною структурою характеру, в яку окремі вибори вносять свій внесок. В результаті одні люди виростають самостійними і вільними, а інші - ні.

У цих ідеях Е. Фромма закладено подвійне трактування поняття свободи. Перше значення свободи - це початкова свобода вибору, свобода вирішувати, прийняти свободу, або відмовитися від неї. Свобода у другому значенні - це структура характеру, що виражається в здатності діяти на

основі розуму. Отже, самостійність - це свобода якраз у другому значенні. Тобто, таке поєднання особистісних якостей, завдяки якому людина може обирати свій шлях, діяти на основі своєї власної думки, нести відповідальність за свої вчинки.

Результат вибору найбільше залежить, звичайно, від сили конфліктуючих тенденцій. Але вони відрізняються не тільки силою, але і за ступенем усвідомленості. Як правило, позитивні, творчі тенденції добре усвідомлені, а темні, деструктивні - погано. На думку Е. Фромма, чітке усвідомлення всіх аспектів ситуації вибору допомагає зробити вибір оптимальним. Він виділяє шість основних аспектів, які потребують усвідомлення: 1) що добре, а що погано; 2) спосіб дії в даній ситуації, що веде до поставленої мети; 3) власні неусвідомлені бажання; 4) реальні можливості, укладені в ситуації; 5) наслідки кожного з можливих рішень; б) недостатність усвідомлення, необхідно також бажання діяти всупереч очікуванням негативних наслідків [477]. Таким чином, в концепції Е. Фромма самостійність визначається самою особистістю і розглядається як свобода. Свобода, в свою чергу, виступає як дія, що впливає з усвідомлення альтернатив і їх наслідків, розрізнення реальних і ілюзорних альтернатив.

В. Франкл також говорить про самостійність людини як про особистісний феномен, пов'язаний зі свободою волі. У його теорії самостійність особистості обмежується зовнішніми і внутрішніми умовами, проте людина обирає сама, як ставитися до цих чинників.

Основна теза вчення про свободу волі В. Франкла полягає в наступному: людина вільна знайти і реалізувати сенс свого життя, навіть якщо її свобода помітно обмежена об'єктивними причинами. За В. Франклом, людську поведінку багато в чому детерміновано факторами різної природи. Людина не вільна від зовнішніх і внутрішніх обставин, проте вони не обумовлюють її повністю. Згідно В. Франкла, свобода співіснує з необхідністю, причому вони локалізовані в різних вимірах людського буття [474].

В. Франкл говорить про свободу людини по відношенню до потягів, спадковості і зовнішнього середовища. Спадковість, потяги і зовнішні умови справляють істотний вплив на поведінку, однак людина вільна зайняти певну позицію по відношенню до них. Свобода до потягів виявляється в можливості сказати їм «ні». Навіть коли людина діє під впливом безпосередньої потреби, вона може дозволити їй визначати свою поведінку, прийняти її, або відкинути. Свобода до спадковості виражається в ставленні до неї як до матеріалу - тобто тому, що дано нам від природи. Свобода до зовнішніх обставин теж існує, хоч вона кінцева і не безмежна, вона виражається в можливості зайняти по відношенню до них ту чи іншу позицію. Тим самим вплив на нас зовнішніх обставин опосередковується позицією людини по відношенню до неї.

Всі ці детермінанти локалізовані в біологічному і психологічному людських вимірах, а свобода - у вищому, поетичному або духовному вимірі. Людина вільна завдяки тому, що її поведінка визначається, перш за все, цінностями і смислами, локалізованими в цьому вимірі.

Самостійність впливає з фундаментальних антропологічних здібностей людини до самодистанціювання (прийняття певної позиції по відношенню до самої себе) і самотрансценденції (виходу за межі себе як даності, подолання себе). Тому людина вільна навіть по відношенню до самої себе, вільна здійснитися над собою, вийти за свої межі. «Особистість - це те, що я є, на відміну від типу або характеру, яким я володію. Моє особистісне буття являє собою свободу - свободу стати особистістю. Це свобода від того, щоб бути саме таким, свобода, ставати іншим» [474]. Таким чином, самостійність у розумінні В. Франкла, незважаючи на різнофакторність детермінації поведінки людини, полягає в тому, що її поведінка визначається цінностями і смислами, завдяки яким особистість може сама визначати своє ставлення до подій.

Р. Мей розглядає поняття самостійності у зв'язку із проблемою детермінізму. Чим більше людина розвивається, тим більш самостійною вона

стає, з одного боку, і тим більше з'являється факторів, що впливають на її поведінку, з іншого боку.

Наша свідомість, на думку Р. Мей [597], знаходиться в стані постійних коливань між двома полюсами: активного суб'єкта і пасивного об'єкта. Це створює потенційну можливість вибору. Самостійність полягає не в здатності бути весь час активним суб'єктом, а в здатності обирати або один, або інший вид існування, переживати себе або в одній, або в іншій якості і діалектично рухатися від одного до іншого. Різниця між самостійністю і несамостійністю - це дистанція між станами суб'єкта і об'єкта, це деяка порожнеча, яку потрібно заповнити.

Р. Мей, перш за все, відрізняє самостійність від бунту, який хоч і є «нормальним внутрішнім рухом у напрямку до свободи» [597], однак структурований тією зовнішньою структурою, проти якої він здійснюється, і тим самим від неї цілком залежить. «Коли немає тих встановлених стандартів, проти яких спрямований бунт, він позбавлений сили» [597]. Самостійність - це не потурання, відсутність плану і мети. Це не жорстка визначена доктрина, її не можна сформулювати у вигляді конкретних постулатів, це щось живе, і таке змінюється.

Р. Мей говорить про те, що «...в найбільш загальному вигляді самостійність - це здатність людини керувати своїм розвитком, тісно пов'язана із самосвідомістю, гнучкістю, *відкритістю*, готовністю до змін. Завдяки самосвідомості ми можемо перервати ланцюг стимулів і реакцій, створити в ній паузу, в якій ми можемо здійснити свідомий вибір нашої реакції» [597]. Створюючи цю паузу, людина якимось чином кидає своє рішення на чашу ваги, опосередковує ним зв'язок між стимулом і реакцією і тим самим вирішує, якою буде реакція. Чим менш розвинена самосвідомість людини, тим більш невільною вона є, тобто тим більшою мірою її життям керують різні витіснення змісту, умовні зв'язки, що утворилися в дитинстві, які вона не тримає в пам'яті, але які зберігаються в несвідомому і керують її поведінкою. По мірі розвитку самосвідомості відповідно збільшується

діапазон вибору людини і її самостійність.

Самостійність не протилежна детермінізму, а співвідноситься із конкретними даностями і неминуче (їх необхідно свідомо прийняти), тільки по відношенню до них вона і визначається. Ці даності, неминучості і обмеження, що утворюють простір детермінізму людського життя, Р. Мей називає долею [597].

Парадокс свободи полягає в тому, що своєю значимістю вона зобов'язана долі і навпаки; свобода і доля немислимі одне без одного. «Будь-яке розширення свободи народжує новий детермінізм, а будь-яке розширення детермінізму народжує нову свободу. Свобода є коло всередині більш широкого кола детермінізму, який, в свою чергу, знаходиться всередині ще більш широкого кола свободи, і так далі до нескінченності» [596]. Самостійність починається там, де людина приймає якісь рішення на основі власного вибору.

Самостійність є можливістю зміни того, що є, здатність трансцендувати свою природу [597]. Роблячи самостійний вибір, людина одночасно в свідомості прокручує і зіставляє ряд різних можливостей, при цьому ще не ясно, який шлях вона обере, і як буде діяти. Тому самостійність завжди принципово має справу з можливим. У цьому полягає сутність самостійності: вона перетворює можливе в дійсне завдяки тому, що, приймаючи в будь-який даний момент межі дійсного, працює в основному з реаліями можливого. Протилежність самостійності - автоматичний конформізм. Оскільки самостійність невіддільна від тривоги, яка супроводжує нові можливості, дуже багато людей мріють тільки про те, щоб їм сказали, що самостійно діяти неможливо, свобода - це ілюзія.

На думку Р. Мея, помилки - це та ціна, яку людина платить за свою самостійність, тому, що якщо вона вільна вибирати, то ніхто не може гарантувати, що її вибір буде правильним.

Таким чином, в концепціях психологів екзистенційного напрямку самостійність особистості тісно переплітається з уявленнями про свободу.

На відміну від екзистенційно орієнтованих теорій Е. Фромма, В. Франкла, Р. Мея, в роботах психологів інших напрямків рідко зустрічається поняття «свобода». Необхідно відзначити, що термін «самостійність» / *indépendance* / дослівно перекладається з англійської як незалежність і несе інше смислове наповнення, в порівнянні зі значенням цього слова в українській мові, тому, як правило, ця проблематика носить назву *автономії, незалежності, самостійності, самодетермінації* або деякі інші позначення.

Однією з найбільш розроблених і визнаних є теорія самостійності, запропонована Р. Харрі в рамках його широко відомого підходу до пояснення соціальної поведінки. Модель самостійного суб'єкта знаходиться в центрі його теорії. «...Самостійним суб'єктом, є той, хто має певну ступінь автономії...».

Автономія, згідно Р. Харрі, передбачає можливість дистанціювання як від впливів оточення, так і від тих принципів, на яких ґрунтувалася поведінка до справжнього моменту. Повноправний самостійний суб'єкт здатний переключатися з одних детермінант поведінки на інші, робити вибір між однаково привабливими альтернативами, протистояти спокусам і відволікаючим факторам і змінювати керівні принципи поведінки. «Людина є досконалим самостійним суб'єктом по відношенню до певної категорії дій, якщо і тенденція діяти, і тенденція утримуватися від дії в її владі».

Найбільш глибоким проявом самостійності є два види «самоінтервенції»: 1) увагу і контроль над впливами (в тому числі власними мотивами і почуттями, які зазвичай керують нашими діями, оминаючи свідомий контроль), і 2) зміна свого способу життя, своєї ідентичності. Логічно в якості передумов самостійності виділяються дві умови: по-перше, здатність репрезентувати більш широкий спектр можливих майбутніх дій, ніж ті, які можуть бути реалізовані, і, по-друге, здатність здійснити будь-який обраний їх варіант підмножин, а також перервати будь-яку розпочату дію. Реальні люди розрізняються за ступенем їх відповідної ідеальної моделі, а

також за способами породження дії [580].

Теорія самоефективності А. Бандури описує самостійність людини як вплив на себе самого, результатом якого є обумовленість поведінки не тільки зовнішніми чинниками, а й внутрішніми детермінантами.

На думку автора соціально-когнітивної теорії особистості і регуляції поведінки А. Бандури, немає більш істотного *механізму самостійності*, ніж переконання у власній ефективності. «Сприйняття самоефективності self-efficacy - це переконання у власних здібностях організувати і здійснити дії, що вимагаються для того, щоб зробити дані результати». Якщо люди невпевнені, що своїми діями вони можуть зробити бажані ефекти, у них мало рішучості діяти.

Основою людської самостійності, за А. Бандурою, є вплив на себе, який можливий завдяки двоїстій природі Я - одночасно як суб'єкт та об'єкт, - і причинно це впливає на поведінку так само, як і зовнішні її причини. «Люди роблять деякий вплив на те, що вони роблять, через альтернативи, які вони беруть до уваги, через прогнозування і оцінку та результати, які ними уявляються, включаючи їх власні самооцінкові реакції, і через оцінку ними своїх здібностей виконати намічене».

Одним із основних проявів самостійності є здатність людей діяти не так, як це диктують сили зовнішнього оточення, а в ситуаціях примусу - опиратися йому. Саме завдяки *здатності впливу на самих себе* люди є в якійсь мірі архітекторами власної долі. Загальна формула А. Бандури зводиться до того, що «людська поведінка детермінована, але детермінована частково самим індивідом, а не лише середовищними факторами» [540].

Таким чином, з одного боку, самоефективність є універсальним *мотиваційним механізмом*, що діє практично в усіх сферах життєдіяльності, з іншого - зміст переконань самоефективності специфічно для різних сфер.

Теорія самостійності і особистісної автономії Е. Дессі і Р. Раяна належить до найбільш розроблених. Самостійність в контексті даного підходу означає відчуття свободи по відношенню, як до сил зовнішнього

оточення, так і до сил всередині особистості. На думку авторів теорії, гіпотеза про існування внутрішньої потреби в самостійності «допомагає передбачити і пояснити розвиток поведінки від простої реактивності до інтегрованих цінностей; від гетерономії до автономії по відношенню до тих видів поведінки, які спочатку позбавлені внутрішньої мотивації»[563].

У більш пізніх роботах цих авторів на передній план виходить поняття автономії. Людину називають автономною, коли вона діє як суб'єкт, виходячи з глибинного відчуття себе. Кількісною мірою автономії є те, якою мірою люди живуть у злагоді зі своїм істинним Я. Поняття автономії відноситься як до процесу особистісного розвитку, так і до його результату. Перше відбиває в ефект інтеграції, а друге - в інтеграції Я і самостійності поведінки. У свою чергу, автономна поведінка веде до більшої асиміляції досвіду і підвищенню зв'язності і структурованості Я.

У. Тейджсон у своїй теорії визначає самостійність як переживання свободи, пов'язане із самоусвідомленням. «Психологічна свобода або сила самостійності нерозривно пов'язана зі ступенем і масштабами самоусвідомлення (self-awareness) і тим самим тісно корелює з психологічним здоров'ям або автентичністю».

Ключовим процесом в набутті і розширенні свободи є рефлексивне усвідомлення детермінант і обмежень власної активності. «По мірі того як я все більше і більше включаю до поля усвідомлення підсвідомі глибини моєї особистості (або вершини, якщо я поступово усвідомлюю раніше приховані або нереалізовані потенції), зростає моя психологічна свобода».

Близькі погляди розвиває Дж. Істербрук, приділяючи особливу увагу контролю над базовими потребами і тривогою, що народжується в стосунках із зовнішнім світом. Ефективність контролю і ступінь свободи виявляються безпосередньо пов'язаними з інтелектуальними здібностями, навчанням і компетентністю [569].

Дж. Річлак також висуває на перший план проблему самостійності. Автор бачить підставу самостійності в здатності самого суб'єкта, виходячи зі

своїх бажань і осмислених цілей, що формулюються на їх основі, детермінувати власні дії, включатися в систему детермінації своєї активності і її переструктурування, доповнюючи каузальну детермінацію цільової поведінки [621].

Основою того, що зазвичай називають «свобода волі», за Дж. Річлак, є діалектична здатність саморефлексії і трансценденції, що дозволяє суб'єкту ставити під сумнів і змінювати ті передумови, на яких базується його поведінка.

Таким чином, як показав аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень у цьому напрямку, феномени «самостійність» і «свобода» є тісно пов'язаними між собою. Повна свобода чи абсолютна самостійність - явища скоріше ідеальні аніж реальні. Оскільки вони є явищами динамічними, що постійно змінюються у залежності як від зовнішніх, так і від внутрішніх обставин у процесі особистісного та професійного розвитку. Водночас слід відмітити, що незважаючи на динамічність і змінюваність означених феноменів, все ж таки різняться між собою особистості із різним ступенем свободи і самостійності.

Свобода у контексті детермінант біологічного, психологічного чи вищого духовного вимірів визначається характером позиціонування особистості, що виражається у можливості зайняти стосовно них ту чи іншу позицію. Сказати їм «Так», або «Ні».

Самостійність впливає із фундаментальних здібностей людини до самодистанціювання і самотрансценденції (виходу за межі себе), а поведінка особистості визначається цінностями і смислами, завдяки яким особистість може сама визначати своє ставлення до подій.

Різняться залежно від ступеня розвиненості особистісної свободи і самостійності якість і спосіб їх життя, стосунки з іншими людьми, результативність їхньої діяльності.

Особистості різняться за ступенем самостійності саме завдяки *здатності впливати на самих себе*. Самостійність означає відчуття свободи

по відношенню, як до сил зовнішнього оточення, так і до сил внутрішніх. Самостійні особистості володіють більш вищим ступенем самоусвідомлення, рефлексії, ідентичності, автономності, здатністю до асиміляції власного досвіду, структурованості Я, внутрішньою мотивацією та самоефективністю. Саме ці характеристики самостійності покладено в основу нашого емпіричного дослідження.

2.4. Самостійність і мотивація

Реформування сучасної системи освіти в Україні пов'язане із стрімкими змінами в суспільстві та затребуваністю на ринку праці конкурентноздатних фахівців. Якісна підготовка майбутніх фахівців є особливо актуальною в наш час і передбачає у першу чергу розвиток позитивної мотивації до обраної професії через якісно організовану навчально-пізнавальну діяльність. Особливе місце в процесі реорганізації освітнього середовища займає самостійна робота студентів, зокрема форми, методи та прийоми її організації.

Результати наукових досліджень та накопичений у ЗВО практичний досвід переконують, що без систематичної спеціально організованої та цілеспрямованої самостійної роботи неможливим є становлення висококваліфікованих спеціалістів. Несформованість навичок самостійної роботи стає перешкодою на шляху до подальшого самовдосконалення та саморозвитку у процесі реалізації майбутньої професійної діяльності. Саме тому, самостійна робота студентів розглядається як найважливіша складова їх пізнавальної діяльності, потужний резерв поліпшення якості освіти, посилення ефективності навчально-виховного процесу.

Вивчення проблеми самостійності та мотивації має не лише світоглядне, але й методологічне значення. Оскільки наші діяльність і поведінка, зазвичай, не детерміновані однозначно, вони можуть спонукатися широким колом психічних явищ. Саме тому об'єкт і методи дослідження мотивації та

самостійності в наш час суттєво розширюються і потребують реалізації комплексного та системного підходів до її вивчення. Теоретичні та прикладні аспекти самостійності й мотивації, значення яких для психології важко переоцінити є важливою складовою професійної компетентності у процесі підготовки майбутніх фахівців. Аналіз самостійності та мотивації є необхідним при розв'язанні широкого кола психологічних проблем, серед яких провідне місце належить проблемам активності особистості, її спрямованості, психологічної структури діяльності.

У вітчизняній та зарубіжній науці досить широко вивчалася природа мотивів навчання [184]. Зокрема питання самостійності студентів у ВНЗ турбували вчених як з теоретичної так і з методичної точки зору (В. Бондар, О. Глузман, О. Кучерявий). Арістова порівнює традиційний та інноваційний підходи до класифікації принципів, методів та форм організації навчальної діяльності у процесі формування мотивації навчання, Г. Летіна акцентує увагу на ефективних способах збереження мотивації. Розглядаються мотиваційні передумови вивчення окремих предметів (І. Красногорова), а також мотивація та самостійність як засоби якісної підготовки майбутніх фахівців (С. Архангельський, В. Буринський, Н. Воскресенська, Л. Журавська).

Дослідження А. К. Маркової, Е. А. Климова, Н. С. Пряжнікова та інших доводять, що психологічно повна професійна діяльність виражається в абсолютній самостійності людини як суб'єкта праці. В. А. Кан-Калик, Л. М. Мітіна, Є. І. Рогов та інші підкреслюють відповідність самостійності найвищого рівня творчості і називають цей рівень особистісно самостійним. У той же час, вони зауважують, що для розвитку педагогічної творчості молодому вчителю важливо з самого початку надати максимальну самостійність. Краще, якщо це буде зроблено ще на етапі професійного навчання, так як саме в вузі закладаються основні якості майбутнього фахівця. Подібну точку зору поділяють А. А. Вербицький, Л. М. Мітіна, В. А. Якунін, В. А. Балюк, Е. Ф. Мосін, М. А. Данилов, Р. І. Іванов, І. Д. Клегеріс,

М. І. Дьяченко, Л. А. Кандилович і інші. Самостійність визнається дослідниками одночасно і якістю особистості професіонала, і засобом досягнення професіоналізму [194].

У структурі особистості мотивація займає особливе місце і є основним поняттям, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки й діяльності людини. Теоретична визначеність і однозначність поглядів на явища мотивації ще далекі від свого завершення. Це, зокрема, відображається й на багатозначності визначень основних понять цієї галузі психології, таких як потреба, мотив, мотивація. Теоретичний аналіз у межах діяльнісної традиції дозволяє класифікувати і структурувати різні теоретико-методологічні підходи до аналізу проблем у галузі мотивації.

Мотивація не тільки визначає (детермінує) діяльність людини, але й пронизує більшість сфер його психічної діяльності. Х. Хекхаузен [484] розрізняв мотив і мотивацію у такий спосіб. Поняття «мотив» містить, на його думку, такі поняття, як потреба, спонукання, потяг, нахили, прагнення й т.д. Мотив задається цільовим станом відносин «індивід – середовище». Мотиви формуються в процесі індивідуального розвитку як відносно стійке оціночне відношення людини до навколишнього середовища. Люди розрізняються за індивідуальними проявами характеру й силою тих або інших мотивів. Поведінка людини в певний момент мотивується не будь-якими або всіма можливими мотивами, а тим з найвищих мотивів, що за даних умов більше всіх пов'язаний з можливістю досягнення мети (діючий мотив). Мотив залишається діючим, тобто бере участь у мотивації поведінки доти, поки не буде досягнута мета або умови, що змінилися, не зроблять інший мотив більш вагомим для даної людини.

На відміну від мотиву Х. Хекхаузен визначає мотивацію як спонукання до дії певним мотивом. Мотивація розуміється як процес вибору між різними можливими діями, як процес, що регулює й спрямовує дію на досягнення специфічних для даного мотиву станів і підтримує цю спрямованість. Про діяльність говорять, що вона мотивована тоді, коли вона спрямована на

досягнення мети конкретного мотиву. Від мотивації залежить, як і в якому напрямку будуть використані різні функціональні здібності людини, її інтереси й нахили [484].

Спроби класифікувати мотиви мають місце як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. При цьому виокремлення різних видів мотивів та їх класифікація залежать у багатьох авторів від їхнього розуміння сутності мотиву.

Як вже зазначалося раніше, відсутність розбіжностей у розумінні понять „мотив”, „потреба” та „мотивація” у зарубіжній психології мотивації привели до того, що класифікації мотивів в більшості випадків співпадають з класифікаціями потреб та мотивації. Виходячи з цього, є підстави розглядати проаналізовані раніше класифікації потреб як класифікації мотивів. Такими є класифікації за Г.Мюрреєм, А.Маслоу, Д.Макклелландом.

В цілому, мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів має бути пов'язана з пошуком внутрішніх умов зростання ефективності навчальної діяльності. Тому, одним з ключових засобів розвитку мотиваційної сфери особистості студента є спеціально організована діяльність, заснована на факторах, які впливають на активізацію внутрішньої мотивації студентів.

Самостійна робота студентів призначена не лише для оволодіння кожною дисципліною, але й для формування навичок самостійної роботи загалом: в навчальній, науковій, професійній сфері, здатності приймати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивні рішення, вихід з кризової ситуації. При цьому слід виходити з рівня самостійності абітурієнтів та вимог до рівня самостійності випускників.

Основна ідея керування процесом самостійної роботи студентів складається з необхідності організувати цей процес таким чином, щоб студенти не лише поширювали свій об'єм знань, отриманих під час аудиторних занять, але й шляхом самостійного пошуку оволодівали методами наукового пізнання, формували вміння займатися самоосвітою,

розвивали цікавість й смак до творчого підходу в своїй самостійній роботі й таким чином виробляли або удосконалювали в собі якості, властивості, риси характеру, значущі для вдалого виконання професійних функцій. Таким чином, правильно організована самостійна робота має не лише навчальне, а й особистісно-професійне значення.

Внутрішні пізнавальні процеси в працях С. Максименка [4], В. Рєпкіна [282, 392] представлені як співвідношення між теоретичним мисленням й результативністю оперування теоретичними знаннями, між свідомістю й рефлексією як здатністю відображати буття і самого себе. На цьому рівні відбувається специфічне перетворення та привласнення способів оволодіння знаннями. Водночас, теоретичні знання стають частиною свідомості і впливають на розвиток самостійності.

В процесі навчальної діяльності студенти переймають досвід старшого покоління через безпосередній контакт з навколишнім світом, але отримані знання набуваються самостійно.

Перш за все, потреби в учінні як такі, стають дериватом (від лат. *derivatus* – відведений) «навчального життя» студента. Потреби як спонукання до дії в учінні проявляються в бажаннях, намаганнях, хотінні засвоювати теоретичні знання. Потребу до навчання Н. Талізін розглядає як найголовніший психологічний механізм спонукання активності суб'єкта навчання, здібності переборювати труднощі. Учена наголошує на тому, що «рівень цілеспрямованості навчання залежить від того, наскільки людина вміє бачити і ставити перед собою далекі, перспективні, суспільно-значимі цілі і наскільки вона спонукається усвідомленими провідними мотивами» [453].

Характерною рисою потреб є її осмисленість, тобто вмотивованість дій. Мотив – це те, що зумовлює прагнення людини до даної, а не будь якої іншої мети. За визначенням Г. Костюка, «генетично первинною основою мотивації людини є її первинні і вторинні потреби... Ці потреби усвідомлюються й переживаються людиною, завдяки чому в неї виникають спонукання до дій,

спрямованих на задоволення» [228]. Мотиви мають у своєму змісті елементи особистісних спрямувань, усвідомлених з певною метою. У навчальній діяльності особливо важливо визначити умови прояву і формування мотивів. Мотиви мають різнобічний характер, проте головна їх функція – це усвідомлений вибір дій задовольнити потребу. Мотив не може стати внутрішнім стимулом до дії, якщо він не отримав суб'єктивного стимулювання від психологічного феномену – потреби.

Існують різні класифікації мотивів навчальної діяльності. Найбільш поширеною класифікацією є запропонована модель мотивів А. Марковою [286].

Перша група мотивів пов'язана з розумінням учнями вчення із почуття відповідальності тощо, друга – визначається пізнавальною потребою, третя – пов'язана зі звичкою до систематичних занять, із прагненням до самовиховання, четверта – особистим успіхом: честолюбством, почуттям власної гідності.

Мотиви класифікуються, виходячи з відношення мотиву до мети: перша група – мотиви, в основі яких лежать широкі суспільні цілі, які ведуть до порозуміння суспільної значимості навчальної діяльності, навчання як обов'язку; друга група – мотиви, які мають своїм джерелом прагнення до особистого успіху, тобто на перший план виходить особистий сенс і значення; третя група – мотиви, які виникають із пізнавальної потреби. Як вид діяльності того, хто навчається, головним джерелом пізнавальних мотивів виявляється сам процес навчання [286].

Вивченню мотивів навчальної діяльності приділяється велика увага як у психологічних дослідженнях, так і в дослідженнях із дидактики. Розробки зазвичай ведуться в багатьох напрямках: мотиви учіння за різними віковими групами; структура механізмів дії мотивів пізнання й динаміка їх розвитку; формування мотивів навчання; дослідження умов розвитку активності й самостійності в навчальній діяльності; розширення змісту мотиву учіння в контексті соціально-економічних змін у суспільстві тощо.

Визначено, що мотиви навчальної діяльності можуть бути різними, але основним мотивом є пізнавальний інтерес. Узагальнення ознак мотивів пізнавальної діяльності дозволяє визначити їх взаємозв'язок у всій сукупності своїх дій, ставлень й устремлінь до навчання: 1) готовність і здатність до різних видів навчання як у практичному, так і в теоретичному плані; 2) схильність до експериментування, яка проявляється в небажанні все брати на віру, а в прагненні все самостійно перевірити й особисто переконатися; 3) підвищена інтелектуальна активність, яка стимулюється не тільки природною віковою допитливістю, але й бажанням розвивати, продемонструвати всім навколо свої здібності, отримати високу оцінку; 4) рефлексія інтелектуальних здібностей, особливо оперування понятійним апаратом, удосконалене вміння користуватися ним логічно й абстрактно; 5) усвідомлення змісту практичного значення теоретичних знань, які в майбутньому використовуються у професійній діяльності.

Отже, для формування стійкого мотиву як пізнавального інтересу необхідно враховувати розвиток рефлексії. Так, В. Давидов доводить, що рефлексія в навчальній діяльності становить процес співвідношення засобів дій, які здійснюються в особливих умовах, серед яких взаємодія суб'єктів навчання є вирішальною для успішного засвоєння навчального матеріалу.

За визначенням І. Кона, рефлексія – це «вміння суб'єкта заступати позицію спостерігача й управляючого відносно самого себе, своїх дій і думок, передбачає також вміння ставити в позицію дослідника відносно іншої «діючої особи», з якою даний суб'єкт взаємодіє». У дослідженнях Л. Гапоненко доведено, що рефлексивне спілкування в навчальній діяльності – це психологічна умова розвитку «внутрішнього монологу, внутрішнього діалогу, внутрішнього поліфонічного діалогу (полог), які, відповідно до рівня сформованості забезпечують вербальну і невербальну поведінку за їх культурною ознакою в зовнішніх проявах» [102].

Наступним фактором розвитку самостійності в навчальній діяльності є «внутрішня учбова задача». Уведене поняття поглиблює її ознаки, зміст і

специфіку. Так, творче мислення, яке відбувається у процесі вирішення учбової задачі, розкривється на матеріалі різних варіантів утруднення умов їх вирішення. Отже, процес розв'язання учбової задачі є безперервна взаємодія мотивів пізнання нового.

Г. Костюк розглядає самостійність важливою ознакою суб'єкта учіння. «Вирішальна роль у засвоєнні кожного поняття належить мисленнєвій активності як прояву самостійності того, хто навчається, визначати шляхи вирішення задачі» [228]. Систематизація теоретичного аналізу дозволяє узагальнити його схематично.

Отже, за результатами теоретичного аналізу, представленого внутрішніми факторами розвитку самостійності в навчальній діяльності, потреба до навчання є ключовим психологічним механізмом, який обумовлює спонукання студента до: самовизначення мети учіння в рамках свого життєвого шляху; визначення індивідуального стилю навчальної роботи; розвитку наукового вирішення професійних завдань. Генералізація потребнісно-мотиваційної сфери, розвиток пізнавальних процесів, дієво - операційні способи вирішення учбової задачі та рефлексія цих процесів створює методологічну основу сприйняття й оволодіння професійною компетентністю.

Традиційним для західної психології є розрізнення та протиставлення двох головних видів мотивації: „внутрішньої” (intrinsic) та „зовнішньої” (extrinsic). Останнє є досить поширеним у західній психології і „є майже настільки старим, як і сама експериментальна психологія мотивації”, - зазначав Х. Хекхаузен. З інтринсивною (або внутрішньою) мотивацією ми маємо справу тоді, коли мета „тематично однорідна” з дією, таким чином дія реалізується заради свого власного змісту. З екстринсивною (або зовнішньою) мотивацією ми маємо справу тоді, коли дія і результат являються засобом досягнення деякої іншої мети (винагорода, уникнення покарання, змагання тощо), з якою дана дія пов'язана не іманентно, завдяки своїй природі, а деяким довільно заданим зовні чином.

Цікавою в контексті задач нашого дослідження є концепція внутрішньої мотивації Е. Десі. Джерелом цієї мотивації автор бачить потребу автономності та самовизначення. Основна ідея цієї концепції зводиться до того, що для людини життєво важливо бути незалежною, здатною до самовизначення, діючою у відповідності до своєї мотивації, що йде зсередини, а не контролюваною зовні. Для того, щоб у людини з'явилась “внутрішня мотивація” діяти в якомусь напрямку, необхідно надати їй можливість вибору.

О.В. Сидоренко виділяє концепцію внутрішньої мотивації як дуже важливу для ідеології запропонованого нею мотиваційного тренінгу [431].

Автор вважає, що мотивація передбачає створення умов, у яких у людини пробуджуються її власні мотиви. Мета мотиваційного тренінгу – оволодіння методами активізації мотивів людини і використання енергії актуально діючих мотивів. “Мотивація як система дій, - це, в сутності, створення збагаченого стимулами і можливостями середовища, в якому кожна людина актуалізує свої мотиви. Мотивована поведінка – це завжди результат вибору, усвідомленого або неусвідомленого, а не механічний наслідок підштовхування палочкою-стимулом” [431].

Проте останнім часом багатьма психологами відзначається умовність протиставлення внутрішньої та зовнішньої мотивації. Ця умовність виявляється в тому, що, з одного боку, внутрішня мотивація завжди присутня навіть в діяльності, яка мотивована переважно зовнішньо, а з іншого - будь-яка діяльність може виконуватися заради чогось іншого. Дійсно, можна виокремити два типи мотивів, які розрізняються за характером свого смислового зв'язку з діяльністю. Однак, по-перше, будь який мотив виявляється у тій чи іншій якості лише в конкретній, певній мотиваційній структурі. Жоден мотив не можна назвати „внутрішнім” (смыслотвірним за О.М.Леонтьєвим) взагалі, поза його місцем в системі конкретної діяльності. Будь-яка діяльність має виконуватися не заради її самої, і будь-який мотив має підпорядковуватися іншим, стороннім потребам. У зазначеному контексті Ж.Нюттен наводить такий приклад : студент має

займатися навчанням для того, щоб набути прихильність своїх батьків, але він має боротися за їх прихильність, щоб отримати дозвіл на навчання. Аналізуючи даний приклад, Ж.Нюттен наголошує на тому, що у даному випадку перед нами два різні співвідношення мети та засобів, але не два принципово різні види мотивації. По-друге, розрізнення між ними полягає в тому, що одні з них мають смислотвірну функцію, водночас як інші позбавлені її. Розбіжність, як було показано раніше, пов'язана з характером зв'язку діяльності суб'єкта з його реальними потребами. У випадку, коли цей зв'язок є штучним, мотиви сприймаються як стимули, а діяльність – як така, що позбавлена самостійного смислу та яка набуває його лише завдяки мотиву-стимулу.

В чистому вигляді, однак, зазначене зустрічається відносно нечасто. Адже діяльність, як вже говорилося, пов'язана зазвичай не з однією, а з цілою низкою потреб. Загальний смисл конкретної діяльності – це поєднання її часткових, парціальних смислів, кожен з яких відображає її відношення до будь-якої однієї з потреб суб'єкта, які пов'язані з даною діяльністю прямо чи непрямо, необхідним чином, ситуативно, асоціативно або якимось інакше. Тому діяльність, яка цілком спонукається "зовнішніми" мотивами – настільки ж нечастий випадок, наскільки й існування діяльності, в якій вони повністю відсутні.

Д.О. Леонт'єв пропонує, у зазначеному контексті, розрізнити серед потреб, що здатні наділяти смислом будь-яку діяльність, специфічні та неспецифічні. Специфічною щодо даної діяльності потребою є така, яку принципово неможливо повноцінно реалізувати в іншій діяльності. Наприклад, зі спектру можливих особистісних смислів сексуального контакту, що перелічені І.С. Коном, зі специфічними потребами пов'язані такі смисли, як розрядка статевого напруження (релаксація), дитинонародження (прокреація), отримання чуттєвого задоволення (рекреація), інтимне спілкування (комунікація), а із неспецифічними – самоствердження, підтримання ритуалу, задоволення допитливості, компенсація тощо. Мабуть, відображеного, відчуженого смислу набуває діяльність, яка спонукається саме неспецифічними потребами.

Незважаючи на недоліки розглянутої класифікації мотивів, в зарубіжній психології донині зберігається чітка орієнтація на джерела мотивації, які виступають підґрунтям для виокремлення різних видів мотивації. Яскравим прикладом такої класифікації є та, яку створено групою авторів (N.H.Leonard, L.L. Beauvais, R.W.Scholl). Остання може бути розглянута як модель, що інтегрує погляди різних вчених на мотивацію. Підґрунтям цієї класифікації стали п'ять джерел мотивації:

1. внутрішня;
2. інструментальна;
3. зовнішня самоконцепція;
4. внутрішня самоконцепція;
5. інтерналізація мети.

Розглянемо кожне з п'яти джерел мотивації, одночасно звертаючись до традиційних і сучасних класифікацій мотивів, які зустрічаються в літературі.

Перший вид мотивації позначений як такий, який має своїм джерелом сам процес. Отже, якщо людина мотивується до виконання будь-якої роботи або поведінки лише заради задоволення, яке вона отримує від цієї роботи або поведінки, то йдеться про мотивацію, яка походить з процесу. Сама робота діє (впливає) як джерело мотивації: той, хто працює, насолоджується тим, що він робить.

За Г. Мюрреєм цей тип мотивації позначений як потреби внутрішнього задоволення, за А.Маслоу – як фізіологічні потреби. Аналогічний мотив також називають внутрішньою мотивацією отримання задоволення (Е. Десі) і внутрішньою мотивацією до виконання завдання, яка не залежить від зовнішнього контролю або нагород (В.М. Став).

Другий вид мотивації пов'язаний з інструментальною нагородою. Остання мотивує індивідумів, коли вони відчують, що їхня поведінка приведе до певних відчутних результатів, таких, як оплата, просування по службі, премії тощо. Аналогічний мотив або „потреба” описувалась Г.Мюрреєм та Д.Макклелландом як потреба в силі, А.Маслоу – як потреба в безпеці.

Третій тип мотивації зумовлений зовнішніми джерелами: індивідуум орієнтований в першу чергу на інших, шукаючи в них підтвердження своїх рис, компетентності, цінностей. Ідеальне „я” в даному випадку засвоюється з рольових очікувань референтних груп. Індивідуум поводить себе таким чином, щоб задовольнити очікування членів референтної групи, спочатку для того, щоб бути прийнятим ними, а після досягнення цього – для того, щоб отримати статус. За іншими позначеннями до цього мотиву належать потреба в афіліації (Д. Макклелланд, Г. Мюррей), потреба в любові, прихильності та приналежності (А. Маслоу).

Четвертий тип мотивації має внутрішні передумови. Індивід внутрішньо орієнтований, тому він сам встановлює внутрішні стандарти рис, компетентності та цінностей, які стають підґрунтям для ідеалу. Згодом особистість мотивується до такої поведінки, яка підкріплює ці стандарти та дозволяє досягти більш високих рівнів компетентності. Аналогічні мотиви були описані Д.Макклелландом та Г.Мюрреєм як потреба в досягненні, А.Маслоу – як потреба у самоповазі, Ф. Герцбергом – як мотивуючі чинники, серед яких домінуюче місце посідають досягнення в роботі, С. Альдельфером – як потреби в зростанні, які пов'язані з розвитком індивідуального потенціалу.

П'ятий, останній, вид мотивації передбачає, що поведінка мотивується інтерналізацією мети. Індивіди засвоюють аттитюди та види поведінки, які релевантні їх особистій системі цінностей. Кожен з робітників вірить у мету і тому мотивується метою свого колективу. А.Маслоу описав подібний мотив як самоактуалізацію.

У вітчизняній психології представлені різноманітні класифікації мотивів. Одні з них ґрунтуються на класифікації потреб, відповідно виокремлюють біологічні та соціальні мотиви. Інші в якості класифікаційної підстави беруть місцезнаходження стимулу, який актуалізує потребу (зовнішні та внутрішні мотиви). Крім цього, мотиви поділяються на особистісні та суспільні, егоїстичні та суспільно значущі, ідейні та моральні, а також колективістичні. Підставою

зазначених класифікацій є установки особистості, її моральність, спрямованість.

Мотиви класифікують за видами активності, яку виявляє людина: мотиви спілкування, гри, навчання, професійної, спортивної діяльності тощо. Ще один підхід до класифікації мотивів – із врахуванням їх часової характеристики: ситуативні та ті, які виявляються постійно чи періодично.

Є.П. Ільїн поділяє мотиви за їх структурою: первинні (абстрактні) – з наявністю лише абстрактної мети, вторинні – з наявністю конкретної мети; останні поділяються на повні (включеність всіх компонентів, які складають структуру мотиву) і скорочені (ті, які сформовані без блоку „внутрішнього фільтру”) [184].

Цікавою є класифікація мотивів, що запропонована А.В. Петровським. Підставою цієї класифікації є ступінь презентації в свідомості психологічного змісту мотиву. Відповідно виділяються дві групи мотивів: усвідомлені та неусвідомлені. В усвідомлених мотивах більш-менш чітко презентовано потребу, яка безпосередньо спонукає до дії; в неусвідомлених така чітка презентація відсутня.

Розглянемо цю класифікацію докладніше. До усвідомлених мотивів поведінки відносяться інтереси, прагнення та переконання; до неусвідомлених – установки та потяги.

Під інтересами розуміються мотиви, у яких утілюються емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості. Інтерес є не що інше, як емоційно забарвлена інтелектуальна вибірковість, інтерес виникає тоді, коли його об'єкт викликає емоційний відгук. В інтересі поєднуються емоційне та раціональне.

Співвідношення вказаних компонентів дає змогу виділяти безпосередні та опосередковані інтереси. Безпосередні інтереси пов'язані передусім з емоційною привабливістю діяльності, спрямованої на відповідний об'єкт. Опосередковані інтереси стосуються результату діяльності. В них переважає компонент розуму. Безпосередні та опосередковані інтереси тісно пов'язані між собою. Кількісними характеристиками інтересів є їх широта, глибина та стійкість.

Студенти, вступаючи до ВНЗ, не завжди свідомо підходять до обрання

майбутньої професії. Результатом стає низька мотивація до навчання, а звідси й формальний підхід до отримання знань, самотійне їх поглиблення. Основними мотивами вступу до вузу є: бажання перебувати в колі студентської молоді, велике суспільне значення професії і широка сфера її застосування, відповідність професії інтересам і нахилам та її творчі можливості. Є відмінності у значимості мотивів у дівчат і юнаків. Дівчата частіше відзначають велику суспільну значимість професії, широку сферу її застосування, можливість працювати у великих містах і наукових центрах, бажання брати участь у студентській художній самодіяльності, матеріальну забезпеченість професії. Юнаки ж частіше відзначають, що обрана професія відповідає їхнім інтересам і нахилам. Посилаються і на сімейні традиції.

В останні роки посилилось розуміння психологами та педагогами ролі позитивної мотивації до навчання у забезпеченні успішного оволодіння знаннями та вміннями. При цьому виявлено, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсуючого фактора у разі недостатньо високих здібностей. Проте в оберненому напрямку цей фактор не спрацьовує - високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчального мотиву або низьку його вираженість, не може привести до значних успіхів у навчанні [329].

Усвідомлення високої значимості мотиву навчання для успішного навчання призвело до формування принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу. Важливість цього принципу впливає з того факту, що в процесі навчання у вузі сила мотиву навчання та освоєння обраної спеціальності знижується, що неодноразово наголошувалося в дослідженнях. За даними А. М. Василькова і С. С. Іванова, отриманим при опитуваннях курсантів військово - медичної академії, причинами цього є: незадовільні перспективи роботи і служби, недоліки в організації навчального процесу, побуту та дозвілля, недоліки виховної роботи.

Для успішного очікування результату самотійної роботи студентів необхідно: створити певні умови та вмотивовано довести необхідність її виконання, методично правильно організувати самотійну роботу;

передбачити зв'язок з майбутньою професійною діяльністю.

Завдяки внутрішній мотивації щодо самостійності студент досягає:

- 1) здібності до цілеспрямованої активності як ознаки усвідомленої саморегуляції в навчальній діяльності;
- 2) здібності до ініціації систематизації й узагальнення теоретичного матеріалу, представленого в навчальній дисципліні;
- 3) здібності будувати навчальне співробітництво з обміну й збагачення опосередкування теоретичного матеріалу в практиці.

Розвиток мотивації самостійної роботи студентів є запорукою міцних знань, сприяє самовдосконаленню, самореалізації та самовираженню також співробітництву між викладачем та студентами. Становлення мотивації можливе за умови: корисності виконуваної роботи; введення у навчальний процес активних методів навчання; використання мотивуючих факторів контролю знань; заохочення студентів за успіхи у навчанні та творчій діяльності. Мотивація є успішною лише тоді, коли людині вдається пов'язати мету із особистісними цінностями. Різноманітні завдання, які пропонуються для самостійного опрацювання, і бали оцінювання дають можливість студенту відслідковувати власні успіхи.

Таким чином, визначення внутрішньої мотивації студентів щодо самостійного навчання будується на основі процесу набуття знань та умінь. Важливою умовою розвитку внутрішньої мотивації сучасного студента є й особистість викладача, і характер його ставлення до роботи. Тобто, викладач сам має бути прикладом і викликати у ньому потребу в навчанні. Співпраця та розуміння між викладачем і студентом були і залишаються головною рушійною силою в становленні мотивації до навчання.

2.5. Самостійність і безпорадність

Самостійність є однією із системотвірних якостей особистості яка набуває особливої ваги в умовах трансформацій у сучасному суспільстві.

Державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на принципах

сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя. Закон України «Про вищу освіту», передбачає цілу низку змін, які пов'язані із самостійністю та незалежністю учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості. Усі ці новації висувають необхідність не лише зовнішніх, а й передусім внутрішніх змін на усіх рівнях. В першу чергу йдеться про особистісні зміни, які запускають динаміку усіх інших трансформацій у суспільстві в цілому, та в галузі освіти зокрема. Нові орієнтири потребують розвитку особистісної самостійності, як основи при виборі траєкторії зростання та усвідомлення себе суб'єктом власного життєвого шляху. Урахування цих трансформацій не лише у змістовому, а й щонайперше у технологічному аспекті сприятиме розвитку адаптивних ресурсів особистості.

У дослідженнях із психології про феномен самостійності зустрічаємо прямо чи опосередковано у різних як вітчизняних, так і зарубіжних концепціях особистості. Зокрема можна згадати ідеї представників гуманістичного напрямку К. Роджерса, А. Маслоу про прагнення до самоактуалізації як найвищу духовну потребу людини. Чи ідеї когнітивно-біхевіорального напрямку психології, зокрема про ідеї “стимул-ракцій” та феномен вивченої безпорадності.

У дослідженнях самостійність розглядалася по-різному: як якість чи властивість особистості (Г. С. Костюк, О. В. Петровський, О. Г. Ковальов), як риса характеру (К. К. Платонов), як тенденція (Н. Д. Левітов), як вольова властивість особистості, як здатність систематизувати, планувати, регулювати й активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги ззовні (В. І. Бродовські, І. П. Патрік, Д. А. Цирінг, В. Я. Яблонко), як узагальнена властивість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті

власної відповідальності за свою діяльність і поведінку, активній роботі думок, почуттів, волі (С. Ю. Головін), що свідчить про визнання стійкості самостійності як особистісного утворення, що забезпечує визначений характер і рівень поведінки та діяльності.

Самостійність є результатом великої внутрішньої роботи людини, її здатності ставити не лише окремі цілі, завдання, але й визначати напрямок власної діяльності (С. Л. Рубінштейн).

За терміном “самостійність” у різних авторів криється різноманітний психологічний зміст. Як у вітчизняній, так і у зарубіжній психології думки вчених значно розходяться. Його розглядають як продуктивну активність та як суб’єктний досвід (А. К. Осницький), як модель поведінки (А. Ребер), як певні види здібностей (К. К. Платонов).

Останнім часом інтерес дослідників зосереджується на вивченні різноманітних феноменів самостійності особистості, таких як: саморегуляції (О. В. Максим, Л. Г. Дика, В. І. Моросанова), самоствердження (Н. Є. Харламенкова), самопрезентації (А. Н. Лебедев), самовизначення (А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко), самореалізації (З. В. Галажинський, Л. А. Коростилева, І. В. Солоднікова).

Концепція, що має великий відгук в науковому психологічному співтоваристві і має значний методологічний потенціал - концепція неадаптивної (надситуативної) активності В. А. Петровського. Ця концепція дає змогу розглянути надситуативну активність як передумову самостійності в широкому її розумінні (як високий рівень суб’єктності). Особистість виходить за вимоги ситуації, діючи над порогом ситуативної необхідності. Суб’єктність (а значить і самостійність) передбачає, за В. А. Петровським, вільне прийняття на себе відповідальності за результат власного діяння. Детермінацію активності В. А. Петровський бачить не в минулому або майбутньому, а в теперішньому. Джерелом народження нової мети є переживання людиною *можливості дії (стан Я можу)*. Можливості як умови досягнення і постановки цілей переживаються безпосередньо, тобто

без додаткових стимулів, втілюються в активності. *Переживання слугують детермінантою активності людини* [356]. Почуття можливого породжує активність. Переживання та усвідомлення можливостей безпосередньо пов'язано з феноменом самостійності. Якщо порівняти положення концепції особистісної безпорадності Д. А. Цирінг з ідеями В. А. Петровського, то можна сказати, що суб'єкт, який переживає можливості і виходить за межі ситуативної необхідності, бере на себе тягар відповідальності за свій вибір, за невирішений результат особистих дій - це і є самостійний суб'єкт. З іншого боку, для суб'єкта з особистісною безпорадністю, з низьким рівнем суб'єктності, характерними є переживання відсутності можливостей (за В. А. Петровським, «Я не можу» відповідає переживанню безпорадності), що поглинає його активність, він не приймає на себе відповідальності, діє в рамках заданої ситуації і часто не справляється з нею і стійко виявляє ці особливості як властиві йому.

До позитивних феноменів, які підвищують стійкість суб'єкта до безпорадності, належить також мудрість (Л. І. Анциферова), оптимізм (Т. О. Гордєєва, І. А. Джидар'ян), задоволеність життям (Г. М. Головіна, Т. Н. Савченко), проте всі вони виявляються вже конструктом самостійності в тому розумінні цього терміна, який використовується в концепції особистісної безпорадності.

Самостійність в контексті концепції особистісної безпорадності є якістю суб'єкта, на рівні особистості являє собою цілісне утворення, що включає в себе цілий ряд особливостей когнітивної, мотиваційної, вольової і емоційної сфер, зокрема, відповідальність, наполегливість, оптимізм, креативність, впевненість в собі, гнучкість, мотивацію досягнення, внутрішній локус суб'єктивного контролю та інші, що визначають у своїй єдності високий рівень суб'єктності, тобто є високою здатністю перетворювати дійсність і власне життя. Самостійність проявляється в поведінці та діяльності людини, в тому числі більш ефективних стратегіях і успішності діяльності, а також в гармонійних стосунках з іншими людьми.

Таким чином, запропоноване розуміння терміну «самостійність» виявляється досить об'ємним і включає в себе і зазначену іншими авторами співвіднесеність з активністю і суб'єктністю, і автономність (здатність керуватися у своїх діях особистими внутрішніми критеріями), і відповідальність як одну із складових, і розвиток самоконтролю.

В цілому, у вітчизняній психології спостерігається тенденція, подібна до західної: сучасна вітчизняна психологія звертає увагу на позитивні феномени, які так чи інакше можуть бути протиставлені беспорядності. У їх числі самореалізація (З. В. Галажинський), особистісний потенціал (Д. А. Леонт'єв), задоволеність життям, суверенність (С. К. Нартова-Бочавер), автономія (О. Є. Дергачова). Крім того, вітчизняні психологи вивчають і позитивні явища, відкриті західними колегами, і пропонують різні варіанти їх інтеграції в традиції вітчизняних психологічних шкіл. Прикладом такого явища є життєстійкість.

Особливої уваги заслуговує системне дослідження Г. С. Пригіна [381], у якому розроблено концептуальні основи самостійності особистості, які розглядаються з позицій суб'єктної регуляції діяльності її особистісно-типологічних особливостей, що найбільш яскраво виявляються в «автономності» особистості – однієї з найважливіших інтегративних якостей.

У розробці концепції самостійності особистості актуальними є ідеї П. К. Анохіна «Про функціональну систему», теорія «усвідомленої саморегуляції» О. А. Конопкіна, методологічні концепції системного підходу Б.Ф. Ломова, фундаментальні праці С. Л. Рубінштейна, В. А. Брушлинського про суб'єкта як активного діяча [402].

Самостійність розглядається в концепції особистісної беспорядності Д. А. Цирінг як комплексна характеристика особистості, що обумовлює більш високу успішність у діяльності.

Д. А. Цирінг розглядає особистісну беспорядність і самостійність як два полюси континууму, концептуальною основою такого континууму виступає рівень суб'єктності. Особистісна беспорядність пов'язана з низьким рівнем

суб'єктності, а самостійність - з її високим рівнем. Виражена суб'єктність людини тісно пов'язана з самостійністю, самореалізацією, самоствердженням, самовизначенням. Виявлені в ході досліджень Д. А. Цирінг особистісні особливості самостійності випробовуваних і особливості їхньої поведінки збігаються з описом самостійності різних авторів з тією різницею, що ця якість є комплексною характеристикою, що об'єднує в собі різні описані в психологічній літературі аспекти самостійності [486].

Особистісна безпорадність і самостійність у дослідженні Цирінг Д. А. розглядаються як протилежні характеристики особистості. На думку автора, феномени самостійності і особистісної безпорадності тісно пов'язані з рівнем життєстійкості суб'єкта. Це підтверджується тим, що життєстійкість позитивно корелює з креативністю і схильністю до новаторства, які є когнітивною складовою самостійності. А також негативно корелює з показниками депресії і тривожності, що входять до емоційного компонента безпорадності. Однак, відмічає дослідниця, природа взаємозв'язків особистісної безпорадності, самостійності і життєстійкості та їх механізми потребують детального вивчення [486].

Життєстійкість являє собою систему переконань про себе, світ і відносини зі світом. Можна припустити, що така система переконань, якщо вона характеризується низькою вираженістю складових її компонентів, є додатковою характеристикою особистості з особистісною безпорадністю, і при достатній вираженості компонентів життєстійкість є характеристикою самостійності особистості.

У вітчизняній психології формування ідентичності пояснюється, як розвиток особистості через «привласнення» своєї «всебічної сутності»: Л. С. Виготський розробив теорію інтеріоризації, яка показує, що «через інших ми стаємо самим собою», «особистість, як і будь-яка вища психічна функція проходить через зовнішню стадію розвитку, тому що вона є спочатку соціальною». Механізмами розвитку особистості є ідентифікація та відокремлення. Мудрик, розкриваючи механізм відокремлення у контексті

соціалізації, вводить для його позначення термін «автономізація». Далі для позначення відокремлення ми будемо використовувати цей термін. Ідентифікація – процес емоційного та змістового ототожнення себе з іншою людиною, групою, зразком. Розрізняють інтеріоризаційну ідентифікацію, «привласнення» і «відчуття» іншого, та екстеріоризаційну ідентифікацію перенесення своїх почуттів і мотивів на іншого. У взаємодії ці ідентифікаційні механізми дають можливість індивіду розвиватися, рефлексувати і бути адекватним соціальним очікуванням.

Автономізація є механізмом відстоювання окремим індивідом своєї природної і людської сутності, можливість виділити себе із загального цілого; зайняти особливе положення у суспільстві. Ідентифікація та автономізація розглядаються як діалектично пов'язані механізми: ідентифікація – механізм переживання суб'єктом ототожнення своєї тотожності з об'єктом ідентифікації: іншою людиною або будь-яким об'єктом. Автономізація – прагнення індивіда виділитися з числа інших, переживання суб'єкта своєї відстороненості від об'єкта. Об'єктивно ідентифікація виступає як механізм «присвоєння» індивідом своєї людської сутності, як механізм соціалізації особистості, а автономізація – як механізм індивідуалізації особистості. Мухіна В.С. виділяє два рівні народження особистості. Рівень першого народження - привласнення структури самосвідомості, відбувається не тільки через механізм ідентифікації.

Присвоєні елементи структури самосвідомості наповнюються індивідуальним вмістом і закріплюються в особистості завдяки її здатності до автономізації. Ідентифікація також вибіркова: зовнішні впливи завжди опосередковуються внутрішнім змістом, позицією особистості. Здатність до автономізації - це перш за все позитивна здатність до утримання, захисту, збереження індивідуального. Рівень другого народження особистості, пов'язаний з формуванням світогляду. Проявом активної волі, через який у соціумі реалізується світогляд, є самостійність. І хоча цієї самостійності особистість вчиться через приклади значущих осіб, з якими вона

ідентифікується, самостійність неодмінно вимагає здатності до автономізації. На цьому етапі розвитку особистості механізм автономізації діє на емоційному та когнітивному рівнях, це дає можливість при взаємодії з іншими людьми «зберігати своє обличчя» не тільки на емоційному, а й на раціональному рівні. Розглядаючи гіперфункцію механізмів ідентичності особистості, слід зазначити, що при депривації особистості бажаний рівень автономізації може замінитись відчуженням, а недостатній рівень автономізації та гіперфункція ідентифікації стати причинами розмитої ідентичності, співзалежності особистості.

Мухіна В.С також відмічає, що саме в юності загострюється потреба до автономізації, прагнення захистити свій унікальний світ від вторгнення сторонніх та близьких людей для того, щоб через рефлексію зміцнити відчуття особистості, щоб зберегти свою індивідуальність, реалізувати свої домагання на визнання. Підліток, пізнаючи себе через призму інших, орієнтується на те, «який я серед інших, наскільки я схожий на них», старшокласник більшою мірою орієнтується на те, який він в очах оточуючих, наскільки він відрізняється від інших і наближається до свого ідеалу.

За ствердженням М. В. Савчина, Л. П. Василенко, відкриття юнаком свого неповторного внутрішнього світу, індивідуальності своєї особистості полягає в тому, що старший школяр починає сприймати свої переживання, емоції як стан свого внутрішнього «Я», усвідомлює свою неповторність, неподібність до інших. Відкриття свого внутрішнього світу збуджує радість, хвилювання і супроводжується тривогою. А І. Ю. Кулагіна вважає, що внутрішнє «Я» особистості старшокласника не тотожне зовнішній поведінці, що актуалізує проблему її саморегулювання (самоконтролю, самооцінки, корекції, планування тощо).

Юнацьке «Я» ще нецілісне, невизначене, його усвідомлення нерідко супроводжується тривогою або відчуттям внутрішньої порожнечі, яку необхідно чимось заповнити. У зв'язку з цим посилюється потреба у спілкуванні, яке, попри те, стає більш вибіркоким.

Теорія вивченої безпорадності і в біхевіористичному, і в когнітивному напрямках розглядає вивчену безпорадність як стан, що виникає як реакція на невдачу, травмуючі події, що узгоджується із визначеннями зазначеного феномена в різних словниках. Наприклад, М. І. Єнікеев у «психологічному енциклопедичному словнику» пише: «Вивчена безпорадність – це стан діяльної пасивності в окремих ситуаціях, що виникає у результаті систематичних невдач чи перешкод та має тенденцію до генералізації - поширення на суміжні види діяльності». Про стан безпорадності зустрічаємо також у інших авторів: Р. Корсіні і А. Аузрбаха, У. Сзмюзл. Однак ще в 1975 році М. Селігман пише наступне: «Деякі люди більше піддатливі депресії і тривозі, ніж інші. Для деяких осіб відчуття безпорадності і стан депресії настане тільки після тривалих, повторюваних, труднощів, що викликають страждання. Інші ж при найменших невдачах впадають у стан депресії, для них депресія більше ніж стан, це властивість особистості [426].

Стан безпорадності викликаний переважно досвідом, отриманим у ранньому дитячому та підлітковому віці. Слід відмітити, що М. Селігман у своїх дослідженнях зосереджується найбільше на вивченні станів безпорадності, так само як і його послідовники.

Ідея про розрізнення безпорадності як стану і як стійкої характеристики особистості отримала свій розвиток у вітчизняній психології в 2000-х роках, спочатку - в роботах Д. А. Цирінг, Н. А. Батурина, потім - в дослідженнях Є. В. Веденєєвої, Е . А. Єгорової, Є.В. Забеліної, Ю.В. Яковлевої.

Зокрема було з'ясовано, що вивчена безпорадність - це утворення особистісного рівня, що являє собою сукупність особистісних особливостей у поєднанні із песимістичним атрибутивним стилем, депресивними та тривожними поведінковими характеристиками (пасивністю, байдужістю, відсутністю захопленості якою-небудь справою). Особистісна безпорадність є тією характеристикою, яка визначає особливості життєдіяльності суб'єкта: його поведінку, діяльність, взаємини з оточуючими. Вона виражається в пасивності суб'єкта, його нездатності справлятися з труднощами,

перешкодами, його надмірною залежністю від оточуючих, обумовлює труднощі цілепокладання, песимістичність очікувань, а також велику утрудненість досягнення цілей, що вимагають докладання зусиль, гнучкості, наполегливості. Це характеристика особистості, що обмежує здатності суб'єкта до перетворення дійсності, з одного боку, і обмежує його *адаптаційні* можливості, з іншого боку. Як уже згадувалося вище, суб'єкт з особистісною безпорадністю, стикаючись з важкими життєвими ситуаціями, травмуючими або просто неприємними подіями, часто відчуває стан вивченої безпорадності. Особистісна безпорадність являє собою не просто сукупність цілого ряду окремих складових, компонентів, але їх цілісність, єдність, взаємопов'язаність, що робить можливим вживання по відношенню до цього феномену терміна «симптомокомплекс», який використовується переважно в медичній психології, зокрема, патопсихології, який відображає важливу характеристику особистісної безпорадності – її цілісність з одного боку, і наявність багато складових, з іншого боку. Це якісна єдність особливостей особистості, що визначає її взаємодію зі світом.

Особистісна безпорадність є стійким особистісним утворенням, що виникає і розвивається під впливом внутрішніх факторів.

Причому визначальними факторами, на думку Д. Цирінг, є середовищні чинники, а вроджені передумови, такі як особливості нервової системи, статеві або інші особливості, виступають скоріше, факторами ризику, що збільшують ступінь вразливості суб'єкта при взаємодії із середовищними факторами.

Крім особистісної безпорадності Д. Цирінг було виділено утворення особистісного рівня, протилежне за своїм психологічним змістом, назване «самотійністю», що характеризується вираженою вольовою активністю, оптимістичним світосприйняттям, емоційною врівноваженістю, інтринсивною мотивацією, креативністю. Обидва феномени мають у своїй структурі чотири основних компоненти: вольовий, мотиваційний, емоційний, когнітивний.[486]

Самостійність, як і особистісна безпорадність, визначає особливості життєдіяльності суб'єкта з тією різницею, що його поведінка, діяльність і взаємини є проявом високої здатності до перетворення дійсності, яка виступає у якості власної активної життєвої позиції.

Самостійний суб'єкт не відчуває труднощів із цілепокладанням і виявляє високу результативність у тому, що стосується досягнення поставлених цілей. Він виявляє високу гнучкість, творчі здібності, високу наполегливість, цілеспрямованість, оптимістичність, впевненість у своїх силах при реалізації цілей. Поведінка суб'єкта із самостійністю вирізняється активністю, відкритістю у відносинах, здатністю до вибудовування сприятливих взаємини з оточуючими людьми, може виступати лідером у відносинах.

Самостійність - комплексна особистісна характеристика обумовлює більш високу успішність у діяльності, тоді як особистісна безпорадність визначає зниження успішності в діяльності.

Особистісна безпорадність і самостійність є характеристиками, що представляють собою два полюси одного континууму. Ступінь вираженості особистісної безпорадності і самостійності може бути різною і на зазначеному континуумі можливо безліч проміжних варіантів, пов'язаних також із рівнем суб'єктності.

Очевидно, що найбільш крайні межі континууму вкрай рідко можуть зустрітися в реальному житті і вважаються швидше теоретичним припущенням. Навіть люди з яскраво вираженою особистісною безпорадністю не є абсолютно безпорадними і здатні справлятися з деякими, хоча б нескладними життєвими завданнями. З іншого боку, вкрай складно уявити собі людину, яка виявляє абсолютну самостійність, адже допомога оточуючих людей залишається необхідною і важливою навіть для людей із вираженою самостійністю.

Необхідно відзначити, що слід розрізняти фізичну або вимушену безпорадність, з якою стикаються, наприклад, особи з обмеженими можливостями, і особистісну безпорадність, яка не визначається фізичними

можливостями. Очевидно, що люди з вимушеною безпорадністю часто виявляють високий рівень самостійності, долають велику кількість труднощів, більш активні та креативні аніж фізично повноцінні.

Таким чином, особистісна безпорадність і самостійність являють собою стійку комплексну особистісну характеристику, що визначає особливості життєдіяльності суб'єкта, можуть мати різну ступінь вираженості і співвідносяться один з одним як дві сторони континууму. Можна сказати, що рівень вираженості досліджуваної характеристики і визначає її віднесеність до безпорадності або до самостійності.

Дуже близьким до розуміння самостійності в рамках концепції особистісної безпорадності є досліджуване Д. А. Леонтьєвим і під його керівництвом поняття особистісного потенціалу. «... уявлення про особистісний потенціал не зводиться до набору характеристик. Коли ми говоримо про особистісний потенціал в цілому, мова йде не стільки про базові особистісні риси або установки, скільки про особливості системної організації особистості в цілому, про її прижиттєву архітектоніку, засновану на складній схемі саморегуляції і опосередкування. Це інтегральна системна характеристика індивідуально - психологічних особливостей особистості, що лежить в основі здатності особистості виходити у своїй життєдіяльності із стійких внутрішніх критеріїв і орієнтирів і зберігати стабільність смислових орієнтацій і ефективності діяльності на тлі тиску і змінюватися зовнішніми умовами. Це здатність особистості проявляти себе в якості особистості, виступати автономним саморегулюючим суб'єктом активності, що надає цілеспрямовані зміни у зовнішньому світі і поєднує стійкість до впливу зовнішніх обставин і гнучке реагування на зміни зовнішньої і внутрішньої ситуації» [253].

Д. А. Леонтьєв і його колеги підкреслюють, що іноді поняття особистісного потенціалу звужується до переваг успішності певної діяльності або розглядається в зв'язку з успішністю адаптації, тоді як особистісний потенціал є більш широким поняттям, лежить в основі

можливості постановки цілей, що виходять за рамки успішної адаптації, характеризує рівень особистої зрілості, пов'язаний з успішністю саморегуляції діяльності в її широкому розумінні, а в розвинутих формах проявляється у феномені самодетермінації [251].

Особистісний потенціал має неспецифічний характер і може проявлятися в різних видах діяльності і в різних ефектах. Однак, структура особистісного потенціалу, яка описується Д. А. Леонтьєвим і його колегами (Е. Ю. Мандриковою, Е. Н. Осіннім, А. В. Плотніковою, Е. І. Росказовою, Т. О. Гордєєвою, Д. В. Сапроновишем), представляється дещо еkleктичною. У якості складових розглядається безліч елементів: особистісна автономія, осмисленість життя, життєстійкість, готовність до змін, толерантність до невизначеності, орієнтація на дію, особливості планування діяльності, тимчасова перспектива особистості, оптимістичне мислення, особистісний динамізм. При цьому залишається незрозумілим, як пов'язані між собою ці елементи, які механізми цих взаємозв'язків. Недостатньо опрацьована теоретична основа об'єднує ці елементи в єдину структуру.

Однією із теоретичних концепцій, тісно пов'язаних із безпорадністю, а точніше із полярними по відношенню до неї психічними утвореннями є концепція життєстійкості Сальвадоре Мадді. Автор визначає життєстійкість як інтегральну особистісну рису, відповідальну за успішність подолання особистістю життєвих труднощів. Концепція життєстійкості вивчається у тісному зв'язку із проблемами подолання стресів.[275]

Життєстійкість розуміється як система переконань людини про себе, світ і стосунки зі світом (Д.А. Леонтьєв, Е.І. Расказова). Високий рівень життєстійкості сприяє оцінюванню подій як менш травмуючих, що дає змогу більш успішно долати стрес. На думку Д.А. Леонтьєва, ця особистісна змінна характеризує міру здатності особистості витримувати стресові ситуації, зберігаючи збалансованість і не знижуючи успішність діяльності. Ставлення особистості до змін, до власних внутрішніх ресурсів, оцінка нею можливостей керувати ними дають змогу визначити здатність особистості до подолання як повсякденних труднощів, так і

тих, що носять екстремальний характер.

І якщо особистісна безпорадність передбачає піддатливість депресії, апатії, низьку стресостійкість, впевненість у марності власних дій, життєстійкість навпаки, знижує вірогідність депресії, підвищує стресостійкість, дає впевненість у можливості контролювати події. Очевидно, що висока життєстійкість характеризує самостійну особистість, тоді як низька життєстійкість притаманна безпорадній особистості.

Життєстійкість включає в себе три порівняно автономних компоненти: включеність, контроль, прийняття ризику. Компонент включеність являє собою переконаність у тому, що залученість до того, що відбувається дає максимальний шанс знайти дещо значиме для особистості (за Д. А. Леонтьєвим).

При розвиненому компоненті залученості особистість отримує задоволення від власної діяльності. При відсутності такої переконаності виникає відчуття відторгненості, відчуття себе “поза” життям. Компонент залученості, очевидно, перегукується із поняттям “поток” у концепції М. Чиксентмихалі, що являє собою “цілісне почуття, яке відчувається людьми, які повністю віддаються своїй діяльності. Це радісне відчуття активності, коли людина повністю розчиняється на своєму занятті, навіть забуваючи про власне Я. Стан “поток” виникає при виконанні достатньо складних задач, необхідності високого рівня майстерності, чіткості цілей. Потік за М. Селігманом, є станом психологічного росту, що характеризується накопиченням ресурсів.

Залученість на думку Л.А. Александрової, є важливою особливістю уявлень стосовно себе, оточуючого світу і характеру взаємодії між ними, яка мотивує особистість до самореалізації, лідерства, здорового способу життя і поведінки. Залученість дає змогу почуватися значимим і цінним і включатися у вирішення життєвих задач навіть при наявності стресогенних факторів і змін.

Компонент життєстійкості “контроль” визначається як переконаність у тому, що “боротьба дозволяє вплинути на результат, того що відбувається,

нехай навіть цей вплив і не є абсолютним, а успіх не є гарантованим. Іншими словами, цей компонент відображає переконаність людини у наявності причинно-наслідкових зв'язків між її діями, вчинками, зусиллями і результатами. Чим більш вираженим є цей компонент, тим більш впевненою є особистість у ефективності власної активної позиції. Чим менше виражений даний компонент життєстійкості, тим менше людина вірить у те, що у її діях є сенс, вона відчуває безрезультативність власних спроб вплинути на хід подій. Ця переконаність у відсутності контролю над тим, що відбувається породжує стан вивченої безпорадності.

Відчуття контролю приносить радість, у той час як втрата контролю є руйнівною [118]. Відчуття контролю пов'язано із самооцінкою, особистісною адаптацією до життєвих ситуацій, депресією, відчуженням, апатією, фобіями, станом здоров'я.

При переконливості людини у тому, що вона може вплинути на важливі для неї результати, людина концентрується на виконанні задач, виконує їх навіть на межі своїх можливостей, ставить перед собою складні цілі, не боїться нових, складних і незнайомих ситуацій, що у цілому відповідає самостійній особистості. За низького рівня контролю, людина уникає труднощів, ставить легкодосяжні цілі, залишається пасивною не вірить у ефективність своїх дій, що у цілому характеризує особистісну безпорадність.

Третім компонентом у структурі життєстійкості є “прийняття ризику”, тобто переконаність людини у тому, все що із нею відбувається, сприяє її розвитку за рахунок знань, що випливають з її досвіду, - неважливо, позитивного чи негативного [118]. Цей компонент дозволяє особистості залишатися відкритою оточуючому світу, приймати події як виклик, випробування, що дають можливість набути нового досвіду та винести для себе певні висновки.

Життєстійкість позитивно корелює із суб'єктивним благополуччям, його компонентами – із задоволеністю теперішнім і минулим. Життєстійкість змінює характер стосунків між людьми. Вони стають більш відкритими, здатними

відчувати любов і встановлювати здорові стосунки з іншими людьми.

У контексті адаптивних процесів важливо пам'ятати, що компоненти життєстійкості розвиваються у дитинстві, а частково і в підлітковому віці. Хоча деякою мірою їх можна розвинути і пізніше.

Їх розвиток головним чином залежить від стосунків батьків із дитиною. Наприклад для розвитку компонента “залученості” принципово важливими є прийняття і підтримка, любов і схвалення з боку батьків. Для розвитку контролю важлива підтримка ініціативи дитини, її прагнення справлятися із задачами зростаючої складності на межі своїх можливостей. Для розвитку прийняття ризику важливим є багатство вражень, мінливість та неоднорідність середовища.

Таким чином, ми окреслили важливі аспекти розуміння феномена самостійності у контексті особистісної безпорадності, що має виключно важливе значення у забезпеченні адаптивних процесів та можливостей розвитку даної особистісної якості через компоненти життєстійкості.

Висновки до розділу 2

Узагальнюючи представлені у другому розділі результати теоретичного аналізу сутності самостійності та її структури, можна зробити такі висновки.

Механізм формування самостійності перебуває в прямій залежності від структури, що включає: *емотивний компонент* відображає внутрішнє прагнення студента до самостійності; ціннісну орієнтацію на самостійність у діяльності; стійкість емоційних станів у ситуаціях утруднення; *когнітивний компонент* є показником теоретичної готовності та містить комплекс знань, які забезпечують успішність здійснення студентом самостійної діяльності; *конативний компонент* самостійності відображає *практичну готовність* студента до самостійного пізнання й включає комплекс здатностей і вмінь. До структури самостійності деякі автори включають також мотиваційний і вольовий компоненти та виділяють їх у якості провідних. Особливо

підкреслюється значення ціннісно-сислової складової мотиваційного компонента, яка займає в структурі домінуючу роль. Меншу роль в структурі самостійності, як зазначають більшість авторів відіграють когнітивний та емоційний компоненти.

Водночас зауважується, що емоційна сфера самостійних студентів характеризується емоційною зрілістю. Вони реалістичні, спокійні, впевнені, не бояться складних ситуацій. Для самостійних характерна життєрадісність, імпульсивність, захопленість, емоційна значущість соціальних контактів, вміють витримувати емоційні навантаження, також в емоційному плані самостійних людей характеризують розкутість і заповзятість.

Під самостійністю розуміється складна властивість особистості, що бере початок в активності і складається з деякої кількості інтегруючих її компонентів, серед яких емоції, інтерес, воля, мислення, саморегуляція і інші.

Робиться акцент у існуючих визначеннях самостійності на *здатності діяти самому, без сторонньої допомоги*, відособленості, що є дещо деструктивним розумінням природи самостійності з точки зору сучасних концепцій, недооцінюванням ключової ролі міжособистісних стосунків у становленні самостійності. Згідно з новими зарубіжними науковими підходами до вивчення самостійності особистості надмірна самостійність, яка виражається зовні, пов'язується із глибокою травматизацією у дитинстві і характеризується *протизалежною поведінкою*, яка виявляється в уникненні близьких стосунків, надмірній самовпевненості, відмові прохати про допомогу, коли це необхідно, страху помилитися, перевазі праці наодинці, нездатність розслабитися і постійній потребі працювати або щось робити, що є свідченням порушень складових психологічного благополуччя особистості.

Самостійність з точки зору становлення суб'єктності досвіду розглядається за такими компонентами: досвід цінностей (пов'язаний з формуванням інтересів, моральних норм, ідеалів, переконань, переваг); досвід рефлексії (досвід співвіднесення людиною знань про свої можливості і можливі перетворення діяльності, про можливі перетворення в самому собі);

досвід звичної активізації (орієнтований на визначені умови роботи, зусилля і рівень досягнення успіху). Механізмами розвитку суб'єктності досвіду є наслідування, зараження, почуття симпатії, співпереживання, емоційна підтримка, *інтенсивне випробування власних можливостей*, дослідження варіативності і вдосконалення.

Самостійність впливає із фундаментальних здібностей людини до самодистанціювання і самотрансценденції (виходу за межі себе), а поведінка особистості визначається цінностями і смислами, завдяки яким особистість може сама визначати своє ставлення до подій.

Самостійність як переживання своїх можливостей та особистісної свободи, пов'язане із самоусвідомленням, з психологічним здоров'ям, автентичністю. Ключовим у набутті самостійності є рефлексивне усвідомлення детермінант і обмежень власної активності.

Основні положення другого розділу дисертації відображені в публікаціях автора:

1. Павлюк М. М. Потенціал позиціонування в контексті дезадаптації особистості / М. М. Павлюк // Проблеми загальної та педагогічної психології: [збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка]. Т. XIII, ч.5. – К., 2011. С. 275-282.
2. Павлюк М. М. Зміни професійних орієнтирів студентів у процесі проходження психодіагностичної та педагогічної практики / М. М. Павлюк М.М. // Актуальні проблеми психології : [зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка]. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2013. Т. XI, ч.4. – К., 2013. – Вип. 6. – Книга I. – С. 171-179.
3. Павлюк М. М. Сімейні стосунки очима учнів молодшого шкільного віку / М. М. Павлюк // Проблеми загальної та педагогічної психології : [зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН

- України / за ред. С. Д. Максименка]. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2014. Т. XVI, ч.1,2. – К., 2014. – Вип. 7. – Книга II. – С. 370-378.
4. Павлюк М. М. Психолого-педагогічні аспекти розвитку самостійності особистості / М. М. Павлюк // Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України «Наука і освіта», червень, 2014. С. 267-281.
 5. Павлюк М. М. Деякі питання розвитку пізнавальної самостійності студентів / М. М. Павлюк // Науковий Часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : зб. наукових праць. –К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – №45(69). – С. 55-62.
 6. Павлюк М. М. Автономність як основа розвитку самостійності особистості / М. М. Павлюк // “Практична психологія ХХІ ст.: проблеми та перспективи” (Умань, 20-21 травня 2014 р.) – МОН України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, кафедра психології. – Умань : ВПЦ “Візаві”, 2014. – С. 147-154.

РОЗДІЛ 3

САМОСТІЙНІСТЬ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

3.1 Етапи розвитку самостійності у студентському віці

Для соціально - психологічної характеристики студентства важливо, що цей етап розвитку, життя людини пов'язаний з формуванням відносної самостійності, відходом від рідного дому і створенням власної сім'ї. Студентство - центральний період становлення людини, особистості в цілому. Це свого роду кризовий, переломний вік, який може вплинути на якість життя як окремої особистості так і суспільства загалом.

У руслі нашого дослідження нас цікавить перш за все послідовність розвитку самостійності майбутнього фахівця у період навчання у ВНЗ, а також ті психологічні новоутворення та особистісні ресурси, які забезпечують ефективність студента у діяльності, взаємодії, саморозвитку та самоосвіті. Йдеться передусім про урахування умов сучасного освітнього середовища ВНЗ, пріоритетів у реформуванні системи вищої освіти, студентоцентрованого навчання (самонавчання студентів), які мають створити основу для забезпечення процесів самопізнання, саморозуміння, самоусвідомлення та саморозвитку особистості майбутнього фахівця.

Слід враховувати також, що сьогодні переломний етап у розвитку суспільства, де знімається ілюзія єдиних для всіх людей смислотвірних орієнтирів і цінностей. Ускладнення соціальної, політичної та інших систем створює безліч протиріч. За таких умов особистість має бути самостійною, оскільки у різних ситуаціях життєдіяльності залучається до необхідності постійного вибору, в якому сама має вирішувати, хто вона і до чого прагне.

Рефлексуючи наш досвід викладання у ВНЗ слід відмітити, що на різних етапах навчання студенти стикаються із різного роду труднощами, що пов'язані із низьким рівнем самостійності як системної якості особистості. На початкових курсах самостійність стосується теми відсутності мотивації до

навчання через несамостійність професійного вибору (переважно спрямовують студентів на навчання за певним фахом батьки, орієнтуючись на власний досвід нереалізованості у певних видах професійної діяльності, соціальний та економічний статус професії на ринку праці тощо). Зазвичай це виражається у висловлюваннях студентів типу: «...Мені це не цікаво...», «...Я мріяв стати лікарем...», «...Я змушений був обрати цю спеціальність, оскільки батьки матеріально мене підтримують...». А останнім часом, зважаючи на збройний конфлікт на Сході України зустрічаються і такі типи студентів, які навчаються лише формально з тим, щоб уникнути служби в армії, то на одній, то на іншій спеціальності, що демонструє мотивацію не до успіху, а до уникнення невдач.

Відрізняються за характером прояву самостійності студенти перших курсів також залежно від їх походження - з міста чи із сільської місцевості. Так, з одного боку студенти, що приїхали із сільської місцевості більш завзяті до навчання, але водночас менше виявляють особистісної свободи і самовираження, а також власної ініціативи. В той час як студенти з міста більш вільно виражають себе та знають «Хто вони?» і «Чого хочуть?». Також помічено, що студенти більш схильні змінювати свої рішення у тому числі і бажання навчатися у іншому ВНЗ уже на початкових курсах. Нами було помічено також (у процесі тренінгової діяльності зі студентами), що рівень самостійності студента багато в чому залежить від їхнього психологічного благополуччя та позитивного досвіду взаємодії у сім'ї. Тому у рамках нашого дослідження ми і спираємося на ці надзвичайно важливі детермінанти у становленні самостійності майбутнього фахівця, що не було враховано у попередніх дослідженнях.

Динаміка самостійності на наступних етапах навчання у ВНЗ (наприклад на третьому та четвертому курсах) визначається потенціалом викладача та його здатністю налагоджувати взаємодію, розробляти у відповідності до сучасних вимог змістовно наповнені види самостійних завдань, поінформованістю про сучасні тенденції розвитку певної галузі.

Студенти старших курсів найбільше відчують труднощі із самостійним прийняттям важливих рішень щодо майбутнього працевлаштування. Так, значна частина продовжує відчувати вплив на подальшу долю з боку батьків, що утруднює процес самостійного прийняття рішення. Інша ж частина знаходиться у стані невизначеності через те, що пройшовши кілька видів практик розчарувалися у змісті реальної професійної діяльності, а із новим напрямком ще не визначились. І лише незначний відсоток студентів на останньому курсі навчання у ВНЗ демонструє особистісну самостійність як важливу якість майбутнього фахівця. Тобто кризові періоди у студентському віці можуть виявлятися не лише на початкових етапах навчання, а й упродовж всього навчання і навіть особливо загострюватися на заключних етапах.

При цьому кризу, згідно Є. Л. Солдатовою слід розглядати як необхідний і закономірний етап розвитку людини, який зумовлює безперервність процесів розвитку і самоактуалізації особистості і збереження тотожності собі в умовах змін соціальної ситуації розвитку [442].

Соціальна ситуація розвитку в юності визначається тим, що цей вік характеризується концептуальною соціалізацією, в цей період виробляються стійкі властивості особистості, стабілізуються всі психічні процеси, особистість набуває стійкого характеру. Але в умовах сучасного світу для юнацького віку характерно наступне протиріччя: з одного боку, відбувається ускладнення життєдіяльності, кількісне розширення діапазону соціальних ролей і інтересів, а також їх якісна зміна, з'являється все більше дорослих ролей, вони стають більш самостійними і відповідальними. З іншого боку, юнак ще зберігає риси «залежності», так як в більшості випадків студенти знаходяться на утриманні батьків і схильні до батьківських настанов.

У вітчизняній психології студентство розглядається рядом авторів як окрема вікова категорія (Б. Г. Ананьєв, М. Д. Дворяшина, Л. С. Грановська, В. Т. Лісовський, І. А. Зимова, І. С. Кон та ін.). Студентський вік є особливий період життя людини. Заслуга самої постановки проблеми студентства як

особливої соціально - психологічної та вікової категорії належить психологічній школі Б. Г. Ананьєва.

Проблема становлення самостійної активної особистості студента в ході його підготовки до майбутньої професійної діяльності – одна із ключових у психолого-педагогічних дослідженнях. Її вивченню присвячені численні наукові дослідження, у тому числі роботи Б. П. Єсипова, П. І. Підкасистого, С. В. Недбаєвої і В. І. Спіріна, А. В. Усової та інших. Самостійність у навчанні й безперервність самоосвіти обов'язкові не тільки для студентів, але й для викладачів.

Самостійність, як зазначено в педагогічному словнику С. У. Гончаренка, – «одна з властивостей особистості. Характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності. Формування самостійності в процесі навчання – одне з основних завдань навчання» [115].

Самостійна робота є одним із видів навчальної діяльності студентів. Саме вона формує готовність до самоосвіти, створює базу для безперервної освіти, можливість постійно підвищувати свою кваліфікацію. На сучасному етапі питання про організацію самостійної роботи студентів набуває великого значення, тому що бюджет часу, відведений для проведення аудиторних занять, є обмеженим, і значну частину програмного матеріалу курсу доводиться виносити на самостійне вивчення. Тому набуває актуальності орієнтація процесу професійної підготовки у ВНЗ на оптимізацію й активізацію самостійної роботи студентів.

У психолого-педагогічній літературі самостійність розглядається як необхідна умова продуктивних розумових процесів, пов'язаних з постановкою нових проблем і пошуком їх розв'язання (А. В. Брушлинський, О. М. Матюшкін), як здатність учнів розв'язувати пізнавальні завдання (І. Я. Лернер, П. І. Підкасистий), як умова активізації навчальної діяльності

(А. К. Громцева, Л. М. Піменова, Г. І. Щукіна).

Феномену самостійності присвячено педагогічні дослідження таких науковців, як А. В. Баранніков, А. В. Брушлинський, Б. П. Єсіпов, А. К. Громцева, Ю. М. Кулюткін, О. М. Матюшкін, П. І. Підкасистий, Л. М. Піменова, Я. О. Пономарьов, Б. Ф. Райський, Г. І. Щукіна та інших.

І. Молнар сутність самостійності розглядає в пізнанні необхідності й використанні її особистістю без зовнішнього примусу й керівництва; О. М. Леонт'єв – як рису особистості, що визначає вибір і реалізацію певного способу розв'язання завдань. За Н. О. Менчинською, О. М. Матюшкіним самостійність є необхідною умовою розумової діяльності, властивості розуму;

Г. І. Щукіна характеризує самостійність як показник активності, здатність до пізнавального пошуку. Сьогодні все частіше звучать заклики до можливо більш раннього залучення студентів до самостійної роботи.

За словами Г. Є. Ковальнової, «самостійність – це, насамперед, самостійність дій, мислення. Основна умова досить глибокого засвоєння матеріалу – це його аналітико-синтетичне оброблення, що полягає в самостійному аналізі нової інформації, тобто виокремленні в ній основних понять, встановленні причинно-наслідкових зв'язків і відносин між ними й, таким чином, розумінні навчального матеріалу, а в цілому, визначенні в ньому головного й другорядного. Тільки на основі такого осмислення матеріалу можна самостійно міркувати, доводити, узагальнювати»[200].

Ю. І. Пассов стверджував: «Самостійність – це не відсутність помічника або яких-небудь опор. Самостійність, насамперед і переважно, означає самостійність мислення» [348]. Без самостійності мислення процес діяльності, у тому числі навчальної, не відбувається. Викладач, так чи інакше, будучи зовнішнім чинником для студента як суб'єкта мислення, на різних етапах навчання впливає на формування самостійності мислення (дозує щоразу свою допомогу залежно від сформованості вмінь самоконтролю). У цьому й полягає діалектична єдність навчальної діяльності

педагога й навчальної діяльності студента, що становить сутність навчання.

Самостійність у навчальній діяльності є однією з важливіших форм включення студентів у систему професійної підготовки. Форма співпраці студента й викладача у навчальному процесі спрямована на здійснення загальної мети – підготовки висококваліфікованого фахівця.

Активна пізнавальна самостійність студента – інтегральна властивість особистості, що інтенсивно формується у студентські роки та впливає на процес успішного набуття професійних знань, умінь і навичок.

М. Г. Чернишевський і М. О. Добролюбов убачали в розвитку самостійності, ініціативності, критичного мислення тих, хто навчається потужний чинник процесу пізнання. «Якщо наші діти хочуть бути людьми справді освіченими, вони повинні здобувати освіту самостійними заняттями», – писав М. Г. Чернишевський в одному зі своїх листів.

Так, П. П. Блонський, надаючи великого значення самостійності в навчанні, писав: «Ми не хочемо навчити студента всьому, але ми хочемо навчити його самоосвіті, навчити його самостійно протягом усього його майбутнього життя, коли при ньому не буде ні лекторів, ні викладачів, вивчити все, що йому потрібно» [55].

З точки зору вікової психології, в студентському віці основні психологічні новоутворення пов'язані зі зміною рис внутрішнього світу, самосвідомості, емоційно - вольовою сферою життя, перебудовою психічних процесів і властивостей особистості. Найважливішим психологічним процесом юнацького віку називають становлення самосвідомості і стійкого образу своєї особистості, свого «Я». При цьому під самосвідомістю розуміють цілісне уявлення про самого себе, емоційне ставлення до самого себе, самооцінку своєї зовнішності, розумових, моральних, вольових якостей, усвідомлення своїх достоїнств і недоліків, на основі чого виникають можливості цілеспрямованого самовдосконалення і виховання. Виділяється кілька напрямків, за якими відбувається становлення самосвідомості. По - перше, в юнацькому віці відбувається відкриття свого внутрішнього світу,

юнак починає сприймати свої емоції не як похідні від зовнішніх подій, а як стан свого «Я», у нього з'являється почуття своєї особливості, несхожості на інших. По - друге, з'являється усвідомлення незворотності часу, розуміння кінцівки свого існування. Саме завдяки цьому юнак починає всерйоз замислюватися про сенс життя, про свої перспективи, про своє майбутнє, про свої цілі. Більш чіткі і реалістичні плани діяльності, що відображають відповіді на ці питання, становлять зміст життєвого плану молодого людини. При цьому слід зазначити, що життєвий план охоплює всю сферу особистісного самовизначення: моральне обличчя, стиль життя, рівень домагань, вибору професії і свого місця в житті. Усвідомлення своїх цілей, життєвих прагнень, вироблення життєвого плану - важливий елемент самосвідомості. По - третє, формування самосвідомості юнаки пов'язують зі своїм уявленням про самого себе, ставленням до самого себе. Іншими словами, як новоутворення студентського віку, можна назвати формування узагальненого ставлення до самого себе, яке відбувається на основі аналізу досягнутих результатів у різних видах діяльності, врахування думок інших людей про себе і самоспостереження, самоаналізу своїх якостей і здібностей. У процесі розвитку самосвідомості відбувається досягнення соціальної зрілості, під яким розуміється, з одного боку, можливість виконання соціальних обов'язків, з іншого - прийняття відповідальності за власне життя, рішення і вчинки на самого себе. Іншими словами, це оволодіння повним комплексом соціальних функцій дорослої людини, формування нової дорослої ідентичності. Становлення самосвідомості тісно пов'язане з розвитком ціннісних орієнтацій. Питання розвитку системи цінностей в університетському освітньому середовищі розглядалися як в роботах зарубіжних (Г. Оллпорт, Дж. Гіллеспі, М. Рокіч і ін.), так і вітчизняних (О. В. Зіневич та Л. Ф. Лисиці, В. Ф. Анурін, Е. Н. Фанталової, А. В. Шариков і Е. А. Баранова) психологів. Більшість авторів вважають період навчання найбільш важливим для людини в плані того, що відбувається в цей час реального становлення її як особистості в процесах

професійного та особистісного самовизначення.

М. С. Яницький вважає, що саме вузівське творче середовище створює необхідні умови для особистісного зростання і формування вищого, автономного рівня системи цінностей [528].

Особливо актуальним вивчення проблеми самостійності як системної якості суб'єкта, а зокрема її аксіологічного аспекту, розглядається в студентському віці, оскільки саме в цей період є всі можливості для інтеріоризації норм моральності, усвідомлення своєї екзистенціальності [386]. Людина для реалізації себе як суб'єкта має прийняти відповідальність за своє життя в тій мірі, в якій це можливо в конкретних соціальних умовах. Прийняття рішень в юнацькому віці це, перш за все, необхідність прояснити для себе самого свою власну сутність, що є особливо важливою для розвитку самостійності у цей період.

Таким чином можна зробити висновок про те, що формування самостійності як якості суб'єкта неможливо в тому випадку, якщо у людини немає внутрішнього регулятора, за допомогою якого він би міг визначати напрямок свого розвитку. Таким регулятором можуть виступати ціннісні орієнтації.

Суб'єкт, представляючи собою динамічну систему, знаходиться в стані безперервної зміни і розвитку. У процесі розвитку суб'єктності поступово все більшого значення набувають його внутрішні рушійні сили, що дозволяють людині все більш самостійно визначати завдання і спрямованість власного розвитку. Система ціннісних орієнтацій людини виступає в якості регулятора і механізму такого розвитку, визначаючи форму реалізації намічених цілей. У свою чергу, досягається рівень розвитку суб'єктності послідовно створює все нові передумови для розвитку і вдосконалення системи її ціннісних орієнтацій. При цьому важливо підкреслити, що передумови для початку реального виконання системою ціннісних орієнтацій всіх своїх регулятивних функцій остаточно складається лише в юнацькому віці. Як пише Л. І. Божович, «тільки в юнацькому віці моральний світогляд починає являти

собою таку стійку систему моральних ідеалів і принципів, яка стає постійно діючим збудником, опосередковуючи всю їх поведінку, діяльність, ставлення до навколишньої дійсності і до самого себе ». На думку В. Франкла, саме в юнацькому віці питання про сенс життя найбільш часті і особливо насущні. Поява потреби у визначенні своїх життєвих цілей, знаходженні свого місця в житті стає відмітною особливістю саме цього віку. Як зазначає І. С. Кон, характерною рисою юнацького віку є формування життєвих планів, що виникають в результаті становлення стійкого ядра ціннісних орієнтацій. Тим самим в юнацькому віці складається власний світогляд людини, що створює можливість формування внутрішньої, автономної системи цінностей.

Процес розвитку самостійності майбутнього фахівця слід розглядати не лише в рамках причинно-наслідкових зв'язків, чіткої *детермінованості*, а слід враховувати, що для особистості студента характерною є *переважаюча спонтанна самодетермінована активність*. Як результат взаємодії із соціальним і культурним середовищем формуються певні особистісно-характерологічні стереотипи для ефективного впорядкування досвіду міжособистісних стосунків, співпраці та авторських вчинків.

Динамічні тенденції розвитку особистості доцільно розглядати як активність суб'єкта у процесі взаємодії «особистість — соціальне середовище». У цьому зв'язку Ш.О. Надірашвілі виділяє три рівні активності людини — індивідний, суб'єктний і особистісний [310]. Індивідному рівню активності відповідають аспекти середовища, релевантні біологічним потребам людини (поняття «індивід» у цій концепції ототожнюється з поняттям «організм», або «біологічна особа») і його психофізичним операціональним можливостям. В той час, як активність на рівні суб'єкта містить у собі проблемну ситуацію, тобто такі характеристики середовища, що сприяють припиненню актів імпульсивної поведінки й актуалізації специфічного акту об'єктивації. Тобто активність на рівні особистості орієнтована на соціальні норми, очікування, інтерперсональні взаємини, а отже, особистісному рівню активності властива взаємодія із соціумом.

Відповідно індивідуальні риси, особистісні якості людини типізовані в певних «зразках» суспільної свідомості, разом з тим у неї виявляється своє ставлення до оточуючого середовища, виражається бажання приналежності до оточення або навпаки - відокремлення від нього, прагнення відповідати або не відповідати своєю діяльністю та своїми людськими якостями стандартам соціального оточення.

Професійна самостійність - це здатність орієнтуватися в вимогах зі спеціальності, вміння самостійно планувати, виконувати та контролювати процес самоосвіти. Коли самостійність реалізується в дії, вона стає звичною формою поведінки, що є необхідною якістю майбутнього фахівця [208].

Професійне становлення особистості — складно організований процес особистісних змін та розвитку суб'єктності майбутнього фахівця. Будучи учасником спільної діяльності з іншими людьми, особистість змінюється і розвивається через спілкування та взаємодію. Для цього особистість має бути активною, перебувати в постійному процесі самопізнання, критично ставитися до себе та до оточення, що, за В.В. Століним, є наявністю «конфліктного змісту Я», який відображає зіткнення різних життєвих ставлень суб'єкта, мотивів і діяльностей [208].

Згідно з теорією самоефективності Бандури, слід зауважити, що привабливість результату й віра в позитивний результат недостатні для запуску мотивації суб'єкта, центральною і важливою детермінантою людської поведінки є її самоефективність [540].

Розглядаючи взаємодію між диспозиціями людини і ситуативними змінами, теорії особистісних рис певною мірою наближаються до теорій соціального навчіння, згідно з якими особистість є досвід, якого людина набуває протягом життя.

Аналіз функціонування особистості як цілісної системи, що постійно розвивається, передбачає вивчення динамічних аспектів самої особистості, яка, при зміні соціальної дійсності, з одного боку змінює свої психологічні властивості, а з іншого зберігає стійкість важливих життєвих цілей,

цінностей, переконань, що є важливими механізмами розвитку самостійності майбутнього фахівця.

Вивчення змістових та процесуальних характеристик формування самостійності студентів технічних спеціальностей засобами природничо-наукових дисциплін засвідчило, що воно має свою специфіку [208].

Дослідження навчально-виховного процесу в навчальному закладі дозволяє виділити наступні проблеми:

- практика навчання спрямована на здобуття традиційного набору професійних знань, навичок, умінь, але не завжди враховує особистісний аспект підготовки спеціаліста;

- недостатньо використані методи пошуково-творчої активності, проблемні та ігрові методи, спрямовані насамперед на формування і розвиток професійно-особистісних якостей;

- не розроблені організаційні форми та технічні засоби забезпечення навчального процесу, методи оцінювання рівня сформованості творчої самостійності [20].

Все це обумовлює наявність суперечностей: між соціальним замовленням, зростаючими вимогами науково-технічного прогресу до рівня самостійного стилю діяльності в умовах реального часу та недостатньою орієнтованістю освітньої практики на формування творчої самостійності студентів; між необхідністю постійної самоосвітньої діяльності, спрямованої на творчий розвиток особистості в умовах зростаючого потоку сучасної науково-технічної інформації та недостатнім науково-теоретичним осмисленням проблеми формування самостійності майбутніх фахівців у процесі навчання; між можливостями дисциплін навчального плану з формування самостійності майбутніх спеціалістів та недостатнім рівнем розробки наукових підходів до методики її формування.

Рівень розвитку самостійності залежить від умов, у яких розвивається особистість, характеру її стосунків з довкіллям.

Для ефективного функціонування технології розвитку самостійності

студентів В.А. Казаков виявив наступні психолого-педагогічні умови:

- залучення студентів до різноманітних форм та видів творчої діяльності, яке передбачає, що студенти включені у навчально-пізнавальну діяльність, пов'язану з творчими пошуками та створенням творчого результату;

- збагачення змісту освіти прийомами та методами, які мають вплив на мотиваційну, волюву, емоційну та діяльнісну сфери особистості: рефлексивно-стимулюючі, мотиваційно-стимулюючі, діяльнісно-організаційні;

- включення до навчально-пізнавального процесу творчих завдань, які формують творчу самостійність студентів: завдання на рефлексивну здогадку, творчу інтерпретацію тощо [187].

Отже, процес розвитку самостійності студентів являє собою отримання студентами нових навчальних (і особистісних) продуктів, які виробляють у них вміння свідомо діяти в ситуації вибору, грамотно, самостійно ставити, досягати своїх цілей, діяти творчо як у процесі навчання, так і в майбутній професійній та життєвій (суспільній) галузях.

Процес навчання студентів передбачає три етапи розвитку самостійності: мотиваційно-цільовий, орієнтувально-виконавчий, контрольнo-корегуючий [208].

Таким чином, в юнацькому віці при певних зовнішніх умовах і внутрішніх факторах відбувається активний розвиток людини як суб'єкта, так як саме в цей період у людини формуються плани, пов'язані з професією, з вибором партнера, визначається сенс свого життя. Цей процес неможливий без формування чіткої ієрархії життєвих цінностей. Саме в цей період складається власний світогляд людини, що створює можливість формування внутрішньої, автономної системи цінностей. При цьому криза системи цінностей характеризується зниженням якості життя, нудьгою, депресією, зниженням активності, що може призвести до проявів безпорадності, стану, коли людина відмовляється від активного управління своїм життям. І,

навпаки, ціннісна визначеність робить життя людини більш повною. Коли юнак бере на себе відповідальність за те, що з ним відбувається в житті, визначає пріоритети, він встає на позицію самостійної, дорослої людини і може з успіхом долати труднощі, що зустрічаються на шляху. Таким чином, формування ієрархії ціннісних орієнтацій впливає на процес становлення людини як самостійного суб'єкта. Беручи до уваги вікові особливості даного періоду можна зробити висновок про те, що в структурі самостійності у студентів юнацького віку, цінності займають провідну роль.

Комліченко О.О. використовуються наступні види самостійних робіт:

1) репродуктивна самостійна робота, що здійснюється за певним зразком (розв'язування типових задач, заповнення схем, таблиць, виконання тренувальних завдань, що вимагають осмислення, запам'ятовування і простого відтворення раніше отриманих знань);

2) реконструктивна самостійна робота, яка передбачає слухання і доповнення лекцій викладача, складання планів, конспектів, тез та ін.

3) евристична самостійна робота спрямована на вирішення проблемних завдань, отримання нової інформації, її структурування і використання в нових ситуаціях (складання опорних конспектів, схем-конспектів, анотацій, побудову технологічних карт, розв'язання творчих завдань).

4) дослідницька самостійна робота, яка орієнтована на проведення наукових досліджень (експеримент, прогнозування ситуацій та ін.) [208].

При самостійній роботі з навчальними текстами формуванню самостійності студентів сприятимуть: складання плану прочитаного; складання тез; конспектування; складання анотації; цитування; виписування незрозумілих слів з наступним поясненням їх значення; складання рецензії; реферування; аналіз тексту і визначення його ключових слів.

Розвиток самостійності студентів у ВНЗ здійснюється і під час підготовки та проведення семінарських занять. Семінарські заняття тісно пов'язані з лекціями та іншими формами навчальної роботи у вищому навчальному закладі і зорієнтовані на формування у студентів умінь і

навичок самостійно здобувати знання. Вони сприяють розвитку пізнавальної активності і творчості студентів більшою мірою, аніж будь-які інші форми організації навчання; розвивають логічне мислення, спонтанне мовлення, уміння висловлювати і аргументувати власні думки, критично аналізувати аргументи опонентів, а також допомагають глибокому засвоєнню фундаментальних знань, формуванню переконань, виробленню активної життєвої позиції.

Семінарські заняття у вищій школі виконують такі функції:

- поєднання лекційної форми навчання із систематичною самостійною роботою студентів над підручниками, посібниками і першоджерелами, теоретичної їх підготовки з практичною, формування пізнавальної мотивації;
- навчання студентів творчо працювати з підручниками, посібниками та іншими матеріалами, реферувати їх, готувати доповіді, виступи і повідомлення з окремих питань і виступати з ними на заняттях перед студентами групи чи курсу, відстоювати свою точку зору;
- розвиток творчого професійного мислення, умінь і навичок розумової праці, використання теоретичних знань для розв'язання практичних професійних завдань;
- формування у студентів інтересу до науково-дослідної роботи в галузі певної науки і залучення їх до досліджень, які здійснює циклова комісія, до студентських гуртків і товариств [208].

Серед семінарських занять зі студентами економічних спеціальностей, найпоширенішими є такі види: семінар-повідомлення (повідомлення); семінар-диспут (дискусія); семінар-конференція або прес-конференція; семінар - «мозковий штурм» [208].

Самостійність студентів викладачі дисциплін у ВНЗ формують і на практичних заняттях, які є різноманітними. На практичних заняттях студенти дотримуються принципу максимальної самостійності. Вони самостійно виконують роботу, оформлюють звіт і дають інтерпретацію результатів. Звичайно, при виникненні суттєвих труднощів у процесі роботи студенти

консультуються у викладача [208].

Важливе значення для практичних занять має використання активних методів навчання: неімітаційних (дискусії, екскурсії, виїзні заняття), імітаційних неігрових (аналіз конкретних ситуацій, вирішення виробничих завдань, розбір документації, дії за інструкцією), імітаційних ділових, рольових ігор, ігрового проектування.

Самостійність особистості у студентському віці пов'язана насамперед із самоорганізацією та реалізацією роботи над собою, спираючись на наявні можливості та ресурси у процесі розкриття особистісного потенціалу. Цей процес передбачає послідовність етапів самопізнання та саморозвитку.

При цьому можна спиратися на досвід накопичений вченими у цьому напрямку. Так, дослідниками запропоновано кілька моделей саморозвитку або за своєю суттю близьких йому процесів (самовиховання та самоврядування). У концепції психічного самоврядування Г.С. Нікіфорова [317] такими етапами називаються конкретизація мотивів поведінки і діяльності, постановка відповідних цілей, вибір шляхів (програм) їх досягнення, здійснення програми управління. Покрокову технологію саморозвитку пропонує Л.М. Попов [376]: рефлексивний етап в формі письмового самоопису; проблемно-прогностичний етап - формулювання труднощів, проблем і намічення шляхів їх подолання; дієво-перетворювальний етап - перетворення самого себе; контрольньо-оцінний етап - перехід на позицію суб'єкта свого життя.

У зарубіжній психотерапевтичній і консультативній практиці широко використовується модель зміни поведінки Дж. Прочаска і К. Діклемента, що включає п'ять етапів процесу змін: попереднє обдумування, обмірковування, підготовка, дія та її збереження, - кожен з яких забезпечується довільним контролем поведінки (саморегуляцією) і рефлексією (самосвідомістю) [565]. Й. Брандтштадтер [549] описує наступні етапи формування стратегії саморозвитку: 1) розвиток здатності контролювати свою повсякденну поведінку; 2) розвиток структурованої самооцінки; 3) розвиток здатності

оцінювати правильну поведінку; 4) інтеграція цих процесів в стійку ідентичність. Е. Паппас [608] при розробці структурованого підходу до саморозвитку виділяє наступні стадії: вироблення реального плану змін; виконання його протягом заздалегідь визначеного періоду часу; відстеження прогресу; осмислення та оцінювання прогресу; корекція плану відповідно до відносних успіхів або невдач реалізації плану. Однак узгодженість представлених етапів з феноменологією процесу саморозвитку вивчена недостатньо. Тим часом вивчення вільних висловлювань контент-аналітичними прийомами в психологічних дослідженнях є найбільш дієвим інструментом вирішення завдань реконструкції змісту життя конкретної людини, завдяки максимальній відповідності того, що людина переживає. Приклади таких дослідницьких практик в області психології саморозвитку містяться в працях Л.М. Попова [376], Е.Ю. Патяєва [349], Е.Е. Сапогової [420], де аналіз клієнтських історій і автобіографічних спогадів учасників досліджень дозволив звернутися до внутрішньої картині саморозвитку. В дослідженні М.О. Щукіної, продовжено наукові пошуки у напрямку, що спрямований на реконструкцію внутрішньої картини *етапів проживання досвіду саморозвитку особистості* [510]

Отже, сутнісний аналіз феномена „самостійність" і процесу її розвитку спирався на теорію, у якій система визначається не через ієрархію її рівнів, а як динамічна якість, пов'язана із здатністю переходити в більш організований стан. Носієм самостійності, що розглядається як ідеальна динамічна система, є студент - суб'єкт психічної активності певного рівня й етапу розвитку.

Усе вищезазначене дає підстави зробити кілька важливих висновків важливих для розвитку самостійності майбутнього фахівця на різних етапах навчання:

1) відсутність фундаментальних досліджень стосовно психологічної природи самостійності та механізмів її розвитку;

2) недостатнє врахування у процесі навчання у ВНЗ попереднього досвіду самостійної діяльності та рівня сформованості зазначеної якості у

майбутніх фахівців;

3) недостатній рівень підготовленості викладачів ВНЗ у напрямку розуміння феноменології самостійності та адекватних психологічних технологій її розвитку, оскільки викладачі зазвичай зосереджуються більше на педагогічних аспектах (самостійна робота студента, навчальна пізнавальна діяльність, форми та методи контролю). Натомість залишаючи поза увагою такі психологічні складові самостійності як: внутрішня мотивація, свобода вибору, ініціативність, цінності, психологічний простір та психологічна межа особистості, автономність, цілепокладання та інші. Саме тому у своїй роботі ми зосереджуємось на психологічній природі самостійності, розуміння структури та послідовності етапів її становлення дасть змогу успішно розвивати самостійність майбутнього фахівця.

3.2 Механізми розвитку самостійності

У період соціально - економічної кризи суспільства життя людини характеризується духовним збідненням, переорієнтацією у сфері соціальних цінностей, посиленням тенденції втрати сенсу життя. Це призводить до загострення суперечностей в особистісній сфері людини, особливо молоді: між потребою ствердити себе в навколишньому світі, реалізувати себе в суспільстві і необхідністю соціальної адаптації та регуляції поведінки; потребою бути незалежним, самостійним і нездатністю брати на себе відповідальність у значущих ситуаціях; потребою бути вільним і наявністю внутрішньої несвободи, нездатністю долати свої внутрішні конфлікти, вирішувати психологічні проблеми, пом'якшувати перебіг життєвих криз. Як бачимо, йдеться про міру залежності внутрішнього світу людини від світу зовнішнього, про локалізацію ініціативи і відповідальності в особистісному просторі суб'єкта життєдіяльності. Усе це висуває необхідність не лише зовнішніх, а й передусім внутрішніх змін на усіх рівнях. В першу чергу йдеться про особистісні зміни, які запускають динаміку усіх інших

трансформацій у суспільстві в цілому, та в галузі освіти зокрема. Нові орієнтири потребують розвитку особистісної самостійності, як основи при виборі траєкторії професійного зростання та усвідомлення себе суб'єктом власного життєвого шляху.

Сучасний соціально - політичний устрій суспільства, як ніколи раніше, вимагає активного включення людини в процес власної життєтворчості, висуває вимоги до неї як до активного суб'єкта власного перетворення, суб'єкта особистісного саморозвитку. Тому зрозуміло, якою гострою є потреба у психологічних дослідженнях проблем активізації внутрішніх резервів людини, особливо юнацтва в період його особистісно - професійного становлення. З огляду на це, великої цінності набуває вивчення психологічних механізмів розвитку самостійності особистості та пошук ефективних шляхів управління її саморозвитком.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема психологічних механізмів розвитку самостійності особистості розкривається передусім у педагогічному (Бенера В.Є., В. А. Балюк, А. А. Вербицький, М. А. Данілов, М. І. Дяченко, Р. І. Іванов, Л. А. Кандибович, І. Д. Клегеріс) та психолого - педагогічному аспектах (І. С. Кон, О. Л. Кононко, В. К. Котирло, Г. О. Люблінська, Е. Ф. Мосин, С. Л. Рубінштейн, В. І. Селіванов, Е. В. Суботський, Л. М. Якунін, Ю. В. Янотовська тощо).

Значна кількість наукових праць присвячена феномену самостійності у навчальній діяльності: П.І. Підкасистого, О.А. Нільсона, Р.І. Іванова, Б.П. Єсипова, Л.В. Жарової, Т.М. Пономарьової. Ними розглянуті характеристики, основні складові, рівні самостійності навчання школярів; самостійність як якість особистості, що формується в процесі використання самостійної роботи, види самостійної роботи. Самостійність розглядається в світлі основних якостей особистості - ініціативності, творчої активності - як головних показників її всебічного розвитку.

Поняття "самостійність" у психологічних дослідженнях розглядалася по-різному: як якість чи властивість особистості (Г. С. Костюк,

О. В. Петровський, О. Г. Ковальов), як риса характеру (К. К. Платонов), як тенденція (Н. Д. Левітов), як волюва властивість особистості, як здатність систематизувати, планувати, регулювати й активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги ззовні (В. І. Бродовські, І. П. Патрік, Д. А. Цирінг, В. Я. Яблонко), як узагальнена властивість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті власної відповідальності за свою діяльність і поведінку, активній роботі думок, почуттів, волі (С. Ю. Головін), що свідчить про визнання стійкості самостійності як особистісного утворення, яке забезпечує визначений характер і рівень поведінки та діяльності.

У психологічній науці трактування поняття «механізм» неоднозначне. «Психологічний механізм» є широким поняттям й передбачає сукупність факторів, умов, закономірностей взаємодії людини з навколишньою дійсністю, що забезпечують функціонування людини в світі. Різні автори пропонують різну інтерпретацію, розглядаючи його як структурний або процесуальний аспект явища. Л. С. Виготський, розглядаючи механізм психічного розвитку, відштовхувався від питання «Чим це викликано?» й виділяв як першопричину систему відносин між індивідом і середовищем [98]. На думку М. С. Яницького, в більшості визначень цього поняття виокремлюється той факт, що воно відображає процес особистісного розвитку стосовно розвитку системи ціннісних орієнтації особистості. Вчений визначає психологічний механізм як компонент процесу розвитку майбутніх фахівців, «що являє собою систему засобів та умов, які забезпечують цей розвиток» [528]. У зв'язку із цим найбільш показовим є твердження Л. І. Анциферової, яка визначає психологічні механізми розвитку самостійності як «функціональні способи перетворення особистості, що закріпилися в її психологічній організації, в результаті чого з'являються різні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості особистісної системи, змінюється режим її функціонування». Надалі ми будемо виходити з цих визначень.

Спираючись на відомі дефініції феномену розвитку, зазначимо наступне. Оскільки процес розвитку самостійності багатоплановий, багатоаспектний, такий, що здійснюється в різних формах, набуває різних ознак у часі, він не може бути описаний через єдиний психологічний механізм. У процесі теоретичного дослідження були визначені такі основні психологічні механізми розвитку самостійності особистості: інтеріоризація, рефлексія, ідентифікація, екстеріоризація.

Під «інтеріоризацією» прийнято розуміти формування в ході онтогенезу внутрішніх структур психіки людини завдяки засвоєнню зовнішніх структур міжіндивідуальних відносин. Це формування опосередковує весь процес вікового розвитку та становлення особистості. Б. Г. Ананьєв зазначає, що «формування особистості шляхом інтеріоризації – привласнення продуктів суспільного досвіду і культури в процесі виховання і навчання – є разом із тим освоєнням певних позицій, ролей і функцій, сукупність яких характеризує її соціальну структуру. Всі сфери мотивації та цінностей детерміновані саме цим соціальним становленням особистості» [13]. На нашу думку, це ще й формування Я-концепції і концепції життя, способу взаємодії із самим собою і навколишнім світом.

На різних етапах вікового розвитку інтеріоризація може виступати як в усвідомлюваній, так і в неусвідомлюваній формі. Останнє стосується засвоєння дітьми з ранніх років способу взаємодії дорослих із навколишнім світом, засобів саморегуляції та саморозвитку. Безсумнівно, що переведення в суб'єктивну реальність таких складних явищ об'єктивної дійсності, як соціальні норми та цінності, припускає наявність свідомих дій і рефлексії. На думку Б. С. Круглова, інтеріоризація соціальних цінностей є свідомим процесом, він припускає наявність у людини здатності виділити з безлічі явищ ті, які становлять для неї деяку цінність (задовольняють її потреби та інтереси), а потім перетворити їх на певну структуру залежно від умов існування, близьких і далеких цілей свого життя, можливостей їх реалізації тощо. Така здатність може здійснитися лише при досить високому рівні особистісного розвитку, що

передбачає певний ступінь сформованості вищих психічних функцій, свідомості, соціально - психологічної зрілості та самостійності.

Для особистісного розвитку майбутніх фахівців винятково важливу роль відіграє емоційне забарвлення того, що інтеріоризується. П. Хайду зазначає, що за відсутності емоційної оцінки і переживання знання, явища, обставини людина буде приймати дійсність тільки на словах, на вербальному рівні. Отже, об'єкти та явища дійсності одержують своє представництво в системі особистісних смислів завдяки емоційному переживанню. Тільки в цьому випадку вони отримують статус значущості для людини, тобто мають для неї певний сенс. На думку Б.І. Додонова, «орієнтація людини на певні цінності може виникнути тільки в результаті їх попереднього визнання (позитивної оцінки – раціональної чи емоційної)» [144].

Таким чином, лише емоційно прийняті явища і активне, діяльне ставлення до них індивіда створюють умови для актуалізації та активізації розвитку самостійної особистості.

Розвиток самостійності також здійснюється за допомогою механізму ідентифікації. Ідентифікація – емоційно – когнітивний процес пізнання і ототожнення себе як суб'єкта. Поняття ідентифікації як центрального механізму формування здатності Я суб'єкта до саморозвитку використовувалося в ортодоксальному психоаналізі. Необхідно відрізнити ідентифікацію від наслідування, оскільки це більш тонкий процес сприйняття загальних зразків мислення та поведінки. Як зазначають П. Массен і співавтори, ідентифікація передбачає сильний емоційний зв'язок із людиною, «роль» якої суб'єкт приймає, ставлячи себе на її місце.

В.А. Петровський визначає ідентифікацію як одну з форм відображеної суб'єктності, «... коли в якості суб'єкта ми відтворюємо в собі саме іншу людину (а не свої спонукання), її, а не свої цілі і ін.». В.Г. Леонтьєв зазначає, що розвиток самостійності особистості відбувається через специфічне наслідувальне засвоєння особистісних смислів, де базовим компонентом механізму ідентифікації є переживання значущих для людини цінностей

[249]. При входженні особистості в групу (в тому числі і сім'ю в перші роки життя) на фазі адаптації завдяки ідентифікації відбувається осмислене прийняття «внесків» від значущих інших у групі і ототожнення себе з ними, а через це засвоєння прийнятих у групі норм і цінностей. Мова йде про цінність для саморозвитку зворотного зв'язку, отриманого від значущих осіб.

Виходячи з викладеного, ми схильні інтерпретувати ідентифікацію як процес ототожнення суб'єктом себе з іншим індивідом або групою на підставі усталеного емоційного зв'язку, включення у свій внутрішній світ і прийняття як власних норм і цінностей оточення.

Переживаючи тотожність з іншою людиною, суб'єкт переживає її особистісні смисли як свої, що розширює його внутрішній світ, сприяє формуванню діалогічності і діалектичності самосвідомості. Ідентифікація сприяє знаходженню нових цінностей, смислів та форм діяльності [374].

Ідентифікація (самоідентифікація) розуміється як центральний момент самосвідомості, пов'язаний із відповіддю на запитання "хто я?", з фіксацією свого становища в системі суспільних відносин.

За визначенням М.Й. Боришевського, самоідентифікація є соціально зумовленим процесом, сутність якого полягає в 1) самокатегоризації суб'єкта, 2) ототожненні його з різними соціальними спільнотами, соціальними цінностями. Змістом самоідентифікації є самовизначення, самоатрибуція суб'єктом певних рис, якостей та інтроєкти визначень суб'єкта іншими (насамперед значущими іншими) [65]. Крім того, самоідентифікація невід'ємно пов'язана з уявленнями особистості про свій ідеальний образ, духовне Я (В.М. Ямницький).

Ідентичність може розглядатися як синтез ідентифікацій суб'єкта в різних сферах життєдіяльності (Г.Р. Адамс, Г. Гротеван, Е. Еріксон, Дж. Марсія та ін.).

Ідентифікації суб'єкта пов'язані між собою певними зв'язками, утворюють систему, в якій одні ідентифікації посідають центральне місце, інші – периферійне. Ідентифікації можуть бути різного рівня усвідомленості,

актуальності, значущості для суб'єкта і відповідно до цього мати різний регулятивний вплив на поведінку [65].

Згідно з Е. Еріксоном, про почуття ідентичності свідчать три ознаки:

- відчуття внутрішньої totoжності та інтегрованості в часі;
- відчуття внутрішньої totoжності та інтегрованості у просторі;
- ідентичність переживається серед значущих інших.

Таке розуміння самоідентичності робить її близькою до суверенності особистості, відображає побудову її самості.

З нашого погляду, два розглянуті механізми розвитку самостійності майбутніх фахівців об'єднує механізм інтерналізації, який відповідає організації саморозвитку саме як актуалізованого, усвідомленого і самокерованого процесу особистісних змін.

У психоаналітичній традиції інтерналізація трактується як процес, "за допомогою якого об'єкти зовнішнього світу отримують постійне психічне представництво, тобто за допомогою якого сприйняття перетворюються в образи, що формують частину нашого психічного вмісту і структуру». За своєю суттю це визначення подібне до усталеного визначення інтеріоризації.

На наш погляд, інтерналізація – більш складний процес, що передбачає свідоме й активне сприйняття навколишнього світу, а також активне відтворення прийнятих на певному смисловому рівні норм і цінностей у своїй діяльності. Крім того, інтерналізація як механізм осмислювання дійсності передбачає прийняття на себе відповідальності, інтерпретацію значущих подій як результат власної діяльності.

Використовуючи положення В. Груліха, реалізацію окремих етапів інтерналізації можна інтерпретувати так:

- інформація (про існування об'єкта чи явища дійсності та умови його реалізації);
- трансформація («переклад» інформації на власну, індивідуальну мову);
- активна діяльність, що полягає в осмисленні (пізнаний об'єкт або

явище дійсності приймається або відкидається);

- інклюзія (ініціювання, привласнення);

- динамізм – зміни особистості, що впливають з прийняття або заперечення значущості об'єкта чи явища.

На думку Я. Гудечека, пропуск деяких етапів призводить до редукції інтерналізації і, як наслідок, до механічного прийняття чужих зразків і стереотипів поведінки. Цей процес може породити зворотну інтерналізацію, тобто заміну цінностей, що мають статус особистісних смислів, предметами потреб, деградацію життєвих смислів, деформацію самості особистості.

Юнг застерігає від уявлення про те, що особистість розширюється завдяки лише притоку ззовні. Він каже: «... Коли якась велика ідея, яка прийшла ззовні, оволодіває нами, ми повинні розуміти, що це відбувається тільки завдяки тому, що щось у нас відповідає цій ідеї, і виходить назовні, щоб зустріти її. Багатство розуму полягає в розумовій сприйнятливості, а не в здатності акумулювати відомості. Те, що приходить до нас ззовні, і те, що піднімається йому назустріч зсередини, може стати нашим надбанням у тому випадку, якщо ми здатні розвинути внутрішню амплітуду до амплітуди вхідного змісту. Справжнє розширення особистості означає розширення свідомості, що бере початок у глибинних витоках особистості» [517].

Рефлексія також є одним з важливих психологічних механізмів розвитку самостійності, оскільки вона включає в себе самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, внутрішній досвід людини. У процесі саморозвитку суб'єкт усвідомлює, хто він є насправді, яким він хоче стати.

Рефлексія, як процес пізнання особистісних психічних актів і станів, дозволяє дистанціюватися від буденності [50], стати на позицію «поза перебуванням» (М. М. Бахтін), віднайти життєві смисли, сформувані цінності [373]. Рефлексія пов'язана з осмисленням людиною себе як цілісної, самостійної, незалежної особистості [84] та усвідомленням і оцінюванням своїх дій виходячи з передбачення відповідних реакцій іншої людини [366].

Як зазначалося, особистісні зміни людини в процесі життя

відбуваються не завжди усвідомлено. Частіше це трапляється підсвідомо, як механізм захисту. Великого значення в усвідомленні психологічної реальності людини науковці надають рефлексії як вищій формі самосвідомості. Завдяки їй дії можна виокремити дві головні функції самосвідомості (Дж. Брем, Р. А. Віклунд, С. Дувал, Л. С. Виготський, В. А. Лекторський). Перша – це підтримка внутрішньої узгодженості і самототожності, завдяки чому індивід може будувати свою поведінку і ставлення до тих, хто його оточує. Як правило, вона складається в онтогенезі, реалізується в соціумі і є неодмінним атрибутом психологічного життя людини. І друга – це пізнання себе, пошук сенсу життя, самовдосконалення. Її можна розглядати як засіб особистісного і професійного зростання. Тому вона має бути забезпечена і підтримана спеціально організованим психологічним впливом, особливо в юнацькому віці і в контексті професійного становлення майбутнього фахівця.

У процесі рефлексії суб'єкт здійснює усвідомлений аналіз способів власної діяльності та явищ свідомості, в тому числі і свого Я. Рефлексія виникає тільки в певних ситуаціях, коли суб'єкт стикається з необхідністю переглянути прийняті форми діяльності, звичні уявлення про світ і своє Я, свої настанови та системи цінностей. Наприклад, самоусвідомлення власних уявлень про дійсність – це отримання знань про схему збирання перцептивної інформації, якою користується суб'єкт (О.О. Аронова, В.А. Лекторський, В.І. Моросанова). Самоусвідомлення емоцій – це усвідомлення реальної ситуації і оцінка її з точки зору потреб («нужд» – С.Д. Максименко) суб'єкта та системи цінностей, яку він має (М.Й. Боришевський). У сучасному розумінні рефлексія, спрямована на Я, є засобом зміни самототожності особистості. Тільки усвідомлена (тобто опрацьована свідомістю) особистісна риса, стан або форма поведінки може бути проаналізована і трансформована, змінена, конструктивно перебудована на користь особистості. Це умова особистісного зростання і розвитку самостійної особистості.

Екстеріоризація – більш пізній і найпродуктивніший механізм розвитку самостійності, оскільки характеризується винесенням у зовнішній світ результатів діяльності, що здійснюється у внутрішньому плані щодо самозміни, самоперетворення та перетворення зовнішнього світу. Екстеріоризація є завершальним етапом самотворчості, її суть полягає у створенні нових буттєвих цінностей, їх опредметнення. Людину рухають, як зазначав А. Маслоу, метацінності (за Е. Фроммом, це реалізація бажання бути), або ж нею керують дефіцитарні потреби (за Е. Фроммом, це реалізація бажання здаватися).

До поняття суб'єкта діяльності Б. Г. Ананьєвим включений творчий аспект. Творення часто здійснюється при виході за межі конкретної ситуації і переходить у творчість, що сприяє розвитку самостійності особистості і набуттю нею індивідуальності. Якщо інтеріоризація та ідентифікація – ранні механізми розвитку самостійності, що формуються на етапі становлення суб'єкта саморозвитку, то рефлексія і екстеріоризація – пізні, найбільш зрілі механізми розвитку як актуалізованого, усвідомленого і самокерованого процесу особистісних змін [15].

У працях А. В. Брушлинського, К. О. Абульханової-Славської, Л. І. Анциферової, О. К. Осницького та ін. закладені підстави для обґрунтованого сприйняття суб'єктності як цілісної характеристики активності особистості, спрямованої на оволодіння собою і світом, на перетворення себе і світу з метою досягнення і збереження ідентичності [78, 1, 20, 326].

В цілому аналіз робіт з проблем відносин «особистість – середовище (об'єктивна реальність)» дозволяє подати процес становлення та розвитку самостійної особистості як процес зміни змісту даних відносин і визначити, що зростання суб'єктності реалізується в прагненні особистості «екстеріоризувати» себе в середовище, привносячи в нього своє, перетворюючи його відповідно до власних смислів. Для позначення цього процесу використовується поняття «оволодіння». «Корені» даного поняття

містяться в роботах Л. С. Виготського. Він характеризував «оволодіння» як процес свідомої, цілеспрямованої, вибіркової активності особистості, спрямований на зміну (з метою вдосконалення, «окультурення») навколишнього середовища («природи») і себе (поведінки, вищих психічних функцій). У процесі оволодіння новими просторами особистість розширює власні межі, персоналізує у цих просторах.

Внаслідок оволодіння людина привносить «своє», особистісне в зовнішнє середовище (у знання, суспільні уявлення, образи кумирів, професійний простір тощо) і, таким чином, оволодіває ним. Особистість не тільки звільняється від актуальної середової детермінації і детермінації організмичими станами, але, опанувавши об'єктивні простори буття, вона як суб'єкт створює і трансформує середовище свого життя, свій організм у всій складності його процесів, свою поведінку.

Якщо спрямованість розвитку самостійної особистості в цілісному контексті життєдіяльності визначається змістовими складовими самосвідомості (особистісним смислом, цінностями, цілями, ідеалами тощо), то його дієвість залежить від особливостей системи саморегуляції особистості (М.Й. Боришевський, О.О. Конопкін, Ю.О. Миславський, Г.С. Нікіфоров, О.К. Осницький, І.А. Трофімова, Н.Є. Шаважинська та ін.). У цьому розумінні саморегуляцію слід розглядати як функціональний засіб суб'єкта, який дозволяє йому мобілізувати свої особистісні психологічні ресурси для реалізації власної активності, з метою саморозвитку [65, 218, 300, 317, 328, 460,].

Згідно з *регуляторним підходом* до дослідження діяльності і поведінки людини, процес оволодіння довільною діяльністю розгортається у людини як процес усвідомлення власної позиції суб'єкта діяльності (К.О. Абульханова-Славська, О.О. Бодальов, П.І. Зінченко, О.О. Конопкін, О.М. Леонт'єв, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, А.У. Хараш та ін.). У цьому процесі беруть участь усі компоненти самосвідомості. Саморегуляція виступає як безпосередній компонент цілісної системи управління поведінкою

особистості [65].

Деякі автори (О.О. Конопкін, В.І. Моросанова, О.К. Осницький) до саморегуляції відносять процеси ініціації і висування суб'єктом цілей активності через механізми рефлексії, а також управління досягненням цих цілей. З огляду на це саморегуляцію можна розглядати як функціональний засіб розвитку самостійності майбутніх фахівців [219, 305, 326].

Отже, у найбільш узагальненій формі особистісну саморегуляцію можна представити як свідому активність індивіда, спрямовану на приведення внутрішніх резервів у відповідність до умов зовнішнього середовища для успішного досягнення значущої мети, в тому числі й особистісної зміни, особистісного зростання. Вищу форму саморегуляції – особистісну – Л.І. Анциферова визначає як процес само творення [20].

Таким чином, глобальним, узагальнюючим механізмом розвитку самостійності особистості можна вважати *механізм рефлексивної саморегуляції*, який полягає в цілісній свідомій самоорганізації і самоуправлінні особистістю своїм функціонуванням і розвитком. Рефлексивну саморегуляцію ми визначили як зовнішній критерій особистісного розвитку майбутніх фахівців.

На основі аналітичного огляду психологічної літератури, розвиток самостійності особистості на життєвому шляху може бути представлений у такий спосіб. Зона актуального розвитку самостійності – це базовий рівень, джерело, потенціал саморозвитку. Закладається він, на нашу думку, ще в пренатальний період онтогенезу і на кожному рівні становлення особистості поступово ускладнюється. У пренатальний період потенціал розвитку самостійності створюється з накопиченням досвіду активності дитини та досвіду різноманітних емоційних переживань, які передаються від матері. Після народження можливості отримання досвіду активності (рухової, пізнавальної та ін.) та досвіду почуттів, переживань, ставлень тільки збільшується.

У дорослої людини зона актуального розвитку самостійності (потенціал саморозвитку) характеризується психологічною компетентністю людини і її

психологічною насиченістю: інформаційною, чуттєвою (ставлення, переживання – з урахуванням знака емоційного стану), поведінковою (комунікативні навички, навички саморегуляції, вміння в різних сферах життєдіяльності, в тому числі професійної) тощо. Особистісну компетентність, на нашу думку, можна ототожнити з психологічною культурою людини – її ставленням до обмежень і ресурсів особистісного розвитку.

Проте необхідною умовою для розвитку самостійності особистості є потреба у ній [98]. Тобто навколишній світ (зона найближчого розвитку) має бути привабливим, значущим і обов'язково більш складним, ніж наявні можливості (зона актуального розвитку) людини. Такий стан справ актуалізує в людині потребу в самозміні, самовдосконаленні, саморозвитку, що робить її самостійною. Психологічний простір зони найближчого розвитку самостійної особистості створює коло її інтересів, захоплень, справ, спілкування, інформаційну, емоційну насиченість, забезпечує знайомство зі світовою культурою, з новими життєвими ситуаціями, новими людьми, пізнання їх, тобто зіткнення зі світами інших людей, їх світоглядом, ставленнями, поглядами [459]. Контакт зі збагаченим середовищем дає інформацію для роздумів, дозволяє поглянути на світ крізь призму сприйняття інших людей чи інших обставин, фактів, знань, що приводить до децентрації, розширення життєвого простору індивіда, ускладнення його внутрішнього психологічного простору, посилення сфери Я. При цьому засвоєні характеристики особистісного потенціалу піднімаються на рівень вище. Це відбувається завдяки механізму *інтеріоризації* – присвоєння інформації зовнішнього світу, яка збагачує внутрішні психологічні структури, перетворюючись у власну інформацію, особистісне знання.

Проте людина не посудина для накопичення знань, переживань. Особистісні знання взагалі неможливо передати від однієї людини іншій, їх можна тільки напрацювати, знайти, усвідомити. Інформація, яку людина отримує ззовні, повинна обов'язково підлягати рефлексії. Тільки завдяки *рефлексії*, роздумам, зіставленню нової інформації з наявним досвідом, його

ідентифікації з власними поглядами, віруваннями, переконаннями, настановами новий досвід привласнюється, стає особистісним, переходить до категорії «компетентність», актуального розвитку, збагачуючи внутрішній світ людини, тобто відбувається вихід за межі існуючих особистісних можливостей, що виявляється в особистісному зростанні та формуванні у неї самостійності.

Значущим чинником і механізмом як функціональним засобом розвитку самостійності особистості, з нашого погляду, є *чутливість до зворотнього зв'язку*. Зворотній зв'язок можна розглядати як нове джерело знань про себе і механізм коригування образу Я. Особистість можна розглядати тільки в системі міжособистісних відносин, вона є продуктом цих відносин (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, С.Д. Максименко, В.М. М'ясищев, В.О. Татенко). Звідси для особистісного зростання необхідне бачення себе ззовні, знання про те, яким бачить і яким хоче бачити тебе оточення, насамперед значущі особи. Необов'язково, що вся отримана інформація буде прийнята особистістю, щось не узгодиться з її власними уявленнями про себе та з її ставленням до світу (світоглядом), особистісними смислами, цінностями, цілями. Однак за сприятливих умов – толерантності до новизни і адекватної самооцінки, яка передбачає автономність, самостійність опрацьованість образу Я і самокритичність, – урахування людиною бачення іншими її самої і світу в цілому збагатить особистість і безумовно сприятиме особистісному розвитку [14, 33, 282, 309, 455].

На нашу думку, дві зазначені умови присвоєння (оволодіння) нової інформації – толерантність до новизни і адекватність самооцінки – відіграють важливу роль у позитивному розвитку самостійності особистості. Очевидно, що можна стикатися з новою інформацією, світоглядом, цінностями, індивідуальним досвідом інших людей – і відкидати їх. Це може відбуватися з різних причини. З одного боку – це шаблонність, негнучкість мислення, ригідність відносин, низький рівень когнітивної складності самосвідомості, спілкування зі світом на конкретно - побутовому рівні. З

іншого – сприйняттю нової інформації перешкоджає впевненість людини у власній досконалості та непогрішності («Я завжди правий», «Я задоволений тим, який Я є»). Такі переконання роблять людину несприятливою до зворотного зв'язку, світу, що змінюється, не дозволяють децентруватися, поглянути на себе ззовні, очима інших людей. Недаремно в православній культурі, у її традиціях «гординя» вважалася гріховною якістю, тобто такою, що не сприяє духовному вдосконаленню. Дійсно, відчуття самодостатності – це зупинка в розвитку, психологічна стагнація або гомеостаз. Зміни особистості мають відбуватися, оскільки існування особистості є процесом і її стабільний стан неможливий. Немає нічого страшного у відчутті власної недосконалості, вад, слабкості. Напроти, відчуття власної недосконалості спонукає людину до саморозвитку за умови відсутності закладеного в дитинстві комплексу безпорадності і збереження пошукової активності як стратегії поведінки [399].

Таким чином, розвиток самостійності особистості забезпечується потребою у зміні, удосконаленні, відкритістю до нового (у тому числі й зворотного зв'язку), здатністю до неперервного самоаналізу і оволодіння новими можливостями.

Зазначимо, що людина здатна усвідомлювати свої недоліки, недосконалість взаємин з іншими тільки при належному рівні розвитку Я-концепції: самоідентичності, автономності, автентичності. Особистості з добре відпрацьованим образом Я, з високим рівнем самоідентичності, автономності, суверенності мають і високий рівень толерантності до новизни (інформація, погляди інших людей, способи дії, стратегії поведінки), тобто легко сприймають мінливість життя і змінюються самі, розвиваються, стають самостійними.

Невідпрацьований образ Я, незріла, дифузна ідентичність спричиняє страх, побоювання за межі своєї незалежності, ускладнює адаптацію до мінливих соціальних умов життя та гальмує розвиток самостійності майбутніх фахівців. У такому випадку особистість контактує із зовнішнім світом за допомогою механізмів захисту. Боячись втратити Я, розчинитися,

індивід блокує самозміни, залишається вірним своїм стереотипам, звичним оцінкам і формам поведінки. І не розуміє, що життя йде далі, змінюється, набуває нових форм, а отже, він не просто «залишається тим самим», він відстає, «застаріває», не відповідає сучасному, теперішньому життю. Неперервний розвиток самостійності не розкіш, а неодмінна умова особистісного виживання – умова збереження балансу між життям і людиною (два потяги йдуть в одному напрямку, з однією швидкістю, при цьому не видно ні відставання, ні обгону). Інакше у людини виникає відчуття: не розумію життя, воно стає іншим, я старію, не потрапляю в колію. Результат – втрата контролю за ходом життя, втрата самоповаги, і людина відчайдушно чіпляється за старий устрій, її поведінка набуває захисного характеру. Якщо механізми психологічного захисту не спрацьовують, часто спостерігається занурення у хворобу, різні форми ескапізму, невроз.

Слід підкреслити, що важливою умовою особистісного розвитку самостійності є стійке, відпрацьоване уявлення індивіда про себе (самоідентичність, автономність, суверенність), яке дозволить зберегти ядро особистості при змінах її оболонки, периферійних диспозицій. Автономізація як механізм індивідуалізації особистості у свою чергу реалізується через усвідомлення, привласнення, переосмислення, диференціацію, інтерналізацію, творчу реалізацію та інтеграцію. Особистісну автономію О. Е. Дергачова також визначає як психологічний конструкт, який описує здатність людини бути самим собою, знати, що вона хоче, і вміти це реалізувати.

Автономізація є *механізмом* відстоювання окремим індивідом своєї природної і людської сутності, можливість виділити себе із загального цілого; зайняти особливе становище у суспільстві. Ідентифікація та автономізація розглядаються як діалектично пов'язані механізми: ідентифікація – механізм переживання суб'єктом ототожнення своєї тотожності з об'єктом ідентифікації: іншою людиною або будь-яким об'єктом. Автономізація – прагнення індивіда виділитися з-поміж інших, переживання суб'єктом своєї відстороненості від об'єкта. Об'єктивно

ідентифікація виступає як механізм «присвоєння» індивідом своєї людської сутності, як механізм соціалізації особистості, а *автономізація* – як механізм індивідуалізації особистості. Мухіна В.С. виділяє два рівні народження особистості. Рівень першого народження - привласнення структури самосвідомості, відбувається не тільки через механізм ідентифікації [307].

Присвоєні елементи структури самосвідомості наповнюються індивідуальним змістом і закріплюються в особистості завдяки її здатності до автономізації. Ідентифікація також вибіркова: зовнішні впливи завжди опосередковуються внутрішнім змістом, позицією особистості. Здатність до автономізації - це перш за все позитивна здатність до утримання, захисту, збереження індивідуального. Рівень другого народження особистості, пов'язаний із формуванням світогляду. Проявом активної волі, через який у соціумі реалізується світогляд, є самостійність. І хоча цієї самостійності особистість вчиться через приклади значущих осіб, з якими вона ідентифікується, самостійність неодмінно вимагає здатності до автономізації. На цьому етапі розвитку особистості механізм автономізації діє на емоційному та когнітивному рівнях, це дає можливість при взаємодії з іншими людьми «зберігати своє обличчя» не лише на емоційному, а й на раціональному рівні. Розглядаючи гіперфункцію механізмів ідентичності особистості, слід зазначити, що при депривації особистості бажаний рівень *автономізації* може замінитись відчуженням, а недостатній рівень автономізації та гіперфункція ідентифікації стати причинами розмитої ідентичності, *співзалежності* особистості.

Про процес формування автономності особистості зустрічаємо у оригінальних концепціях зарубіжних авторів. Наприклад у теорії травми Ф. Рупперта. Автор переконаний, що для здорового душевного розвитку дитині необхідні симбіотичні потреби в теплі, захищеності, підтримці, любові і приналежності до сім'ї, які мають бути задоволені. Водночас прагнення дитини до автономності також має бути задоволеним. При цьому автономність розуміється автором як самостійність, незалежність, свобода,

здатність себе забезпечувати і нести відповідальність за себе [406].

Автономність і псевдоавтономність мають свої характеристики. Так для автономності характерними є самостійність у стосунках, прийняття допомоги у випадку необхідності, довіра, реалістична самооцінка. На протилежному полюсі – псевдоавтономності – ізоляція і занурення у себе, страх залежності, недовіра як базове відчуття, переоцінка власних можливостей.

Дослідники проблем співзалежної та протизалежної поведінки звертаються до більш глибоких механізмів становлення самостійності [406]. Співзалежні люди зазвичай розвивають згорнуте хибне Я, вони виглядають слабкими і безпорадними. А особистість із протизалежною поведінкою розвиває роздуте хибне Я. Особистість із співзалежною поведінкою більше схильна до депресії, а з протизалежною поведінкою більше схильються до грандіозності, щоб не відчувати депресії. Щоб завершити процес психологічного народження необхідно побороти внутрішню боротьбу між двома «уявними» протилежними силами: природнім *прагненням до злиття і близькості* і таким же сильним прагненням до емоційної *сепарації та самовизначення*. Якщо процес психологічного народження не завершився, прагнення до злиття і єднання буде піднімати сильний страх «поглинання». Цей досвід може переживатися як смерть чи розривання на частини. Протилежна сила – сепарація може породжувати сильний страх екзистенційної самотності, вигнання, відторгненості. Управління цими сильними переживаннями вимагає духовної мужності. Карл Юнг говорив, що такий досвід необхідний для того, щоб завершити процес, який називається індивідуацією. Юнг розглядав цей процес як одночасно психологічний і духовний. Він закликав людей шукати свою духовну істину всередині себе [516].

Після завершення процесу психологічного народження з'явиться глибоке відчуття, того ким особистість є насправді, вона зможе справлятися з проблемами і конфліктами, відчуваючи мінімум стресу, зберігаючи відчуття, що і Вона і Інші є добрими. Тоді є можливість зберігати постійність об'єкта, справляючись із більшістю життєвих проблем. За таких умов особистість

зможє одночасно бути у близькості й інтимності та виявляти сепарацію тоді, коли захоче цього.

Регіна Клос у своїй книзі «Провина – знак події?» сформулювала цю задачу так: «Встановлення дитиною меж власної поведінки і гарантія емоційної врівноваженості для дітей залежать від прийняття дорослими на себе функції допоміжного Я там, де організація власного Я і особи дитини ще не досягла достатнього розвитку. За таких відносин відбувається зміцнення особистості дитини, оскільки зовнішня стабільність (забезпечувана функцією допоміжного Я) поступово переходить у внутрішню. Таким чином, дитині вдається засвоїти обмеження зовнішнього світу. Її *самостійність*, що зростає, зробить згодом зайвим зовнішній контроль» [123].

В. А. Петровський говорить про те, що в процесі розвитку дитини в неї з'являється потреба в *саморегламентації*, тобто встановленні ним своїх власних правил, норм, обмежень і заборон. На його думку, потреба в регламентації є мотивуючим чинником активності підлітка, а значить, служить одночасно причиною внесення обмежень, а з іншого – визначає джерело активності, спрямованої на їх подолання [355].

Таким чином, саморегламентація забезпечує як би «перехід» від орієнтації на батьківські норми і правила до власних, суб'єктних проявів.

В історії розвитку особистості як суб'єкта свідомості і діяльності підлітковий вік є кульмінаційним. Саме в цьому віці особистість відкриває для себе свою здатність бути автором власних вчинків, життєвих обставин, біографії. Саме на цьому рубежі дитина з об'єкта турбот стає суб'єктом саморозвитку.

Зрозуміло, ця кульмінаційна подія психічного розвитку готується всією історією дитинства. *Самостійність*, відповідальність, ініціативність – усі ці якості, що є неодмінними умовами саморозвитку, тією чи іншою мірою властиві навіть немовлятам. Ситуація кардинально змінюється лише в підлітковому віці: «Ці островці зливаються в материк, на якому ще довго залишаються більш-менш великі області несаможітності, безініціативності, безвідповідальності, дослідженням і підкоренням яких людина займається все життя» [123].

Мухіна В.С також відмічає, що саме в юності загострюється потреба до автономізації, прагнення захистити свій унікальний світ від вторгнення сторонніх та близьких людей для того, щоб через рефлексію зміцнити відчуття особистості, щоб зберегти свою індивідуальність, реалізувати свої домагання на визнання [307].

Внутрішня мотивація, що забезпечується можливістю вибору та життєстійкість, яка виявляється у системі переконань про себе, світ, відносини зі світом.

Ускладнює розвиток самостійності особистості і явище вивченої безпорадності, яка виробляється частіше за все у дитинстві як спосіб поведінки при багаторазових невдачах і відсутності підтримки у нових, складних для людини (особливо дитини) ситуаціях. В цьому випадку відчуття «Я не зможу» виникає кожного разу при зіткненні з новим і викликає скоріше захисну, оборонну реакцію (за типом різних механізмів захисту), ніж реакцію пошукової активності і розвитку самостійності. В цьому випадку йдеться про стратегію взаємовідносин людини з неосвоєним, новим, частіше з важкими життєвими обставинами: або особистісне зростання, розвиток – або уникнення, блокування розвитку самостійності і в остаточному підсумку – особистісні кризи, психологічні та психофізіологічні (наприклад, психосоматика) проблеми. Здатність людини сприймати життєві проблеми і труднощі як можливість для саморозвитку, самовдосконалення – це стратегія пошукової активності і характеристика розвитку самостійного суб'єкта (Я усвідомлюю труднощі, що виникли, і беру на себе відповідальність за їх вирішення. Я вірю в себе і свої можливості).

Зростання самостійності залежить від рівня розвитку самосвідомості особистості, тобто від усвідомлення себе як об'єкта, від інтегрованості та стійкості образу «Я», що пов'язані з рівнем розвитку інтелекту [124].

С. В. Чебровська зазначає, що розвиток самостійності вимагає створення системи зовнішніх і внутрішніх умов, при цьому психологічними механізмами оволодіння самостійністю є можливість вільного вибору, усвідомлена

цілеспрямованість діяльності та персональна відповідальність за результат. Розглядаючи формування самостійності студентів в процесі навчально-професійної діяльності, автор зазначає, що вона забезпечується шляхом реалізації особистісно-діяльнісної моделі навчання, заснованої на принципах розвиваючого навчання, що дозволяє тому, кого навчають усвідомити свої особистісні ресурси і активізувати їх, глибше зрозуміти особливості ефективності діяльності, засвоїти необхідні професійні норми [491].

Таким чином розуміння глибинних психологічних механізмів розвитку самостійності, які являють собою сукупність взаємозв'язків в ієрархічній системі саморегуляції дає підстави для їх структурування та категоризації як на індивідуальному так і на груповому рівнях у контексті цілеспрямованого розвитку самостійності майбутнього фахівця. А це у свою чергу дасть змогу вибудувати траєкторію розвитку самостійності та розробити відповідні психологічні технології.

3.3 Самопізнання як основа розвитку самостійності

Сучасний ринок праці, розширення самозайнятості, прояви нестабільності зумовлюють необхідність формування особистості, готової діяти автономно, здатної до самостійного пізнання, самовизначення і творчого розвитку. Основи такої поведінки закладаються в період дорослішання людини, зокрема в процесі оволодіння професійною освітою у вищих навчальних закладах.

Однією із системотвірних якостей особистості є її самостійність, що набуває особливої ваги в умовах глобальних трансформацій у сучасному суспільстві. Серед вимог працедавців щодо особистості майбутнього фахівця – нестандартність мислення, ініціативність, незалежність, дослідницькі уміння, відкритість до постійного навчання. Перелічені вимоги заходять своє відображення в процесі розвитку самостійності, яка дає змогу ставити нові проблеми та вирішувати їх.

Зміни орієнтирів у освітній галузі, також зводяться до необхідності посилення значимості такої особистісної якості як самостійність у процесі підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності. Зокрема ідеї збільшення часу на практичну підготовку студентів у порівнянні із теоретичною, збільшення ролі науково-дослідницького компонента у системі вищої освіти, підвищення професійної мобільності тощо. Усе це викликає до життя розгортання нових наукових пошуків у напрямку розвитку самостійної майбутніх фахівців.

У дослідженнях із психології про феномен самостійності зустрічаємо прямо чи опосередковано у різних як вітчизняних, так і зарубіжних концепціях особистості. Зокрема можна згадати ідеї представників гуманістичного напрямку К. Роджерса, А. Маслоу про прагнення до самоактуалізації як найвищу духовну потребу людини. Чи ідеї когнітивно-біхевіорального напрямку психології, зокрема про ідеї “стимул-реакцій” та феномен вивченої безпорадності.

Самостійність є результатом пізнання особистістю своїх потенційних можливостей та здатностей, які забезпечують реалізацію самостійності у основних сферах життєдіяльності. Водночас слід зауважити, що самостійність як системна якість особистості має і суперечності та протиріччя, які потребують додаткового осмислення та наукового обґрунтування. Так, самостійність у діяльності не гарантує самостійність у стосунках чи самостійність у особистісному розвитку. На практиці самостійність у цих сферах може функціонувати незалежно і призводити до порушення рівноваги у значимих сферах життя особистості. Особливо така тенденція є характерною для психологічно неблагополучних осіб для яких успіхи в одній сфері є наслідком поразки та невдач у іншій. Йдеться про так звану конструктивну та деструктивну види самостійності, які потребують спеціальних досліджень на практиці. Саме тому процес пізнання індивідуальних особливостей рівня розвиненості самостійності майбутнього фахівця має базуватися на певних принципах.

Останнім часом інтерес дослідників зосереджується на вивченні різноманітних феноменів самостійності особистості, таких як: самопізнання, саморегуляції (О. В. Максим, Л. Г. Дика, В. І. Моросанова), самоствердження (Н. Є. Харламенкова), само презентації (А. Н. Лебедєв), самовизначення (А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко), самореалізації (З. В. Галажинський, Л. А. Коростилєва, І. В. Солоднікова).

Пізнаючи себе через призму інших, особистість орієнтується на те, «якою вона є серед інших, наскільки вона схожа на них», тобто більшою мірою орієнтується на те, яка вона є в очах оточуючих, наскільки вона відрізняється від інших і наближається до свого ідеалу.

За ствердженням М.В. Савчина, Л.П. Василенко, відкриття особистістю свого неповторного внутрішнього світу, своєї індивідуальності полягає в тому, що вона починає сприймати свої переживання, емоції як стан свого внутрішнього «Я», усвідомлює свою неповторність, неподібність до інших. Відкриття свого внутрішнього світу збуджує радість, хвилювання і супроводжується тривогою [413].

А. І. Ю. Кулагіна вважає, що внутрішнє «Я» особистості не тотожне зовнішній поведінці, що актуалізує проблему її саморегулювання (самоконтролю, самооцінки, корекції, планування тощо) [240].

У юнацькому віці відбувається процес формування "Я-концепції", світогляду. Центральним новоутворенням стає *самовизначення* — професійне та особистісне. Саме в період ранньої юності виявляється свідоме позитивне ставлення до навчання. Все це дає можливість в цей віковий період здійснювати пошук сенсу життя [240].

Проблема розвитку самостійності як складової соціальної зрілості особистості належить до однієї з найважливіших у теорії і практиці освіти та виховання. Самостійність характеризує особистість з точки зору її активності і свідомого самовираження у діяльності.

Запити на дослідження проблем розвитку самостійності особистості, спроможної здійснювати самостійне пізнання і перетворення дійсності

зростають в умовах швидкоплинних реалій соціокультурного простору. За цих обставин актуалізується значущість пізнавальної самостійності студентів, необхідність винайдення ефективних підходів до формування у них цієї особистісної якості.

Самостійність особистості визначається більшістю авторів як відносно стала риса, що позначає здатність працювати без чиеїсь допомоги, незалежно від того, виконується робота за завданням керівника чи за власною ініціативою. Це здатність систематизувати, планувати і регулювати свою діяльність.

Самостійність як якість особистості знайшла своє ґрунтовне осмислення в працях психологів. Слід зазначити, що їхні підходи до визначення сутності цього поняття дещо різняться.

З погляду одних дослідників, поняття «самостійність» охоплює всі якості особистості. О. Ковальов, наприклад, визначає самостійність як вольову властивість характеру, що формується в праці, і ознаку вольової активності людини. Причому вольова діяльність, на його переконання, здійснюється через розуміння її необхідності, відчуття обов'язку і відповідальності [197]. Аналогічний підхід пропонує І. Молнар. Він розглядає самостійність як синтетичний прояв, що визначає характерологічну рису всієї особистості.

На думку С.Л. Рубінштейна одного із творців діяльнісного підходу в психології, справжня самостійність припускає свідому мотивованість дій та їх обґрунтованість; це прояв самостійної волі для того, щоб чинити так, а не інакше. З іншого боку, якщо індивід проявляє волю і завзятість у пізнанні, то в нього підвищується якість знань і вмінь, розвивається інтелектуальна сфера. Тому абсолютно правомірно розглядати пізнавальну самостійність як стрижневе утворення особистості, котре тісно пов'язане з такими якостями, як активність, відповідальність, свідомість і креативність [403].

Розглядаючи особистість під кутом зору її основної функції - регулятора діяльності, психологи виокремлюють внутрішні механізми самостійності. Зокрема вони наголошують, що регуляторна функція

особистості має два аспекти: спонукальний і виконавчий. Найвищим рівнем регуляції, тобто таким, що поєднує обидві регулятивні функції, є саморегуляція. Механізм саморегуляції базується на ієрархічному розподілі спонукальних та виконавчих функцій усередині однієї і тієї ж особистості. Найбільш успішно він реалізується тоді, коли людина постає для самої себе, з одного боку, об'єктом управління: я-виконавець, дії якого необхідно відображати і організовувати, з іншого боку суб'єктом управління: я-контролер, який планує, організовує й аналізує свої дії. Елементами саморегуляції виступають: самоаналіз, самооцінка, самовибір, самопроекування, самореалізація, самокорекція.

Таким чином, самостійність особистості базується на самоініціації механізмів рефлексій, які забезпечують саморегуляцію, тобто самостійне управління своєю поведінкою і діяльністю.

К. Абульханова-Славська виокремлює три рівні в структурі саморегуляції, що важливі для процесу самопізнання. На першому із них - особистість узгоджує свої особливості з нормами діяльності, на другому - вдосконалює якість діяльності шляхом оптимізації своїх можливостей, на третьому: виробляє (як суб'єкт діяльності) самостійну лінію поведінки, виявляючи творчий характер. На думку дослідниці, пізнавальна самостійність як якість особистості з вищим рівнем саморегуляції може сприяти її переведенню від нерефлексивного, некритичного ставлення до дійсності на якісно новий рівень - творчий [1].

Звідси сутність самостійності визначається як *складна інтегративна якість особистості, що характеризується вміннями свідомо скеровувати власну поведінку, практичну діяльність відповідно до наявних поглядів і переконань, долати перешкоди на шляху до реалізації обраної життєвої програми без допомоги з боку інших людей*. Самостійність гарантує незалежність, що, своєю чергою, формує відчуття особистістю свого «Я», своєї цінності. Через самостійність виявляється життєва позиція, прагнення особистості проявити себе в діяльності завдяки сформованості відповідних

умінь і навичок.

Таким чином, самостійність є основою становлення індивіда як особистості, передумовою його самоствердження в соціумі.

Провідними ознаками самостійності є:

1) самостійність є стрижневим утворенням особистості, що відображає її здатність вільно, але свідомо й обґрунтовано, діяти відповідно до своїх ціннісних орієнтацій і незалежно від групових дій;

2) основу самостійності становить внутрішня свобода особистості, яка базується на рефлексії. Її механізмами виступають чинники самоуправлінського характеру (самоаналіз, самопізнання, саморозуміння, самооцінка тощо);

3) самостійність взаємопов'язана із такими якостями, як активність, відповідальність, креативність, свідомість;

4) самостійність може виявлятися з різною мірою інтенсивності, активності й тривалості, які детермінуються індивідуальними властивостями психіки кожної людини;

5) самостійність дає особистості можливість успішно реалізовувати свій творчий потенціал, самостверджуватися в соціальному оточенні [326].

Як властивість психіки пізнавальна самостійність характеризується внутрішньою потребою людини в знаннях, уміннях їх здобувати з різних джерел і творчо використовувати на практиці.

У педагогіці й суміжних з нею галузях науки, під пізнавальною самостійністю зазвичай розуміють:

- якість, що відображає готовність (здатність і прагнення) людини оволодівати знаннями і способами діяльності власними зусиллями;

- здатність і вміння особистості самостійно виділяти істотні ознаки предметів та явищ навколишнього світу;

- якість особистості, основу якої становлять інтелектуальні здібності та вміння, готовність і прагнення до самостійності, коригування діяльності, володіння прийомами пізнавальної діяльності, а також методологічні знання,

самоконтроль.

Самостійність відіграє роль пускового механізму самовизначення особистості. Самостійна людина володіє внутрішнім потенціалом постійного активного вибору, а отже, і самовизначення в різних життєвих і професійних ситуаціях. Таким чином, самостійність набуває ознак провідної лінії орієнтації особистості *в оточуючому світі, у самій собі, у своїй професії*.

Особливої уваги заслуговує системне дослідження Г.С. Пригіна [381], у якому розроблено концептуальні основи самостійності особистості, які розглядаються з позицій суб'єктної регуляції діяльності її особистісно-типологічних особливостей, що найбільш яскраво виявляються в "автономності" особистості – однієї з найважливіших інтегративних якостей.

Теоретичні моделі, в яких досліджувані параметри вписуються в більш загальну, динамічну і залежну від особистості як суб'єкта (*її виборів, переваг, рішень*) систему діяльності, нерозривно пов'язані з типологічним дослідженням особистості і побудовою реальних типологій. Згідно К.А. Абульхановою-Славською, типологічні дослідження можна розділити на два основних напрямки, які в підсумку виявляються взаємопов'язаними. Одне з них має на меті побудову типології за деякими теоретичним основами; інший - теоретико-феноменологічний - *виявлення і узагальнення існуючих в реальності типів*.

Для того щоб краще зрозуміти феноменологію «автономності», опишемо реальний психічний феномен, який кожен може спостерігати в практичній діяльності, і доводить, що «особи з різним типом активності (тут і далі виділено нами *схильні до різного способу включення в діяльність і організації її простору* [1]).

Уявімо собі людину, якій ви наприклад (викладач) даєте доручення щось зробити, пояснюєте, якого результату вона повинна досягти і коли; з'ясуєте, чи правильно зрозуміли ваше доручення. Після цього, людина починає виконувати діяльність.

Далі можна спостерігати два типи поведінки людей, які будуть

відрізнятися *характером виконання діяльності*. Розглянемо їх: люди першого типу *виконують доручення самостійно* і повідомлять про отриманий результат; люди другого типу з перших моментів виконання діяльності (і, практично, до отримання кінцевого результату) будуть звертатися до Вас з різного роду проханнями і питаннями, наприклад з питаннями типу: «Чи правильно я це зробив?», «Як виправити щось?», «Що робити далі?» і т.ін. Фактично вони теж отримають шуканий результат, *але тільки спільно з Вами, з Вашою допомогою*. Природно, що людей другого типу важко віднести до «самостійних» особистостей. Спостерігаючи феномен такої поведінки в реальному житті, варто розібратися із питанням про психологічні механізми, які визначають подібні типи поведінки».

Оскільки становлення суб'єктної регуляції діяльності відбувається вже на ранніх стадіях процесу онтогенезу особистості і пов'язане з *несформованою довільністю, становленням самосвідомості і появою якісно нової форми активності - самостійної поведінки*, оскільки і формування особистісних особливостей регуляції також буде залежати від психічних властивостей, процесів, здібностей особистості, *конституційних особливостей* і т.д., які формуються в тому соціальному середовищі, в якому відбувається її розвиток.

Як бачимо дані регуляторні особливості мають бути пов'язані із певними комплексами особистісних якостей, які формуються в реальній життєдіяльності особистості і які досить чітко проявляються в процесі здійснення діяльності, тобто ці комплекси мають містити, перш за все, такі *якості особистості, які найбільш важливі для досягнення мети діяльності*. Як відзначав Б.Г. Ананьєв, «...комплекси особистісних властивостей, що сформувалися і стали стійкими утвореннями регулюють обсяг і міру активності соціальних контактів особистості, впливають на утворення власного середовища розвитку» [14].

В практичній діяльності можна спостерігати, як деякі суб'єкти на всіх етапах виконання діяльності (від постановки мети, до отримання результату)

знаходять наступний комплекс якостей особистості, найбільш важливих для досягнення прийнятої мети: *схильність до самостійної роботи, без контролю з боку; наполегливість в досягненні поставлених цілей; адекватна самооцінка; впевненість в собі і результати виконаної роботи; почуття відповідальності; схильність до систематичного планування своєї діяльності; вміння змусити себе зосередитися на виконанні завдання; в разі необхідності, легкість переключення з однієї діяльності на виконання іншої; внутрішня потреба завжди доводити доручену справу до кінця; розвинений самоконтроль і рефлексія; розвинена здатність до антиципації; вміння використовувати як зовнішню, так і внутрішню інформацію для досягнення поставленої мети; здатність критично оцінювати свій успіх (або невдачі) в діяльності і правильно проаналізувати їх причини, - тобто такий комплекс особистісних якостей, який дозволяє їм досягати результатів діяльності, відповідних суб'єктивним критеріями успішності, не вдаючись до допомоги інших осіб. Цей комплекс якостей можна охарактеризувати як комплекс «ефективної самостійності» у виконанні діяльності.*

У той же час у інших суб'єктів подібний комплекс «ефективної самостійності» розвинений слабо, внаслідок чого для успішного здійснення діяльності їм доводиться вдаватися до сторонньої допомоги; так наприклад, часто можна спостерігати, як людина не може сама визначити правильність обраного нею способу дій або оцінити значимість того чи іншого чинника, що впливає на успішність діяльності, не вміє сама критично проаналізувати отримані результати і т.д. - в результаті їй доводиться часто звертатися за допомогою до більш компетентних осіб. Якщо до першої групи осіб цілком можна застосувати вираз «саморегулювання» своєї діяльності, то для другої групи це, *скоріше, «регулювання їх діяльності ззовні».*

Все вищесказане належить до спостережуваних (феноменологічних) типологічних особливостей здійснення діяльності суб'єктом (до особистостей з різними типами активності), що ж стосується власне типологічних особливостей суб'єктної регуляції, що характеризують представлені вище

групи, то, на наш погляд, вони повинні виявлятися (*безпосередньо при здійсненні діяльності*) через названий вище *типологічний симптомокомплекс якостей особистості (як суб'єкта діяльності)*.

Як зазначає А.В. Лібін: «За певними законами, які лежать в основі *механізмів компенсації і оптимізації особистісних структур*, яскраво виражені у даної людини властивості утворюють кластери, зв'язки, зчеплення, синдроми, стаючи стійкими *симптомокомплексами, що дають можливість дослідникам говорити про типи і типології*» [262].

В основі зазначених стійких типологічних відмінностей здійснення діяльності лежать: - з одного боку, певні типологічні особливості функціонування системи суб'єктної регуляції; - з іншого боку, рівень сформованості симптомокомплексу якостей особистості (як суб'єкта діяльності).

При цьому останній може стати основою для типологізації суб'єктів за ознакою *«ефективної самостійності»* в здійсненні ними діяльності: особи, що володіють сформованим симптомокомплексом якостей особистості, що дозволяє при виконанні діяльності спиратися, головним чином, на власні знання, судження, особисті якості та ін., можуть бути охарактеризовані як *«автономні» суб'єкти*. Інша (полярна) група суб'єктів, у якій даний симптомокомплекс якостей особистості сформований слабо, може бути охарактеризована, як *«залежні» в здійсненні діяльності*.

Таким чином, кожному із зазначених типів відповідає, з одного боку, характерний рівень сформованості симптомокомплексу якостей особистості, а з іншого - певна структурна і функціональна сформованість системи суб'єктної регуляції.

Отже, індивідуальні особливості симптомокомплексу якостей особистості найбільш важливих для ефективною діяльності, діалектично взаємодіючи з індивідуальними особливостями її системи суб'єктної регуляції, породжують певний характерний для особистості тип здійснення діяльності.

У зв'язку з вищевикладеним виникає дуже важливе питання: *«автономність і залежність - це: типи регуляції, типи особистості або типи*

здійснення діяльності?». Відповідь на це питання не так очевидна, як здається, оскільки вимагає аналізу контексту дослідження, і з цієї точки зору *«автономність» можна розглядати як тип особистості, якщо, наприклад, вивчається змістовна характеристика особистості як суб'єкта діяльності. «Автономність» можна розглядати і як тип здійснення діяльності, якщо аналізувати цей процес з точки зору характеру виконання діяльності. «Автономність» можна розглядати і як тип регуляції, якщо підходити до нього з позиції дослідження особливостей регуляторних процесів.*

Слід зазначити, що суб'єктна регуляція «вплетена» в діяльність, тобто становить невід'ємну процесуальну сторону діяльності (в широкому сенсі, активності), її атрибут.

Ніяка реальна, практична діяльність суб'єкта не може існувати без регуляції. Автономність є типом суб'єктної регуляції (імпліцитно певною мірою, і тип особистості за характером здійснення діяльності).

Процес самопізнання є основою для саморозвитку особистості майбутнього фахівця. У сучасній практичній психології – це окремий напрям дослідження. Тому звернімося до нього, оскільки у руслі теми нашого дослідження напрям саморозвитку займає особливе місце. Так, в енциклопедичній літературі запропоновано різні трактування поняття саморозвитку. З одного боку воно тлумачиться як розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами; або розвиток кого-небудь власними силами, без впливу, сприяння яких-небудь зовнішніх сил; з другого боку саморозвиток визначається як саморух, для якого характерним є перехід на більш високий ступінь організації [303].

Як показує наш досвід практичної діяльності зі студентами у напрямку самопізнання та саморозвитку найбільш часто згадуваною ними рисами, які перешкоджають розвитку їх самостійності є невпевненість у собі, низька самооцінка, навички самоконтролю, лінь.

Також студенти обговорюючи справи у тренінгу з самопізнання діляться окремими аспектами досвіду самостійності на ранніх етапах їх

особистісного розвитку і намагаються віднайти причини теперішньої несаможитливості у тодішньому стилі життя. Наведемо приклад студента другого курсу, досвід якого яскраво демонструє такий взаємозв'язок. «...Зараз у мене є труднощі із тим, що прийшовши із занять до гуртожитку я цілий день відкладаю виконання домашніх завдань витрачаючи час то на соціальні мережі, то на спілкування із друзями і тільки далеко за північ згадую про підготовку до занять. Відповідно у такий пізній час відчуваю себе стомленим і саможитлива робота лише частково виконується на дуже низькому рівні...». На запитання з чим пов'язана на його думку така поведінка студент розповідає наступний фрагмент із його дитинства. «...Зростав у сільській місцевості. Мама йдучи на роботу задавала цілу низку завдань, які необхідно було виконати після школи окрім шкільних уроків. Я ж повертаючись зі школи закидав ранець у своїй кімнаті і йшов відпочивати з друзями. За годину до приходу з роботи мами я бігав, метушився, намагався все переробити, що вона прохала і врешті решт стомлювався так, що на шкільні уроки не вистачало ані сил, ані часу. Звідси я вважаю і походить моя теперішня поведінка щодо виконання саможитвної роботи в університеті...».

А ось протилежний приклад студентки, яка успішно виконує саможитвні завдання, які задаються викладачами університету «...У мене немає жодних труднощів навчатися в нашому університеті оскільки я навчалася в гімназії, де нам задавали набагато більше складних завдань. Тому я не витрачаю багато ані зусиль ані часу на виконання навчальних завдань. Мені це дається легко і просто...».

Як бачимо, попередній досвід студентів має кардинально важливе значення для розвитку саможитвості як системної якості особистості майбутнього фахівця.

Відповідно досвід такої рефлексії студентів на заняттях із самопізнання сприяє усвідомленню ними індивідуального стилю та способу поведінки та виокремленню чітких особистісних якостей та структур, які виступають психологічними механізмами саморозвитку та самовдосконалення.

Водночас слід зауважити, що не лише сам процес осмислення попереднього досвіду самостійності студентів визначає динаміку особистісного зростання, а й визначення потенційних можливостей та мобілізація ресурсів у напрямку постановки цілей та їх досягнення. Тобто, як бачимо у процесі самопізнання як основи для розвитку самостійності майбутнього фахівця важливо навчити студентів утримувати баланс між усіма часовими транспективами: минулим, теперішнім та майбутнім з тим, щоб з одного боку вміти робити відповідні висновки із успіхів та невдач минулого досвіду, водночас не застрягати на довго у ньому, оскільки це забирає корисну енергію, яку можна було б спрямувати у конструктивне русло. На тренінгу також зустрічаються такі типи студентів, які цілком і повністю занурені у своє майбутнє незважаючи на свій теперішній стан, свої почуття, переживання, поведінку.

Розглядаючи процес саморозвитку, мотивацією якого є самотворення особистості, Л. А. Павленко [510] вказує на взаємопов'язані форми вираження і реалізації особистості:

1) самоствердження – можливість людини показати себе з найкращого боку та організація своєї діяльності таким чином, щоб повною мірою проявити свої якості, риси тощо;

2) самовдосконалення – можливість особистісного зростання людини, набуття та подальше вдосконалення тих рис і якостей особистості, наявність яких наближає її до ідеалу, а також оволодіння новими для особистості видами діяльності.

Професійний саморозвиток майбутнього фахівця самоактуалізація розуміється як вища форма саморозвитку, складовими якого є дві спроможності особистості виявити в собі потенціал і використовувати його в житті для вдалого виконання свого призначення [510].

Вибудовуючи систему особистісно-розвивальної вищої освіти, Б. Б. Коссов [227] підкреслює, що акцент у розвитку особистості сучасних студентів необхідно зробити на самопізнання та саморозвиток, який

виражається в активності особистості і її спрямованості на вдосконалення особистісних особливостей.

Автор вважає, що з метою становлення саморозвитку у студентів необхідно розвивати рефлексію, навички самодіагностики і саморегуляції, підкріплювати їх самостійність в стратегічних видах життєдіяльності, включаючи цілепокладання і планування.

Серед головних труднощів при роботі з самопізнання та розвитку самостійності майбутніх фахівців можна виділити наступні:

- психологічні бар'єри пов'язані із страхом саморозкриття та потужними захисними механізмами психіки, причиною яких є психотравмуючий досвід та низький рівень довіри у стосунках;
- труднощі із розкриттям та усвідомленням тіньових сторін особистості, які можуть за певних умов виступати не лише перешкодою, а й ресурсом для розвитку самостійності майбутнього фахівця;
- відсутність навичок повсякденної систематичної роботи над собою у напрямку самопізнання та саморозвитку;
- несформованість суб'єктної позиції майбутнього фахівця;
- нерозуміння викладачами психологічних механізмів розвитку феномена самостійності на різних етапах онтогенезу, причин та чинників, що його конституують;
- відсутність належної системності в роботі з розвитку самостійності;
- перевага методів переконання, недостатній вплив на емоційну сферу і на самосвідомість студентів;
- недостатність реалізації адекватних принципів та підходів до здійснення завдань з цілеспрямованого розвитку самостійності майбутніх фахівців.

Таким чином, самопізнання та саморозвиток слугують основою для розуміння самостійності як системної якості особистості. А це передусім потребує всестороннього комплексного її вивчення з метою

цілеспрямованого розвитку, оскільки вона виступає важливим показником рівня сформованості особистості. Самостійність є складною інтегративною якістю особистості, що пов'язана із такими структурами як *Я-концепція, ідентичність, автономність, мотиваційна сфера, здатність до вибору* тощо. Визначається умінням свідомо керувати своєю поведінкою, практичною діяльністю, відповідно до власних поглядів і переконань, долати перешкоди на шляху до реалізації обраної програми життєдіяльності. Відповідно до складових самостійності на рівні когнітивному, емоційному та поведінковому і має здійснюватися процес самопізнання тих якостей особистості, які виступають психологічними механізмами розвитку самостійності майбутнього фахівця.

Висновки до розділу 3

Психологія розвитку самостійності майбутнього фахівця включає не лише аналіз культурнотвірних тенденцій сучасного світу та їх вплив на становлення особистості у юнацькому віці, а й передбачає аналіз існуючих протиріч: з одного боку, відбувається ускладнення життєдіяльності (темп життя, кількісне розширення діапазону соціальних ролей та інтересів). З іншого боку, у студентів все ще зберігаються риси «залежності», що пов'язано з багатьма факторами (риса ригідності в освітньому середовищі, матеріальна залежність від батьків, власні непропрацьовані проблеми, що перешкоджають природнім виявам самостійності у цей період).

Провідною у юнацькому віці є активна пізнавальна самостійність – інтегральна властивість особистості, що інтенсивно формується у студентські роки та впливає на процес успішного набуття професійних знань, умінь і навичок. У зв'язку з цим від рівня самостійності залежатиме рівень, обсяг і якість засвоєних знань та навички самоосвіти сучасного фахівця.

Вузівське творче середовище та його продуктивна взаємодія з іншими освітніми організаціями, реальним професійним середовищем в якому

доведеться працювати майбутнім фахівцям, міжнародна співпраця, створюють необхідні умови для розвитку самостійності фахівця та формування вищого, більш автономного рівня системи цінностей.

У процесі розвитку самостійності майбутнього фахівця слід спиратися на ті психологічні новоутворення та особистісні ресурси, які забезпечують ефективність студента у діяльності, взаємодії, саморозвитку та самоосвіті. Йдеться передусім про урахування нових вимог до сучасного освітнього середовища ЗВО, пріоритетів у реформуванні системи вищої освіти, студентоцентрованого навчання (самонавчання студентів), які мають створити основу для забезпечення процесів самопізнання, саморозуміння, самоусвідомлення та саморозвитку особистості майбутнього фахівця.

Рефлексія практичного досвіду викладання у ЗВО показує, що труднощі у становленні самостійності зустрічаються насамперед серед тих студентів, які мають низьку внутрішню мотивацію до навчання через несамостійність професійного вибору (переважно спрямовують студентів на навчання за певним фахом батьки, знайомі, друзі). Нами було відмічено також, що рівень самостійності студента багато в чому залежить від їхнього психологічного благополуччя та позитивного досвіду взаємодії у сім'ї. Тому у рамках нашого дослідження ми і спираємося на ці надзвичайно важливі детермінанти у становленні самостійності майбутнього фахівця, що не було враховано у попередніх дослідженнях у цьому напрямку – детермінанти суб'єктного досвіду, які є основою для розвитку авичок самоусвідомлення та саморегуляції власної самостійної поведінки.

Динаміка самостійності на різних тапах навчання у ВНЗ визначається потенціалом викладача та його здатністю налагоджувати взаємодію, розробляти відповідно до сучасних вимог змістовно наповнені види самостійних завдань, поінформованістю про сучасні тенденції розвитку певної галузі, мотивованістю майбутнього фахівця та віднаходженням індивідуального сенсу самостійної діяльності. Студенти старших курсів найбільше відмічають труднощі із самостійним прийняттям важливих рішень щодо майбутнього працевлаштування.

Важливими у процесі розвитку самостійності майбутнього фахівця є кризові періоди, які слід розглядати як необхідний і закономірний етап розвитку особистості, що зумовлює безперервність процесів розвитку і самоактуалізації особистості і збереження тотожності собі в умовах змін соціальної ситуації розвитку, яка може мати різноманітні виміри: психологічний, соціально-психологічний, духовний.

Основні положення третього розділу дисертації відображені в публікаціях автора:

1. Павлюк М. М. Самостійність у контексті розвитку адаптивного потенціалу військовослужбовців, що повернулися із зони АТО / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2017. – Т. XI, вип. 15. – С. 405-415.
2. Павлюк М.М. Досвід вивчення понять свобода та самостійність у зарубіжних дослідженнях / М.М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2017. – Т. XI, вип. 16. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2017. – 259 с.
3. Павлюк М. М. Потенціал агресивності у процесі розвитку особистісної самостійності / М. М. Павлюк, Л. І. Ахундова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2017. – Т. IX, вип. 10. – С. 144-155.
4. Павлюк М. М. Розвиток самостійності як чинника подолання дезадаптації особистості / М. М. Павлюк, Т. А. Близнюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2017. – Т. IX, вип. 10. – С. 155-165.
5. Павлюк М. М. Психологічні чинники емоційного вигорання у професійній діяльності / М. М. Павлюк, Д. Журавська, Н. Клімишина // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. XI, вип. 18. – С. 226-244.

РОЗДІЛ IV

ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

4.1 Процесуальна модель розвитку самостійності майбутнього фахівця

Результати теоретичного вивчення існуючих підходів щодо розвитку самостійності майбутнього фахівця, представлених у попередніх розділах дали підстави до побудови процесуальної моделі в основі якої складові суб'єктного досвіду, компоненти розвитку самостійності: когнітивний, інтерактивний, особистісно-рефлексивний, операційний. Основними блоками є: мотиваційний (хочу), теоретичний (знаю), практичний (вмію). Розглянемо їх докладніше.

Дослідній перевірці піддавалися наступні блоки запропонованої моделі розвитку самостійності майбутнього фахівця: мотиваційний, теоретичний, практичний блоки. Єдність, взаємозв'язок і взаємообумовленість цих блоків визначає цілісність самостійності як системної якості особистості майбутнього фахівця.

Мотиваційний блок виступає у вигляді пускового механізму активізації психіки, її налаштування та мобілізацію на майбутню діяльність, виступає передумовою для функціонування самостійності та включає характеристики ставлення студентів до змісту навчально-професійної діяльності. У межах цього блоку вивчалися особливості внутрішньої та зовнішньої мотивації як детермінанти самостійної поведінки, що визначають позитивну емоційну налаштованість на виконання різних видів діяльності, які пов'язані з ініціативністю та відповідальністю.

Теоретичний блок інтегрує у собі знання, установки, переконання, ціннісні орієнтації студентів, їх задіяність у різних видах та формах самостійної роботи, які реалізуються у рамках практичних, семінарських та

лабораторних занять, що проводяться у формі тренінгів, ділових ігор, кейсових методів, проектів тощо.

Практичний блок передбачає оволодіння студентами відповідними вміннями та навичками, що необхідні для практичної реалізації особистісної самостійності через розкриття наявних ресурсів суб'єктного досвіду та внутрішнього потенціалу майбутнього фахівця, які відображають наступні здатності: самодетермінації, самоорганізації, самоконтролю, прийняття самостійних рішень, самореалізації.

Теоретичний аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців показав широке розмаїття наукових підходів і концепцій, які на певних етапах розвитку суспільства визначали відповідну парадигмальну спрямованість, яка відображала специфіку розвитку самостійності фахівця у певний період. Так, підготовка фахівців у ХХ сторіччі базувалася на основі знанневої та діяльнісної парадигм. В той час як починаючи з другої половини цього сторіччя і по теперішній час у сучасній освіті реалізується особистісно-орієнтований підхід, який активізував суб'єктну концепцію підготовки фахівців, яка для розуміння процесу розвитку особистісної самостійності останніх є однією із провідних.

Вивчаючи самостійність з точки зору становлення суб'єктності досвіду майбутнього фахівця, необхідно враховувати передусім наступні його складові: *досвід цінностей* (пов'язаний із формуванням інтересів, моральних норм, ідеалів, переконань, особистісних переваг); *досвід співпраці* (розвиток умінь здійснювати, налагоджувати співпрацю, взаємодію, реалізувати спільну діяльність); *досвід звичної активності та рефлексії* (здатність до самоаналізу, самопізнання, саморозуміння та самодетермінації, самовизначення щодо умов діяльності, готовність докладати вольових зусиль для досягнення успіху, здатність до самозміни у відповідності до нових вимог виконання навчально-професійної діяльності); *досвід набутих умінь і навичок* (включає вміння, пов'язані із можливостями здійснення вільного вибору та прийняттям важливих рішень у процесі предметно-

перетворювальної діяльності, навички саморегуляції).

Розвиток самостійності майбутнього фахівця, за нашим переконанням, надзвичайно складний та багатогранний процес, який складно вписати в межі якогось одного з методологічних підходів: особистісного, діяльнісного, ціннісного та ін. Тому на етапі процесу професійної підготовки варто враховувати ті зміни та пріоритети в освіті, які є на сучасному етапі культурно-історичного розвитку суспільства, що відповідно визначає і вимоги соціуму як до професії в цілому так і до професійно важливих якостей майбутнього фахівця, у тому числі і до самостійності як особистісної якості.

Освітньо-науковий процес у сучасній вищій школі здійснюється на засадах компетентнісного, системного, інтегративного підходів із застосуванням інноваційних, інтерактивних технологій, що визначає гуманістично-творчий стиль суб'єкт-суб'єктної взаємодії, дослідницький характер навчання майбутніх фахівців.

Суб'єкт, будучи динамічною системою, знаходиться в стані безперервної зміни і розвитку. У процесі розвитку суб'єктності поступово все більшого значення набувають внутрішні рушійні сили, що дають змогу особистості все більш самостійно визначати завдання і спрямованість власного розвитку. Система ціннісних орієнтацій людини виступає в якості регулятора і механізму такого розвитку, визначаючи форму реалізації намічених цілей. У свою чергу, досягнутий рівень розвитку суб'єктності послідовно створює все нові передумови для розвитку і вдосконалення системи її ціннісних орієнтацій. При цьому важливо підкреслити, що передумови для початку реального виконання системою ціннісних орієнтацій всіх своїх регулятивних функцій остаточно складається лише в юнацькому віці.

Ми розглядаємо *самостійність як сукупність ресурсів та компетенцій*. Ресурси особистості як своєрідна база для створення динамічних (ключових компетенцій) процес формування яких у практиці підготовки майбутнього фахівця виглядає наступним чином: вивчення та

аналіз наявних ресурсів інтегрованої структури особистості (суб'єктний досвід); розвиток нових конкурентних переваг інтегрованої особистісної структури (виявлення раніше невідомих суб'єкту потенційних можливостей, які усвідомлюються і у результаті поступово реалізуються у практику самоздійснення); кристалізація ключових компетенцій інтегрованої структури (світоглядної, комунікативної, розвивальної, інструментальної). Так відбувається процес перетворення ресурсів інтегрованої структури (суб'єктного досвіду) на ключові компетенції, важливі для розвитку самостійності майбутнього фахівця (див. рис. 4.1).

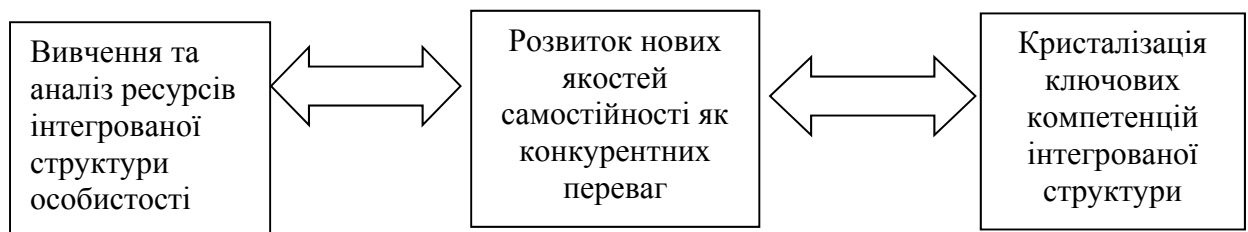


Рис. 4.1 Процес перетворення ресурсів інтегрованої структури суб'єктного досвіду на ключові компетенції самостійності майбутнього фахівця

Теоретичні підходи до вивчення самостійності як особистісної якості доводять вплив саморозуміння на розвиток самостійної діяльності, що виявляється у прагненні проявити себе, свої можливості та переваги. А вивчення діяльнісної та особистісної самостійності здійснюється на основі нової властивості - суб'єктності. Саме із розвитком суб'єктності особистість знаходить деяку незалежність від впливу обумовлених природою особистісних якостей і від впливу соціального тиску.

У руслі нашого дослідження важливими є *особистісно-рефлексивний* (представлений сукупністю складових елементів самостійності як системної якості майбутнього фахівця: автономність, цілеспрямованість, психологічне благополуччя та ін.) та *інтерактивний* компоненти. Ми виходимо з того, що існуючі підходи до вивчення самостійності у студентському віці більше уваги приділяють методичним прийомам та формам організації самостійної

роботи без урахування глибинних особистісних чинників розвитку самостійності майбутнього фахівця. Тому в рамках виконаного нами дослідження ми намагалися особливу увагу приділити саме особистісно-рефлексивному компоненту.

Також недостатньо уваги приділяється *інтерактивному* компоненту, який характеризує змістові та процесуальні характеристики взаємодії як чинника самостійності, що виражається у здатності вибудовувати оптимальні *психологічні межі* та конструювати особистісний простір для самореалізації.

Структура феномена самостійності включає також *когнітивний компонент*, який включає знання, цінності, установки, особистісні переконання щодо самостійності, які вимірювались за допомогою авторської методики «Переконання про самостійність» (ППС), яка містить ряд тверджень щодо природи самостійності – набутої («Самостійність є набутою якістю особистості»), «Розвитку самостійності сприяє середовище ВНЗ») або вродженої («Самостійність є вродженою якістю особистості»), яку представлено у додатку (див. Додаток А).

Операційний компонент представлений уміннями та навичками необхідними для реалізації самостійної діяльності, що включає особистісно-поведінкові аспекти самостійності (автономність, незалежність, самодетермінованість).

Як засвідчив аналіз літературних джерел стосовно вивчення різних компонентів самостійності найбільш значимими є *мотиваційний та вольовий компоненти*, менше значення мають *когнітивний та емоційний компоненти*. Ми враховуємо ці результати дослідження і відповідно більше уваги приділяємо саме мотиваційним та операційним аспектам самостійності майбутнього фахівця. Водночас враховуючи, що самостійність також пов'язують із мислительною діяльністю, з мотивами діяльності, з добровільністю, свободою вибору. Діяльність особистості багатогранна, тому необхідно сприяти становленню самостійності майбутнього фахівця в цілому, у всіх її проявах. Тобто підходити до розвитку даної якості системно

виходячи із змістового наповнення усіх її компонентів.

У результаті систематизації вітчизняних та зарубіжних підходів до вивчення проблеми розвитку самостійності майбутнього фахівця та власний досвід викладацької діяльності ми побудували наступну модель, яка в узагальненому вигляді представлена нижче (див. Рис. 4.2).

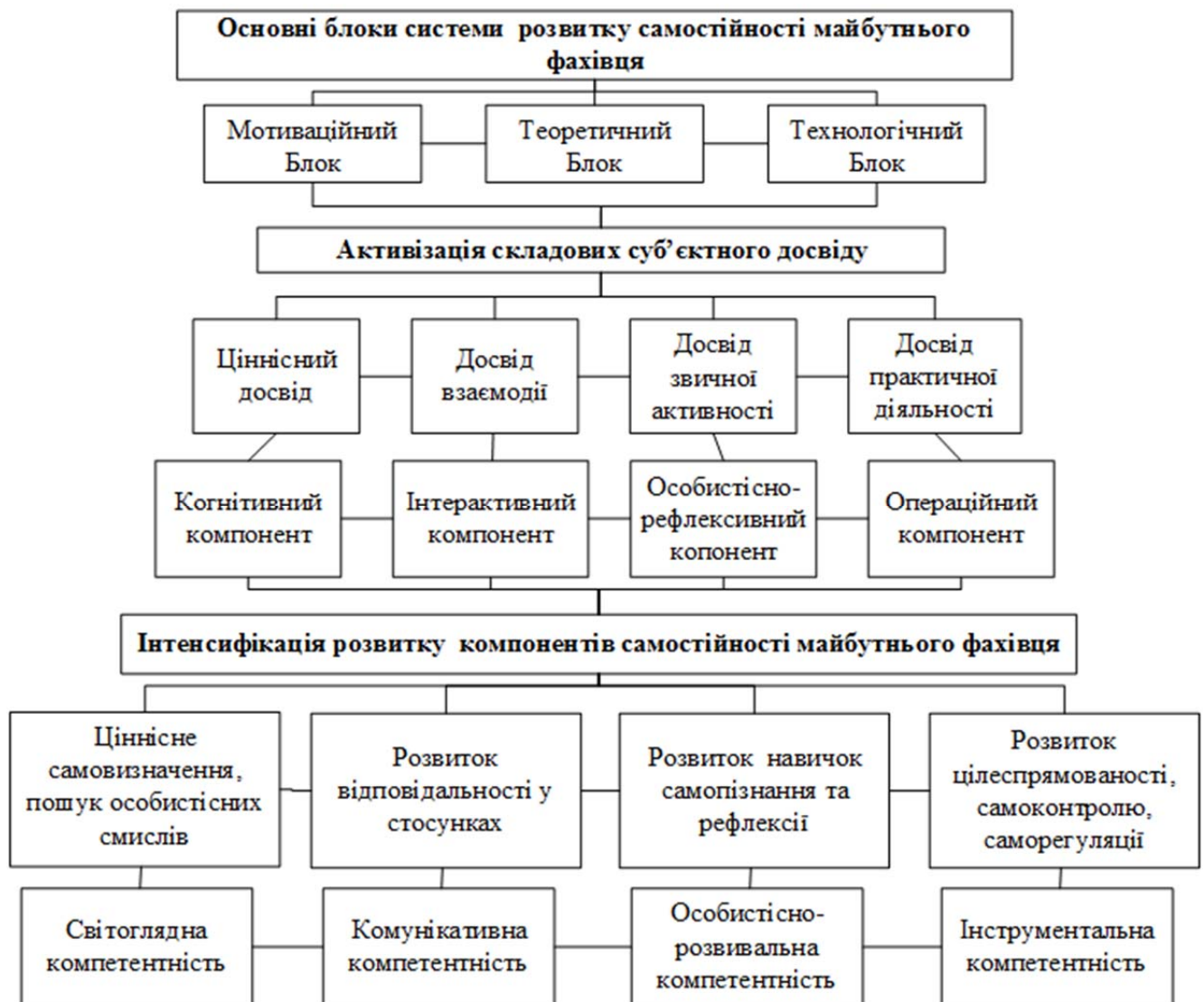


Рис. 4.2. Процесуальна модель розвитку самостійності майбутнього фахівця

Розроблену модель розвитку самостійності майбутнього фахівця розглядаємо як єдність взаємопов'язаних основних компонентів (інтерактивного, когнітивного особистісно-рефлексивного, операційного),

реалізованих в умовах освітнього процесу, організованого на засадах *ресурсно-компетентнісного підходу* з урахуванням наступних принципів: *принципу обумовленості, принципу потенційності, принципу цілісності, генетичного принципу, принципу позитивності*; розкрито складові і механізми, обґрунтовано та інтерпретовано модель досліджуваного системного особистісного утворення.

Принцип обумовленості. Принцип обумовленості у контексті розвитку самостійності майбутнього фахівця передбачає звернення до теорії діяльності, згідно з якою самостійність особистості детермінується відповідними мотивами, які виступають зовнішніми регуляторами поведінки. Водночас у руслі нашого дослідження цей принцип розуміється дещо ширше. Ми виходимо передусім із того, що існують не лише лінійні причинно-наслідкові зв'язки у процесі розвитку самостійності, а *каузальні взаємозв'язки* як усередині психіки окремої особистості, так і між подіями оточуючого світу. При цьому важливо акцентувати увагу на джерелах первинної детермінанти активності, що є основою самостійної поведінки. Картина детермінації є виключно індивідуальною у кожного студента. Вона може включати як духовні традиції, систему життєвої філософії особистості, так і внутрішньоособистісні та міжособистісні характеристики, що визначаються якістю взаєностосунків. Отже, на процес розвитку самостійності майбутнього фахівця впливає не лише минулий досвід, не лише актуальний стан у теперішньому, перспективне майбутнє. А й, і що найважливіше, модель інтерпретації свого стану, минулого і майбутнього. При цьому ми враховуємо і момент активації спонтанної трансформаційної здатності студента, яку слід підтримувати у процесі професійної підготовки. Оскільки саме це сприяє набуттю ними нових особистісних смислів і новому розумінню реальності.

Принцип цілісності має на увазі розуміння особистості майбутнього фахівця як надзвичайно складної, відкритої, багаторівневої

самоорганізованої системи, що має здатність підтримувати себе в стані динамічної рівноваги і впливати на нові структури і нові форми організації.

Відповідно до принципу цілісності будь-які психологічні або соціально-психологічні труднощі, що пов'язані із розвитком самостійності особистості майбутнього фахівця, кризові періоди у процесі навчання у ЗВО, несуть двоякий смисл: з одного боку, вони є ознаками порушення цілісності функціонування психіки, з іншого є актом її відновлення. Тому спонукання студентів до знаходження нових позитивних сенсів у процесі подолання труднощів є важливим кроком до відновлення цілісності.

Методологічний принцип цілісності необхідний для реалізації наступних цілей: побудови перспективних проектів розвитку самостійності як особистісної якості майбутнього фахівця; трансформації і зростання особистості, з опорою на *внутрішні ресурси самої особистості*; адекватного використання різних психотехнологій для взаємодії із студентами у процесі фахової підготовки.

Генетичний принцип. Генетичний принци або принцип розвитку виражається в тому, що людська психіка, особистість будь-якого рівня структурної і функціональної складності, має безліч потенційних напрямків свого розвитку. Ці напрямки визначаються *виборами*, які здійснює особистість відносно шляху свого подальшого розвитку. Досвід викладацької діяльності та психологічної практики зі студентами показує, що майбутні фахівці у стані невизначеності потребують допомоги в усвідомленні нових можливих шляхів їхнього розвитку, у тому числі у контексті розвитку їх самостійності. Якщо шлях розвитку обраний самостійно, прийнятий студентом, то зусилля викладачів, психолога мають бути спрямовані на підтримку якісно організовану конструктивну підтримку особистості у новому режимі функціонування. За відсутності такої підтримки, або ж якщо особистість не володіє навиками саморефлексії, саморегуляції, самоорганізації, вибір подальшого шляху особистісно-професійного зростання є утрудненим і стає залежним від випадкових чинників, які можуть

не відповідати сутнісним потребам особистості та освітнього середовища. У такому випадку виникає конфліктне напруження, що пов'язане із небажанням приходити в університет через знижені мотиваційні тенденції. Згідно з інтегративним підходом до розуміння генетичного принципу у контексті самостійності майбутнього фахівця усі структурні компоненти особистості є продукт взаємодії динамічних процесів, які мають значення лише у їх співвіднесенні із цілим.

Принцип позитивності передбачає реалізацію двох аспектів у процесі розвитку самостійності майбутнього фахівця: орієнтація на позитивному досвіді; опора на факти і реальність, на досвід реального функціонування у різних сферах і достовірність буденного знання. Це сприяє поліпшенню їх внутрішнього психологічного комфорту, задоволеності. Позитивна установка у стосунках із майбутніми фахівцями може бути інструментом і методом роботи у процесі розвитку їх самостійності. Постановка спільної мети, стратегії і тактики, психотехнологічна насиченість процесу розвитку самостійності сприяє моделюванню перспектив професійного шляху особистості. Вираженням принципу позитивності є усвідомлення студентами здатності виступати творцем позитивних переживань власного життя.

Принцип потенційності. Цей принцип передбачає особливий спосіб сприйняття простору життєдіяльності. Воно переживається як простір потенційності свого буття, як воля, свобода, повноцінне життя. У процесі розвитку самостійності майбутнього фахівця принцип потенційності означає розкриття його потенційності, розвиток інтуїції, творчості, вищих станів свідомості, особистісних ресурсів. Використання цього принципу припускає, що індивід мобілізує свої ресурси для подолання різного роду труднощів у процесі навчання. У процесі розвитку самостійності потенційність може застосовуватися: у пізнанні різних структур особистості, її якостей, здібностей, цілей, істинної мотивації; в розкритті перспектив розвитку; в ототожненні, або роототожненні із значимим фрагментами, або якостями свого Его на особистісному рівні і відкиданні неефективних форм

взаємостосунків, стилів спілкування, цілепокладання; розкритті раніше невідомих здібностей, ресурсів; у розкритті творчих сил особистості, сенсу свого життя.

Для розвитку самостійності майбутнього фахівця важливими також є принципи самодетермінації, саморозвитку, саморегуляції, самореалізації, спрямовані на розвиток творчої активності та активізацію внутрішнього потенціалу студентів.

Ресурси є джерелом навичок самостійності, а навички є джерелом самостійної поведінки. Ключові компетенції, які розвиваються у результаті інтеграції структурного досвіду визначатимуть у майбутньому ресурсний потенціал самостійності майбутнього фахівця, що відповідно впливатиме на якісні та кількісні показники стану ресурсів.

Відповідно застосування ресурсного підходу у процесі розвитку самостійності майбутнього фахівця дає підстави до самотворення «динамічних навичок» самостійності, що доповнюється елементами когнітивного підходу за яким самостійна особистість здатна до самоосвіти. Тобто, ресурсний підхід базується на вивченні потенційних можливостей особистості майбутнього фахівця.

Для пояснення специфіки розвитку самостійності майбутнього фахівця важливо звернімося до сучасних методологічних підходів, які активно впроваджуються у вищих навчальних закладах.

Одним із таких є компетентнісний підхід (Ю.М. Забродін, В.В. Рубцов, О.І. Пометун та ін.), у якому компетенції розглядаються як інтегрований теоретико-практичний результат навчання, соціально задана норма професійної підготовки особистості, що передбачає зміщення акцентів з елементарного теоретичного накопичення нормативно заданих знань, умінь і навичок до формування і розвитку у майбутнього фахівця здатності втілювати теоретичні знання в практику, володіти фаховими компетенціями і вміти їх успішно реалізовувати у обраній професійній сфері [96].

Компетентності являють собою динамічне поєднання знань, розуміння,

навичок, умінь і здатностей. Розвиток компетентностей є метою освітніх програм. Вони формуються у різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах. Основна відмінність між результатами навчання та компетентностями полягає у тому, що перші *формулюються викладачами* на рівні освітньої програми, а також на рівні окремої дисципліни, а компетентності *набуваються особами*, які навчаються. Відмінність компетентності від компетенції полягає у тому, що перша стосується суб'єкта, а компетенція – діяльності.

Слід зазначити, що парадигма навчання орієнтованого на студента в основі якого компетентнісна модель фахівця створена за активної участі, поряд із викладачами, роботодавців, випускників, професійних організацій.

На сьогодні загальноприйнятим є поділ компетентностей на дві групи: предметно-спеціальні (фахові) та загальні компетентності. У рамках нашого дослідження найважливішими є світоглядні та інструментальні компетентності.

У процесі розвитку самостійності майбутнього фахівця важливими є три основні групи компетентностей виокремлені І.О. Зимньою: компетентність, що стосується самого себе як особистості, компетентність пов'язана із взаємодією з іншими, компетентність, що стосується діяльності [123].

Процес розвитку самостійності майбутнього фахівця ми розглядаємо не лише в рамках *детермінації певними чинниками*, а *враховуємо концепції самодетермінації*, згідно з якими для особистості студента характерною є *самодетермінована активність*. Як результат взаємодії із соціальним і культурним середовищем формуються певні особистісно-характерологічні стереотипи для ефективного впорядкування *досвіду* міжособистісних стосунків, співпраці та авторських вчинків.

Вітчизняний досвід дослідження проблеми самодетермінації особистості, насамперед, пов'язаний з працями Г.С. Костюка, який ввів в науковий обіг поняття «саморух», яке розглядається як елемент психічного

розвитку й саморозвитку, вбачаючи під саморозвитком «процес безперервного саморуху, постійного самооновлення через перебудову, переструктурацію внутрішніх, особистісних структур, їхніх співвідношень, взаємовпливів і вдосконалення взаємодії з оточуючим середовищем» [228].

В наш час у світовій психологічній науці теорія самодетермінації є одним із основних *наукових підходів* до вивчення мотивації поведінки та діяльності людини, її особистісного розвитку та психологічного благополуччя. У концепції самодетермінації на передній план висувається проблема власної активності людини, її здатність *самостійного вибору* шляхів саморозвитку.

Наукові розвідки у цьому напрямку ведуться і у межах споріднених напрямків як: теорії свободи (Е. Фромм, В. Франкл, Р. Мей), теорії суб'єктності (Р. Харре), теорії самоефективності (А. Бандура), теорії самоактуалізації (А. Маслоу), часової перспективи (Ж. Нюттен), теорії “поток” (М. Чіксентміхаї) та ін.

Теорія самодетермінації та *особистісної автономії* Е. Десі та Р. Раяна (Deci & Ryan, 1986) націлена на визначення факторів, які стимулюють вроджений людський потенціал, що визначає зростання, інтеграцію і здоров'я, та на дослідження процесів і умов, що сприяють здоровому розвитку та ефективному функціонуванню індивідів, груп і співтовариств [563].

В контексті даного *підходу самодетермінація* означає відчуття свободи по відношенню як до сил зовнішнього оточення, так і до внутрішніх сил особистості. В працях Е. Десі та Р. Раяна вживається також поняття автономії. Особистість вважається автономною, коли вона діє як суб'єкт, виходячи із глибинного відчуття себе. Бути автономним, означає бути самоініційованим і саморегульованим.

Принципова новизна психології суб'єкта полягає головним чином у трьох основних положеннях: значне розширення уявлень про зміст активності як чинника детермінації психіки; переході від мікросемантичного

до макроаналітичного методу пізнання психічного; цілісному системному характері дослідження динамічного, структурного і регулятивного планів аналізу психології суб'єкта (Брушлинский, 1991; Знаков, 2005).

Активність на рівні особистості орієнтована на соціальні норми, очікування, інтерперсональні взаємини, а отже, особистісному рівню активності властива взаємодія із соціумом. Саме аспект міжособистісних відносин та якість взаємодії виступає ключовим механізмом розвитку самостійності майбутнього фахівця. Самостійність, хоч і визначається багатьма підходами як здатність без сторонньої допомоги виконувати певні види діяльності, водночас глибинно витоки її становлення у ранньому дитячому *досвіді взаємин* із найближчим соціальним оточенням, передусім із матір'ю. Як відомо у теоріях сепарації [283]. Якщо у перший рік життя дитини не створено якісний взаємозв'язок з тих чи інших причин, то у підлітковому віці мати не дає можливості реалізувати прагнення до самостійності дитини, а намагається невротично чіплятися за неї, що не є виправданим у цьому віці. Відтак ці тенденції зберігаються і у студентському віці, що відповідно викликає труднощі у реалізації освітнім середовищем методів, технік, прийомів самостійної роботи, оскільки не сформовано особистісний компонент самостійності, який стосується здатності бути у взаємозалежних стосунках з іншими, а не впадати у крайнощі – бути співзалежним чи протизалежним. Для розвитку самостійності вирішальне значення має ранній дитячий досвід, стиль життя у дошкільному віці, який позначається на складових особистісних структур. Лише після їх розуміння та усвідомлення студент має змогу визначити напрям подальшої роботи з самопізнання та саморозвитку. Наведемо приклад досвіду одного зі студентів, на підтвердження того, що було сказано вище.

... Студент четвертого курсу зізнається про те, що він не відчуває себе благополучним при виконанні самостійних домашніх завдань. Ми звернулися з проханням поділитися *досвідом його звичної активності* щодня. Він розповідає нам про те, що увесь час після занять в університеті

він спілкується з друзями в соцмережах. Аж до пізньої ночі. І аж коли вже усі студенти сплять він починає виконувати домашні завдання. Засиджується надовго, а потім вранці не може встати на пари... І так відбувається щодня. Ми попросили студента поділитися раннім дитячим досвідом – з дошкільного віку, як він виконував свою діяльність. І студент почав розповідь із того, що той ранній досвід дуже схожий на теперішній стиль життя... Він жив із мамою у селі. Мама вранці йшла на роботу і задавала студенту завдання, які він мав зробити впродовж дня, окрім шкільних уроків. Він замість того, щоб виконувати поступово – цілий день грався із друзями, а за годину перед тим, як мама мала повернутися з роботи намагався зробити все – і уроки і домашню роботу. Врешті-решт він нічого не встигає якісно зробити, але принаймні мама знаходить його вдома за уроками...

Для студента дуже важливим є усвідомлення свого стилю поведінки у контексті власної самостійності, оскільки студент досить амбіційний, прагне багато чого досягти у житті, але ж разом з тим, розуміє, що без зміни себе це зробити буде важко, а то й взагалі неможливо...

Ми у своїй концепції розвитку самостійності майбутнього фахівця виходимо з того, що у процесі навчання у ВНЗ необхідно звертатися до досвіду студентів, до наявних у них обмежень та ресурсів, які перешкоджають становленню самостійності як системної якості.

Тому у процесі реалізації розробленої моделі самостійності варто спиратися на *ціннісно-особистісний підхід*, який передбачає одночасно орієнтацію на «Іншого» як цінного значимого та орієнтацію на себе, свої потенційні можливості. При цьому опора саме на внутрішні ресурси особистісного і професійного зростання, невідомі ні самому суб'єкту, ні «Іншому» з яким відбувається взаємодія [95].

За таких умов актуалізується можливість самостійного знаходження векторів особистісної змінюваності, самовдосконалення та самоздійснення. У процесі такого становлення ціннісної самосвідомості майбутнього фахівця вибудовується і ціннісне ставлення до світу, до власної професійної

компетентності при взаємодії з іншими. Тобто, самостійність має ґрунтуватися на ціннісній основі, зокрема і на особистісних якостях, які у процесі їх усвідомлення набувають професійної значимості та забезпечують осмислення самого себе як майбутнього фахівця. Водночас, слід зауважити, що ціннісне ставлення до себе та інших виявляється не лише у межах своїх фахових устремлінь, а й у побудові чи реконструкції сімейних, дружніх та особистісних взаємин. Тобто, у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця має розвиватися самостійність як цілісність, яка включає особистісне, професійне і соціальне зростання, які можливі завдяки усвідомленню сенсу і спрямованості власного розвитку.

Найголовніше вміння для розвитку самостійності особистості – це вміння прислухатися до самого себе, навіть якщо ці думки, емоції можуть бути неточними з точки зору об'єктивності. Однак вони відповідають внутрішньому особистісному сприйняттю ситуації. На думку К. Роджерса людині на внутрішньому, інтуїтивному рівні, зазвичай вдається досягнути ключові моменти ситуації, ще неусвідомлені розумом [395]. Для кожного істинним і достовірним є лише його власний досвід, який має більший вплив на особистість, аніж інтелектуальні висновки. Ключовою ідеєю його підходу є ідеї про «повноцінно функціонуючу особистість», яка вміє використовувати свої здібності, таланти, реалізувати свій потенціал і рухатися до повноцінного пізнання себе і власних переживань.

Повноцінно функціонуючі особистості автономні, здатні до самоуправління і конгруентні. Тобто їх поведінка визначається обраною системою цінностей, які узгоджуються (конгруентні, з її почуттями й досвідом).

Процес розвитку професіонала має сприяти становленню «психологічного новоутворення, яке відображає безпосередню цінність для суб'єкта узагальненої змістової сфери [50]. На основі цього психологічного новоутворення майбутній фахівець має бути здатний до усвідомлення та утвердження себе як професіонала і сформувати власний, ціннісний образ

«професійного Я».

У руслі нашого дослідження особистісно-орієнтована методологія забезпечує розуміння самостійності майбутнього фахівця у процесуальному аспекті. Зокрема йдеться про: 1) цінність самостійності як такої для майбутнього фахівця; 2) усвідомлення конструктивних та деструктивних проявів самостійності та їх значимість у функціонуванні різних структур особистості; 3) мотивованість на самореалізацію та відповідальне ставлення до себе й оточуючих; 4) спроможність та відповідальність у процесі власного життєтворення; 5) у кожній особистості є власна суб'єктивна реальність, яка є істинною лише для неї і немає сенсу доводити правильність чи неправильність, адекватність чи неадекватність її реальності.

З позиції особистісно-орієнтованої професійної освіти (І. Д. Бех, О. В. Бондаревська, І. С. Булах, В. В. Рибалка, І. С. Якиманська та ін.). Всі психічні явища, діяльність, індивідуально-психологічні відмінності майбутнього фахівця зумовлюються його особистісними характеристиками. Тому кожна особистість у процесі оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками прагне віднайти свій унікальний особистісний смисл майбутньої професійної діяльності, який позначається на становленні та рівні засвоєння тих чи інших фахових знань.

Реалізація *особистісно-орієнтованого підходу* розкривається через наступні положення: 1) кожна особистість є безумовною цінністю і заслуговує на шанобливе ставлення до неї, яке ґрунтується на визнанні її гідності, особистісних чеснот та індивідуальних відмінностей; 2) кожна особистість спроможна бути відповідальною за власне життя; 3) кожна особистість має право обирати цінності і цілі та самостійно приймати рішення; 4) кожна особистість варто розглядати як «повноцінно функціонуючу» і яка постійно перебуває у цілеспрямованому русі вперед до обраної мети.

Реформування сучасної системи освіти в Україні базується на новій *постнекласичній моделі освіти*, де цінністю є розвиток потенцій і

можливостей майбутнього фахівця, процес її *творчої самоактуалізації та самореалізації*.

Постнекласична система освіти утверджується на основі її інформатизації та комп'ютеризації, розвиток особистості базується на можливості вільного виходу до інформаційного простору, де самостійність виступає необхідною умовою успішних виборів та рішень. Як соціальний інститут вона слугує відтворенню та нарощуванню гуманітарного потенціалу нації.

Основними методологічними орієнтирами постнекласичної психології, як зазначає Н.В. Чепелева (Чепелева, 2010), є соціальний конструктивізм а також гуманітарна парадигма, що трактує особистість не як природний об'єкт, а як культурний об'єкт, як твір. При цьому людина розглядається як вкорінена у світ культури, з яким вона взаємодіє і з якого себе будує. Ключовим для постнекласичної психології є також розгляд особистості як творця власного життя, активного суб'єкта, не стільки формованого ззовні чи зсередини заздалегідь закладеними програмами, скільки як саморозвиваючого і самодетермінованого.

На основі схарактеризованого (Л. З. Сердюк, 2012), системно-синергетичного підходу було пояснено закономірності інтеграції і структурування основних мотиваційних підсистем та особливостей утворення цілісної системи мотивації учіння майбутніх фахівців; виявлено, що психологічними механізмами самодетермінації мотивації учіння особистості, що зумовлюється синергією її дефіцитарних потреб, є прагнення до самореалізації та психологічного благополуччя особистості.

При розробці моделі розвитку самостійності майбутнього фахівця ми також спиралися на *концепції особистісної свободи*, зокрема на ідеї О. І. Кузьміної (Кузьміна, 1997), (свобода як рефлексія своїх віртуальних можливостей на основі її самовизначення); багаторівневу модель особистісної саморегуляції О. Р. Калітеєвської і Д. О. Леонтьєва (свобода як форма активності, що характеризується трьома ознаками: усвідомленістю,

ціннісним опосередкуванням і керованістю); концепцію вільної причинності В. А. Петровського; у контексті проблематики самореалізації (В. Є. Ключко, Е. В. Галажинський) та самоствавлення (Н. І. Сарджвеладзе, В. В. Столін, С. Р. Пантилеев), розуміння внутрішньої мотивації (В. І. Чирков); теорії самоорганізації складних динамічних систем (В. Г. Буданов, І. Р. Пригожин, В. С. Стьопін, Г. Хакен) тощо.

Найважливішого значення у руслі досліджуваної нами теми є *концепція особистісної свободи* Г. О. Балла, яка визначається через умови, що сприяють «гармонійному розгортанню і прояву різнобічних здібностей особистості».

Ми детально зупинимося на аналізі феномена внутрішньої свободи в працях Г. О. Балла (Балл, 1997, 2003, 2007), який показав обмеженість традиційних абстрактно-нормативних трактувань свободи як усвідомленої необхідності і як свободи вибору, які звужують розуміння категорії свободи і не розкривають її *психологічний зміст*.

Вважаючи свободу особистості однією з найважливіших цінностей демократичного суспільства, орієнтиром для розвитку освіти, побудови соціальної політики, Г. О. Балл конкретизує саме поняття свободи в психологічному аспекті, виділяючи дві взаємопов'язані сторони: одна, звернена до суспільства, стосується свободи, яку воно дає або має дати індивіду; інша, звернена до особистості й стосується тієї свободи, якою ця особистість здатна опанувати і скористатися. Загалом, у науках про людину упродовж багатьох століть проблема «свободи–детермінізму» стосовно людської поведінки була однією із центральних, хоча зміст обох понять істотно змінювався. Відповідно у філософії і психології проблема свободи поставала у зв'язку з проблемами волі («свобода волі») і вибору («свобода вибору»). Навіть трактуючи свободу як «усвідомлену необхідність», як виконання свідомо взятого не себе обов'язку, керуючись внутрішніми переконаннями, все ж ігнорується праксеологічна її сторона, яку намагаються подолати в її трактуванні як «свободи вибору». Проте, справжня

свобода не зводиться до свободи вибору, тому що вибір – це лише момент свободи, а екзистенціальна свобода – це не лише свобода вибору, а й свобода творчості. У зв'язку з цим, Г. О. Баллом обґрунтовується доцільність розгляду ситуацій вибору як важливих, але специфічних ситуацій людського життя. Йдеться про ситуації, коли особистість повинна зробити вибір між наявними альтернативами, оскільки відсутні об'єктивні можливості виходу за їх межі (або навіть якщо такий вихід у вигляді якогось компромісу можливий, то він «обходиться дорожче будь-якої з обраних альтернатив»). У таких ситуаціях свобода особистості знаходить вираження в обґрунтованості і рішучості здійснюваного нею вибору; в загальному ж випадку внутрішньо вільна людина прагне до творчості, створюючи тим самим «конструктивну альтернативу самого вибору» (Балл, 2006).

Г. О. Балл визначає свободу в її загальному сенсі як сукупність умов (і зовнішніх, і внутрішніх, якщо йдеться про психологічну свободу), що сприяють «гармонійному розгортанню і прояву різнобічних можливостей особистості», в тому числі, й шляхом подолання перешкод (Балл, 1997). Розкриваючи *індивідуально-психологічні складові особистісної свободи*, Г. О. Балл виходить на категорію активності суб'єкта, тобто на категорію суб'єкта як носія активності, і зазначає, що особистісну свободу слід пов'язувати з ще більш високими рівнями активності, де роль внутрішніх факторів у детермінації поведінки проявляється найбільш виразно.

У такому розумінні поняття «свобода» і «самодетермінація» досить близькі, зазначає Л. З. Сердюк [429]. Самодетермінація на психологічному рівні пояснює власне «механізми» свободи. У проблемі самодетермінації саме й висувається на передній план проблема власної активності людини, її здатність самостійного вибору на пряму саморозвитку.

Головною *особливістю психологічно вільної особистості* Г. О. Балл вважає здатність свідомого використання нею власних *інструментальних* властивостей для реалізації своєї спрямованості та в подоланні перешкод в реалізації цієї спрямованості. Важливими мотиваційними рисами вільної

особистості є домінуюча роль потреби в самоактуалізації.

Звертаючись до *інструментальної* сторони особистісної свободи, Георгій Олексійович зазначає на важливості «*умінь саморегуляції діяльності*», що засновуються на рефлексивних механізмах мислення; компетентності (здатності особистості справлятися з задачами, важливими для певної сфери діяльності; реалістичності та неупередженості сприйняття світу, відкритості новому досвіду і спрямованість на пошук істини; якостях, що сприяють самореалізації особистості, – виражають цілісність та гармонійність особистості, та пов'язані з вольовою активністю особистості і сприяють подоланню перешкод в реалізації цілей.

Саме домінування психологічних потреб і мотивів визначає шлях розвитку особистості, який С. Мадді (Maddi, 1971) називає індивідуалістським, що базується на її самодетермінації. А «компетентність» і «самодетермінація» (автономія) – є тими первинними психологічними потребами, які лежать в основі *внутрішньо мотивованої активності*. Адже за Е. Дессі та Р. Райаном «потреба в компетентності і самодетермінації (автономії) забезпечує можливість зрозумілого пояснення широкого кола дослідницьких і виконавських типів поведінки та ідеї про те, що особистість прагне до розвитку своїх інтересів і здібностей» (Deci & Ryan, 1986).

Соціально-психологічними складовими особистісної свободи Г. О. Балл вважає: діалектичну єдність автономії особистості та її входження в деяку спільність; одночасне включення особистості в різні спільності; готовність поважати інших, що пов'язана з повагою до себе; оволодіння соціокультурними нормами та формування власних «особистісних норм».

Визначені складові характеризують *світоглядну позицію особистості*, що виражається у власному цілісному світорозумінні і створюють ціннісну основу свободи, відрізняючи позитивну «*свободу для*» від негативної «*свободи від*». Ціннісна основа свободи, звичайно, пов'язана з буттєвими цінностями за А. Маслоу (Маслоу, 1999), їх особливою роллю і механізмами функціонування.

У більшості сучасних психологічних досліджень спостерігається зміщення акценту з пізнавальної парадигми дослідження на екзистенціальну, що передбачає вивчення конкретних ситуацій буття людини і цілісного їх розуміння. Таким чином, психологія людського буття, що виникла на постнекласичному етапі розвитку психологічної науки, дозволяє адекватно описати і пояснити багато закономірностей поведінки людей, у тому числі і самотійної поведінки. Оскільки однією із обов'язкових психологічних умов формування людини як суб'єкта є звернення до витоків свого буття, рефлексії ціннісних і смислових контекстів людської активності – діяльності, спілкування, споглядання тощо. Це передбачає розвиненість навичок самопізнання і саморозуміння, що забезпечують рефлексивне ставлення особистості до себе і сприяють зростанню особистісної цілісності та гармонійності психологічних проявів людини як суб'єкта. Оскільки сучасна людина живе в мінливому середовищі, що стрімко розвивається, то мережеве суспільство, як соціокультурний контекст становлення сучасної особистості, надає їй безмежну свободу і множинні можливості самоздійснення.

Багатовимірність і полідискурсивність сьогоденної дійсності, що утворюється різнорідними реальностями, має трансформуючий вплив на особистість, роблячи її, за Т. М. Титаренко, творчою, відкритою, діалогічною, мандруючою, готовою до комунікативних ігор, плюралізму розуміння й прийняття (Титаренко, 2009).

У руслі нашого дослідження, як уже зазначалося у попередніх розділах, важливим є також діяльнісний підхід. Цікавими у цьому напрямку є ідеї В. Лозової, яка діяльність розглядає через активність. Вона знаходить вияв у позитивному ставленні до діяльності та її результатів, готовності, прагненні до *самотійної* діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети.

В. Лозова визначає ставлення суб'єкта до діяльності, що пов'язане з його мотивами, вольовими зусиллями, емоціями і визначає характер ставлення особистості до діяльності, специфіку її інтелектуальної, емоційної

і вольової сфер:

- визначення активності має спрямовувати дослідження на формування особистості, її основних якостей, рис, які визначають ставлення суб'єкта до діяльності. Саме якості, риси особистості характеризують своєрідність особистості у ставленні до діяльності, вибір шляхів її здійснення, глибину чи поверховість, творчість чи репродукцію в розв'язанні конкретних завдань;

- існує діалектичний взаємозв'язок активності й діяльності, в якій активність виявляється. Особливо виразно активність виявляється в *самодіяльності*, у тій діяльності, яка не пропонується ззовні, а є внутрішньою необхідністю для суб'єкта;

- у визначенні слід розрізнити активність *потенційну* (стан прагнення, психологічної готовності до діяльності) і реальну, тобто здійснені прагнення й реалізації готовності, внаслідок чого суб'єкт досягає мети;

- активність передбачає вибірковість об'єктів, засобів, форм діяльності, вибір оптимальних шляхів досягнення мети, що вимагає *ініціативності, самостійності, відповідальності* особистості тощо (Лозова, 2002).

Відповідно індивідуальні риси, особистісні якості людини типізовані в певних «зразках» суспільної свідомості, разом з тим у неї виявляється своє ставлення до оточуючого середовища, виражається бажання приналежності до оточення або навпаки - відокремлення від нього, прагнення відповідати або не відповідати своєю діяльністю та своїми людськими якостями стандартам соціального оточення.

Професійна самостійність - це здатність орієнтуватися в вимогах зі спеціальності, вміння самостійно планувати, виконувати та контролювати процес самоосвіти. Коли *самостійність реалізується в дії, вона стає звичною формою поведінки*, що є необхідною якістю майбутнього фахівця [208].

Виходячи із наведених вище підходів до розуміння психології розвитку самостійності майбутнього фахівця сутність самостійності визначається як

складна інтегративна якість особистості, яка характеризується рівнем усвідомленості, автономності, ціннісним ставленням до себе та інших, свободою та незалежністю з одного боку, а також відповідальністю та рішучістю з іншого боку, гнучкістю, креативністю. Самостійна особистість здатна орієнтуватися більше на ресурси та власний внутрішній потенціал, аніж на зовнішні перешкоди на шляху до самореалізації. Самостійність визначає незалежність, яка формує відчуття особистістю свого «Я». Через самостійність виявляється життєва позиція, прагнення особистості проявити себе в діяльності завдяки сформованості відповідних умінь і навичок.

Як властивість психіки пізнавальна самостійність характеризується внутрішньою потребою людини в знаннях, уміннях їх здобувати з різних джерел і творчо використовувати на практиці, володіння прийомами пізнавальної діяльності, а також методологічні знання, самоконтроль.

Самостійність відіграє роль пускового механізму самовизначення особистості. Самостійна людина володіє внутрішнім потенціалом постійного активного вибору, а отже, і самовизначення в різних життєвих і професійних ситуаціях. Таким чином, самостійність набуває ознак провідної лінії орієнтації особистості *в оточуючому світі, у самій собі, у своїй професії.*

4.2 Методи емпіричного дослідження компонентів самостійності майбутнього фахівця

Самостійність у студентському віці є одним із показників успішності освіти, що визначає здатність студентів до самостійних суджень та прийняття ефективних рішень у процесі подолання навчальних труднощів та нарощування знань, умінь і навичок необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Самостійність як особистісна системна якість і як характеристика діяльності студентів є найбільш обговорюваною у попередніх дослідженнях у цьому напрямку. Так, можна констатувати, що з позицій педагогічних

підходів самостійність більше вивчають у діяльнісному аспекті (самостійна навчально-пізнавальна діяльність та умови її ефективності). У той час як особистісна самостійність залишилася дещо поза увагою дослідників. А вона якраз і визначає успіх у різних видах діяльності та поведінки. Виходячи з цього і більшість визначень самостійності стосується діяльнісних аспектів, а існуючі визначення особистісної самостійності є дещо застарілими з точки зору нових наукових теорій. Зокрема недостатньо враховуються сучасні теорії: теорія особистісної свободи (Г. О. Балл), теорія самодетермінації (Десі і Райана) та самопректування особистості (Н. В. Чепелева). Теорії внутрішньої мотивації (Д. Я. Райгородський), акмеологічні теорії (А. А. Деркач, Н. В. Кузьміна), теорії саморозвитку особистості (М. А. Щукіна) теорія суверенності особистості (С. К. Нартова-Бочавер) та особистісного простору (Т. М. Титаренко), самостійність у суб'єктному вимірі (В. А. Татенко), теорії рольової поведінки (П. П. Горностая), психології педагогічної діяльності (В.А. Семиченко), теорії самотворення особистості (Л. З. Сердюк) теорії співзалежності та протизалежності (Беррі і Дженей Уайнхолди), теорії волі (К. Макгонігал), які ми намагалися врахувати у процесі реалізації емпіричного дослідження.

Самостійність прямо пов'язана з новими орієнтирами сучасної системи освіти. Особливою рисою організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України в сучасних умовах стає поступове збільшення навчального часу на самостійну роботу студентів. Навчати студентів самостійно поновлювати свої знання, самостійно орієнтуватись в стрімкому потоці нової інформації є важливим завданням сучасної системи освіти. Від уміння студентів самостійно планувати, організовувати і контролювати процес навчання й пізнавальної діяльності залежить якість володіння ними знаннями, уміннями і навичками.

Теоретичний аналіз показав, що самостійність може вивчатися із використанням традиційних методів (особистісних опитувальників, тестів та ін.); проєктивних методик (як вербальних, так і невербальних), а також її

прояви в різних видах діяльності (аналіз ситуацій із реального професійного середовища на основі аналізу або рольової гри). Для виявлення динаміки формування можливе також використання методів експертної оцінки та самооцінки. Саме з методу самооцінки рівня розвиненості самостійності у майбутніх фахівців ми і розпочинали проведення емпіричного дослідження, яке слугувало орієнтиром для подальшого вивчення природи досліджуваного феномена.

Характеристика вибірки дослідження. У дослідженні брали участь студенти регіональних та столичних ЗВО України, денної та заочної форм навчання. Всього - 787 осіб. З них 498 студентів досліджувалося на початковому етапі (за допомогою методу контент-аналізу з тим, щоб визначити, як розуміють сучасні студенти зміст поняття “Самостійна особистість” та які чинники детермінують розвиток самостійності). На основі отриманих даних було створено авторські методики вивчення самостійності майбутнього фахівця.

На наступному етапі емпіричної частини дослідження взяло участь 289 студентів вищих навчальних закладів – Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (НПУ) - 46,4 %, Київського університету ім. Б. Грінченка (КУБГ) - 24,6 %, Національного університету біоресурсів і природокористування України (НУБПУ) - 11,1 %, Уманського державного педагогічного університету ім. П. Г. Тичини (УДПУ) – 18 %. Серед досліджуваних жіночої статі - 86,9 %, чоловічої - 13,1%, середній вік – 21,6 роки.

Розподіл студентів за курсами навчання: перший - 25,6 %, другий - 16,3%, третій - 20,8 %, четвертий - 6,6 %, п'ятий - 21,8 %, шостий - 9,0 %.

У дослідженні взяли участь студенти наступних спеціальностей: дошкільна освіта – психологія, дошкільна освіта - логопедія, Екологія та туризм, Хімія та біологія, Географія та іноземна мова, Хімія, Іноземна мова, Фізика, ФСПО – факультет соціальної та психологічної освіти, Практична психологія, Соціальна педагогіка, ФЗРБ – факультет захисту рослин, біотехнологій та екології.

Вимірювання. Діагностичний блок вимірювання компонентів самостійності майбутніх фахівців склали:

- *проективна методика «Твір»*, результати якої аналізувалися методом контент-аналізу;

- самооцінка самостійності здійснювалась за допомогою *авторської методики «Опосередкована самооцінка самостійності» (ОСС)*. Створенню методики передували збір опосередкованих індикаторів самостійності, відбір найчастотніших індикаторів, зниження розмірності семантичного простору індикаторів самостійності за допомогою експлораторного факторного аналізу (Додаток А).

- особистісні переконання щодо самостійності вимірювались за допомогою *авторської анкети «Переконання про самостійність» (ППС)*, яка містить ряд тверджень щодо природи самостійності – набутої («Самостійність є набутою якістю особистості», «Розвитку самостійності сприяє середовище ВНЗ») або вродженої («Самостійність є вродженою якістю особистості», «Самостійними стають ті, чиїм природнім прагненням є прагнення до емоційної сепарації та самовизначення»), та її ролі в життєдіяльності – конструктивної («Самостійними стають психологічно благополучні особистості», «На самостійність впливає процес і результат самопізнання та самовдосконалення») або деструктивної («Самостійними стають, щоб уникнути покарання», «Самостійними стають зі страху бути відкинутим»);

- методика К. Ріфф “Шкали психологічного благополуччя” адаптованої С. Карскановою) [584];

- тест «Вплив на позицію і мотивація особистості» для вимірювання внутрішньої і зовнішньої мотивації (ВПМ) [387];

- методика Т.С. Леві “Психологічні межі особистості” (ПМО) [245];

- методика «Протизалежність» Б. и Дж. Уайнхолд [464];

- методика «Співзалежність» Б. и Дж. Уайнхолд [465].

- методика Ш. Шварца «Портрет цінностей», адаптація І.І.Семків [428].

- методика «Функціональні Его-стани (стани «Я»), адаптовано В.Є. Гусаковським) [321].

Статистична обробка отриманих результатів здійснювалася за допомогою методів математичної статистики у програмах Excel та SPSS-17. Перейдемо безпосередньо до обґрунтування методик, які застосовувалися на етапі констатувального дослідження.

Метод контент-аналізу. Нами було проведено дослідження зі студентами ЗВО з метою з'ясування того, як вони розуміють та інтерпретують процес і результат розвитку самостійності як системної особистісної якості, як вони оцінюють рівень сформованості інших рис характеру, що конституують самостійність. А також можливі шляхи розвитку самостійності в умовах ЗВО. У дослідженні брали участь студенти різних курсів та спеціальностей. З цією метою нами було використано проєктивну методику «Твір». Методика заснована на аналізі продуктів уяви і фантазії. Суттєвою рисою проєктивних методик, на думку Л. Френка є невизначеність стимульного матеріалу, що дозволяє досліджуваному проєктувати свій спосіб бачення проблеми, думки та почуття. Методика спрямована на розкриття внутрішнього світу особистості майбутніх фахівців, що дає змогу виявити їх ставлення до самостійності як особистісної якості. Усі проєктивні методики як і методика «Твір» має середні показники валідності і надійності і складні для інтерпретації. Однак методика «Твір» надзвичайно ефективна у якості зняття напруженості і самоконтролю. Тому разом з іншими стандартизованими методиками і тестами методика «Твір» дає достовірний результат. Метою даної проєктивної методики є дослідження особливостей сприйняття майбутніми фахівцями самостійності як особистісної якості. У творі пропонувалася наступна інструкція: «Напишіть короткий твір на тему «Як я розумію поняття самостійність особистості? Чи вважаю я себе самостійною особистістю? Які риси особистості найбільше пов'язані із самостійністю? Оцініть за десятибальною шкалою рівень своєї самостійності. 0 – зовсім несамостійний, 10 – повністю самостійний.

Отримані дані аналізувалися методом контент-аналізу. В якості

основних параметрів аналізу даних робіт були:

- розуміння природи самостійності особистості як психологічного феномена;
- оцінка рівня сформованості власної самостійності студента;
- риси характеру, які допомагають чи перешкоджають розвитку самостійності.
- які способи розвитку самостійності в конкретних умовах ЗВО?

Із прийняттям нового Закону України «Про вищу освіту» актуальними є системні трансформації покликані кардинально змінити національну вищу освіту у напрямку самостійності і незалежності учасників освітнього процесу. Побудова освітніх програм має здійснюватися на засадах компетентнісного підходу, який передбачає перехід від предметоцентризму до студентоцентризму (Захарченко, Луговий, Рашкевич, Таланова, 2014). Відповідно сучасні дослідження висувають необхідність всебічного, систематичного вивчення особистісного компонента підготовки майбутнього фахівця, який виступає суб'єктом оволодіння відповідними компетентностями. Однією із найважливіших якостей сучасного фахівця є особистісна самостійність, яка є базою професійного саморозвитку в умовах неперервної освіти.

Водночас, як показує теорія і практика викладання у сучасній вищій школі, розвиток особистісної самостійності утруднюється через проблеми психологічного неблагополуччя майбутнього фахівця, що потребує більш детального вивчення глибинних психологічних передумов, які й складають основу для нарощування окремих показників самостійності як системної якості особистості.

Як показав наш досвід теоретичного та практичного вивчення даної проблеми на сьогодні існує ряд труднощів у розвитку самостійності майбутнього фахівця, серед яких на перше місце виступають особистісні детермінанти, які недостатньо враховуються у сучасній вищій школі. Зокрема такий стан речей складається через захопленість викладачами

інноваційними технологіями та методами самостійної роботи для студентів. Водночас поза увагою залишаючи ті внутрішні психологічні механізми, які виступають рушійною силою розвитку самостійності. Саме вони потребують повсякденного відслідковування та ідентифікації у кожного студента. Зокрема йдеться про те, що за поняттям самостійності імпліцитно представлені такі характеристики особистості як: автономність, самоприйняття, особистісне зростання, позитивні відносини з оточуючими тощо, які необхідно вивчати у динамічному аспекті для побудови ефективних програм самопроекування особистості майбутнього фахівця у освітньому просторі.

У психології благополуччя зазвичай визначають як стан задоволеності власним життям, що передбачає охоплення фізичних, психічних та соціальних контекстів (Карсканова, Ріфф, 2011). Для того, щоб майбутній фахівець міг бути ефективним у професійній діяльності, він сам має бути психологічно готовим до цієї діяльності, тобто бути психологічно благополучним та самостійним.

Вивчення психологічного благополуччя майбутнього фахівця дасть змогу зрозуміти внутрішні психологічні механізми, які сприятимуть розвитку самостійності та вибору особистістю адекватних стратегій саморозвитку, підвищать якість життя та забезпечать більш повну його самореалізацію.

Завдання дослідження у цьому напрямку полягали у тому щоб: 1) обґрунтувати потенціал сучасних концепцій психологічного благополуччя у контексті розвитку особистісної самостійності; 2) емпіричним шляхом виявити рівні психологічного благополуччя майбутніх фахівців; 3) розкрити можливості застосування отриманих емпіричних результатів у процесі розвитку особистісної самостійності майбутнього фахівця.

Методика К. Ріфф «Шкали психологічного благополуччя» складається з шести шкал, які є показниками рівня психологічного благополуччя: *особистісне зростання, позитивні відносини з оточуючими, цілі у житті, керування оточенням, автономія, самоприйняття* (Карсканова, Ріфф, 2011).

Респондентам у рамках цієї методики пропонувалися твердження щодо їх відчуттів стосовно себе і свого життя. При цьому зауважувалося, що немає правильних та неправильних відповідей. Потрібно було обвести цифру, що відповідає в найбільшій мірі ступеню їхньої згоди або незгоди з кожним твердженням на даний момент;

Обробка даних здійснювалася за допомогою наступних ключів. Пункти, підкреслені і виділені жирним шрифтом, при обробці переводяться у шкалу, яка сходить донизу шкалу: 6, 5, 4, 3, 2, 1.

Решта пунктів (не виділені) при обробці переводиться у шкалу, яка підіймається в гору: 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Шкала «Позитивні відносини з тими, що оточують»: 1. **7, 13**, 19, 25, **31, 37, 43**, 49, **55, 61**, 67, **73**, 79.

Шкала «Автономія»: **2**, 8, 14, **20**, 26, **32**, 38, **44**, 50. **56, 62**, 68, **74**, 80.

Шкала «Управління середовищем»: 3, **9, 15, 21**, 27 33, 39, **45**, 51, 57, **63**, 69, **75**, 81.

Шкала «Особистісне зростання»: **4**, 10, 16, **22**, 28, **34**, 40, 46, 52, **58**, 64, 70, **76, 82**.

Шкала «Цілі у житті»: 5, **11, 17**, 23, **29, 35, 41**, 47, 53, 59, **65**, 71, 77, **3**.

Шкала «Самоприйняття»: 6, 12, **18, 24**, 30, 36, **42**, 48, **54, 60, 66**, 72, 78, **84**.

Інтерпретація даних (класичні ключі).

Шкала «Позитивні відносини з тими, що оточують»

Високі значення. Наявність близьких, приємних, довірчих відносин з тими, що оточують. Бажання проявляти турботу про інших людей. Здібність до емпатії, любові і близькості. Уміння знаходити компроміси у взаєминах.

Низькі значення. Відсутність достатньої кількості близьких, довірчих відносин. Труднощі в прояві теплоти, відвертості і турботи про інших людей. Переживання власної ізоляваності і фрустрованості. Небажання йти на компроміси для підтримки важливих зв'язків з тими, що оточують.

Шкала «Автономія»

Високі значення. Незалежність. Здатність протистояти соціальному тиску в своїх думках і вчинках. Можливість регулювати власну поведінку і оцінювати себе, виходячи з власних стандартів.

Низькі значення. Заклопотаність очікуваннями і оцінками інших. Орієнтація на думку інших людей при ухваленні важливих рішень. Нездатність протистояти соціальному тиску в думках і вчинках.

Шкала «Управління середовищем»

Високі значення. Відчуття упевненості і компетентності в управлінні повсякденними справами. Здатність ефективно використовувати різні життєві обставини. Уміння самому обирати і створювати умови, що задовольняють особистісним потребам і цінностям.

Низькі значення. Нездатність, справлятися з повсякденними справами. Відчуття неможливості зарадити або поліпшити умови свого життя. Відчуття безсилля в управлінні навколишнім світом.

Шкала «Особистісне зростання»

Високі значення. Відчуття безперервного саморозвитку. Відстежування власного особистісного зростання і відчуття самоудосконалення з перебігом часу. Реалізація свого потенціалу.

Низькі значення. Переживання особової стагнації. Відсутність відчуття особового прогресу з часом. Нудьга і незацікавленість життям. Відчуття нездатності засвоювати нові навички.

Шкала «Цілі у житті»

Високі значення. Наявність цілей і відчуття свідомості життя. Відчуття, що сьогодні і минуле осмислені. Присутність переконань, що додають цілей життю.

Низькі значення. Розмитість цілей в житті і відчуття його ритмів. Відсутність відчуття, що сьогодні і минуле осмислено. Відсутність переконань, що додають цілей життю.

Шкала «Самоприйняття»

Високі значення. Підтримка позитивного відношення до себе. Визнання

і ухвалення всього власною особистісного розмаїття, що включає як хороші, так і погані якості. Позитивна оцінка свого минулого.

Низькі значення. Незадоволеність самим собою. Розчарування у власному минулому. Стурбованість деякими рисами власної особистості, неприйняття себе. Бажання бути іншим, не таким, який є насправді.

«Портрет цінностей» Ш. Шварца дав нам можливість визначити цінність “самостійності” у майбутніх фахівців, цінності на поведінковому рівні, адже найбільш істотним аспектом, що лежить в основі відмінностей між різними групами цінностей, є тип мотиваційної цілі. В нашому дослідженні використовувався українськомовний варіант цієї методики в адаптації І. Семків [428]. У результаті застосування згаданої методики спробуємо побудувати структуру цінностей наших досліджуваних. За словами автора методики, вони можуть бути двох типів: а) «цінності збереження», до яких належить – безпека, конформізм, традиція, що є протилежними до «цінностей відкритості до змін» – стимуляції, самостійності; б) «цінності виходу за межі свого «Я», до яких належать – універсалізм, доброзичливість, які є протилежними до цінностей «самозвеличення» – влади, досягнення, гедонізму.

«Портрет цінностей» Ш. Шварца ми використовували для визначення цінності на поведінковому рівні, адже найістотнішим аспектом, що лежить в основі відмінностей між різними групами цінностей, є тип мотиваційної цілі. Методика PVQ (Portrait values questionnaire) – «Портрет цінностей» – розроблена Ш. Шварцом і спрямована на визначення 10 типів цінностей. Розробляючи методику PVQ, автор провів крос-культурні дослідження цінностей у понад 67 країнах світу. Методика відображає теоретичні постулати мотиваційної теорії цінностей Ш. Шварца. В нашому дослідженні використовуватимемо українськомовний варіант цієї методики в адаптації І. Семків [428].

Висновок про наявність певної цінності у досліджуваного робили на основі встановленої ним самим подібності до опису певної людини, яка

належить до конкретної ціннісної групи. На підставі аналізу цінностей різних культур, а також релігійних та філософських праць автор виокремив універсальні цінності, згрупував їх та визначив десять типів цінностей згідно з відповідними мотиваційними цілями [273]:

1. Самостійність (self-direction). Провідна ціль цього типу цінностей – незалежність думок і дій, можливості вибору, творчості;
2. Стимуляція (stimulation). Біологічним підґрунтям є потреба у постійній стимуляції, постійному стані збудження;
3. Гедонізм (hedonism). Ціллю є насолода, чуттєве задоволення;
4. Досягнення (achievement). Провідна ціль – особистий успіх завдяки вияву компетентності згідно з соціальними стандартами;
5. Влада (power). Функціонування соціальних інститутів потребує певної диференціації статусів у міжособистісних стосунках, домінування/підпорядкування, яке виникає у більшості культур, тому влада, представляється як цінність;
6. Безпека (security). Мотиваційна ціль – гармонія і стабільність, «безпека для мене і моїх близьких»;
7. Конформізм (conformity). Ціллю є обмеження дій, прагнень, що можуть зашкодити іншим, порушити соціальні очікування, норми;
8. Традиція (tradition). Традиційний спосіб поведінки стає символом групової солідарності, виявом єдиних цінностей та гарантією виживання. Традиції мають форму релігійних обрядів, норм поведінки;
9. Універсалізм (universalism). Мотиваційна ціль – розуміння, толерантність, захист добробуту всіх людей та природи;
10. Доброзичливість (benevolence). В основі лежить добродійність, спрямована на забезпечення благополуччя найближчих людей.

Авторська методика «Переконання про самостійність» (ППС), яка містить ряд тверджень щодо природи самостійності. Досліджуваним пропонувалася наступна інструкція. Нижче наведені описи деяких тверджень. Прочитайте їх уважно і подумайте наскільки кожне з них

відповідає Вам. Якщо опис ідеально подібний до Вас, то обведіть «1», якщо воно зовсім не відповідає Вам, то обведіть «6»; якщо – подібний до Вас частково – обведіть цифру від «2» до «5» відповідно.

За результатами оцінювалися переважаючі типи переконань про походження самостійності. Обробка результатів здійснювалася за наступними показниками:

WR – вроджена - 1,18,19

NB – набута - 2,5,10,12,20,21,22

KS – конструктивна - 3,4,9,11,13,14,15,16

DS – деструктивна - 6,7,8

Самооцінка самостійності здійснювалась за допомогою *авторської методики «Опосередкована самооцінка самостійності» (ОСС)* (Додаток Б) .

Досліджуваним пропонувалася наступна інструкція. Нижче наведено перелік якостей, які так чи інакше стосуються самостійності як системної якості особистості. Будь-ласка оцініть від 0 до 100 балів стан розвиненості їх у Вас. Якщо на Вашу думку цей список якостей є неповним, то додайте ті, які важливі для розвитку самостійності і оцініть ступінь їх розвиненості у Вас.

1. Активність
2. Ініціативність
3. Незалежність
4. Впевненість у собі
5. Відповідальність
6. Рішучість
7. Самопізнання
8. Самовдосконалення
9. Сила волі
10. Цілеспрямованість
11. Суверенність
12. Автономність
13. Свобода

14. Саморегуляція
15. Мотивація
16. Самооцінка
17. Цінності
18. Творчість
19. Життестійкість
20. Саморегуляція

Для усвідомлення студентами власних співзалежних моделей поведінки було запропоновано *методику Беррі і Дженеї Уайнхолд на співзалежність*. Досліджуваним пропонувалася наступна інструкція: будь-ласка, дайте відповідь на всі запитання правдиво. Давайте першу відповідь, яка спадає вам на думку, вона є найбільш правдивою і найточнішою. Відмітьте цифрами від 1 до 4 за кожним запитанням:

- 1 – ніколи;
- 2 – іноді;
- 3 – часто;
- 4 - майже завжди.

Підрахунок балів: щоб отримати загальний результат, пропонувалося скласти суму отриманих балів. Щоб інтерпретувати свій рівень співзалежності потрібно було скористатися наступною шкалою:

- 60-80 - дуже висока ступінь співзалежних моделей;
- 40-59 - високий ступінь співзалежних моделей;
- 30-39 - середній ступінь співзалежних і / або контрзалежних моделей;
- 20-29 - дуже мало співзалежних і / або високий ступінь контрзалежних моделей.

Методика дає змогу перевірити особисті якості студентів та визначити ступінь співзалежності у контексті розвитку самостійності майбутнього фахівця.

Наступна методика була спрямована на визначення деструктивних проявів самостійності майбутнього фахівця. Досліджуваним пропонувалася наступна інструкція: відмітьте номер варіанта перед кожним твердженням, залежно від того, наскільки Вам відповідає дане твердження.

- 1 – ніколи;
- 2 – рідко;
- 3 – часто;
- 4 – практично завжди.

Підрахунок балів: підсумувати загальну кількість балів, використовуючи наступну шкалу для інтерпретації результату.

102-120 - дуже сильна протизалежна поведінка (може серйозно впливати на рівень вашого функціонування);

79-101 - наявність великої кількості протизалежних моделей поведінки (може мати помірний вплив на рівень вашого функціонування);

56-78 - наявність середньої кількості протизалежних моделей (може надавати незначний вплив на рівень вашого функціонування).

30-55 - наявність невеликої кількості протизалежних моделей (практично не впливає на рівень вашого функціонування).

Як показали результати теоретичного аналізу внутрішня мотивація виступає ключовим фактором розвитку самостійності майбутнього фахівця. Досліджуваним пропонувався тест “Вплив на позицію і мотивація особистості”. І наступна інструкція: нижче наведені запитання, на які потрібно відповідати у тому порядку, у якому вони представлені. Поставте хрестик на Ваш розсуд на ту цифру, яка як Вам здається більше всього відповідає Вашій позиції. Цифра 1 – означає “Це твердження мені взагалі не підходить”, Цифра 6 означає: “Це твердження мені повністю підходить”. Числові значення між 1 і 6 визначають відповідну ступінь прояву твердження, яке Вам підходить. Хрестик між цифрами 3 і 4 означає, що Ви не знаєте, підходить Вам це твердження чи ні. Не роздумуйте дуже довго над питаннями і не пропускайте ні одного. Немає “правильних” чи “неправильних” відповідей. Важливо, що Ви відповідали якомога правдиво. На виконання тесту відводиться 10 хвилин. У наступних запитаннях закресліть відповідну цифру від 1 до 6.

Підбиття підсумків виконаного тесту. Пропонувалося скласти значення

наступних запитань тесту і розділити цей результат на 15.

зовнішня мотивація: питання 2, 4, 5,6,9, 11,12, 14, 18,19,21,22,24,27,28.

Сума: 15 =

Внутрішня мотивація: питання: 1, 3, 7, 8, 10, 13, 15,16, 17, 20, 23,25, 26, 29, 30.

Сума: 15 =

імовірність помилки: питання: 5, 9, 13,27.

Сума: 4 =

Інтерпретація тесту на мотивацію

зовнішня мотивація

1-3,5. - Вас слабо можна мотивувати зовнішніми факторами;

3,5-6. - Ви більше зовні мотивовані. Ваша мотивація більше схильна до впливу через зовнішні стимули або примус.

Внутрішня мотивація

1-3,5. - Ви мало внутрішньо мотивовані. Ваша мотивація має скоріше зовнішні риси або відсутня взагалі. В цьому випадку Вам необхідно спробувати знайти сторонні подразники для виконання неприємних завдань.

3,5-6. У вас навряд чи є труднощі з внутрішньою мотивацією.

3-5. Значення цих цифр має перебувати ближче до 3,5. Якщо це не так, то ви трохи прибрехали або помилилися при закреслюванні, або підрахунках. Будь-ласка, перевірте себе ще раз.

Таким чином, обрані психодіагностичні методи цілісно відображають основні структурні компоненти самостійності майбутнього фахівця, які впливають із результатів теоретичного аналізу та узагальнення як традиційних, так і сучасних наукових підходів до розуміння феномена самостійності.

4.3 Аналіз та інтерпретація результатів констатувального дослідження

У процесі реалізації моделі розвитку самостійності майбутнього фахівця нами було використано як основу початкові діагностичні дані про

природу та змістове наповнення феномена самостійності, які слугували орієнтиром для подальшої роботи у цьому напрямку.

Початковим етапом у нашому дослідженні був аналіз, розуміння та інтерпретація самими студентами самостійності як особистісної та професійної якості. Отримані дані аналізувалися методом контент-аналізу. В якості основних параметрів аналізу даних робіт були:

- розуміння природи самостійності особистості як психологічного феномена;
- оцінка рівня сформованості власної самостійності студента;
- які риси характеру допомагають чи перешкоджають розвитку самостійності.
- які способи розвитку самостійності в умовах ВНЗ.

Думки майбутніх фахівців свідчать про те, що рівень самостійності як особистісної якості є недостатньо сформованим. Наведемо узагальнено отримані нами результати (див. таблицю 4.1).

Таблиця 4.1

Думки студентів про поняття “самостійність особистості”

(кількість студентів - 30 студентів)

Категорії аналізу	Одиниці аналізу	Відсотки	
		Політологи	Психологи
Досліджувані моменти (основні теми)	Приклади висловлювань		
1. Розуміння природи самостійності особистості як психологічного феномена;		%	%
1.1. Самостійна особистість – це особистість яка:			
а) вмє усе робити самостійно	“Для мене поняття самостійної особистості – це вміння усе робити самостійно, як на побутовому рівні, так і в суспільному житті”.	6,6	-

Продовж. табл. 4.1

б) вмiє вирішувати свої проблеми та приймати власні рішення, самостійно виконувати завдання та без сторонньої допомоги здатна досягати поставленої мети;	“Самостійна особистість – це особистість, яка без сторонньої допомоги здатна досягати поставленої мети, виконати те чи інше завдання.”	40	53
в) відповідальна, і не залежить від чужої думки, переконань або дії;	“...Насамперед та, яка є відповідальною і не залежить від чужої думки або дії”.	33	66,6
г) вміння самостійно обирати власний шлях у житті	“На мою думку, самостійна особистість – це не лише в економічному плані, але й уміння турбуватися про себе, виходити з важких ситуацій самостійно, вміння мислити і обирати власний шлях у житті...”	10	6,6
д) вміння турбуватися про себе;	-	3,3	-
е) вміння мислити;	-	3,3	-
є) можливість обирати та робити те, що вважаєш за потрібне	"...це можливість обирати та робити те, що вважаєш за потрібне, вибір життєвої позиції, пріоритетів тощо”.	-	16,6

Продовж. табл. 4.1

ж) має адекватну самооцінку	“Особистість, яка здатна адекватно оцінювати себе, свої сили, можливості”.	-	13,3
з) здатна самостійно пристосуватися до навколишнього середовища, адаптуватися;	“Людина, здатна самостійно пристосуватися до навколишнього середовища, адаптуватися до життя.”	-	6,6
и) усвідомлення та реалістичне сприйняття дійсності	...”Це присутність обов’язково у особистості відчуття відповідальності за зроблене, усвідомлення і сприйняття дійсності реально, вміння самостійно вирішувати проблеми.	-	3,3
і) здатна задовільняти свої потреби	“Самостійна особистість – це та особистість, яка може задовільняти свої потреби за особистої ініціативи”.	-	3,3
й) має права та обов’язки	“...Це особистість, яка має конкретні права та обов’язки, яких вона безпосередньо дотримується”.	-	3,3
к) працює над собою, займається самопізнанням	“Самостійність – як комплекс моєї Я - ідентичності”. Я самостійна, коли я працюю над собою, аналізую себе, також коли відбуваються якісь внутрішні переживання.	-	3,3

Продовж. табл. 4.1

ж) має адекватну самооцінку	“Особистість, яка здатна адекватно оцінювати себе, свої сили, можливості”.		4
з) здатна самотійно пристосуватися до навколишнього середовища, адаптуватися;	“Людина, здатна самотійно пристосуватися до навколишнього середовища, адаптуватися до життя.”		2
и) усвідомлення та реалістичне сприйняття дійсності	...”Це присутність обов’язково у особистості відчуття відповідальності за зроблене, усвідомлення і сприйняття дійсності реально, вміння самотійно вирішувати проблеми.		1
і) здатна задовільняти свої потреби	“Самостійна особистість – це та особистість, яка може задовільняти свої потреби за особистої ініціативи”.		1
й) має права та обов’язки	“...Це особистість, яка має конкретні права та обов’язки, яких вона безпосередньо дотримується”.		1
к) працює над собою, займається самопізнанням	“Самостійність – як комплекс моєї Я - ідентичності”. Я самостійна, коли я працюю над собою, аналізую себе, також коли відбуваються якісь внутрішні переживання.		1

Як видно із таблиці у студентів-політологів у розумінні феномена самостійності більше зустрічаються такі параметри самостійності як: самостійність дій, здатність до прийняття власних рішень, відповідальність за власні вчинки та їх наслідки. Тобто можна зробити висновок, що у них переважає інтерпретація самостійності на основі вольових, операційних та поведінкових проявів, що може бути пов'язано як із попереднім досвідом студентів, так із установками, що визначаються їх професійною ідентичністю.

Майбутні ж психологи більш ширше визначають поняття самостійності та пояснюють його, застосовуючи більш складні схеми інтерпретації. У них акцент на рисах особистості подано більш розгорнуто. Також їх визначення є більш змістовними. У деяких самостійність розуміється через відчуття та переживання, або є як процес роботи над собою. Водночас як у психологів так і у політологів зустрічаються визначення самостійності, які мають дещо ідеалістичний характер. Наприклад: "... Досягнення мети без допомоги іншого...".

Це ми можемо пояснити вищим рівнем рефлексії студентів-психологів, що відображає зміст тих навчальних дисциплін, які вони вивчають. Із висловлювань їх стає зрозуміло, що вони більш компетентні у поясненні характеристик власного внутрішнього світу у порівнянні із політологами.

Самостійність у студентському віці є одним із показників успішності освіти, що визначає здатність студентів до самостійних суджень та прийняття ефективних рішень у процесі подолання труднощів.

Цінність самостійності. Цінність самостійності є складовою, елементом функціональної системи, що забезпечує реалізацію самостійної поведінки.

Розглянемо самостійність як цінність, керуючись теорією цінностей Ш. Шварца [626]. Цінності є переконаннями, які нерозривно пов'язані з емоціями, при активації вони викликають певні почуття. Цінності спрямовані на бажані цілі, в свою чергу, цілі спонукають до дії. Цінності слугують

стандартами, що направляють вибір і оцінку дій, подій, людей, а також є підставою для самооцінки, займають центральне місце в Я-концепції особистості. Цінності утворюють відносно стабільну ієрархічну структуру, відносна важливість для особистості певного набору цінностей визначає її установки і вибір будь-якої дії. На думку Ш. Шварца, індивідуальні цінності виражають тип мотивації, який, в свою чергу, визначається універсальними для всіх культур людськими потребами: біологічними, соціальної взаємодії і виживання груп. Спочатку Ш. Шварц виокремив десять цінностей з відповідними їм десятьма типами мотивації. Кожна з цінностей співвідноситься з певною метою і потребами. Мета індивідуальної цінності «Самостійність» (Self-Direction) - свобода думки і дії, «Самостійність» як цінність похідна від природної потреби в самоконтролі і самоуправлінні, а також від інтеракційної потреби в автономності і незалежності. В уточненій теорії цінностей Ш. Шварца [626] в цінності «Самостійність» вирізняє два підтипи: самостійність думки (Self Direction Thought) і самостійність дії (Self Direction Action). Самостійність думки пов'язана з розвитком власної інтелектуальної компетентності та її використанням. Самостійність дій відображає прояв здатності до досягнення цілей. Десять цінностей організовані в дві біполярні осі вимірювання: відкритість змінам, що охоплює цінності самостійності і стимуляції, на протиположності консерватизму, що об'єднує цінності безпеки, конформності і традицій; самоствердження, що пов'язує цінності влади і досягнень, на протиположності самотрансцендентності, що обіймає універсалізм і доброзичливість. Гедонізм має елементи як відкритості до змін, так і самоствердження.

В таблиці 4.2 представлено описову статистику (групову медіану - Me , середнє арифметичне - M , стандартне відхилення - σ) результатів діагностики цінностей за методикою Ш. Шварца «Портрет цінностей» (Portrait values questionnaire) в адаптації І. Семків. Нагадаємо, що шкала оцінки ціннісних суджень має зворотній характер. Для коректного порівняння міри вияву різних цінностей використано не сумарний, а

середньоарифметичний бал за ціннісною шкалою. Базові цінності та цінності вищого рівня упорядковано від найбільш виявлених до найменш виявлених.

Таблиця 4.2

Описова статистика результатів діагностики цінностей за методикою Ш. Шварца «Портрет цінностей» (PVQ)

Цінності	Me	M	Σ
Доброзичливість	2,03	2,09	0,90
Безпека	2,22	2,19	0,94
Універсалізм	2,37	2,41	0,86
Самостійність	2,50	2,49	0,84
Гедонізм	2,51	2,53	1,24
Досягнення	2,94	2,80	1,02
Стимуляція	2,90	2,84	1,18
Традиція	3,36	3,35	0,79
Конформізм	3,44	3,39	0,88
Влада	3,78	3,73	1,29
Самотрансценденція	2,20	2,28	0,78
Відкритість до змін	2,61	2,59	0,78
Консерватизм	2,96	2,94	0,62
Самоствердження	3,13	2,95	0,89

Пріоритетними для студентської молоді є самотрансцендентні цінності – «Доброзичливість» та «Універсалізм» і цінність зберігаючого типу «Безпека», а також цінності «Самостійність» і «Гедонізм». Найменш значимими є цінності «Традиція», «Конформізм», «Влада». Рейтинг значущості за групами цінностей очолюють цінності вищого рівня «Самотрансценденція» і «Відкритість».

З віком (курсом навчання) збільшується значимість цінностей «Безпеки» і «Універсалізму» та цінностей вищого рівня «Самотрансценденція» і «Консерватизм» (значущі відмінності за Н-критерієм Краскела-Уоллеса). Відмінності щодо інших цінностей у представників різних вікових груп не є статистично значущими (див. рис. 4.3.).

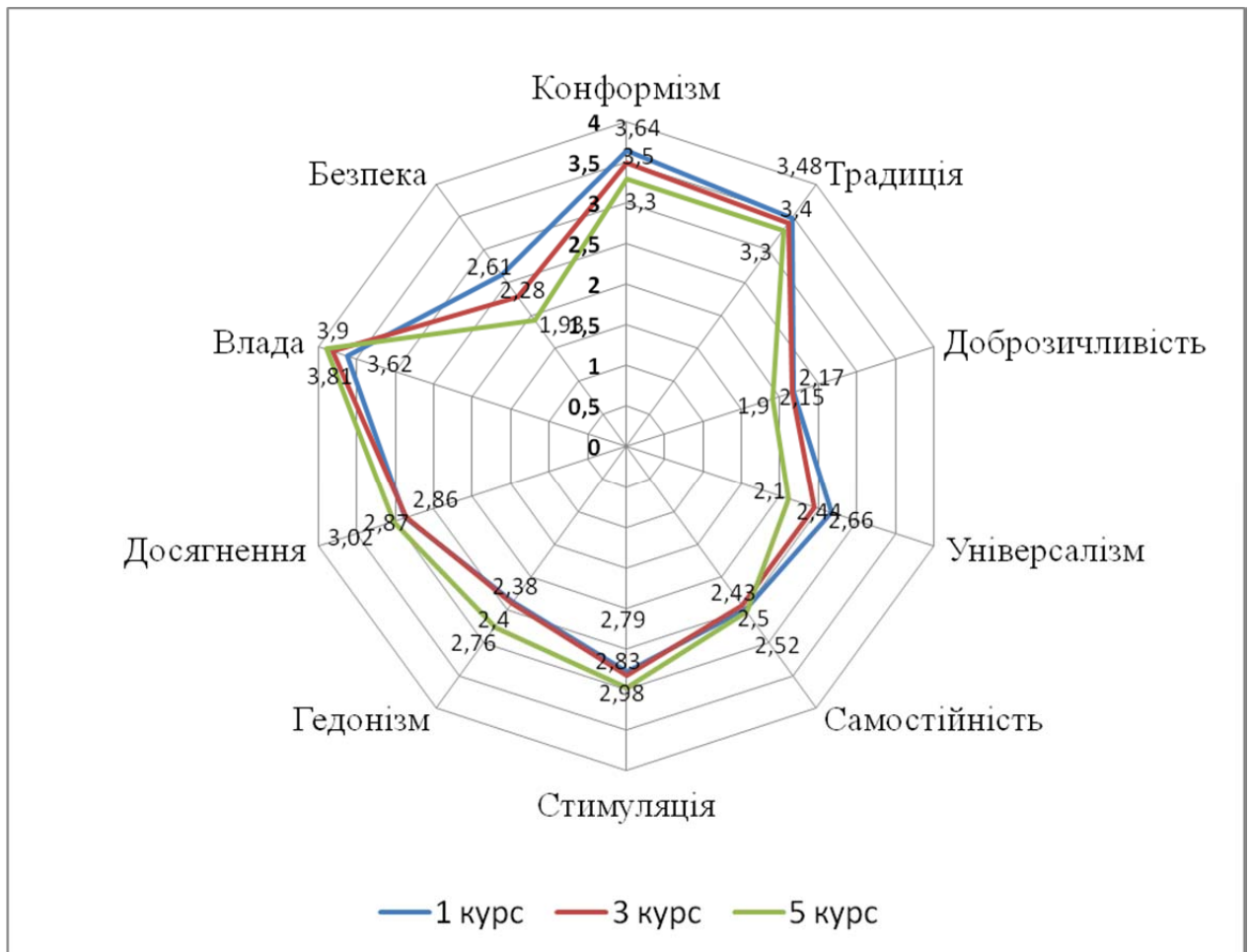


Рис. 4.3 Цінності та курс навчання студентів

За допомогою z-перетворення показники за шкалою цінності «Самостійність» впорядковано за трьома рівнями. Досліджувані, чії результати менше $M-\delta$, знаходяться нижче статистичної норми (середнього рівня), ті, чії результати більше $M+\delta$ - вище норми (з поправкою на обернену шкалу оцінювання).

Важливість цінності «Самостійності» в її «абсолютному вимірі» не

змінюється із віком/досвідом навчання студентів. Разом з тим, якщо подивитися на цінність «Самостійності» з точки зору рівнів її прояву (від низького до високого), то побачимо, що серед старших студентів зменшується кількість тих, для кого «Самостійність» дуже важлива (6,3) і, водночас, збільшується кількість студентів для яких цінність «Самостійність» є важливою на середньому рівні. Вказані відмінності встановлено за допомогою критерія Хі-квадрат Пірсона ($\chi^2 = 9,971$; $df=4$; $p=0,041$).

Таблиця 4.3.

Рівень вияву цінності «Самостійність» (% студентів) і курс навчання

Курс навчання	Рівень вияву цінності «Самостійність»		
	Низький	Середній	Високий
1 курс	21,4	54,8	23,8
3 курс	12,8	61,5	25,6
5 курс	17,5	76,2	6,3

Отже, найбільш значимими для студентів є цінності «Доброзичливості», «Універсалізму», «Безпеки», «Самостійності» і «Гедонізму». Найменш значимими є цінності «Традиції», «Конформізму», «Влади». З віком (курсом навчання) збільшується значимість цінностей «Безпеки» і «Універсалізму» та цінностей вищого рівня «Самотрансценденція» і «Консерватизм». Важливість цінності «Самостійності» в її «абсолютному вимірі» не змінюється із віком/досвідом навчання студентів.

Автономія. Для емпіричного аналізу особистісно-поведінкового аспекту самостійності використано субшкалу «Автономія» опитувальника К. Ріфф «Шкала психологічного благополуччя» (ШПБ), адаптованого до вітчизняних реалій С. Карскановою, [584]. В таблиці 4.4 представлена описова статистика результатів діагностики за ШБП.

Серед шести факторів психологічного благополуччя, що вимірюються ШПБ, найвищі показники (за М) мають фактори «Особистісне зростання» і «Цілі у житті», а найнижчі – «Управління середовищем» і «Автономія».

Тобто найбільше сприяють психологічному благополуччю студентів відчуття безперервного саморозвитку, відстежування власного особистісного зростання і самовдосконалення з перебігом часу, реалізація свого потенціалу, відкритість новому досвіду, а також наявність цілей і переживання осмисленості життя, присутність переконань, що додають цілей життю. Відчуття впевненості і компетентності в управлінні повсякденними справами, уміння самому обирати і створювати умови, що задовольняють особистісним потребам і цінностям (компетентність, управління середовищем) і незалежність, здатність протистояти соціальному тиску, можливість регулювати власну поведінку і оцінювати себе, виходячи з власних стандартів (автономність) чинять порівняно менший вплив.

Таблиця 4.4

Описова статистика результатів діагностики студентів за «Шкалою психологічного благополуччя» (ШПБ) К. Ріфф

	Me	М	Σ
Особистісне зростання	62,33	60,70	12,90
Цілі у житті	59,00	59,08	11,41
Позитивні стосунки	58,30	57,13	11,97
Самоприйняття	55,66	55,84	10,98
Управління середовищем	53,92	53,95	10,58
Автономія	53,40	53,44	10,86

З усіх чинників психологічного благополуччя, лише «Автономія» (див. таблицю 4.5) має виразну вікову динаміку. При переході від третього до п'ятого курсу значимо зменшуються її показники ($p \leq 0,01$).

Таблиця 4.5

Результати діагностики студентів за «Шкалою психологічного благополуччя» (ШПБ) К. Ріфф і курс навчання

	Групова медіана			Критерій Краскела-Уоллеса		
	КУРС			χ^2	Df	p
	1	3	5			
Особистісне зростання	63,33	61,50	62,80	1,120	2	0,571
Цілі у житті	59,75	56,66	59,50	3,464	2	0,177
Позитивні стосунки	53,50	61,00	58,16	3,842	2	0,146
Самоприйняття	56,00	57,00	54,50	0,256	2	0,880
Управління середовищем	52,66	54,80	54,16	0,598	2	0,742
Автономія	56,71	55,50	50,14	8,847	2	0,012

Кількість студентів із низьким рівнем вияву «Автономії» збільшується із курсом навчання, кількість тих, хто має середні показники – коливається (53% - 66%), а кількість високоавтономних – статистично значимо не змінюється (вказані відмінності за критерієм ϕ^* Фішера).

Таблиця 4.6

Рівень вияву «Автономії» і курс навчання

	Рівень автономії (% студентів)		
	Низький	Середній	Високий
1 курс	18,2	63,6	18,2
3 курс	26,8	53,7	19,5
5 курс	30,2	63,5	6,3
Всього	25,7	60,8	13,5

Таким чином, серед факторів психологічного благополуччя найвищі показники мають фактори «Особистісне зростання» і «Цілі у житті», а найнижчі – «Управління середовищем» і «Автономія». «Автономія» при переході студентів від третього до п'ятого курсу значимо зменшується. Кількість високоавтономних студентів протягом навчання статистично значимо не змінюється.

Самооцінка самостійності. Самооцінка самостійності здійснювалась за допомогою авторської методики «Опосередкована самооцінка самостійності» (ОСС), що наразі випробовується. Створенню методики передували збір опосередкованих індикаторів самостійності, відбір найчастотніших індикаторів, зниження розмірності семантичного простору індикаторів самостійності за допомогою експлораторного факторного аналізу.

Мета факторного аналізу – сконцентрувати вихідну інформацію, представлену у вигляді масиву даних і виразити якомога більшу кількість ознак через якомога меншу кількість характеристик. У нашому випадку факторизація проведена методом головних компонент, обернення (поворот) перших 3 факторів здійснювалось методом Varimax. Навантаження на кожен знайдений фактор, внесок фактора у загальну дисперсію, факторні навантаження по кожному індикатору представлені у відповідних таблицях.

Таблиця 4.7

Пояснена сумарна дисперсія

	Первісні власні значення			Обернені суми квадратів навантажень		
	Сума	Процент Дисперсії	Накопичений Процент	Сума	Процент Дисперсії	Накопичений Процент
1	6,583	41,146	41,146	3,608	22,548	22,548
2	1,323	8,271	49,417	2,961	18,507	41,055
3	1,058	6,616	56,032	2,396	14,977	56,032
4	0,972	6,074	62,106			
5	0,926	5,788	67,895			

Продовж. табл. 4.7

6	0,852	5,327	73,222			
7	0,652	4,072	77,294			
8	0,593	3,705	81,000			
9	0,564	3,527	84,527			
10	0,511	3,192	87,719			
11	0,428	2,674	90,393			
12	0,404	2,523	92,916			
13	0,353	2,209	95,125			
14	0,274	1,711	96,836			
15	0,265	1,657	98,493			
16	0,241	1,507	100,000			

Примітка. Метод відбору: метод головних компонент.

Міра адекватності Кайзера-Мейера-Олкіна, — величина, яка свідчить про можливість використання факторного аналізу до конкретної вибірки, становить 0,876, що підтверджує високу міру адекватності використання факторного аналізу до нашого набору змінних; критерій сферичності Барлетта (критерій багатомірної нормальності), теж вказує на те, що емпіричні дані цілком годяться для проведення факторного аналізу ($\chi^2 = 1145,8$; $df=120$; $p=0,0001$). Результати факторизації індикаторів самостійності студентів за методом головних компонент (обернення/поворот Varimax) та наступною нормалізацією Кайзера представлено в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

Результати факторизації індикаторів самостійності студентів

	Обернена матриця навантажень		
	Фактори		
	1	2	3
Ініціативність	0,796	-0,017	0,214
Активність	0,771	0,114	0,231
Суверенність	0,675	0,289	0,195

Продовж. табл. 4.8

Незалежність	0,621	0,282	0,173
Рішучість	0,581	0,349	0,267
Автономність	0,574	0,247	0,256
Відповідальність	0,121	0,777	0,076
Саморегулятивність	0,057	0,715	0,345
Цілеспрямованість	0,452	0,584	0,181
Життєстійкість	0,368	0,579	0,256
Сила волі	0,427	0,513	-0,087
Самопізнання	0,169	0,500	0,491
Самооцінка (самоцінність)	0,243	0,006	0,761
Креативність	0,161	0,145	0,625
Мотивованість	0,232	0,462	0,589
Впевненість у собі	0,405	0,248	0,551

У результаті факторизації індикаторів самостійності студентів вирізнено 3 фактори, що описують 56,03 % загальної дисперсії (див. Таблицю 4.8). Фактори відібрані за критерієм кам'янистого насипу (Scree Plot).

Усі виокремленні фактори - уніполярні, з позитивним знаком. По першому фактору, який дістав узагальнюючу назву «Самодетермінованість» (22,5% дисперсії) значущі навантаження мають змінні, що відображають ініціально-автономні аспекти самостійності: «Ініціативність» (факторне навантаження 0,796), «Активність» (0,771), «Суверенність» (0,675), «Незалежність» (0,621), «Рішучість» (0,581), «Автономність» (0,542).

У другому факторі, інтерпретованому як «Саморегульованість» (18,5% дисперсії), значущі навантаження мають прояви самостійності, що пов'язані з саморегулятивно-вольовими аспектами діяльності - «Відповідальність» (0,777), «Саморегульованість» (0,715), «Цілеспрямованість» (0,584), «Життєстійкість» (0,579), «Сила волі» (0,513).

За третім фактором, типізованим як «Самореалізованість» (14,97% дисперсії), значущі навантаження мають «Самооцінка (позитивна)» (0,761), «Креативність» (0,625), «Мотивованість» (0,589), «Впевненість у собі» (0,551), «Самопізнання» (0,500), тобто якості, що є результатом *реалізації* самостійного стилю життя.

Аспекти самостійності студентів у просторі трьох факторів мають такий вигляд (див. рис. 4.4):

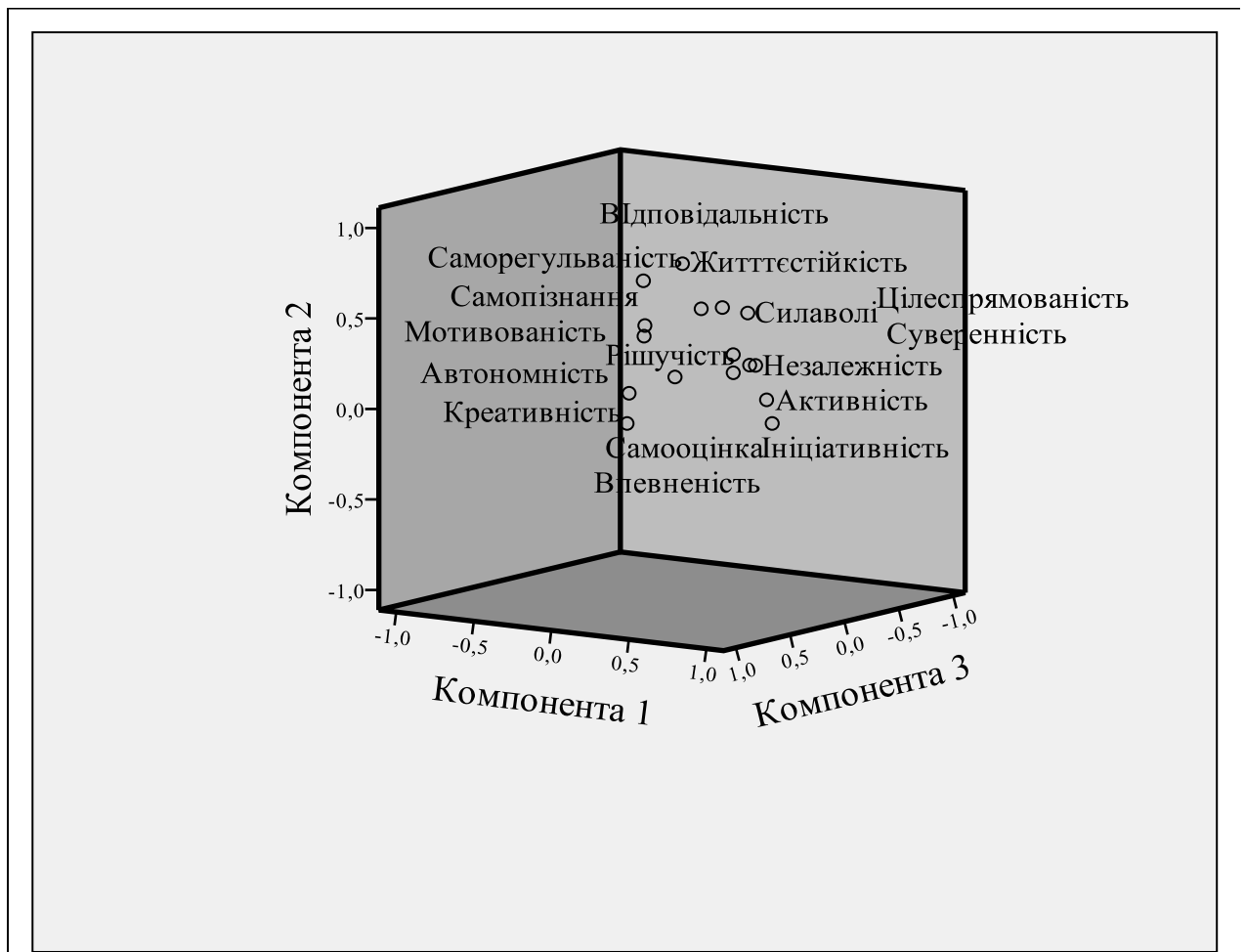


Рис. 4.4 Графік компонент (факторів) у повернутому просторі

Отже, якщо виходити із уявлення про багатоаспектність виявів самостійності, то, за результатами факторного аналізу можемо стверджувати, що ці різноманітні вияви редукуються до трьох основних латентних:

самодетермінованості, саморегульованості, самореалізованості.

Вирізненні фактори використано нами для структурування простору опосередкованих самооцінок самостійності в авторській методиці «Опосередкована самооцінка самостійності» (ОСС).

Психометричні якості методики: α Кронбаха для всієї методики становить 0,902, що свідчить про дуже високий рівень надійності/внутрішньої узгодженості, а для шкал «Самодетермінованість» (6 пунктів), «Саморегульованість» (5 пунктів), «Самореалізованість» (5 пунктів) значення α знаходиться в діапазоні від 0,741 до 0,844, що вказує на високий рівень одномоментної надійності. Ретестова надійність (через 4 тижні, $n=20$, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена) всієї шкали та її частин на достатньому рівні.

Конструктна валідність перевірялась за допомогою аналізу зв'язку методики «ОСС» із близькою за змістом шкалою «Самостійність» методики Ш. Шварца «Портрет цінностей» (PVQ). Встановлено значущі позитивні кореляційні зв'язки шкали «Самостійність» (PVQ) із загальним балом методики «Опосередкована самооцінка самостійності» та її субшкали «Самореалізованість».

З'ясовано також, що показники методики «ОСС» значимо позитивно корелюють із прямою безпосередньою самооцінкою самостійності: «Оцініть в балах, від 0 (мінімальна оцінка) до 100 (максимальна оцінка), наскільки Ви самостійна особистість».

Таблиця 4.9

Психометричні показники ОСС

	ОСС (загалом)	Само- детермінованість	Само- регульованість	Само- реалізованість
α Кронбаха	0,902	0,844	0,741	0,770
Ретест, $n=20$, r_s	0,575**	0,450*	0,482*	0,467*

Продовж. табл. 4.9

Шкала «Самостійність» (PVQ), Ш.	0,186*	0,089	0,120	0,249**
Пряма самооцінка самостійності (), $r_{s 150}$	0,256**	0,175*	0,208*	0,193*

Примітка. * - ($p \leq 0,05$); ** - ($p \leq 0,01$)

Таблиця 4.10

**Описова статистика результатів діагностики за методикою
«Опосередкована самооцінка самостійності» (ОСС)**

	Me	M	Σ
Відповідальність	78,21	73,58	19,23
Життестійкість	72,11	69,94	18,93
Цілеспрямованість	71,03	69,47	18,94
Мотивованість	70,26	68,57	18,89
Самопізнання	71,85	68,21	19,25
Самооцінка (самоцінність)	71,66	67,49	18,76
Саморегульованість	70,00	67,16	18,36
Впевненість у собі	67,50	65,88	18,98
Незалежність	71,05	64,96	20,69
Креативність	65,88	64,93	22,04
Активність	65,00	64,84	20,91
Сила волі	65,43	64,61	19,70
Рішучість	68,70	64,15	19,47
Суверенність	65,41	62,86	19,86
Автономність	64,50	62,78	19,59
Ініціативність	65,71	61,80	21,01

Продовж. табл. 4.10

Самодетермінованість	65,38	64,72	13,95
Саморегульованість	69,00	68,18	13,53
Самореалізованість	68,54	67,02	12,78
ОСС (загалом)	64,37	66,10	11,35

Усі посереднені оцінки вищі за 60 балів, тобто ближче до полюсу максимальних оцінок (таблиця 4.10). Найвищими балами (за М) студенти оцінюють себе за аспектами самостійності, що охоплюються латентними факторами саморегульованості і самореалізованості: зокрема, це самооцінки відповідальності, а також життєстійкості, цілеспрямованості, мотивованості, самопізнання, самоцінності, саморегульованості. Найнижчі оцінки отримали більшість аспектів самодетермінованості - суверенність, автономність, ініціативність.

Переважає більшість самооцінок самостійності не залежить від вікових характеристик досліджуваних (див. таблиця 4.11). Лише для самооцінок двох якостей, а саме «Відповідальності» і «Сили волі» знайдено «вікові» значущі відмінності ($p \leq 0,05$). Показники відповідальності і сили волі ростуть з віком (нормована статистика Джонкхієра-Терпстра, $p \leq 0,01$), як і зростає величина фактору «Саморегульованість» ($p \leq 0,1$).

Таблиця 4.11

Самооцінка аспектів самостійності і курс навчання

	Групова медіана, Me			Критерій Краскела-Уоллеса		
	1 курс	3 курс	5 курс	χ^2	df	P
Відповідальність	74,37	72,50	82,14	11,831	2	0,003
Сила волі	57,00	64,16	70,00	6,907	2	0,032
Саморегульованість ()	66,53	67,00	72,00	4,479	2	0,100

Якщо перейдемо до порядкової шкали вимірювання (шляхом z-перетворення), то помітимо схожі тенденції (таблиця 4.12).

Таблиця 4.12

Розподіл рівнів самооцінки аспектів самостійності і курс навчання

	Курс	Рівень вияву аспектів самостійності (%)			Критерій χ^2 Пірсона		
		Низький	середній	високий	χ^2	Df	P
Відповідальність	1	20,0	68,6	11,4	15,13	4	0,004
	3	32,5	55,0	12,5			
	5	3,4	82,8	13,8			
Цілеспрямованість	1	28,6	48,6	22,9	16,85	4	0,002
	3	32,5	35,0	32,5			
	5	10,2	74,6	15,3			
Життестійкість	1	22,9	57,1	20,0	18,36	4	0,001
	3	32,3	35,5	32,3			
	5	7,1	69,6	23,2			
Субшкала «Саморегульованість»	1	17,1	68,6	14,3	22,75	4	0,000
	3	41,9	32,3	25,8			
	5	4,2	79,2	16,7			
Субшкала «Самореалізованість»	1	11,4	71,4	17,1	14,92	4	0,005
	3	35,5	41,9	22,6			
	5	7,1	81,0	11,9			
«Опосередкована самооцінка самостійності» (заг.)	1	5,7	85,7	8,6	28,96	4	0,000
	3	38,7	32,3	29,0			
	5	2,9	77,1	20,0			

Інтегральна самооцінка самостійності (сума парціальних самооцінок самостійності) в процесі навчання демонструє наступну закономірність: переважна

більшість (85,7 %) першокурсників оцінюють свою самостійність на середньому рівні, а незначна решта, в статистично рівній пропорції, оцінюють її на низькому та високому рівнях; на третьому курсі навчання відбувається перерозподіл за рівнями самостійності – відмінності між кількістю студентів на кожному з рівнів самооцінки самостійності стають статистично не значимими (приблизно по третині на кожному з рівнів), що пов'язано із різким «піковим» збільшенням кількості тих, хто низько, або високо оцінюють власну самостійність; нарешті, на фініші навчання у ВНЗ більшість (77,1%) знову оцінює самостійність на середньому рівні, але, на відміну від старту навчання, на цій стадії академічних перегонів вже не десята (8,6%), а п'ята частина студентів (20%) мають високий рівень самооцінки самостійності.

Аналогічно до інтегральної самооцінки самостійності поводяться у віковому сенсі її фактори - «Саморегульованість» і «Самореалізованість». Більшість першокурсників оцінюють «Саморегульованість» і «Самореалізованість» на середньому рівні, а значна решта, в статистично рівній пропорції, оцінюють її на низькому та високому рівнях; на (в кінці?) третьому курсі навчання теж має місце перерозподіл – статистично значимо збільшується кількість тих, хто низько оцінює власну «Саморегульованість» і «Самореалізованість», швидше за все, за рахунок тих, хто оцінював їх посередньо, але кількість тих, хто оцінював їх високо, суттєво не змінюється; нарешті, під кінець навчання у ВНЗ переважна більшість досліджуваних – знову на середньому рівні самооцінок «Саморегульованості» і «Самореалізованості». Самооцінки, що охоплюються фактором «Самодетермінації», не зазнають статистично значимих вікових впливів.

Кількість студентів, що низько оцінюють власну відповідальність, цілеспрямованість, життєстійкість (складові фактору «Саморегульованості») статистично значимо вкорочується при переході від третього до п'ятого курсу навчання. Кількість студентів, що оцінюють на середньому рівні свою цілеспрямованість і життєстійкість, статистично значимо меншає при переході від першого до третього курсу, а потім зростає на п'ятому курсі навчання. Середньорівневі самооцінки відповідальності демонструють певну

стабільність і не зазнають такого зниження на третьому курсі. Представленість високого рівня самооцінок відповідальності, цілеспрямованості, життєстійкості не підпадає під істотні вікові коливання.

Переконання щодо самостійності. Особистісні переконання щодо самостійності вимірювались за допомогою авторської анкети «Переконання про самостійність» (ППС), яка містить ряд тверджень щодо природи самостійності – набутої («Самостійність є набутою якістю особистості», «Розвитку самостійності сприяє середовище ВНЗ») або вродженої («Самостійність є вродженою якістю особистості», «Самостійними стають ті, чийм природнім прагненням є прагнення до емоційної сепарації та самовизначення»), та її ролі в життєдіяльності – конструктивної («Самостійними стають психологічно благополучні особистості», «На самостійність впливає процес і результат самопізнання та самовдосконалення») або деструктивної («Самостійними стають, щоб уникнути покарання», «Самостійними стають зі страху бути відкинутим»).

Найбільшу прихильність студентів мають уявлення про самостійність як набуту та конструктивну характеристику особистості, переконання про неї як вроджену або деструктивну рису – менш виявлені. Дослідженням не встановлено статистично значущих вікових відмінностей у переконаннях стосовно самостійності, що, ймовірно, свідчить про: а) сталість переконань; б) походження цих переконань із достудентських часів.

Таблиця 4.13

**Результати діагностики переконань щодо самостійності
(за авторською анкетой)**

	Me	M	Σ
Конструктивна самостійність (ППС)	2,39	2,40	0,74
Набута самостійність (ППС)	2,47	2,40	0,80
Вроджена самостійність (ППС)	3,14	3,05	0,88
Деструктивна самостійність (ППС)	5,68	5,58	1,34

Не знайдено також статистично значущих відмінностей у рівнях виявлення переконань про самостійність.

Таблиця 4.14

Рівень виявлення переконань про самостійність

	Рівень виявлення (% студентів)		
	Низький	Середній	високий
Конструктивна самостійність (ППС)	13,8	72,4	13,8
Набута самостійність (ППС)	13,8	67,9	18,4
Вроджена самостійність (ППС)	14,3	72,4	13,3
Деструктивна самостійність (ППС)	19,9	65,3	14,8

Співзалежність і протизалежність. Співзалежність і протизалежність (або контрзалежність) є, в певному сенсі, двома різновидами протилежності до самостійності в контексті стосунків із іншими людьми. Ззовні вони схожі на гіпосамостійність (співзалежність) і гіперсамостійність (протизалежність).

Співзалежність розкриває себе у потребі в близькості та схильності до злиття з іншими, схильності до сумнівів і невпевненості, фіксованості на значимій іншій людині, готовності їй «служити», відчутті власної слабкості, нестачі самоповаги, спрямованій на себе провині, вразливості та ранимості, конформності, ідентифікації себе в ролі «жертви», пасивності.

Протизалежність віддзеркалює супротивний полюс порушення балансу самостійності в міжособовій взаємодії. Вона супроводжується проявами сили і упевненості в собі у поєднанні з внутрішньою слабкістю, страхом і потребою в підтримці. Характерними для протизалежності є дистанційованість в стосунках, уникнення близькості, контроль потреб і поведінки інших, прагнення до звинувачення інших, відрізаність від своїх почуттів, спрямованість на себе, перфекціонізм, відчуття власної грандіозності.

Для оцінки міри вираженості співзалежних та протизалежних моделей

в поведінці використано опитувальник співзалежності Б. Уайнхолд і Дж. Уайнхолд [464] (до української вибірки адаптований О.С. Кочаряном і Є.В. Фроловою) і опитувальник протизалежності Б. Уайнхолд і Дж. Уайнхолд (адаптований до української вибірки О.Ю. Якименко) [465].

В таблицях 4.15, 4.16, 4.17 представлені результати діагностики співзалежності та протизалежності студентів за опитувальниками Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд, розподіл рівнів їх виявлення та особливості взаємозв'язку між співзалежністю та протизалежністю.

Таблиця 4.15

Описова статистика результатів діагностики співзалежності та протизалежності студентів за опитувальниками (Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд)

	Me	M	Σ
Співзалежність загалом	42,44	42,49	6,80
Протизалежність загалом	60,70	61,61	9,71

Низький та високий рівні виявлення співзалежності та протизалежності розподілені неоднаково: високий рівень співзалежності притаманний 35% студентів, а високий рівень протизалежності 18,9%, і, навпаки, низький рівень співзалежності притаманний 20,4% студентів, а низький рівень протизалежності 38,7% (таблиця 4.16.).

Найпоширенішим (43-45%) є середній рівень виявлення обох характеристик міжособистісних стосунків. Статистично значущих відмінностей між виявленням співзалежності та протизалежності у студентів різного віку (курсу навчання) не встановлено.

Таблиця 4.16

Рівень виявлення співзалежності та протизалежності

	Рівень виявлення (% студентів)		
	Низький	Середній	Високий
Співзалежність	20,4	44,7	35,0
Протизалежність	38,7	42,5	18,9

Таблиця 4.17

Зв'язок рівнів виявлення співзалежності та протизалежності

Рівні співзалежності		Рівні протизалежності (%)			Всього
		низький	середній	Високий	
Низький	% в рівні	66,7	28,6	4,8	100,0
	% в рівні	35,0	13,3	5,6	20,4
Середній	% в рівні	34,8	47,8	17,4	100,0
	% в рівні	40,0	48,9	44,4	44,7
Високий	% в рівні	27,8	47,2	25,0	100,0
	% в рівні	25,0	37,8	50,0	35,0
Всього	% в рівні	38,8	43,7	17,5	100,0
	% в рівні	100,0	100,0	100,0	100,0

Між інтервальними показниками співзалежності та протизалежності знайдено значущий позитивний кореляційний зв'язок ($r_s = 381$; $p \leq 0,001$), так само, як і між порядковими показниками, тобто, між рівнями виявлення співзалежності та протизалежності ($\chi^2 = 10,01$; $df=4$; $p \leq 0,05$).

Отже, високий рівень співзалежності більш поширений, порівняно із високим рівнем протизалежності, а самі вони (співзалежність та протизалежність) є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими характеристиками в структурі особистості та її поведінці.

Функціональна рольова позиція (его-стан «Дорослий»). Центральним поняттям транзактного аналізу (Е. Берн) є автономія (autonomy), що досягається при розкритті або відновленні трьох здібностей - до усвідомлення, спонтанності та інтимності. Автономними вважаються поведінка, мислення або почуття, які є реакцією на реальність «тут і тепер», а не на сценарні переконання або вимоги Родительського его-стану.

Автономна поведінка характеризується знаннями про себе, світ та інших людей, спонтанним проявом аутентичних почуттів і готовністю вступити у відкриті, на основі поваги до іншого, стосунки. Найтісніший зв'язок із автономією має постійний паттерн почуттів і переживань, орієнтований на врахування фактичних можливостей і автономну дію на основі об'єктивних даних - его-стан «Дорослий» (Adult ego-state).

Для вимірювання внутрішньої рольової позиції використано тест Дж. Хей «Функціональні его-стани» (ФЕС) в адаптації В. Гусаковського [321]. Результати діагностики внутрішньої рольової позиції відтворено в таблицях (4.18 та 4.19).

Таблиця 4.18

Результати діагностики за опитувальником Дж. Хей «Функціональні его-стани» (ФЕС)

	Me	M	σ
Шкала «Родитель-піклувальник» (ФЕС)	14,09	14,38	3,19
Шкала «Вільна дитина» (ФЕС)	14,18	13,81	3,19
Шкала «Дорослий» (ФЕС)	13,55	13,11	3,97
Шкала «Адаптивна дитина» (ФЕС)	12,60	12,79	3,20
Шкала «Родитель-контролер» (ФЕС)	9,66	10,27	4,08

По вибірці загалом, его-стани «Родитель-піклувальник» (піклування і допомога іншим людям), «Вільна дитина» (вираження своїх почуттів і дій без цензури і посилянь на правила і вимоги, інтуїція і автентичні почуття),

«Дорослий» (реалізм, свобода вибору, відповідальність), мають найвищі показники і статистично значимо не відрізняються один від одного.

Показники за шкалою «Адаптивна дитина» (взаємодія з правилами та вимогами сім'ї і суспільства, способи прояву - слухняність або бунт) займають проміжне місце – вони вищі за показники шкали «Родитель-контролер» (контроль, управління, критика інших) і нижчі за показники шкал «Родитель-піклувальник» і «Вільна дитина». Найнижчий показник - у его-стану «Родитель-контролер». Вказані статистично значущі відмінності встановлено за критерієм знакових рангів Вілкоксона при $p \leq 0,05$.

Таблиця 4.19

**Рівень вияву функціональних его-станів за опитувальником Дж. Хей
«Функціональні его-стани» (ФЕС)**

	Рівень вияву		
	низький	Середній	Високий
Шкала «Родитель-піклувальник» (ФЕС)	22,0	62,7	15,3
Шкала «Вільна дитина» (ФЕС)	13,6	72,9	13,6
Шкала «Дорослий» (ФЕС)	18,6	69,5	11,9
Шкала «Адаптивна дитина» (ФЕС)	13,6	72,9	13,6
Шкала «Родитель-контролер» (ФЕС)	15,3	67,8	16,9

Розподіл рівнів виявлення функціональних его-станів статистично однаковий (при $p \leq 0,05$), разом з тим існує тенденція до статистично значимих відмінностей для низького рівня – кількість досліджуваних за шкалою «Родитель-піклувальник» більше, ніж за шкалами «Вільна дитина» і «Адаптивна дитини» $H \Phi = 1,21$ ($p \leq 0,1$)

Внутрішня і зовнішня мотивація. Зовнішня мотивація це конструкт, що описує детермінацію поведінки суб'єкта в ситуаціях, коли фактори, що ініціюють та регулюють поведінку, знаходяться зовні його «Я». Зовнішня мотивація ґрунтується на нагородах та покараннях, інших видах зовнішньої стимуляції.

Внутрішня мотивація, навпаки, це конструкт, що описує детермінацію поведінки суб'єкта в ситуаціях, коли фактори, які ініціюють та регулюють поведінку, знаходяться в центрі, всередині його «Я». Внутрішня мотивація має місце там, де дія суб'єкт самоцінна, здійснюється заради неї самої. Стан внутрішньої мотивації багато в чому визначається потребами в самодетермінації та компетентності, в цьому стані людина має внутрішній локус причинності (відчуває, що є справжнім чинником власної поведінки), усвідомлює власну компетентність (сприймає себе як ефективного агента при взаємодії з тим, хто/що її оточує).

Для вимірювання внутрішньої і зовнішньої мотивації застосовано тест ... «Вплив на позицію і мотивація особистості» (ВПМ) [387]. Результати діагностики зовнішньої та внутрішньої мотивації відображено в таблицях...

Таблиця 4.20

**Результати діагностики зовнішньої та внутрішньої мотивації за тестом
«Вплив на позицію і мотивація особистості»**

	Me	M	σ
Зовнішня мотивація (ВПМ)	3,71	3,71	0,57
Внутрішня мотивація (ВПМ)	3,90	3,97	0,48

Вияв показників внутрішньої мотивації статистично значимо вищий за вияв показників зовнішньої мотивації (за критерієм знакових рангів Вілкоксона; $Z = -6,124$; $p \leq 0,001$).

Таблиця 4.21

Зовнішня та внутрішня мотивація і курс навчання

	Групова медіана, Me			Критерій Краскела-Уоллеса		
	1 курс	3 курс	5 курс	χ^2	Df	p
Зовнішня мотивація (ВПМ)	3,85	3,68	3,75	1,667	2	0,435
Внутрішня мотивація (ВПМ)	3,88	4,10	3,95	4,934	2	0,085

Міра вияву зовнішньої мотивації не змінюється протягом навчання, а вияв внутрішньої мотивації - статистично значимо змінюється ($p \leq 0,1$): зростає від першого до третього курсу ($U=510$; $p \leq 0,05$) і падає від третього до п'ятого ($U=869$; $p \leq 0,1$).

Статистично значущих відмінностей між рівнями виявлення (таблиця 4.22) зовнішньої та внутрішньої мотивації не встановлено.

Таблиця 4.22

Рівень виявлення зовнішньої та внутрішньої мотивації

	Рівень виявлення (% студентів)		
	Низький	Середній	високий
Зовнішня мотивація (ВПМ)	10,9	75,1	14,0
Внутрішня мотивація (ВПМ)	11,8	72,9	15,4

Між інтервальними показниками внутрішньої та зовнішньої мотивації помічено значущий позитивний кореляційний зв'язок ($r_s = 0,233$; $p \leq 0,001$), як і між *рівнями* виявлення внутрішньої та зовнішньої мотивації ($\chi^2 = 28,096$; $df=4$; $p \leq 0,001$).

Таким чином, внутрішня та зовнішня мотивації не тільки не виключають одна одну, а, швидше, є взаємопов'язаними характеристиками і разом відповідають за таку рису особистості та діяльності як «вмотивованість».

Психологічні межі особистості. Психологічні межі особистості формуються в процесі усвідомлення людиною свого простору і його відстоювання, подолання симбіотичних взаємозв'язків. Таке подолання означає набуття права на самовизначення, свободу, *самостійність*, але разом з тим, і відповідальність за себе. Оптимальні психологічні межі є продуктом зусиль особистості, що дозволяє їй здійснювати автентичну і адекватну реальності взаємодію із світом.

Для отримання інформації про психологічні межі особистості застосовано методику Т. Леві (ПМО) [245]. Результати діагностики відображено в таблицях 4.23, 4.24.

**Результати діагностики психологічних меж особистості
(за методикою Т.С. Леві)**

	Me	M	Σ
Активно-непроникна межа (ПМО)	14,93	15,36	3,61
Активно- віддаюча межа (ПМО)	13,58	14,26	3,19
Стримувальна межа (ПМО)	14,41	14,24	3,99
Повністю проникна межа (ПМО)	12,87	12,98	3,17
Асимілююча межа (ПМО)	12,61	12,68	3,43
Спокійно-нейтральна межа (ПМО)	12,00	12,10	4,03

Активно-непроникна межа, тобто межа, непроникна для зовнішніх впливів, що оцінюються як шкідливі і яка виявляє себе у почутті права на незалежність, здатності сказати «ні», приборкати тиск, тощо, має найвищу міру прояву у студентів (M=15,36). Активно-віддаюча межа (M=14,26), що пропускає внутрішні імпульси назовні та передбачає внутрішнє право виражати себе при наявності адекватних умов і стримувальна межа (M=14,24), що дає можливість утримувати внутрішню енергію, якщо це необхідно, теж виявляють себе досить сильно.

Тестові показники решти психологічних меж – повністю проникної (можливість довіряти іншому, ідентифікуватись з ним), асимілюючої (задоволення потреб, прийняття допомоги), спокійно-нейтральної (готовність до активної взаємодії зі світом «тут і тепер», спокій) статистично тотожні та виявлені найнижче.

Таблиця 4.24

Рівень виявлення психологічних меж особистості

	Рівень виявлення (% студентів)		
	Низький	Середній	Високий
Активно-непроникна межа (ПМО)	8,8	77,2	14,0
Активно- віддаюча межа (ПМО)	15,8	63,2	21,1
Стримувальна межа (ПМО)	14,0	77,2	8,8
Повністю проникна межа (ПМО)	17,5	63,2	19,3
Асимілююча межа(ПМО)	21,1	61,4	17,5
Спокійно-нейтральна межа(ПМО)	19,3	68,4	12,3

Кількість студентів із низьким рівнем вияву «Активно-непроникної межі» значимо менша за кількість студентів із низьким рівнем вияву «Асимілюючої» і «Спокійно-нейтральної» меж; кількість студентів із середнім рівнем вияву «Активно-непроникної» і «Стримувальної» меж значимо більша за кількість студентів із середнім рівнем вияву «Асимілюючої», «Активно- віддаючої» і «Повністю проникної» меж.

Кількість студентів із високим рівнем вияву «Активно-віддаючої» і «Повністю проникної» меж значимо більша за кількість студентів із високим рівнем вияву «Стримувальної» межі. Всі вказані відмінності значимі ($p \leq 0,05$) за критерієм ϕ^* Фішера.

Підсумуємо отримані результати початкового етапу дослідження.

Цінність самотійності. «Самотійність» як цінність похідна від природної потреби в самоконтролі і самоуправлінні, а також від інтеракційної потреби в автономності і незалежності. Самотійність думки пов'язана з розвитком власної інтелектуальної компетентності та її використанням, а самотійність дії відображає здатність до досягнення цілей.

Пріоритетними для студентської молоді є самотрансцендентні цінності –

«Доброзичливість» та «Універсализм» і цінність консервативного типу «Безпека», а також цінності «Самостійність» і «Гедонізм». Найменш значимими є цінності «Традиція», «Конформізм», «Влада». Рейтинг значущості за групами цінностей очолюють цінності вищого рівня «Самотрансценденція» і «Відкритість». З віком (курсом навчання) збільшується значимість цінностей «Безпеки» і «Універсализму» та цінностей вищого рівня «Самотрансценденція» і «Консерватизм». Разом з тим, з точки зору рівнів прояву, серед старших студентів зменшується кількість тих, для кого цінність «Самостійність» дуже важлива, і, водночас, збільшується кількість студентів для яких цінність «Самостійність» є важливою на середньому рівні.

Автономія. Серед факторів психологічного благополуччя найнижчі показники мають «Управління середовищем» і «Автономія», а найвищі - фактори «Особистісне зростання» та «Цілі у житті». Показник «Автономії» при переході студентів від третього до п'ятого курсу значимо зменшується. Кількість високоавтономних (за рівнем виявлення) студентів протягом навчання статистично значимо не змінюється.

Переконання щодо самостійності. Найбільшу прихильність студентів мають уявлення про самостійність як набуту та конструктивну характеристику особистості, переконання про неї як вроджену або деструктивну рису – менш виявлені. Дослідженням не встановлено статистично значущих вікових відмінностей у переконаннях стосовно самостійності, що, вірогідно, вказує на відносно раннє походження цих переконань та їх сталість.

Співзалежність і протизалежність. Високий рівень співзалежності у студентів більш поширений, порівняно із високим рівнем протизалежності, а самі вони (співзалежність та протизалежність) є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими характеристиками в структурі особистості та її поведінці. Найпоширенішим є середній рівень виявлення обох характеристик міжособистісних стосунків. Статистично значущих відмінностей між виявленням співзалежності та протизалежності у студентів різного віку (курсу навчання) не встановлено.

Функціональна рольова позиція (его-стан «Дорослий»). Найвищі показники у студентів мають такі его-стани: «Родитель-піклувальник» (піклування і допомога іншим людям), «Вільна дитина» (вираження своїх почуттів і дій без цензури й посилань на правила та вимоги), «Дорослий» (реалізм, свобода вибору, відповідальність). Показники за шкалою «Адаптивна дитина» (взаємодія з правилами й вимогами сім'ї та суспільства) займають проміжне місце – вони вищі за показники шкали «Родитель-контролер» (контроль, управління, покарання інших) і нижчі за показники шкал «Родитель-піклувальник» і «Вільна дитина». Найнижчий показник - у его-стану «Родитель-контролер».

Внутрішня і зовнішня мотивація. Вияв показників внутрішньої мотивації статистично значимо вищий за вияв показників зовнішньої мотивації. Міра вияву зовнішньої мотивації не змінюється протягом навчання, а міра вияву внутрішньої мотивації змінюється: підіймається від першого до третього курсу і падає від третього до п'ятого. Внутрішня та зовнішня мотивації у студентів не тільки не виключають одна одну, а, швидше, є взаємопов'язаними характеристиками і разом відповідають за таку рису особистості та діяльності як «вмотивованість».

Психологічні межі особистості. Активно-непроникна межа, тобто межа, непроникна для зовнішніх впливів, що оцінюються як шкідливі, має найвищу міру прояву у студентів. Активно-віддаюча межа, що пропускає внутрішні імпульси назовні та передбачає внутрішнє право виражати себе і стримувальна межа, що дає можливість втримувати внутрішню енергію, теж виявляють себе доволі сильно. Найнижче виявлені тестові показники решти психологічних меж – повністю проникної (можливість довіряти), асимілюючої (прийняття допомоги), спокійно-нейтральної (готовність до активної взаємодії зі світом «тут і тепер»).

Самооцінка самотійності. Виходячи із уявлення про багатоаспектність виявів самотійності та спираючись на результати факторного аналізу, можемо стверджувати, що різноманітні вияви

самостійності редукуються до трьох основних латентних: самодетермінованості, саморегульованості, самореалізованості.

Фактор «Самодетермінованість» відображає ініціально-автономні аспекти самостійності: «Ініціативність», «Активність», «Суверенність», «Незалежність», «Рішучість», «Автономність». Фактор, інтерпретований як «Саморегульованість» охоплює прояви самостійності, що пов'язані з саморегулятивно-вольовими аспектами діяльності - «Відповідальність», «Саморегульованість», «Цілеспрямованість», «Життєстійкість», «Сила волі». Фактор, типізований як «Самореалізованість», пов'язує в єдиний кореляційний вузол «Самооцінку (позитивну)», «Креативність», «Мотивованість», «Впевненість у собі», «Самопізнання», якості, що є результатом *реалізації* самостійного стилю життя.

Найвищими балами студенти оцінюють себе за аспектами самостійності, що охоплюються латентними факторами саморегульованості і самореалізованості: щонайперше, це самооцінки відповідальності, а також життєстійкості, цілеспрямованості, мотивованості, самопізнання, самоцінності, саморегульованості. Найнижчі оцінки отримали більшість аспектів самодетермінованості - суверенність, автономність, ініціативність. Переважна більшість самооцінок самостійності не залежить від вікових характеристик. Лише показники відповідальності та сили волі ростуть з віком, як і величина фактору «Саморегульованість».

Загальна самооцінка самостійності в процесі навчання демонструє наступну закономірність: переважна більшість першокурсників оцінюють свою самостійність на середньому рівні; на третьому курсі навчання відбувається перерозподіл по рівнях самостійності – відмінності між кількістю студентів на кожному з рівнів самооцінки самостійності стають статистично не значимими; нарешті, на фініші навчання у ВНЗ більшість знову оцінює самостійність на середньому рівні, але, на відміну від старту навчання, на цій стадії академічних перегонів, вже не десята, а п'ята частина студентів мають високий рівень самооцінки самостійності.

Аналогічно до інтегральної самооцінки самостійності поводяться у віковому сенсі її фактори - «Саморегульованість» і «Самореалізованість».

Самооцінки, що охоплюються фактором «Самодетермінації», не зазнають статистично значимих вікових впливів.

Структурні взаємозв'язки в психологічній системі самостійності

В психологічній системі самостійності можемо умовно виокремити когнітивні елементи (переконання про самостійність, самооцінки самостійності), емотивні (цінність самостійності в структурі інших особистісних цінностей, внутрішня мотивація), конативні (автономія, функціональні его-стани, психологічні межі, співзалежність/протизалежність), або ж, за іншим критерієм, внутрішньо-особистісні елементи (цінність самостійності, внутрішня мотивація, функціональні его-стани, переконання про самостійність, самооцінки самостійності) та міжособистісні елементи (психологічні межі, спів залежність / протизалежність). Розглянемо, як пов'язані між собою вказані елементи, використавши кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Спірмена, r_s).

Взаємозв'язки показника за шкалою «Самостійність» методики Ш. Шварца (ПЦ) із показниками інших методик представлено в таблиці 4.25.

Таблиця 4.25

**Взаємозв'язки показника за шкалою «Самостійність»
методики Ш. Шварца (ПЦ) із показниками інших методик, r_s**

Шкали /методики	Самостійність (ПЦ)
Управління середовищем (ШПБ)	-0,132 ¹
Внутрішня мотивація (ВПМ)	0,301 ^{**}
Вроджена самостійність (ППС)	0,166 [*]
Конструктивна самостійність (ППС)	0,295 ^{**}
Опосередкована самооцінка самостійності, заг. (ОСС)	0,186 [*]
Самореалізованість (ОСС)	0,249 ^{**}
Родитель-контролер (ФЕС)	0,301 [*]
Дорослий (ФЕС)	0,345 ^{**}
Спокійно-нейтральна межа (ПМО)	0,302 [*]

Примітка. ¹ - ($p \leq 0,10$); * - ($p \leq 0,05$); ** - ($p \leq 0,01$)

Показники за шкалою «Самостійність» (ПЦ) статистично значимо і

позитивно корелюють із показниками внутрішньої мотивації (ВІМ), переконань про самостійність як швидше «вроджену», природну і конструктивну рису особистості (ПІС), інтегральної (загальної) опосередкованої самооцінки самостійності (ОСС) та такого її фактору як «Самореалізованість», его-станів «Родитель-контролер» і «Дорослий» (ФЕС), спокійно-нейтральної психологічної межі особистості (ПМО). Із показником «Управління середовищем» (ШПБ) показники цінності «Самостійність» пов'язані (на рівні тенденції, $p \leq 0,10$) негативно: що більше студенти цінують самостійність, то менше відчують упевненості та компетентності в управлінні повсякденними справами. Прикметно, що решта показників психологічного благополуччя (ШПБ) не пов'язані значимо із показниками цінності самостійності, цінність самостійності не є фактором психологічного благополуччя для студентів.

Взаємозв'язки показників тесту «Вплив на позицію і мотивація особистості» (ВІМ) із показниками інших методик представлено в таблиці 4.26.

Таблиця 4.26

Взаємозв'язки показників зовнішньої та внутрішньої мотивації (ВІМ) із показниками інших методик, r_s

Шкали /методици	Зовнішня мотивація (ВІМ)	Внутрішня мотивація (ВІМ)
Самостійність (ПЦ)	0,009	0,301**
Досягнення (ПЦ)	-0,008	0,204**
Відкритість (ПЦ)	-0,003	0,255**
Консерватизм (ПЦ)	0,127 ¹	0,052
Самоствердження (ПЦ)	-0,003	0,193**
Управління середовищем (ШПБ)	-0,079	-0,147 ¹
Саморегульованість (ОСС)	0,046	0,136 ¹
Самореалізованість (ОСС)	-0,057	0,131 ¹
Конструктивна самостійність	-0,001	0,144*
Родитель-піклувальник (ФЕС)	0,095	0,215 ¹

Продовж. табл. 4.26

Вільна дитина (ФЕС)	0,270*	-0,061
Повністю проникна межа (ПМО)	0,022	0,256 ¹
Спокійно-нейтральна межа	-0,120	0,298*

Примітка. ¹ - ($p \leq 0,10$); * - ($p \leq 0,05$); ** - ($p \leq 0,01$)

Показник шкали зовнішньої мотивації тесту «Вплив на позицію і мотивація особистості» (ВІМ) позитивно корелює лише із показниками шкали другого рівня «Консерватизм» (ПЦ) і шкали «Вільної дитини» (ФЕС). Іншими словами: що більше зовнішньо мотивовані студенти, то більш консервативнішими (схильними до дотримання соціальних норм, традиційних форм поведінки, цінуючих безпеку) і зорієнтованими на інтуїцію і автентичні почуття вони є.

Показник шкали внутрішньої мотивації демонструє багатоманітність взаємозв'язків, а саме: позитивно корелює із показниками цінностей першого рівня «Самостійність» (ПЦ), «Досягнення» (ПЦ) і другого рівня «Відкритість» (ПЦ), «Самоствердження» (ПЦ), самооцінками «Саморегульованості» (ОСС) і «Самореалізованості» (ОСС), переконань про «Конструктивну самостійність» (ППС), шкал «Родитель-піклувальник» (ФЕС), «Повністю проникна межа» (ПМО) «Спокійно-нейтральна межа» (ПМО). Із показником «Управління середовищем» (ШПБ) показник шкали внутрішньої мотивації пов'язаний (на рівні тенденції, $p \leq 0,10$) негативно.

Тобто, що більш внутрішньо мотивовані студенти, то більш важливими для них є цінності самостійності і досягнень, то вище вони оцінюють власну саморегульованість і самореалізованість, в більшій мірі переконані, що самостійність - конструктивна риса особистості, використовують відповідний его-стан, піклуючись і допомагаючи іншим людям, більш спокійні і мотивовані до активної взаємодії зі світом за принципом «тут і тепер», більш готові приймати зовнішні впливи, впевненіші в собі і відчувають довіру до інших. Разом із тим, сильна внутрішня мотивація пов'язана із проблемами – послабленням здатності справлятися з повсякденними справами, відчуттям

неможливості зарадити або поліпшити умови свого життя, відчуттям безсилля в управлінні навколишнім світом.

Взаємозв'язки показників за шкалою «Автономність» методики К. Ріфф (ШПБ) із показниками інших методик відтворено в таблиці 4.27.

Показник «Автономності» значимо негативно корелює із показниками таких шкал ціннісного тесту Ш. Шварца (ПЦ) як «Конформізм», «Традиція», «Безпека» і об'єднуючої їх шкали другого рівня «Консерватизм», показником опитувальника співзалежності Б. Уайнхолд і Дж. Уайнхолд (ОСЗ), інтегральної (загальної) опосередкованої самооцінки самостійності та таких її факторів, як «Самодетермінованість» і «Саморегульованість» і значимо позитивно корелює із показником шкали «Стимуляція» (ПЦ). Що вище показники автономії, то нижче показники консервативних цінностей конформізму, традицій, безпеки, а також показники співзалежності, самооцінки самостійності загалом та її аспектів - самодетермінованості та саморегульованості і вище показники цінності «Стимуляція». Дещо неочікуваним є виявлені негативні кореляції автономності із опосередкованими самооцінками самостійності, можливо, більш автономні студенти мають завищені стандарти для самооцінки самостійності, більш вимогливі та критичні до себе.

Таблиця 4.27

Взаємозв'язки показника за шкалою «Автономність» методики К. Ріфф (ШПБ) із показниками інших методик, r,

Шкали /методики	«Автономність» (ШПБ)
Конформізм (ПЦ)	-0,181 [*]
Традиція (ПЦ)	-0,123 ¹
Стимуляція (ПЦ)	0,169 [*]
Безпека (ПЦ)	-0,146 [*]
Консерватизм (ПЦ)	-0,185 ^{**}
Співзалежність (ОСЗ)	-0,294 ^{**}
ОСС (заг.)	-0,160 ¹
Самодетермінованість (ОСС)	-0,142 ¹
Саморегульованість (ОСС)	-0,177 [*]

Примітка. ¹ - ($p \leq 0,10$); * - ($p \leq 0,05$); ** - ($p \leq 0,01$)

Взаємозв'язки показників за опитувальниками співзалежності та протизалежності Б. Уайнхолд і Дж. Уайнхолд із показниками інших методик відображено в таблиці 4.28.

Показник «співзалежності» значимо позитивно корелює із показниками шкали «Деструктивна самостійність» методики «Переконання про самостійність» (ППС), шкалою самооцінки «Самореалізованості» (ОСС), шкалами «Родитель-піклувальник», «Адаптивна дитина» опитувальника Дж. Хей «Функціональні его-стани» (ФЕС) і значимо негативно корелює із показниками шкал «Позитивні відносини», «Управління середовищем», «Автономність» та загальним балом методики К. Ріфф (ШПБ).

Таблиця 4.28

Взаємозв'язки показників за опитувальниками співзалежності та протизалежності Б. Уайнхолд і Дж. Уайнхолд із показниками інших методик, r_s

Шкали /методики	Співзалежність (ОСЗ)	Протизалежність (ОПЗ)
Позитивні відносини (ШПБ)	-0,319**	-0,314**
Автономія (ШПБ)	-0,294**	-0,023
Управління середовищем (ШПБ)	-0,348**	-0,338**
Самоприйняття (ШПБ)	-0,168	-0,259*
Психологічне благополуччя (ШПБ)	-0,269*	-0,232*
Гедонізм (ПЦ)	0,077	0,225*
Досягнення (ПЦ)	-0,060	0,227*
Влада (ПЦ)	-0,100	0,247*
Самоствердження (ПЦ)	-0,044	0,296**
Набута самостійність (ППС)	0,065	0,192 ¹
Деструктивна самостійність (ППС)	0,246*	0,230*
Самореалізованість (ОСС)	0,260*	0,066
Родитель-контролер (ФЕС)	0,033	0,261*

Продовж. табл. 4.28

Родитель-піклувальник (ФЕС)	0,337*	0,317*
Адаптивна дитина (ФЕС)	0,233 ¹	0,057
Активне віддавання (ПМО)	-0,191	-0,274*
Стримувальна межа (ПМО)	-0,078	-0,372**

Примітка. ¹ - (p≤0,10); * - (p≤0,05); ** - (p≤0,01)

Показник «протизалежності» значимо позитивно корелює із показниками шкал тесту Ш. Шварца (ПЦ) «Гедонізм», «Досягнення», «Влада» і об'єднуючої їх шкали другого рівня «Самоствердження», показниками шкал «Набута самостійність» і «Деструктивна самостійність» методики «Переконання про самостійність» (ППС), шкалами «Родитель-контролер», «Родитель-піклувальник» опитувальника Дж. Хей «Функціональні еґо-стани» (ФЕС) і значимо негативно корелює із показниками шкал «Позитивні відносини», «Управління середовищем», «Самоприйняття», загальним балом методики К. Ріфф (ШПБ), «Активне віддавання» (ПМО), «Стримувальна межа» (ПМО).

Взаємозв'язки показників за опитувальником опосередкованої самооцінки самостійності (ОСС) із показниками інших методик показано в таблиці 4.29.

Таблиця 4.29

Взаємозв'язки показників за авторським опитувальником опосередкованої самооцінки самостійності (ОСС) із показниками інших методик, r,

	Опосередкована самооцінка самостійності (ОСС)	Само-детермінованість	Само-регульованість	Само-реалізованість
Позитивні відносини (ШПБ)	-0,167 ¹	-0,126	-0,219**	-0,125
Автономія (ШПБ)	-0,160 ¹	-0,142 ¹	-0,177*	-0,047
Управління середовищем (ШПБ)	-0,164 ¹	-0,123	-0,151 ¹	-0,160 ¹

Продовж. табл. 4.29

Особистісне зростання (ШПБ)	-0,108	-0,161*	-	-0,058
Психологічне благополуччя (ШПБ)	-0,143	-0,125	-	-0,102
Конформізм (ПЦ)	0,168 ¹	0,183*	0,178	0,039
Самостійність (ПЦ)	0,186*	0,080	0,120	0,249**
Досягнення (ПЦ)	0,113	0,196*	0,080	0,055
Відкритість (ПЦ)	0,114	0,093	0,074	0,157 ¹
Самоствердження (ПЦ)	0,082	0,153 ¹	0,040	0,024
Внутрішня мотивація (ВІМ)	0,083	-0,035	0,136 ¹	0,131 ¹
Співзалежність (ОСЗ)	0,179	0,163	0,016	0,260*
Родитель-контролер (ЕС)	0,112	0,274 ¹	0,244	-0,032
Активно-непроникна межа (ПМО)	0,543**	0,175	0,309 ¹	0,415*
Повністю проникна межа (ПМО)	-0,082	0,304 ¹	-	-0,108
Асимілююча межа (ПМО)	0,408*	0,433**	0,127	0,246
Активне віддавання (ПМО)	0,285	0,148	0,316 ¹	0,189

Примітка. ¹ - ($p \leq 0,10$); * - ($p \leq 0,05$); ** - ($p \leq 0,01$)

Загальний бал методики опосередкованої самооцінки самостійності (ОСС) значимо позитивно корелює із показниками шкал «Конформізм», «Самостійність» методики Ш. Шварца (ПЦ), «Активно-непроникна межа» та «Асимілююча межа» методики діагностики психологічної межі особистості Т. Леві (ПМО) і значимо негативно корелює із показниками шкал «Позитивні відносини», «Управління середовищем», «Автономія» методики К. Ріфф (ШПБ). *Що вище загальна опосередкована самооцінка самостійності, то вище студенти цінують незалежність думок і дій, можливість вибору, творчості і, разом з тим, готові обмежувати дії, прагнення, що можуть зашкодити іншим, то більше готові до спротиву шкідливим зовнішнім впливам, до задоволення потреб і прийняття допомоги. Що вище загальна опосередкована самооцінка самостійності студентів, то менші у них показники турботливих і довірчих стосунків із іншими людьми, то менш вони здатні виконувати вимоги повсякденного життя та наслідувати власні переконання.*

Показник шкали «Самодетермінованість» методики опосередкованої

самооцінки самостійності (ОСС) значимо позитивно корелює із показниками шкал «Конформізм», «Досягнення», шкали другого рівня «Самоствердження» методики Ш. Шварца (ПЦ), шкал «Повністю проникна межа» та «Асимілююча межа» методики діагностики психологічної межі особистості Т. Леві (ПМО), шкали «Родитель-контролер» (ЕС) і значимо негативно корелює із показниками шкал «Особистісне зростання», «Автономія» методики К. Ріфф (ШПБ).

Показник шкали «Саморегульованість» методики опосередкованої самооцінки самостійності (ОСС) значимо позитивно корелює із показниками шкал «Конформізм» методики Ш. Шварца (ПЦ), «Внутрішня мотивація» (ВПМ), шкал «Активно-непроникна межа» та «Активне віддавання» методики діагностики психологічної межі особистості Т. Леві (ПМО) і значимо негативно корелює із показниками шкал «Позитивні відносини», «Управління середовищем», «Автономія», загальним балом методики К. Ріфф (ШПБ).

Показник шкали «Самореалізованість» методики опосередкованої самооцінки самостійності (ОСС) значимо позитивно корелює із показниками шкал «Самостійність» та «Відкритість» методики Ш. Шварца (ПЦ), шкали «Активно-непроникна межа» методики діагностики психологічної межі особистості Т. Леві (ПМО), шкали «Внутрішня мотивація» (ВПМ), «Співзалежності» опитувальника співзалежності Б. Уайнхолд і Дж. Уайнхолд і значимо негативно корелює із показниками шкали «Управління середовищем» методики К. Ріфф (ШПБ).

Взаємозв'язки показників за методикою діагностики психологічної межі особистості Т. Леві (ПМО) із показниками інших методик відображено в таблиці 4.30.

Таблиця 4.30

Взаємозв'язки показників за методикою діагностики психологічної межі особистості Т. Леві (ПМО) із показниками інших методик, r,

	Активно-непроникна	Повністю проникна межа	Асимілююча межа (ПМО)	Активне віддавання	Стримувальна межа (ПМО)	Спокійно-нейтральна
Позитивні відносини (ШПБ)	0,292*	-0,191	0,314*	0,237	0,231 ¹	0,197
Психологічне благополуччя	0,142	-0,233 ¹	0,185	0,165	0,115	-0,001
Добррозичливість (ПЦ)	0,262*	0,160	0,116	0,009	-0,184	0,024
Самостійність (ПЦ)	0,194	0,182	0,189	0,017	0,028	0,302*
Досягнення (ПЦ)	0,021	0,174	0,448**	0,089	-0,095	0,301*
Влада (ПЦ)	0,139	0,173	0,529**	0,078	0,052	0,301*
Відкритість (ПЦ)	0,222 ¹	0,148	0,231 ¹	0,120	0,055	0,336*
Самотрансценденція (ПЦ)	0,251 ¹	0,190	0,057	0,085	-0,080	-0,000
Самоствердження (ПЦ)	0,054	0,176	0,463**	0,111	-0,135	0,266*
Внутрішня мотивація (ВПМ)	-0,011	0,256 ¹	0,156	0,150	0,073	0,298*
Протизалежність (ОПЗ)	-0,163	0,059	-0,173	-0,274*	-	-0,097
Вроджена самостійність	-0,001	0,200	-0,045	-0,270*	-	-0,123
Набута самостійність (ППС)	-0,239 ¹	0,173	-0,141	-0,167	-0,157	-
Деструктивна самостійність	0,230 ¹	-0,008	-0,189	-0,022	-0,144	-0,139
ОСС (заг.)	0,543**	-0,082	0,408*	0,285	-0,033	0,036
Самодетермінованість (ОСС)	0,175	0,304 ¹	0,433**	0,148	-0,118	0,117
Саморегульованість (ОСС)	0,309 ¹	-0,212	0,127	0,316 ¹	0,035	0,118
Самореалізованість (ОСС)	0,415*	-0,108	0,246	0,189	0,036	0,217
Родитель-контролер (ФЕС)	0,051	0,189	0,325*	-0,019	-0,036	0,098
Родитель-підкувальник (ФЕС)	-0,148	0,287*	0,075	-0,008	0,033	-0,056
Вільна дитина (ФЕС)	-0,082	-0,087	-0,111	-0,121	-0,231 ¹	-0,157

Примітка. ¹ - (p≤0,10); * - (p≤0,05); ** - (p≤0,01)

Показник шкали «Спокійно-нейтральна межа» (ПМО) значимо позитивно корелює із показниками шкал «Самостійність», «Досягнення», «Влада», «Відкритість», «Самоствердження» методики Ш. Шварца (ПЦ), «Внутрішня мотивація» (ВПМ) і значимо негативно корелює із показником шкали «Набута самостійність» (ППС). Що більше показники готовності до

активної взаємодії зі світом «тут і тепер», спокій, то більше студентами цінується самостійність, досягнення, влада і виявляє себе ціннісна тенденція до відкритості світу та самоствердження, внутрішня мотивація діяльності і, водночас, тим менше вони переконані, що самостійність є набутою рисою особистості.

Показник шкали «Стримувальна межа» (ПМО) значимо позитивно корелює із показниками шкали «Позитивні відносини» методики К. Ріфф (ШПБ) і значимо негативно корелює із показником шкал «Протизалежність» (ОПЗ), «Вроджена самостійність» (ППС), «Вільна дитина» (ФЕС).

Показник шкали «Активне віддавання» (ПМО) значимо позитивно корелює із показником шкали «Саморегульованість» (ОСС) і значимо негативно корелює із показником шкал «Протизалежність» (ОПЗ) і «Вроджена самостійність» (ППС).

Показник шкали «Асимілююча межа» (ПМО) значимо позитивно корелює із показниками шкал «Позитивні відносини» методики К. Ріфф (ШПБ), «Досягнення», «Влада», «Відкритість», «Самоствердження» методики Ш. Шварца (ПЦ), «Родитель-контролер» (ФЕС), загальним балом методики опосередкованої самооцінки самостійності (ОСС) та її шкали «Самодетермінованість» (ОСС).

Показник шкали «Повністю проникна межа» (ПМО) значимо позитивно корелює із показниками шкал «Внутрішня мотивація» (ВПМ), «Самодетермінованість» (ОСС), «Родитель-піклувальник» (ФЕС) і значимо негативно корелює із показником загального балу методики К. Ріфф (ШПБ), тобто «психологічним благополуччям».

Показник шкали «Активно-непроникна межа» (ПМО) значимо позитивно корелює із показниками шкал «Позитивні відносини» (ШПБ), «Доброзичливість», «Відкритість», «Самотрансценденція» методики Ш. Шварца (ПЦ), «Деструктивна самостійність» (ППС), загальним балом методики опосередкованої самооцінки самостійності (ОСС), а також її шкал «Саморегульованість» та «Самореалізованість» і значимо негативно корелює

із показником шкали «Набута самостійність» (ППС).

Взаємозв'язки показників за опитувальником Дж. Хей «Функціональні его-стани» (ФЕС) із показниками інших методик показано в таблиці 4.31.

Показник шкали «Дорослий» (ФЕС) значимо позитивно корелює із показниками шкал «Універсалізм» і «Самостійність» методики Ш. Шварца (ПЦ). Що більше студенти орієнтовані на врахування фактичних можливостей і автономну дію на основі об'єктивних даних (его-стан «Дорослий»), то більш схильні до незалежності думок і дій, можливості вибору, творчості (цінність «Самостійність»), а також розуміння, толерантності, захисту благополуччя всіх людей та природи (цінність «Універсалізм»).

Показник шкали «Родитель-контролер» (ФЕС) значимо позитивно корелює із показниками шкал «Самостійність», «Досягнення», «Влада», «Відкритість», «Самоствердження» методики Ш. Шварца (ПЦ), «Протизалежність» (ОПЗ), «Набута самостійність» (ППС), «Асимілююча межа» (ПМО) і значимо негативно корелює із показниками шкал «Самоприйняття» (ШПБ) та «Традиція» (ПЦ).

Показник шкали «Родитель-піклувальник» (ФЕС) значимо позитивно корелює із показниками шкал «Традиція», «Досягнення», «Консерватизм», «Самотрансценденція» методики Ш. Шварца (ПЦ), «Внутрішня мотивація» (ВПМ), «Протизалежність» (ОПЗ), «Співзалежність» (ОСЗ), «Вроджена самостійність» (ППС), «Деструктивна самостійність» (ПСС), «Повністю проникна межа» (ПМО) і значимо негативно корелює із показником загального балу методики К. Ріфф (ШПБ) та її шкали «Позитивні відносини».

Показник шкали «Вільна дитина» (ФЕС) значимо позитивно корелює із показниками шкал «Конформізм» методики Ш. Шварца (ПЦ), «Зовнішня мотивація» (ВПМ), «Протизалежність» (ОПЗ) і значимо негативно корелює із показником шкали «Стримувальна межа» (ПМО).

Таблиця 4.31

Взаємозв'язки показників за опитувальником Дж. Хей «Функціональні его-стани» (ФЕС) із показниками інших методик, r_s

	Родитель- контролер (ФЕС)	(ФЕС)	Дорослий (ФЕС)	Вільна дитина (ФЕС)	Адаптивна дитина (ФЕС)
Позитивні відносини (ШПБ)	-0,111	-0,266 ¹	0,122	-0,082	0,012
Самоприйняття (ШПБ)	-0,301 [*]	-0,195	-0,152	-0,130	-0,050
Психологічне благополуччя	-0,136	-0,263 ¹	0,010	-0,004	0,007
Конформізм (ПЦ)	0,089	0,211	0,081	0,270 [*]	0,019
Традиція (ПЦ)	-0,242 ¹	0,215 ¹	-0,058	-0,165	-0,008
Універсалізм (ПЦ)	0,015	0,203	0,216 ¹	-0,097	-0,128
Самостійність (ПЦ)	0,301 [*]	0,135	0,345 ^{**}	-0,000	-0,168
Досягнення (ПЦ)	0,309 [*]	-0,036	0,006	-0,031	-0,115
Влада (ПЦ)	0,500 ^{**}	-0,049	0,124	0,114	-0,119
Відкритість (ПЦ)	0,229 ¹	0,153	0,209	-0,094	-0,224 ¹
Консерватизм (ПЦ)	-0,052	0,218 ¹	0,049	0,072	-0,073
Самотрансценденція (ПЦ)	0,013	0,218 ¹	0,197	-0,132	-0,119
Самоствердження (ПЦ)	0,357 ^{**}	-0,008	0,040	0,005	-0,139
Зовнішня мотивація (ВПМ)	-0,038	0,095	0,192	0,270 [*]	0,099
Внутрішня мотивація (ВПМ)	0,154	0,215 ¹	0,135	-0,061	-0,151
Протизалежність (ОПЗ)	0,261 [*]	0,317 [*]	-0,124	0,226 ¹	0,057
Співзалежність (ОСЗ)	0,033	0,337 [*]	0,065	-0,027	0,233 ¹
Вроджена самостійність (ППС)	0,177	0,242 ¹	0,096	0,090	0,056
Набута самостійність (ППС)	0,226 ¹	0,196	0,133	0,203	0,121
Деструктивна самостійність	-0,001	0,221 ¹	0,041	0,176	0,096
Повністю проникна межа (ПМО)	0,189	0,287 [*]	0,212	-0,087	0,116
Асимілююча межа (ПМО)	0,325 [*]	0,075	0,097	-0,111	-0,057
Стримувальна межа (ПМО)	-0,036	0,033	0,095	-0,231 ¹	-0,061

Примітка. ¹ - (p≤0,10); * - (p≤0,05); ** - (p≤0,01)

Показник шкали «Адаптивна дитина» (ФЕС) значимо позитивно

корелює із показниками шкали «Співзалежність» (ОСЗ) і значимо негативно корелює із показником шкали «Відкритість» методики Ш. Шварца (ПЦ).

Взаємозв'язки показників за методикою «Переконання про самостійність» (ППС) із показниками інших методик наведено в таблиці 4.32

Таблиця 4.32

Взаємозв'язки показників за авторською методикою «Переконання про самостійність» (ППС) із показниками інших методик, r_s

	Переконання про самостійність:			
	Вроджена самостійність	Набута самостійність	Конструктивна самостійність	Деструктивна самостійність
Позитивні відносини (ШПБ)	-0,167*	-0,122	0,071	-0,154 ¹
Управління середовищем (ШПБ)	-0,119	-0,100	-0,106	-0,187*
Особистісне зростання (ШПБ)	-0,059	0,078	0,158 ¹	-0,111
Цілі у житті (ШПБ)	-0,097	0,031	0,142 ¹	-0,216**
Самоприйняття (ШПБ)	-0,012	-0,080	0,103	-0,248**
Психологічне благополуччя	-0,101	-0,044	0,090	-0,188*
Універсалізм (ПЦ)	0,018	0,149 ¹	0,156*	0,019
Самостійність (ПЦ)	0,166*	0,077	0,295**	0,097
Стимуляція (ПЦ)	0,019	-0,084	0,058	0,138 ¹
Досягнення (ПЦ)	0,144 ¹	-0,030	0,037	0,063
Влада (ПЦ)	0,147 ¹	-0,075	-0,023	0,141 ¹
Відкритість (ПЦ)	0,134 ¹	0,010	0,232**	0,145 ¹
Самотрансценденція (ПЦ)	0,039	0,107	0,133 ¹	0,035
Самоствердження (ПЦ)	0,159*	-0,039	0,025	0,089
Внутрішня мотивація (ВПМ)	0,088	0,082	0,144*	-0,015
Протизалежність (ОПЗ)	0,031	0,192 ¹	0,077	0,230*
Співзалежність (ОСЗ)	0,097	0,065	-0,012	0,246*
Родитель-контролер (ФЕС)	0,177	0,226 ¹	0,202	-0,001
Родитель-піклувальник (ФЕС)	0,242 ¹	0,196	0,211	0,221 ¹
Активно-непроникна межа	-0,001	-0,239 ¹	-0,062	0,230 ¹
Активно-віддаюча межа (ПМО)	-0,270*	-0,167	0,010	-0,022
Стримувальна межа (ПМО)	-0,410**	-0,157	-0,097	-0,144
Спокійно-нейтральна	-0,123	-0,313*	0,034	-0,139

Примітка. ¹ - ($p \leq 0,10$); * - ($p \leq 0,05$); ** - ($p \leq 0,01$)

Показник «Конструктивна самостійність» (ППС) значимо позитивно корелює із показниками шкал «Універсалізм», «Самостійність», «Відкритість», «Самотрансценденція» методики Ш. Шварца (ПЦ), «Внутрішня мотивація» (ВПМ), «Особистісне зростання» (ШПБ), «Цілі у житті» (ШПБ). Чим більше студенти переконані у тому, що самостійність є конструктивною рисою особистості, тим важливішими для них є окремі цінності - універсалізму (толерантності, захисту благополуччя всіх людей та природи) і самостійності та групи цінностей «Відкритість» і «Самотрансценденція», тим вище у них показники внутрішньої мотивації та таких факторів психологічного благополуччя як особистісне зростання і життєві цілі.

Показник шкали «Набута самостійність» (ППС) значимо позитивно корелює із показниками шкал «Універсалізм» методики Ш. Шварца (ПЦ), «Протизалежність» (ОПЗ), «Родитель-контролер» (ФЕС) і значимо негативно корелює із показниками шкал «Активно-непроникна межа» (ПМО) та «Спокійно-нейтральна межа» (ПМО).

Показник шкали «Вроджена самостійність» (ППС) значимо позитивно корелює із показниками шкал «Самостійність», «Досягнення», «Влада», «Відкритість», «Самоствердження» методики Ш. Шварца (ПЦ), «Родитель-піклувальник» (ФЕС) і значимо негативно корелює із показниками шкал «Позитивні відносини» (ШПБ) «Активно-віддаюча межа» (ПМО) та «Стримувальна межа» (ПМО).

Показник шкали «Деструктивна самостійність» (ППС) значимо позитивно корелює із показниками шкал «Стимуляція», «Влада», «Відкритість» методики Ш. Шварца (ПЦ), «Протизалежність» (ОПЗ), «Співзалежність» (ОСЗ), «Родитель-піклувальник» (ФЕС), «Активно-непроникна межа» (ПМО) і значимо негативно корелює із показниками загального балу методики К. Ріфф (ШПБ) та її шкал «Позитивні відносини», «Управління середовищем», «Цілі у житті», «Самоприйняття».

Узагальнимо, з огляду на мету і предмет нашого дослідження, найбільш важливі з виявлених взаємозв'язків, зобразивши їх на корелограмі (рис. 4.5).

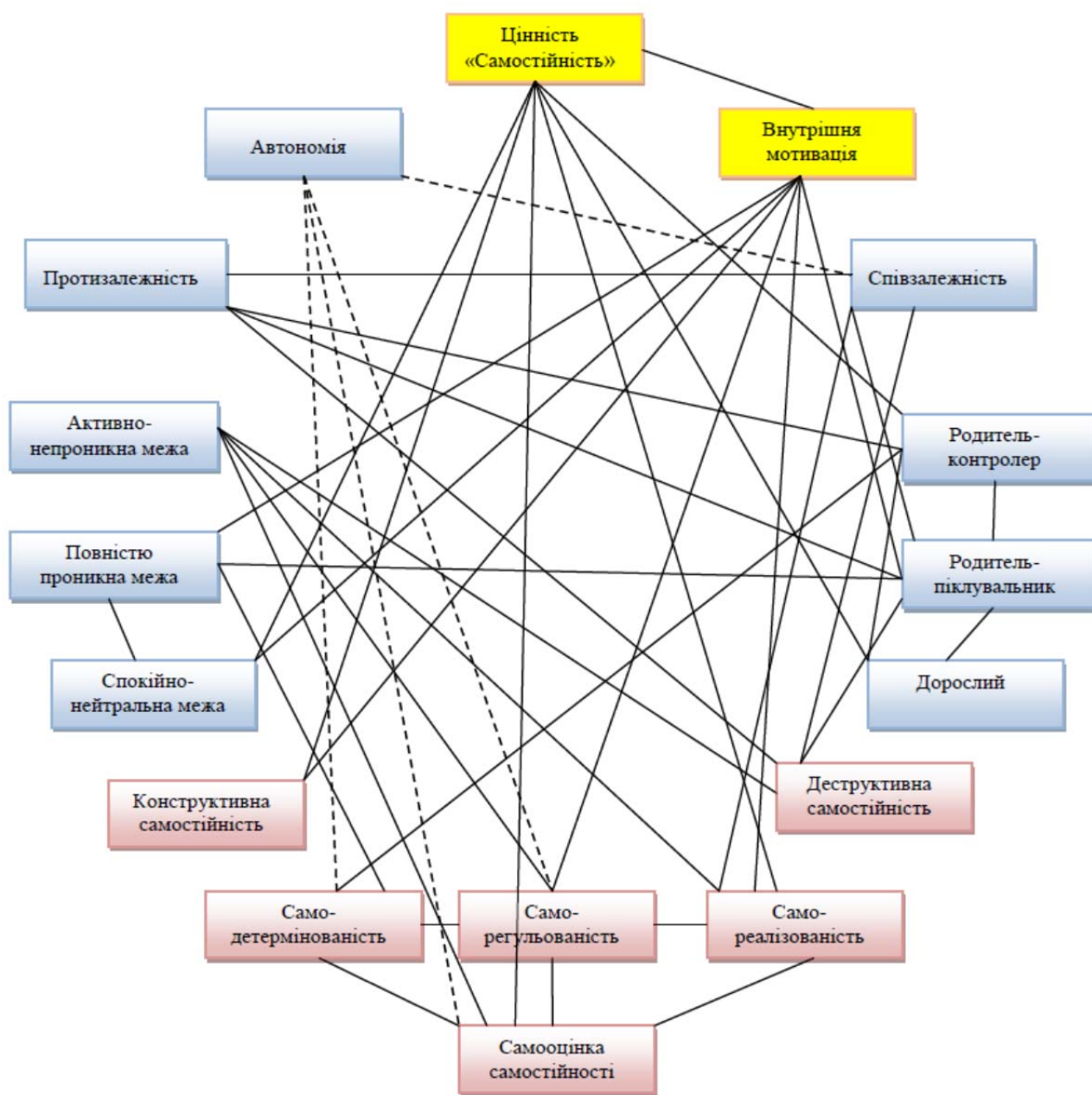


Рис. 4.5 Взаємозв'язки елементів самостійності (корелограма)

___ негативні значущі кореляції, _____ позитивні значущі кореляції

Емотивно-конативні зв'язки. Обидва взаємопов'язані емотивні компоненти самостійності - цінність «Самостійність» (незалежність думок і дій, можливість вибору, творчості) та внутрішня мотивація (потреби в самодетермінації та компетентності, внутрішній локус причинності)

позитивно корелюють із спокійно-нейтральною межею: чим важливіші для студента цінність самостійності, чим сильніше він (вона) відчуває, що є справжніми чинником власної ефективної поведінки, тим більше готовність до активної взаємодії зі світом «тут і тепер».

Чим важливіша для студентів цінність самостійності, тим дужче вони орієнтовані на врахування фактичних можливостей і автономну дію на основі об'єктивних даних (его-стан «Дорослий»), а також на контроль, керування, критику щодо інших людей («его-стан «Родитель-контролер»).

Що більш внутрішньо мотивовані студенти, то більше вони схильні використовувати відповідний его-стан, піклуючись і допомагаючи іншим людям (Родитель-піклувальник), більше готові приймати зовнішні впливи, впевненіші в собі та відчувають довіру до інших.

Емотивно-когнітивні зв'язки. Когнітивні елементи самостійності представлені опосередкованими самооцінками самостійності (загалом і пофакторно) та переконаннями про самостійність. Самооцінки самостійності не пов'язані значимо із переконаннями про самостійність. Показник переконання про самостійність як конструктивну рису негативно, але не значимо, корелює із показником переконання про самостійність як деструктивну рису. Показники опосередкованих самооцінок самостійності загалом і таких її факторів як «Самореалізованість», «Саморегульованість» і «Самодетермінованість» значимо позитивно корелюють між собою.

Що більш важливою для студентів є цінність самостійності, то вище вони оцінюють власну самостійність загалом і такий її фактор як «Самореалізованість», то в більшій мірі переконані, що самостійність - конструктивна риса особистості. Чим сильніше внутрішньо мотивовані студенти, тим вище вони оцінюють такі аспекти власної самостійності як «Саморегульованість» і «Самореалізованість», а також в більшій мірі переконані, що самостійність - конструктивна риса особистості.

Конативно-когнітивні зв'язки. Розглянемо передусім як пов'язані між собою конативні елементи. Що більш автономні студенти, то менш вони

співзалежні, і навпаки. Згадаємо, що співзалежність та протизалежність пов'язані значимо позитивно. Чим вище показники протизалежності, тим більше студенти схильні до контролю, керування, критики інших людей («Родитель-контролер»), і, водночас, до піклування і допомоги іншим людям («Родитель-піклувальник»). Чим вище показники співзалежності, то більше студенти схильні до піклування і допомоги іншим людям («Родитель-піклувальник»).

Чим більше студенти готові довіряти іншим, ідентифікуватись з ними (повністю проникна межа), тим більше вони готові піклуватись і допомагати іншим людям (Родитель-піклувальник).

Функціональні его-стани «Родитель-контролер», «Родитель-піклувальник», «Дорослий» усі значимо позитивно пов'язані між собою. Повністю проникна межа та спокійно-нейтральна позитивно пов'язані одна з одною.

Конативно-когнітивні зв'язки суттєво багатоманітні. Вони відображають психологічні закономірності розвитку самостійності майбутнього фахівця.

Що більш автономні студенти, то нижче вони оцінюють власну самостійність загалом і такі її фактори як «Саморегульованість» і «Самодетермінованість».

Чим більше студенти співзалежні, тим вище вони оцінюють такий аспект власної самостійності як самореалізованість.

Чим більше студенти співзалежності або протизалежності, тим більше вони переконані в деструктивності самостійності.

Чим більше студенти схильні до піклування і допомоги іншим людям («Родитель-піклувальник») тим більше вони переконані в деструктивності самостійності.

Чим більше студенти схильні до контролю, керування, критики інших людей («Родитель-контролер»), тим вище оцінюють власну «Самодетермінованість».

Що більше студенти здатні блокувати шкідливі зовнішні впливи,

сказати «ні», приборкати тиск (активно-непроникна межа), то вище вони оцінюють власну самостійність загалом і такі її фактори як «Саморегульованість» і «Самодетермінованість», то більше вірять в деструктивність самостійності.

Чим більше студенти готові довіряти іншим, ідентифікуватись із ними (повністю проникна межа), тим вище оцінюють власну «Самодетермінованість».

Типологія студентів за критерієм самостійності

Емпіричну типологію студентів за критерієм самостійності побудуємо за допомогою кластерного аналізу - багатовимірної статистична процедури, що дозволяє на основі показників, які характеризують ряд об'єктів (у нашому випадку - студентів), згрупувати їх в класи (кластери) таким чином, щоб об'єкти, які входять в один клас, були більш однорідними, схожими, в порівнянні з об'єктами, що входять в інші класи. Тобто, кластерний метод виконує збір даних, що містять інформацію про вибірку об'єктів, і потім впорядковує об'єкти в порівняно однорідні групи.

Проведення кластерного аналізу передбачає формування вибірки кластеризації – визначення змінних (параметрів) за якими типологізуватимуться студенти, їх кількості. З огляду на попередньо проведений аналіз і потребу отримати найбільш надійний результат, вважаємо раціональним обрати мірилом включення до кластеризації лише емотивно-конативний вимір самостійності: цінність «Самостійності» (шкала ціннісного тесту Ш. Шварца «Портрет цінностей») та «Автономію» (субшкала опитувальника К. Ріфф «Шкала психологічного благополуччя»). Нагадаємо, що показники шкали цінності «Самостійність» і субшкали «Автономія» статистично значимо не пов'язані між собою.

У якості метода формування кластерів обрано метод К-середніх (K-Means Cluster Analysis) - метод аналізу кластерних центрів. Для обчислення відстаней між об'єктами (досліджуваними) використана метрика квадрату евклідової відстані – «Squared Euclidean Distance».

Вибір методу К-середніх обумовлено необхідністю максимізувати розбіжності між спостереженнями з різних кластерів і достатньо великою кількістю об'єктів кластеризації – 280 осіб.

Інтерпретація та порівняння отриманих кластерів здійснювались на основі однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA, χ^2 -критерія (для даних, вимірних у номінальній шкалі) і U-критерія Манна-Уїтні та H-критерія Краскела-Уоллеса (для порядкових даних).

Після низки кластеризаційних експериментів було обрано кінцеве рішення про розподілення всієї вибірки на 3 класи (типи) із репрезентативною кількістю об'єктів, що належать кожному класу. В клас 1 увійшло - 29,5% студентів, в клас 2 – 43,0%, в клас 3 – 27,5% студентів. Із даних, наведених в таблиці слідує, що за прийнятими критеріями кластеризації автоматична класифікація проведена так, що знайдені три класи (типи) студентів значимо відрізняються лише за мірою автономії.

Таблиця 4.33.

Кластерні центри кінцевого рішення

	Кластер		
	1	2	3
Цінність «Самостійність» (ПЦ)	12,53	12,61	12,72
«Автономія» (ШПБ)	66,54	52,88	40,51

Для того, щоб описати отримані класи, зазвичай користуються процедурою порівняння середніх значень параметрів (кластерних центрів), за якими була проведена кластеризація із наступним проведенням однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA. Значення F-статистики тут використано тільки як *індикатор*, адже кластери вибиралися так, щоб максимізувати розбіжності між спостереженнями з різних кластерів. Спостережені рівні значимості не скориговані відповідно, і тому їх не можна безпосередньо застосовувати для перевірки гіпотези про рівність середніх значень кластерів. Щоб упевнитися в не випадковості знайдених відмінностей

між кластерами, в тому числі за їх змістом, був проведений їх аналіз за допомогою непараметричного аналогу дисперсійного аналізу - Н-критерія Краскела-Уоллеса.

Таблиця 4.34

Результати однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA

	Кластер		Похибка		F	Знч.
	Середній квадрат	ст.св.	Середній квадрат	Ст.св.		
Самостійність (ПЦ)	0,500	2	18,361	190	0,027	0,973
Автономія (ШПБ)	9337,003	2	19,485	190	479,18	0,000

Психологічний зміст статистично значимих відмінностей між представниками трьох типів (класів) відбито у таблиці 4.35

Таблиця 4.35

Значущі відмінності між кластерами (критерій Краскела-Уоллеса)

	Кластери, Ме			Н-критерій Краскела-Уоллеса		
	1 тип	2 тип	3 тип	χ^2	df	P
Психологічне благополуччя (заг., ШПБ)	386,0	347,8	283,7	89,950	2	0,000
Позитивні відносини (ШПБ)	64,00	60,00	46,20	58,749	2	0,000
Автономія (ШПБ)	65,22	53,06	41,81	168,028	2	0,000
Управління середовищем (ШПБ)	58,75	53,91	45,60	38,166	2	0,000
Особистісне зростання (ШПБ)	70,57	63,36	47,25	70,838	2	0,000
Цілі у житті (ШПБ)	66,66	59,85	50,40	43,011	2	0,000
Самоприйняття (ШПБ)	63,71	56,25	47,28	41,554	2	0,000

Продовж. табл. 4.35

Стимуляція (ПЦ)	2,40	2,88	2,94	5,610	2	0,061
Безпека (ПЦ)	2,28	1,95	1,88	4,711	2	0,095
Консерватизм (ПЦ)	3,22	2,95	2,77	4,813	2	0,090
Співзалежність (ОСЗ)	42,00	41,00	44,00	5,691	2	0,058
Набута самостійність (ППС)	2,19	2,42	2,26	4,747	2	0,093
Адаптивна дитина (ФЕС)	16,00	12,10	12,80	4,288	2	0,098
ОСС, Опосередкована самооцінка самостійності заг.	60,93	65,00	66,18	4,256	2	0,097
Самодетермінованість (ОСС)	57,77	63,61	66,25	4,529	2	0,100
Саморегульованість (ОСС)	62,00	68,80	73,00	6,428	2	0,040

Перший тип – психологічно благополучні самостійні студенти, що мають середньо-високий (близький до вищого за середній) рівень психологічного благополуччя загалом і високий рівень усіх складових психологічного благополуччя – автономії, позитивних відносин, управління середовищем/компетентності, особистісного зростання, життєвих цілей, самоприйняття. У них найвища, з поміж представників інших типів, потреба в стимуляції (збуджені, тяжінні до новизни та глибоких переживать) і найнижча потреба в безпеці (для себе та інших людей, в гармонії, стабільності в індивідуальному та суспільному вимірі) і консервативних цінностях (безпека, традиція, конформізм) загалом, середній рівень співзалежності та переконань про самостійність як набуту (не вроджену) якість, вищий порівняно із іншими типами рівень вживання функціонального его-стану «Адаптивна дитина», що використовується при взаємодії з правилами та вимогами сім'ї і суспільства, нижчий порівняно із іншими типами рівень опосередкованих самооцінок самостійності загалом,

насамперед – самооцінок саморегульованості.

Протилежний до першого типу за своїми характеристиками – третій тип, репрезентований *психологічно неблагополучними низькоавтономними студентами з найвищою опосередкованою самооцінкою самостійності*. У них найнижчі показники (нижчі за середні) показники психологічного благополуччя загалом і усіх його складових: автономії, позитивних відносин, управління середовищем, особистісного зростання, життєвих цілей, самоприйняття. Вони у більшій мірі, ніж представники інших типів, співзалежні, хоча і не радикально, лише в межах середнього рівня співзалежності. Ці студенти в меншій мірі, порівняно із першим типом, цінують стимуляцію і вище оцінюють безпеку та консервативні цінності загалом, менше послуговуються функціональним его-станом «Адаптивна дитина». Нарешті, вони мають вищі опосередковані самооцінки самостійності загалом і таких її аспектів як самодетермінованість і саморегульованість.

Другий тип за своєю природою є компромісним, проміжним між першим і третім типами. До другого типу ввійшли середньоблагополучні студенти, у такій же мірі, як і представники першого типу, співзалежні, з такою ж самооцінкою самодетермінованості й з такою ж мірою вияву одного з факторів психологічного благополуччя - «Позитивних відносин». Із представниками 3 типу їх об'єднує статистично однаковий рівень важливості потреб в стимуляції, безпеці, консервативних цінностей, опосередкованих самооцінок самостійності загалом, а передусім – самооцінок саморегульованості. Представники другого типу - найбільші прихильники переконання про самостійність як набуту якість особистості.

Існує статистично значимий зв'язок між розподілом типів студентів і курсом навчання ($\chi^2 = 9,979$; $df=4$; $p=0,044$). Із таблиці... видно, що кількість студентів першого типу (самостійних і психологічно благополучних) зменшується протягом навчання, а кількість студентів третього типу (суб'єктивно, за самооцінкою самостійних, психологічно неблагополучних)

збільшується. Певно, така картина вікової динаміки типологічного розподілу є промовистим викликом і вимагає відповідних психолого-педагогічних заходів. Помічено статистично значимий зв'язок між розподілом типів студентів і фахом навчання ($\chi^2 = 9,921$; $df=4$; $p=0,047$). Оскільки курс навчання впливає на характер розподілу за типами, для порівняння взято лише студентів 5 курсу (таблиця 4.36). Найбільше (46,9%) представників типу «благополучні самостійні» серед тих, хто здобуває фах «практичний психолог».

Таблиця 4.36

Розподіл типів студентів за критерієм самостійності та курсу навчання

Курс навчання	Тип (%)		
	1	2	3
1 курс	42,9	38,1	19,0
3 курс	33,3	40,0	26,7
5 курс	15,9	52,4	31,7

Таблиця 4.37

Розподіл типів студентів за критерієм самостійності та фахом навчання

Спеціальність	Тип (%)		
	1	2	3
Дошкільна освіта та	8,3	62,5	29,2
Дошкільна освіта-логопедія	10,7	50,0	39,3
Практична психологія	46,9	34,4	18,8

Щоб увиразнити наведені типологічні особливості студентів, доповнимо, абстрагуючись від технічних деталей, змальований стан справ *ілюстративними* результатами одномірного двохфакторного дисперсійного аналізу.

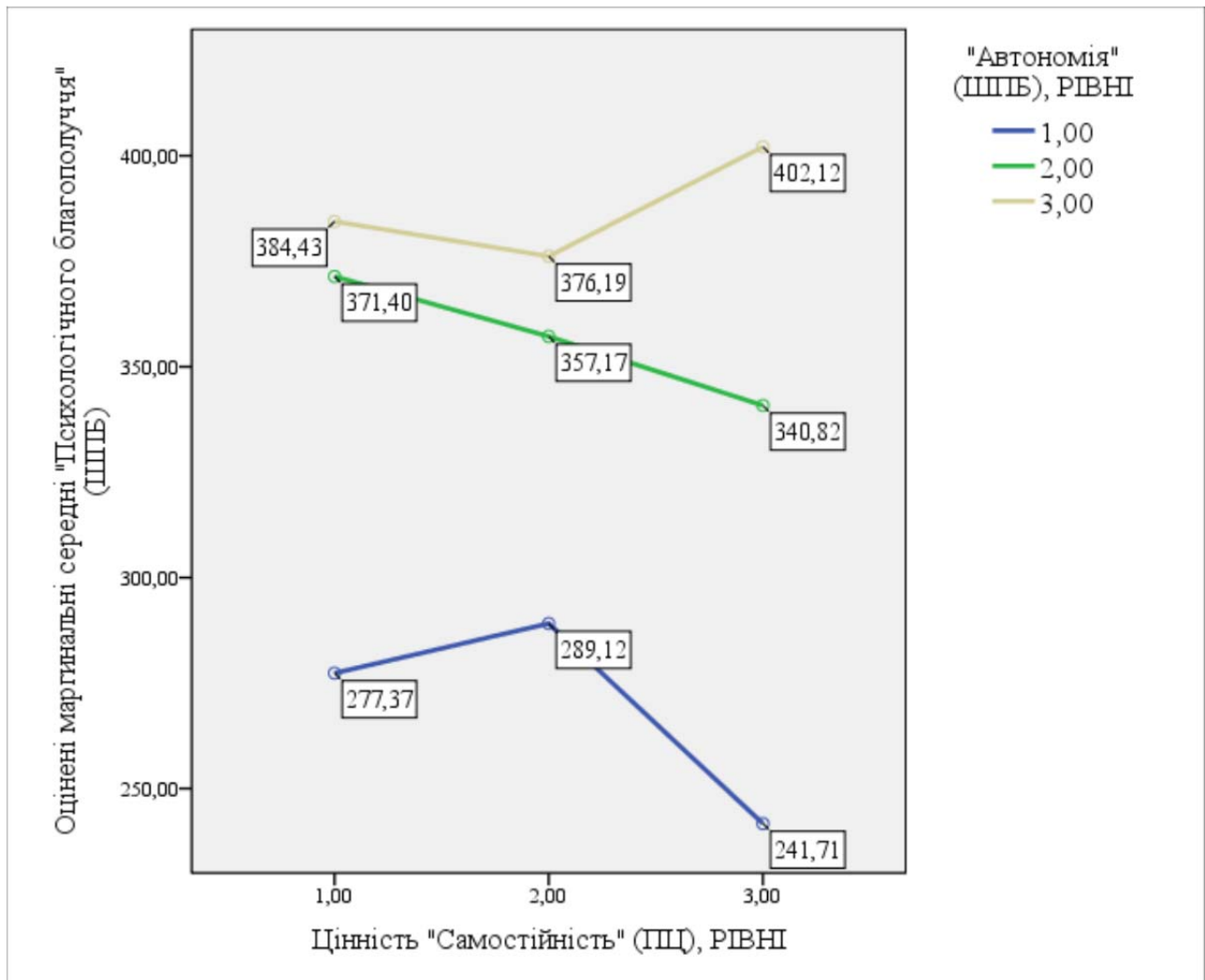


Рис. 4.6 Показники психологічного благополуччя в залежності від рівнів автономії та цінності «Самостійність»

Розглянемо, як сукупно впливають незалежні змінні – автономія і (попарно із нею) цінність «Самостійність», співзалежність, протизалежність, опосередкована самооцінка самостійності на залежну змінну - психологічне благополуччя студентів, яке є основним критерієм їх типологізації.

Найвищий рівень психологічного благополуччя студентів має місце (рис..) за умови високого рівня автономії і високого рівня важливості цінності «Самостійність», а найнижчий рівень психологічного благополуччя – за умови низького рівня автономії і високого рівня важливості цінності «Самостійність».

Загалом, рівень психологічного благополуччя визначається передовсім показниками автономії, за умови, якщо рівень важливості цінності «Самостійність» низький або середній.

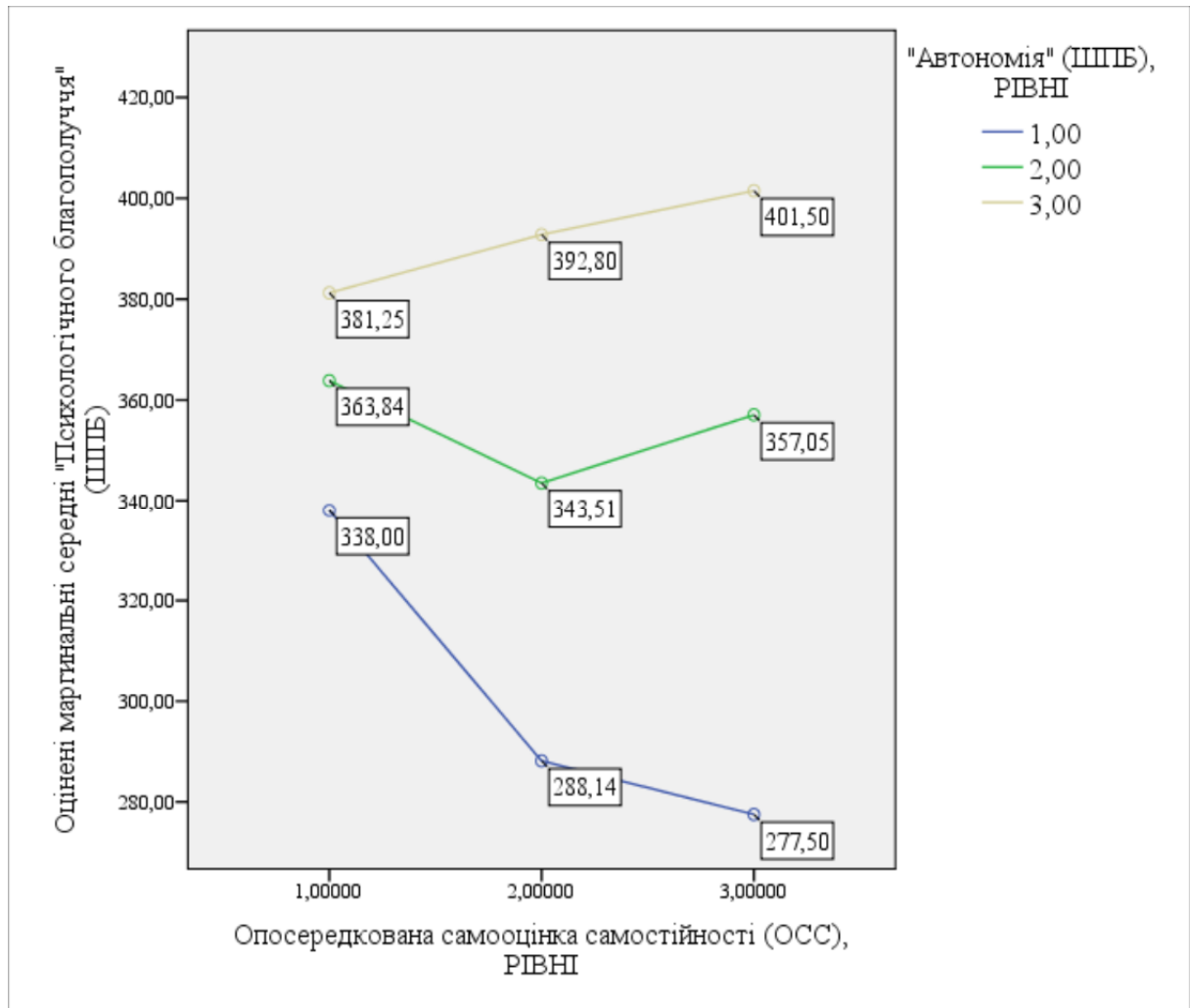


Рис. 4.7 Показники психологічного благополуччя в залежності від рівнів автономії та опосередкованої самооцінки самостійності

Якнайбільший рівень психологічного благополуччя спостерігається у студентів, що мають високий рівень автономії і високий рівень опосередкованої самооцінки самостійності, а найнижчий рівень психологічного благополуччя – у тих, у кого низький рівень автономії і середній або високий рівень опосередкованої самооцінки самостійності (рис.).

У цілому, рівень психологічного благополуччя визначається показниками автономії за умови якщо рівень опосередкованої самооцінки самостійності низький.

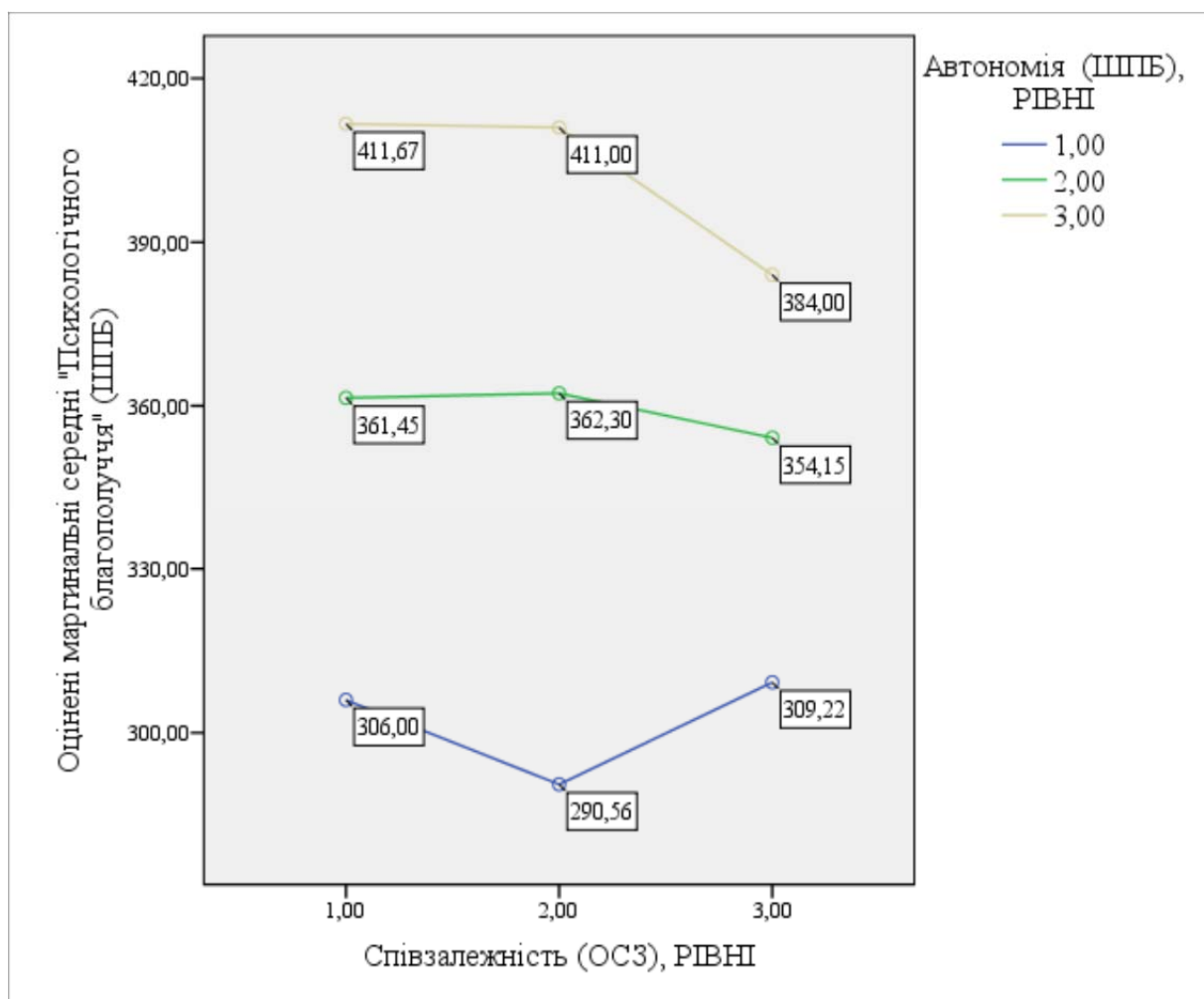


Рис. 4.8 Показники психологічного благополуччя в залежності від рівнів автономії та співзалежності

Максимальний рівень психологічного благополуччя студентів трапляється (рис.4.8) за умови високого рівня автономії й низького або середнього рівня співзалежності, а найнижчий рівень психологічного благополуччя – за умови низького рівня автономії та середнього рівня співзалежності.

Загалом же, рівень психологічного благополуччя визначається у більшій мірі показниками автономії, особливо у випадку коли вона виявляє себе на середньому рівні.

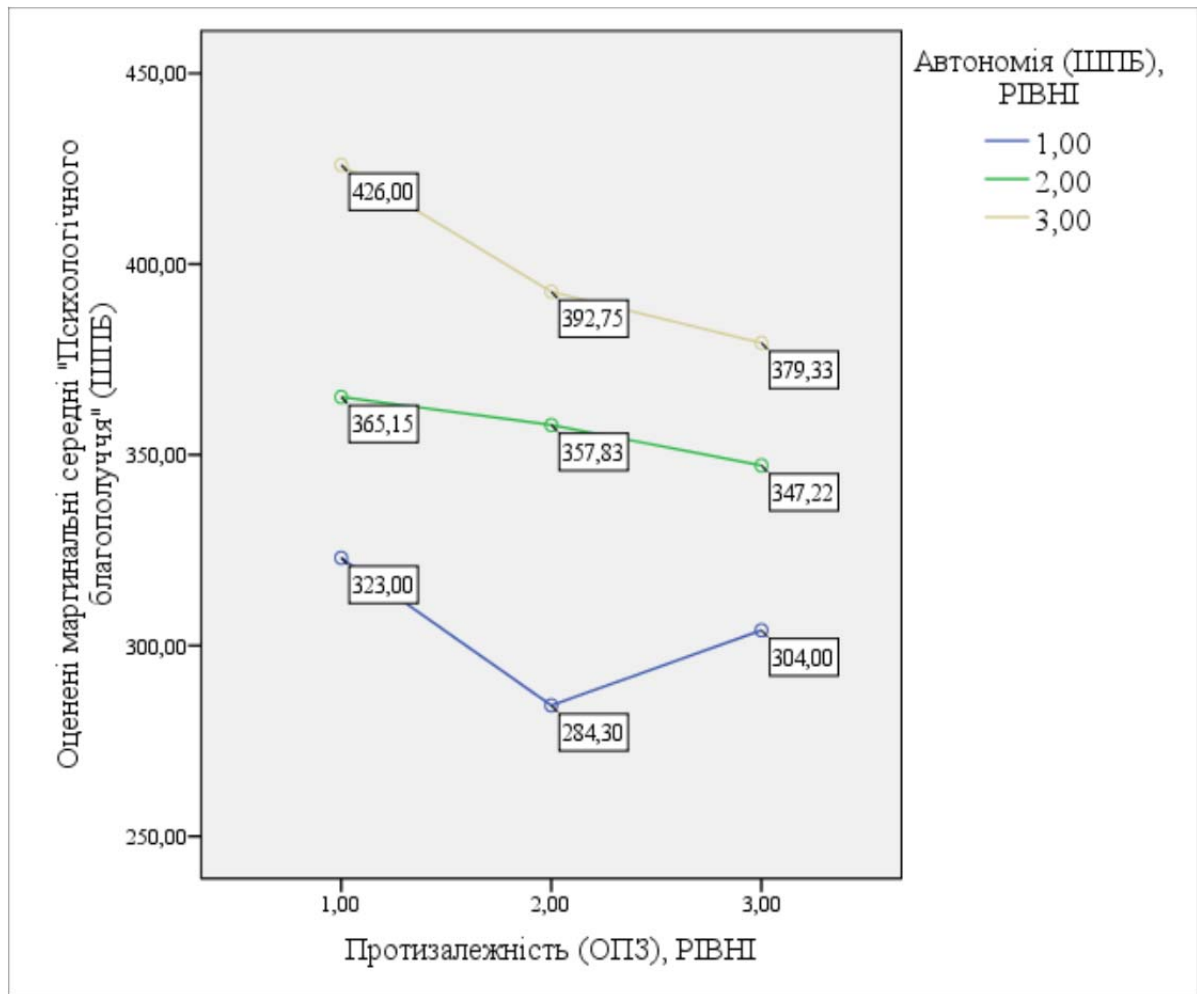


Рис. 4.9 Показники психологічного благополуччя в залежності від рівнів автономії та протизалежності

Найвищий рівень психологічного благополуччя студентів має місце (рис..) за умови високого рівня автономії і низького рівня протизалежності, а найнижчий рівень психологічного благополуччя – за умови низького рівня автономії і середнього рівня протизалежності.

Як і у випадку взаємодії автономії та спізалежності, рівень психологічного благополуччя визначається у більшій мірі показниками автономії. Нагадаємо, що раніше було встановлено факт негативних значимих кореляцій між, з одного боку, психологічним благополуччям і, з іншого, співзалежністю та протизалежністю. Ймовірно, цей негативний зв'язок опосередковується саме деавтономізацією особистості.

Отже, за допомогою кластерного аналізу (метод К-середніх)

побудовано емпіричну типологію студентів за критерієм самостійності. Виокремлено три типи студентів.

Перший тип (29,5 % студентів) – психологічно благополучні самостійні студенти, що мають середньо-високий рівень психологічного благополуччя загалом і високий рівень усіх складових психологічного благополуччя. У них найвища, з поміж представників інших типів, потреба в стимуляції й найнижча потреба в безпеці та консервативних цінностях (безпека, традиція, конформізм) загалом, середній рівень співзалежності та переконань про самостійність як набуту якість, вищий порівняно із іншими типами рівень вживання функціонального еґо-стану «Адаптивна дитина», нижчий порівняно із іншими типами рівень опосередкованих самооцінок самостійності загалом, насамперед – самооцінок саморегульованості.

Протилежний до першого типу за своїми характеристиками – третій тип (27,5 % студентів), репрезентований психологічно неблагополучними низькоавтономними студентами з найвищою опосередкованою самооцінкою самостійності. У них найнижчі показники (нижчі за середні) показники психологічного благополуччя загалом і усіх його складових. Вони у більшій мірі, ніж представники інших типів, співзалежні. Ці студенти в меншій мірі, порівняно із першим типом, цінують стимуляцію і вище оцінюють безпеку та консервативні цінності загалом, менше послуговуються функціональним еґо-станом «Адаптивна дитина». Нарешті, вони мають вищі опосередковані самооцінки самостійності загалом і таких її аспектів як самодетермінованість і саморегульованість.

Другий тип (43% студентів) за своєю природою є компромісним, проміжним між першим і третім типами. До другого типу ввійшли середньоблагополучні студенти, у такій же мірі, як і представники першого типу, співзалежні, з такою ж самооцінкою самодетермінованості й з такою ж мірою вияву одного з факторів психологічного благополуччя - «Позитивних відносин». Із представниками третього типу їх об'єднує статистично однаковий рівень важливості потреб в стимуляції, безпеці, консервативних

цінностей, опосередкованих самооцінок самостійності загалом, а передусім – самооцінок саморегульованості. Представники другого типу - найбільші прихильники переконання про самостійність як набуту якість особистості.

Існує статистично значимий зв'язок між розподілом типів студентів і курсом навчання: кількість студентів першого типу (самостійних і психологічно благополучних) зменшується протягом навчання, а кількість студентів третього типу (суб'єктивно, за самооцінкою самостійних, психологічно неблагополучних) збільшується.

Помічено статистично значимий зв'язок між розподілом типів студентів і фахом навчання - найбільше представників типу «благополучні самостійні» серед тих, хто здобуває фах «практичний психолог».

Автономія і (попарно із нею) цінність «Самостійність», співзалежність, протизалежність, опосередкована самооцінка самостійності сукупно впливають на психологічне благополуччя студентів, яке, опосередковано, є основним критерієм їх типологізації.

Найвищий рівень психологічного благополуччя студентів має місце за умов:

- високого рівня автономії та високого рівня важливості цінності «Самостійність»;
- високого рівня автономії та високого рівня опосередкованої самооцінки самостійності;
- високого рівня автономії й низького або середнього рівня співзалежності;
- високого рівня автономії й низького рівня протизалежності.

Найнижчий рівень психологічного благополуччя має місце за умов:

- низького рівня автономії та високого рівня важливості цінності «Самостійність»;
- низький рівня автономії та середнього або високого рівня опосередкованої самооцінки самостійності;
- низького рівня автономії та середнього рівня співзалежності;

- низького рівня автономії та середнього рівня протизалежності.

Отже, коротко узагальнимо отримані емпіричні дані.

Цінність самотійності. Самостійність думки пов'язана з розвитком власної інтелектуальної компетентності та її використанням, а самотійність дії відображає здатність до досягнення цілей. Пріоритетними для студентської молоді є самотрансцендентні цінності – «Доброзичливість» та «Універсалізм» і цінність консервативного типу «Безпека», а також цінності «Самостійність» і «Гедонізм». Найменш значимими є цінності «Традиція», «Конформізм», «Влада». Рейтинг значущості за групами цінностей очолюють цінності вищого рівня «Самотрансценденція» і «Відкритість». З віком (курсом навчання) збільшується значимість цінностей «Безпеки» і «Універсалізму» та цінностей вищого рівня «Самотрансценденція» і «Консерватизм». Разом з тим, з точки зору рівнів прояву, серед старших студентів зменшується кількість тих, для кого цінність «Самостійність» дуже важлива, і, водночас, збільшується кількість студентів для яких цінність «Самостійність» є важливою на середньому рівні.

Внутрішня і зовнішня мотивація. Вияв показників внутрішньої мотивації статистично значимо вищий за вияв показників зовнішньої мотивації. Міра вияву зовнішньої мотивації не змінюється протягом навчання, а міра вияву внутрішньої мотивації змінюється: підіймається від першого до третього курсу і падає від третього до п'ятого. Внутрішня та зовнішня мотивації у студентів не тільки не виключають одна одну, а, швидше, є взаємопов'язаними характеристиками і разом відповідають за таку рису особистості та діяльності як «вмотивованість».

Автономія. Серед факторів психологічного благополуччя найнижчі показники мають «Управління середовищем» і «Автономія», а найвищі - фактори «Особистісне зростання» та «Цілі у житті». Показник «Автономії» при переході студентів від третього до п'ятого курсу значимо зменшується. Кількість високоавтономних (за рівнем виявлення) студентів протягом навчання статистично значимо не змінюється.

Співзалежність і протизалежність. Високий рівень співзалежності у студентів більш поширений, порівняно із високим рівнем протизалежності, а самі вони (співзалежність та протизалежність) є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими характеристиками в структурі особистості та її поведінці. Найпоширенішим є середній рівень виявлення обох характеристик міжособистісних стосунків. Статистично значущих відмінностей між виявленням співзалежності та протизалежності у студентів різного віку (курсу навчання) не встановлено.

Функціональна рольова позиція (его-стан «Дорослий»). Найвищі показники у студентів мають такі его-стани: «Родитель-піклувальник» (піклування і допомога іншим людям), «Вільна дитина» (вираження своїх почуттів і дій без цензури й посилань на правила та вимоги), «Дорослий» (реалізм, свобода вибору, відповідальність). Показники за шкалою «Адаптивна дитина» (взаємодія з правилами й вимогами сім'ї та суспільства) займають проміжне місце – вони вищі за показники шкали «Родитель-контролер» (контроль, управління, покарання інших) і нижчі за показники шкал «Родитель-піклувальник» і «Вільна дитина». Найнижчий показник - у его-стану «Родитель-контролер».

Психологічні межі особистості. Активно-непроникна межа, тобто межа, непроникна для зовнішніх впливів, що оцінюються як шкідливі, має найвищу міру прояву у студентів. Активно-віддаюча межа, що пропускає внутрішні імпульси назовні та передбачає внутрішнє право виражати себе і стримувальна межа, що дає можливість втримувати внутрішню енергію, теж виявляють себе доволі сильно. Найнижче виявлені тестові показники решти психологічних меж – повністю проникної (можливість довіряти), асимілюючої (прийняття допомоги), спокійно-нейтральної (готовність до активної взаємодії зі світом «тут і тепер»).

Переконання щодо самостійності. Найбільшу прихильність студентів мають уявлення про самостійність як набуту та конструктивну характеристику особистості, переконання про неї як вроджену або

деструктивну рису – менш виявлені. Дослідженням не встановлено статистично значущих вікових відмінностей у переконаннях стосовно самостійності, що, вірогідно, вказує на відносно раннє походження цих переконань та їх сталість.

Самооцінка самостійності. Виходячи із уявлення про багатоаспектність виявів самостійності та спираючись на результати факторного аналізу, можемо стверджувати, що різноманітні вияви самостійності редукуються до трьох основних латентних: самодетермінованості, саморегульованості, самореалізованості.

Фактор «Самодетермінованість» відображає ініціально-автономні аспекти самостійності: «Ініціативність», «Активність», «Суверенність», «Незалежність», «Рішучість», «Автономність». Фактор, інтерпретований як «Саморегульованість» охоплює прояви самостійності, що пов'язані з саморегулятивно-вольовими аспектами діяльності - «Відповідальність», «Саморегульованість», «Цілеспрямованість», «Життєстійкість», «Сила волі». Фактор, типізований як «Самореалізованість», пов'язує в єдиний кореляційний вузол «Самооцінку (позитивну)», «Креативність», «Мотивованість», «Впевненість у собі», «Самопізнання», якості, що є результатом *реалізації* самостійного стилю життя.

Найвищими балами студенти оцінюють себе за аспектами самостійності, що охоплюються латентними факторами саморегульованості і самореалізованості: щонайперше, це самооцінки відповідальності, а також життєстійкості, цілеспрямованості, мотивованості, самопізнання, самоцінності, саморегульованості. Найнижчі оцінки отримали більшість аспектів самодетермінованості - суверенність, автономність, ініціативність. Переважна більшість самооцінок самостійності не залежить від вікових характеристик. Лише показники відповідальності та сили волі ростуть з віком, як і величина фактору «Саморегульованість».

Загальна самооцінка самостійності в процесі навчання демонструє наступну закономірність: переважна більшість першокурсників оцінюють

свою самостійність на середньому рівні; на третьому курсі навчання відбувається перерозподіл по рівнях самостійності – відмінності між кількістю студентів на кожному з рівнів самооцінки самостійності стають статистично не значимими; нарешті, на фініші навчання у ВНЗ більшість знову оцінює самостійність на середньому рівні, але, на відміну від старту навчання, на цій стадії академічних перегонів, вже не десята, а п'ята частина студентів мають високий рівень самооцінки самостійності.

Аналогічно до інтегральної самооцінки самостійності поводяться у віковому сенсі її фактори - «Саморегульованість» і «Самореалізованість». Самооцінки, що охоплюються фактором «Самодетермінації», не зазнають статистично значимих вікових впливів.

Висновки до розділу 4.

Встановлено наступні найбільш важливі взаємозв'язки в психологічній системі самостійності.

Емотивно-конативні зв'язки. Обидва взаємопов'язані емотивні компоненти самостійності - цінність «Самостійність» (незалежність думок і дій, можливість вибору, творчості) та внутрішня мотивація (потреби в самодетермінації та компетентності, внутрішній локус причинності) позитивно корелюють із спокійно-нейтральною межею: чим важливіші для студента цінність самостійності, чим сильніше він (вона) відчуває, що є справжніми чинником власної ефективної поведінки, тим більше готовність до активної взаємодії зі світом «тут і тепер».

Чим більш важливіша для студентів цінність самостійності, тим дужче вони орієнтовані на врахування фактичних можливостей і автономну дію на основі об'єктивних даних (его-стан «Дорослий»), а також на контроль, керування, критику щодо інших людей («его-стан «Родитель-контролер»).

Що більш внутрішньо мотивовані студенти, то більше вони схильні використовувати відповідний его-стан, піклуючись і допомагаючи іншим

людям (Родитель-піклувальник), більше готові приймати зовнішні впливи, впевненіші в собі та відчувають довіру до інших.

Емотивно-когнітивні зв'язки. Когнітивні елементи самостійності представлені опосередкованими самооцінками самостійності (загалом і пофакторно) та переконаннями про самостійність. Самооцінки самостійності не пов'язані значимо із переконаннями про самостійність. Показник переконання про самостійність як конструктивну рису негативно, але не значимо, корелює із показником переконання про самостійність як деструктивну рису. Показники осередкованих самооцінок самостійності загалом і таких її факторів як «Самореалізованість», «Саморегульованість» і «Самодетермінованість» значимо позитивно корелюють між собою.

Що більш важливою для студентів є цінність самостійності, то вище вони оцінюють власну самостійність загалом і такий її фактор як «Самореалізованість», то в більшій мірі переконані, що самостійність - конструктивна риса особистості. Чим сильніше внутрішньо мотивовані студенти, тим вище вони оцінюють такі аспекти власної самостійності як «Саморегульованість» і «Самореалізованість», а також в більшій мірі переконані, що самостійність - конструктивна риса особистості.

Конативно-когнітивні зв'язки. Що більш автономні студенти, то менш вони співзалежні, і навпаки. Чим вище показники протизалежності, тим більше студенти схильні до контролю, керування, критики інших людей («Родитель-контролер»), і, водночас, до піклування і допомоги іншим людям («Родитель-піклувальник»). Чим вище показники співзалежності, то більше студенти схильні до піклування і допомоги іншим людям («Родитель-піклувальник»). Чим більше студенти готові довіряти іншим, ідентифікуватись з ними (повністю проникна межа), тим більше вони готові піклуватись і допомагати іншим людям (Родитель-піклувальник). Функціональні его-стани «Родитель-контролер», «Родитель-піклувальник», «Дорослий» усі значимо позитивно пов'язані між собою. Повністю проникна межа та спокійно-нейтральна позитивно пов'язані одна з одною.

Конативно-когнітивні зв'язки суттєво багатоманітні. Що більш автономні студенти, то нижче вони оцінюють власну самостійність загалом і такі її фактори як «Саморегульованість» і «Самодетермінованість». Чим більше студенти співзалежні, тим вище вони оцінюють такий аспект власної самостійності як самореалізованість. Чим більше студенти співзалежності або протизалежності, тим більше вони переконані в деструктивності самостійності. Чим більше студенти схильні до піклування і допомоги іншим людям («Родитель-піклувальник») тим більше вони переконані в деструктивності самостійності. Чим більше студенти схильні до контролю, керування, критики інших людей («Родитель-контролер»), тим вище оцінюють власну «Самодетермінованість».

Що більше студенти здатні блокувати шкідливі зовнішні впливи, сказати «ні», приборкати тиск (активно-непроникна межа), то вище вони оцінюють власну самостійність загалом і такі її фактори як «Саморегульованість» і «Самодетермінованість», то більше вірять в деструктивність самостійності.

Чим більше студенти готові довіряти іншим, ідентифікуватись з ними (повністю проникна межа), тим вище оцінюють власну «Самодетермінованість».

Побудовано емпіричну типологію студентів за критерієм самостійності. Виокремлено три типи студентів: психологічно благополучні самостійні студенти, психологічно неблагополучні низькоавтономні; компромісний тип, представники якого найбільші прихильники переконання про самостійність як набуту якість особистості. Існує статистично значимий зв'язок між розподілом типів студентів і курсом навчання: кількість студентів першого типу (самостійних і психологічно благополучних) зменшується протягом навчання, а кількість студентів третього типу (суб'єктивно, за самооцінкою самостійних, психологічно неблагополучних) збільшується. Саме ці результати слугували основою для розробки психологічних впливів на розвиток самостійності майбутнього фахівця.

Основні положення четвертого розділу дисертації відображені в публікаціях автора:

1. Павлюк М. М. Розуміння студентами самостійності як особистісної якості / М. М. Павлюк // Науковий Вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Вип. 743: Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. – С. 168-172.
2. Павлюк М. М. Самостійність майбутніх фахівців: витоки становлення та перспективи цілеспрямованого розвитку / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – Т. IX, вип. 6 – С. 37-44.
3. Павлюк М. М. Компоненти самостійності майбутніх фахівців / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України – К. : Талком, 2016. – Т. IX, вип. 9. – С. 376-384.
4. Павлюк М. М. Психологічна межа як механізм розвитку самостійності майбутнього фахівця / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2017. – Т. IX, вип. 10. – С. 136-144.
5. Павлюк М. М. Модель розвитку самостійності майбутніх фахівців в межах ресурсно-компетентнісного підходу / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. XI, вип. 10. – С. 163-181.
6. Павлюк М. М. Психологічне благополуччя як передумова розвитку особистісної самостійності майбутнього фахівця. / М. М. Павлюк, О. Л. Шопша, Т. Л. Ткачук // Наука і освіта. – 2018. – С. 149-156.

РОЗДІЛ 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

5.1 Загальнотеоретичні основи розвитку самостійності майбутнього фахівця

У результаті теоретико-експериментального дослідження було розкрито причинно-наслідкові зв'язки і залежності, що виявляються у формі провідних тенденцій і психологічних умов, які визначають стратегію розвитку самостійності як системної якості особистості майбутнього фахівця, а також принципи, які визначають тактику професійного становлення фахівця.

До таких тенденцій відносяться: взаємозумовленість процесів розвитку особистості у процесі професійної підготовки, психологізація, акмеологізація, гуманістична спрямованість, творча саморегуляція і технологізація освітнього процесу.

У контексті нашого дослідження доцільно опиратися на особистісний підхід до трактування психологічної підготовки і визначити останню як психічну налаштованість фахівця на професійну діяльність, на професійну взаємодію з об'єктом роботи; як певний стан психічних функцій особистості, який забезпечує високий рівень досягнень при виконанні професійної діяльності. При цьому розвиток самостійності майбутнього фахівця розглядаємо через змістове наповнення професійної підготовки та професійних функцій майбутнього фахівця, що формуються у процесі освітньо-професійної діяльності.

У процесі розвитку самостійності майбутнього фахівця важливою є теорія самодетермінації Е. Десі, Р. Райана, праці яких відносять до позитивної психології. Самодетермінація означає відчуття свободи по відношенню як до сил зовнішнього оточення, так і до внутрішніх сил

особистості. Під самодетермінацією розуміють здатність людини обирати і здійснювати вибори, відчувати себе, а не підкріплення, стимули, або якісь інші сили, які також можуть виступати детермінантами її поведінки [563].

Орієнтуючись на гуманістичну стратегію в професійній освіті, формуванні фахівця у ЗВО, ми розглядаємо його як суб'єкта діяльності, як суб'єкта розвитку і саморозвитку.

На думку автора соціально-когнітивної теорії особистості і регуляції поведінки А. Бандури, немає найістотнішого механізму суб'єктності ніж переконання у власній самоефективності. Самоефективність – (self-efficacy) це переконання у власних здібностях організувати і здійснювати дії, необхідні для того, щоб отримати відповідні результати [540].

Особистість через індивідуальність активно впливає на нормативні вимоги до діяльності, надає їм індивідуально творчого, унікального характеру. І лише у разі досягнення єдності професійно необхідних якостей особистості і діяльності фахівця можна говорити про явище професіоналізму діяльності.

Отже, цільовим завданням взаємозумовленості єдності особистості і діяльності служить ідентифікація особистості з професією, з її діяльністю. Іншими словами, професійно зумовлені особистісні якості і властивості, набуті в процесі діяльності, починають виявлятися і в усіх інших сферах її життєдіяльності, визначаючи її ставлення до дійсності.

Важливо ще раз підкреслити, що цей процес є двостороннім: наявні риси, якості, стани, що розвиваються, властивості особистості визначають вибір професії, сприяють формуванню професіоналізму особистості і діяльності. Вибрана ж і здійснювана професійна діяльність, у свою чергу, впливає на саму особистість, особливості її розвитку.

Отже, взаємообумовленість особистості і діяльності, їх єдність, взаємозалежність – саме це дозволяє говорити про потенційний розвиток особистості психолога як суб'єкта діяльності, і про діяльність, яка сприяє професійно-особистісному розвитку цього суб'єкта.

По мірі професіоналізації особистості співвідношення між зовнішньою дією і *самоорганізацією* в професійному становленні змінюється у бік *активності* самої особистості. Створення оптимальних зовнішніх передумов посилює внутрішні передумови *активності особистості*, підвищуючи її суб'єктність, рефлексивність, креативність, що обумовлює її професійний розвиток.

Включення в педагогічний процес у вищій школі розроблених розвивальних і суб'єктно орієнтованих технологій дозволяє зовнішню дію здійснювати цілеспрямовано і ефективно, формуючи і розвиваючи як особистість у цілому, так і її самостійність. У цьому випадку педагогічний процес обертає свою спрямованість безпосередньо до особистості, як суб'єкта професійної діяльності, розвиваючи її, забезпечуючи перспективність і постійне удосконалення [96].

Загальнотеоретичною основою у руслі нашого дослідження є також нові наукові підходи у рамках яких застосовуються емоційно-фокусовані техніки роботи з клієнтом. Одним із таких підходів є підхід Джефрі Янга [23], який розробив модель, яку назвав схема-терапією. Під схемою Дж. Янг розумів комплекс *ригідних емоційних уявлень про себе* і про реальність, які сформувалися у ранньому дитинстві і оживають у стресовій ситуації. Відчуття самотності, ізоляції, власної дефектності, страху насилля і т.д., в які провалюється пацієнт у стресі і які неадекватні теперішній ситуації. Вони відображають переживання травмованої “внутрішньої дитини”, яка дивиться на життя через лінзи цих дисфункційних схем.

Поступово, по мірі свого розвитку, схема-терапія усе більше зсувалася від роботи зі схемами до роботи з частинами особистості пацієнта. У схема-терапії їх називають режимами. Фактично на сьогоднішній день схема-терапія – *це когнітивна версія роботи з частинами Я.*

Таблиця 5.1.

Ранні дезадаптивні схеми

Категорія схем	Схеми
Роз'єднаність і відкидання	Покинутість/нестабільність Недовіра/насильство Емоційна депривація Дефектність/сором Соціальна ізоляція/відчуження
<i>Порушення особистісної автономії і невизнання досягнень</i>	<i>Залежність/некомпетентність</i> <i>Фізичні ушкодження, або хвороби</i> <i>Злиття з іншими/нерозвинене Я</i> <i>Орієнтація на невдачу</i>
<i>Порушені межі</i>	<i>Володіння особливими правами/грандіозність</i> <i>Нестача самоконтролю/самодисципліни</i>
Спрямованість на інших	Підпорядкування Самопожертва Пошук схвалення
Надмірний контроль і придушення	Негативність/песимізм Придушення емоцій Завищені вимоги до себе Каральність

Зазначена категорія схем має у своїй основі порушення прив'язаності. Усі схеми цієї групи тим чи іншим чином пов'язані із переживанням дефіциту безпеки і надійності у міжособистісних стосунках.

У контексті нашого дослідження на цікавить категорія схем, яка стосується порушення особистісної автономії і невизнання досягнень. У даній категорії першочергове значення мають проблеми пов'язані із

підтримкою особистісної автономії визнання власних досягнень. Клієнти із цими схемами сприймають себе як залежних і незахищених та страждають від власної нерішучості. Вони бояться, що автономні рішення нанесуть шкоду стосункам із значимими людьми, і не очікують нічого окрім невдач, у ситуаціях серйозного вибору.

Схема *злиття з іншими/нерозвинене Я* є характерною для осіб у яких слабке відчуття *власної ідентичності*. Вони практично не здатні приймати рішення, які стосуються їх повсякденного життя, без підтримки і схвалення інших людей, у більшості випадків матері. Не можуть сформулювати власної думки без участі значимої для них людини. У найскладніших випадках вони не відчують себе окремою особистістю. Клієнти зі схемою злиття можуть мати розумові здібності, але це не допомагає їм розпізнавати власні відчуття і приймати незалежні рішення. Часто такі люди не відчують страждань у зв'язку зі своєю схемою, оскільки стосунки злиття не переживаються ними як негативні. Однак порушення автономії і соціального функціонування можуть призводити до фрустрації партнерів, які вступають у взаємодію з людьми із зазначеною вище схемою. Ця схема часто супроводжується obsесивно-компульсивною симптоматикою.

Як бачимо нові напрямки у психотерапії продовжують ідею про самоідентичність як ознаку здорової особистості.

У руслі нашого дослідження важливими також є акмеологічні підходи. Предметом акмеології є закономірності саморозвитку особистості, чинники досягнення вершин професіоналізму, стимулів самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення (А.К. Маркова, 1996).

Теоретичні та практичні розробки в галузі акмеології представлені у працях О.С. Анісімова, І. Д. Багаєва, О. О. Бодальова, А. О. Деркача, В.Г. Зазикіна, А.К. Маркової, О.П. Ситнікова, О.А. Яблокової та ін. Дослідники підкреслюють зв'язок акмеології з іншими науками – психологією, педагогікою, соціологією, медициною та ін [4, 58, 286, 434, 523].

О.О. Бодальов визначає акмеологію, говорячи про її широке розуміння, таким чином: «Акмеологія всебічно висвітлює особливості найважливіших етапів, які проходить особистість у своєму розвитку, – східці зрілості» (О.О. Бодальов, 1993).

Головними завданнями акмеології є розробка методів і технологій, що дають змогу особистості, суб'єкту діяльності досягти вершин майстерності в професійній діяльності: виявлення чинників і умов, які сприяють чи перешкоджають досягненню вершин професіоналізму. При цьому (Н.В. Кузьміна, 1990) розглядає категорію «чинник» як об'єктивну причину, що обумовлює саморух індивідуальності до вершин професійної діяльності, до високих досягнень. Вона виділяє об'єктивні і суб'єктивні чинники, що впливають на розвиток професіоналізму особистості і діяльності. До об'єктивних чинників автор відносить якість отриманого виховання і освіти, професійне середовище навчального закладу і виробництва (установи), соціально-економічні умови життя і діяльності, ставлення суспільства до професії, імідж і статус професії тощо. До суб'єктивних: тип спрямованості як властивість особистості; рівень здібностей; компетентність.

Акмеологічні умови по відношенню до суб'єкта діяльності носять об'єктивний характер, тоді як значна кількість акмеологічних чинників суб'єктивні, з точки зору В.Г. Зазикіна (В.Г. Зазикіна, А.П. Чернишов, 1993)

Тієї ж позиції дотримуються (А.О. Деркач і Н.В. Кузьміна, 1993), підкреслюючи, що чинники і умови виступають як такі, що або сприяють, або перешкоджають досягненню вершин професіоналізму.

Ми поділяємо позицію дослідників, які вважають, що основними складовими вдосконалення професіоналізму виступають умови, такі як:

- особистісна і професійна спрямованість (світогляд, потреби, інтереси, орієнтації, схильності, здібності, якості особистості, стиль діяльності та ін.);
- володіння знаннями інформаційно-теоретичного і прикладного характеру;
- професійно-технологічний компонент, уміння і навички, які сприяють

успішному виконанню діяльності.

Акмеологічний підхід припускає розвиток активності особистості, тобто здатність свідомо впливати на оточуючу дійсність, змінювати її у своїх цілях, а також змінювати у своїх цілях самого себе [4].

Професіоналізм розуміється як високий стандарт професійної діяльності, який виражається, передусім, в стабільності та результативності діяльності, і пов'язаний з індивідуальним стилем діяльності. Він виявляється в пошуку і знаходженні психологічних ресурсів особистості, що забезпечують її рух до досягнення найвищих результатів в професійній діяльності.

У реалізації механізмів «акме» важливими є наступні принципи: цілісність, єдність особистості і діяльності, безперервність і взаємообумовленість їх розвитку, **активність** особистості в цьому процесі. Супутнім механізмом активності особистості, виступає індивідуально творча домінанта в досягненні професіоналізму.

Тенденція гуманістичної спрямованості обґрунтована пошуком принципово нових підходів до підготовки майбутнього фахівця, заснованих на гуманізації усієї системи освіти в цілому.

На відміну від пануючого технократичного підходу, сьогодні як ніколи актуальна «гуманістична парадигма» освіти (В.В. Волошина, 2014), сутність якої визначається самою гуманістичною природою діяльності фахівця, в центрі якої знаходиться особистість, як найвища цінність. Саме тенденція гуманістичної спрямованості вищої освіти містить у собі логіку переходу від технократичної до антропологічної її парадигми, ця тенденція розкриває залежність процесу підготовки майбутнього фахівця від предмета, що вивчається, до особистості студента, орієнтації на особистісний компонент підготовки [96].

Гуманізація вищої освіти передбачає, передусім, суб'єктний розвиток і саморозвиток особистості, готового на професійному рівні реалізовувати на практиці сучасні технології професійної діяльності.

У пропонованій нами технології розвитку самостійності як системної якості особистості майбутнього фахівця в цілісній системі професійної освіти принцип *суб'єктного розвитку і саморозвитку особистості* є базовим. Розроблені і апробовані особистісно-розвивальні, суб'єктно-орієнтовані технології в реальному процесі професійної діяльності фахівця передбачають разом із сприяттям становленню професійно важливих якостей особистості, оволодіння кожним студентом системними знаннями про закономірні зв'язки людини з природою, державою, про процеси становлення особистості в реальному соціокультурному і освітньому просторі, розвиток творчого потенціалу кожного майбутнього фахівця, формування *внутрішньої установки на самоосвіту, самовиховання і саморозвиток*. Одним із можливих варіантів реалізації цього принципу є самостійна творча діяльність фахівця у процесі проходження практики. Вона дає змогу студентам відчувати себе дійсно суб'єктами свого професійного становлення та суб'єктами професійної діяльності.

У цьому ключі доречним буде звернутися до психологічного трактування особистості як системної якості індивіда видатного українського вченого Г.О. Балла. Автор зазначає, що бажано не обмежуватися фіксацією головної функції особистості (забезпечення здатності індивіда бути відносно автономним та індивідуально своєрідним суб'єктом культури), а й *з'ясувати засоби такого забезпечення*. Тому будь-які властивості особи, які слугують засобами (або ресурсами) реалізації нею функцій суб'єкта культури (інакше кажучи, особистісних функцій), можна вважати компонентами особистості як системної якості особистості [34].

Самостійна професійно-орієнтована діяльність має відповідати трьом вимогам: по-перше, бути змістовно складною, але цікавою, такою, що вимагає інтелектуального і емоційного напруження; по-друге, самокерованою, тобто такою, що припускає різноманітні варіанти у способах досягнення результату; по-третє, характеризуватися прийняттям реально існуючих проблем і труднощів професійної підготовки. Реалізація цих вимог

в процесі проходження практики виключає надмірну оцінку, дріб'язковий контроль, стимулює розвиток соціальної відповідальності і творчої індивідуальності, перешкоджає появі пасивних установок, інтелектуального споживача, орієнтацію на готові зразки ідеальної професійної поведінки [123].

Система підготовки фахівців, що склалася, напрацювала досить багатий досвід їх підготовки у різних галузях, орієнтована, передусім, на інформативність студента, тоді як педагогічний процес у ВНЗ покликаний передусім розвивати уміння і навички пізнання та самопізнання, спілкування, діяльності і конструктивної взаємодії. Усе це надзвичайно актуально в контексті розвитку самостійності як найважливішої особистісної та професійної якості майбутнього фахівця. Важлива не стільки сума знань, їх кількісна характеристика, скільки якість знань, уміння використати їх в практичній професійній діяльності.

Орієнтація ЗВО на підготовку «фахівців-споглядачів» призвела до того, що майбутні спеціалісти, маючи достатні теоретичні знання, не здатні, в той же час орієнтуватися в соціальному оточенні, виявляти проблеми у професійному середовищі та своєчасно вирішувати їх. Тобто, завданнями професійної підготовки майбутнього фахівця мають стати систематизація знань, розширення професійного інформативного поля, розвиток дослідницької спрямованості особистості майбутнього фахівця, практико-орієнтований характер діяльності.

В сукупності засобів, що забезпечують ефективність розвитку самостійності майбутнього фахівця вискоєфективними є творчі завдання і ситуації моделювання, кейс-методи, проектна діяльність, тренінги, ділові і сюжетні і рольові ігри, що використовувалися в процесі аудиторних занять і під час практики, як інтеграційної форми перетворення знань в особистісні установки і конкретні навички самостійної роботи студента. Вказані форми діяльності розкривають інваріанти взаємовідносин і взаємодій із суб'єктами навчально-виховного процесу у ЗВО на різних рівнях: методичному,

психолого-педагогічному, технологічному, організаційному.

Особливість запропонованої нами технології розвитку самостійності майбутнього фахівця полягає у відході від принципу максимального інформативного насичення в процесі засвоєння студентами механізмів оволодіння самостійним пошуком знань, трансформації їх в особистісні професійні установки, налаштованість на діалогічні взаємовідносини у професійній взаємодії та особистісної адаптації до професійної діяльності, тобто реалізація принципу пріоритету суб'єктивно-сміслового навчання в порівнянні з інформативним.

Протиріччя сучасної практики підготовки майбутнього фахівця, що спостерігалися, між індивідуальним творчим процесом професійного становлення фахівця і масово-репродуктивним характером його підготовки можливо зняти, якщо у процес навчання включити нетрадиційні форми професійно-практичної підготовки, що дають змогу студентам самостійно розробляти індивідуальну технологію своєї практичної діяльності, можливість моделювати її, тобто складати індивідуалізовану орієнтовну програму діяльності у напрямку професіоналізації.

Причини недоліків у розвитку самостійності майбутнього фахівця, ми вбачаємо у недостатній підготовленості самих викладачів до розвитку самостійності студентів, низький рівень мотивованості до підготовки спеціальних індивідуальних та групових завдань з розвитку самостійності та реалізації їх творчого потенціалу у процесі викладання навчальних дисциплін. Труднощі у розвитку самостійності майбутнього фахівця зумовлені ще й тим, що викладачі не розуміють сутності самих психологічних механізмів, які запускають процес розвитку самостійності, чинників, що детермінують розвиток вищезазначеної якості у майбутніх фахівців.

Відсутність у змісті навчальних предметів спеціальної психологічної складової щодо розвитку самостійності як системної якості особистості. А також спеціально розроблених сучасних навчально-методичних посібників та

тренінгових програм щодо розвитку самостійності, які б реалізували принципи послідовності, систематичності, діалектичності.

Відповідно до цих принципів процес розвитку самостійності майбутнього фахівця, передбачав побудову структурних і функціональних моделей процесу навчання, спеціальних завдань, що полегшують процес сприйняття понять, дають змогу краще зрозуміти механізм розвитку самостійності як системної особистісної якості. Крім того, основна увага була спрямована на виявлення і формування головних інтеграційних системоутвірних властивостей особистості.

Гуманістична тенденція, будучи стратегічним напрямом підготовки майбутніх фахівців, передбачає звернення до суб'єктності студента, що надає йому демократичної спрямованості, позиціонує розвивальний характер практичної діяльності, реалізує творчий саморозвиток і самоосвіту особистості фахівця.

Ефективність розвитку самостійності залежить також від міри розвитку професійної свободи особистості, її психолого-педагогічної гнучкості, від розкриття її потенціалу в реальній практичній діяльності. Цю залежність можна назвати як тенденцію творчої самореалізації особистості у процесі професійної підготовки, тобто можливість розкриття творчого потенціалу, що надається в конкретній предметно-практичній діяльності, наприклад, в ході проходження практики, яка є можливістю самостійної діяльності під час навчання у ВНЗ.

Тенденція творчої самореалізації знаходить своє вираження в принципах, одним із яких є *принцип індивідуалізації і диференціації підготовки фахівців*. Реалізація цього принципу дає можливість студентам відчутти себе суб'єктом свого професійного становлення. У зв'язку з цим, самостійна професійно орієнтована діяльність має бути не лише змістовно складною і цікавою, такою, що вимагає інтелектуального і емоційного напруження, але і самокерованою, тобто такою, що розкриває індивідуальність кожного студента, способи досягнення проектного

результату мають бути особистісно адаптовані і диференційовані залежно від умов їх застосування.

У нашому дослідженні велике значення для розробки дослідно-експериментальної роботи мало звернення до вивчення сутнісних характеристик суб'єктів процесу підготовки майбутнього фахівця. При цьому ми виходили із визнання за студентом – майбутнім фахівцем іманентно властивої йому суб'єктності. Компоненти змісту розвитку самостійності майбутнього фахівця (когнітивний, емотивний і конативний) виявляються через видимі практичні уміння: організаторські, комунікативні. Їх показниками є відповідні мобілізаційні, інформаційні, орієнтаційні, розвивальні, соціально-перцептивні уміння, уміння спілкування і психологічна техніка. Креативність, як здатність і готовність до продуктивної творчості з найбільшою повнотою виявляється на практиці через способи вирішення творчих, практичних завдань.

У зв'язку з цим, важливо не стільки організувати діяльність майбутнього фахівця, скільки вирішити завдання організації професійної практичної діяльності на основі знання її структури, видів, психологічних засобів, умов освоєння і ефективного функціонування, і з *позицій особистісного підходу* важливо пов'язати ці компоненти з конкретною особистістю студента: рівнем його знань, умінь, творчих здібностей та особливостей розвитку його мотиваційно-ціннісної і емоційно-вольової сфери, які виступають дієвими психологічними механізмами розвитку їх самостійності.

Процес розвитку самостійності як системної якості особистості може бути керованим, якщо він реалізується як технологічний процес, що відповідає вимогам діагностичності (вимірюваності), інтенсивності, відтворюваності, соціально-ігрової контекстності, моделювання професійних ситуацій, поєднання дидактичних, комунікативних і особистісно-сміслових функцій, суб'єктивності і вибіркової, ролі творчої індивідуальності студента.

Дослідно-експериментальна робота показала, що найбільшу ефективність забезпечують особистісно і практико-орієнтовані психологічні технології, підтверджуючи висновок про те, що провідною тенденцією у процесі розвитку самостійності майбутнього фахівця є тенденція технологізації вищої освіти.

Принципово важливим при розробці різних технологічних ланок і блоків є облік суперечливої єдності теорії і практики.

Розробляючи систему розвитку самостійності майбутнього фахівця, ми виходимо з того, що неприпустимим є протиставлення теоретичної і практичної підготовки фахівця. Теоретична підготовка включає не лише теорію, систему понять, тенденцій, протиріч, законів і закономірностей, але і їх глибокі взаємозв'язки і взаємозалежності, вивчення динаміки яких дозволяє формувати у студентів таку якість як системність. У процесі теоретичного пізнання здійснюється виділення реальних, дійсних елементів явища або процесу, що виступають в мисленні у формі певних понять. У цих внутрішніх процесах мислення виявляється творчість, передбачення, прогнозування, які безпосередньо відбиваються на практиці у вигляді умінь, тобто мислення студента набуває практичної спрямованості.

Зміст кожного модуля в рамках розробленого авторського спецкурсу “Сучасні психологічні технології розвитку самостійності майбутнього фахівця” та “Тренінгу мотивації самостійної діяльності” було засновано на коротких лекціях, рольових іграх, групових дискусіях, роботі в парах, трійках, самостійних дослідницьких завданнях поза межами університету (у реальному професійному середовищі, у інших ЗВО тощо).

Учасники спеціально розробленої програми проходили методику тестування двічі: до початку експерименту та в кінці експерименту. Заплановано провести тестування через 1 рік потому, для оцінки довгострокових перспектив отриманих змін.

Авторська тренінгова програма спрямована на розвиток самостійності майбутнього фахівця, базується на наступній тезі: цілеспрямований вплив на

кожен із компонентів самостійності є ефективним засобом підвищення загального рівня самостійності майбутніх фахівців.

Розвиток суб'єктності майбутнього фахівця, що відбувається в процесі моделювання суб'єкт-суб'єктної взаємодії, є найважливішою умовою підготовки фахівців.

Застосовані психологічні технології створювали особливі умови, за яких студентам надавалася можливість самостійно формувати зразки професійної поведінки, адекватні особистісній позиції стосовно майбутньої професійної діяльності, орієнтації на неоднорідність, різноплановість причин та факторів, що передбачають реалізацію принципів успішності взаємодії (ситуативність, варіативність, адаптованість і доцільність). Це створює можливості особистісного самоврядування фахівця в конкретній діяльності, а також надає цьому процесу цілісності, динамізму, варіативності, послідовності, системності, гнучкості, альтернативності вибору методів і форм організації і змісту навчальної діяльності.

У основі рефлексивної технології знаходиться полісуб'єктний діалогічний підхід, що забезпечує пріоритет «суб'єкт-суб'єктних» стосунків у процесі підготовки до професійної діяльності. За такого підходу кардинально змінюється роль, методика викладання, поведінка викладача, який актуалізує, стимулює прагнення студентів до загального і професійного розвитку, сприяє просуванню їх до самостійного професійного і особистісного розвитку. Цей підхід припускає певну динаміку і послідовність: від максимальної допомоги викладача студентам до їх спочатку часткової, а потім повної самостійності в процесі їх підготовки. Як показує дослідження, саме ця позиція забезпечує послідовне становлення і розвиток самостійності, професійно-особистісних змін та рефлексії.

Використання інтеграційної технології у процесі підготовки майбутніх фахівців сприяє формуванню професійної свідомості. Викладач створює умови, допомагає орієнтуватися у способах досягнення цілей, оцінюючи їх результати.

Ще однією умовою ефективності підготовки майбутніх фахівців є фіксація взаємозалежності глибини теоретичного усвідомлення психологічного явища і практичної готовності до реального втілення навичок самостійності у різних сферах життєдіяльності.

Складність виконання цієї умови полягає в інтегративності процесу накопичення знань і трансформації їх в конкретні практичні уміння і навички. Тут має бути передбачена різноманітність форм навчальної роботи: лекції, лекції-бесіди, семінари з окремих загальнотеоретичних проблем, практичні заняття, заняття-тренінги, що дають змогу моделювати певні ситуації, заняття - ділові ігри, заняття-рефлексії. Крім того, необхідно забезпечити єдність і цілісність усіх ланок системи підготовки фахівців: теоретичної та практичної підготовки, реальної практичної діяльності у професійному середовищі, активізувати позицію студента в процесі освоєння професійної діяльності через розвиток самостійності.

У професійному становленні майбутнього фахівця найважливіше місце займає взаємодія із професійним середовищем, оскільки дає змогу реалізувати та освоїти техніку професійної поведінки, глибоко проникнути в технологію процесу майбутньої професійної діяльності, опанувати навички вибору змісту взаємовпливів із фахівцями різних галузей чи окремими підрозділами. Значний потенціал у розвитку самостійності має процес проходження практики, який залежить від двох найважливіших показників: від рівня розвиненості самостійності як особистісної якості студента, від забезпечення методичною допомогою в період безпосередньої роботи у професійному середовищі та можливість безпосередньо контактувати із наставниками.

Наступною умовою результативності розвитку самостійності майбутнього фахівця є психологічно доцільне поєднання індивідуальних і групових форм взаємодії. Особистісно і суб'єктно-орієнтовані технології реалізують цей принцип у поєднанні з ще одним значимим принципом реалізації в практичній діяльності особливостей успішності міжпрофесійної

взаємодії: ситуативній, варіативній і особистісній, професійній і психологічно обґрунтованій доцільності форм і методів. Формування умінь майбутнього фахівця обирати форму або метод розвитку самостійності, необхідно якомога точніше спроектувати їх на реальну ситуацію професійної діяльності, використовуючи варіативну їх реалізацію, а також адаптувавши їх до певного контексту і на себе, що є запорукою результативності майбутньої професійної діяльності.

У зв'язку з цим навички самостійної діяльності формуються за умови змістовно насиченої, у міру складної, але цікавої навчально-пізнавальної задачі, яка вимагає постійного інтелектуального і емоційного напруження, а, по-друге, самокерованою, такою, що припускає різноманітні варіанти та способи досягнення результату. Дотримання цих умов виключає дріб'язкову опіку і постійний зовнішній контроль, що нівелює індивідуальність, знижуючи рівень соціальної відповідальності особистості і сприяє розвитку навичок самостійності.

У контексті ж особистісної самостійності важливими є навички самопізнання та самопостереження, які дають змогу відрефлексувати досвід суб'єктної активності, можливості впливу на розвиток окремих якостей особистості, які визначають рівень самостійності. Передусім можливості впливу не лише на зовнішні чинники, які перешкоджають розвитку самостійності майбутнього фахівця, а й передусім вплив на свої внутрішні складові, які виступають внутрішніми психологічними механізмами, що забезпечують процес особистісно-професійного розвитку та самовдосконалення.

5.2 Досвід розробки та впровадження технологій розвитку самостійності майбутнього фахівця

Психологія розвитку самостійності майбутнього фахівця передбачає застосування особистісно-розвивальних і суб'єктно-орієнтованих психолого-

педагогічних технологій, практико-орієнтованого підходу до формування автономної, незалежної, самостійної поведінки студента, обґрунтування психолого-педагогічних умов ефективності та відстеження динаміки цього процесу.

Серед ключових принципів розвитку самостійності майбутніх фахівців: принципи студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців, принцип активності студентів, принцип діалогічної взаємодії, принцип раціогуманізму, принцип цілісності, принцип системності, принцип доцільності, принцип комплексності, принцип самодетрмінації та саморозвитку особистості.

Включення в педагогічний процес ЗВО особистісно і суб'єктно орієнтованих технологій дає змогу здійснювати зовнішню дію цілеспрямовано і ефективно, формуючи і розвиваючи особистість у цілому, її професійно важливі якості, властивості, стани.

Запропонована нами в процесі дослідження технологія розвитку самостійності майбутнього фахівця дає змогу психологу брати участь у своєму професійному становленні, ставлячи мету - досягнення «акме» – вершини, розквіту професіоналізму.

Особистість стає справжнім суб'єктом освітнього процесу якщо вона постійно збагачується досвідом індивідуально-особистісної творчості має сформований механізм самоорганізації, самореалізації, самоврядування, самопомоги (наприклад, студенти самостійно, на основі самодіагностики, здійснювали пошук психологічних технік для розуміння витоків несамостійної поведінки).

Лише за таких умов освітнє середовище стає таким, що розвиває, воно створює еталони професійної поведінки і діяльності (В.В. Давидов, І. О. Зимня, В.В. Сериков, Г.А. Цукерман, І.С. Якиманська, В.А. Ясвін та ін.). Особистісно-орієнтована освіта як система припускає; такі цілі, як актуалізація і розвиток особистісних функцій індивіда; змістові та освітні стандарти, які органічно поєднуються з особистісним досвідом студента;

технології, що забезпечують затребуваність особистісних функцій і особистісного рівня саморегуляції, суб'єктивну позицію в учбовому процесі, особистісний саморозвиток (В.В. Сериков, 1999).

Реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії можлива при переведенні освітнього процесу на технологічний рівень.

Технологія – це система і послідовність науково обґрунтованих компонентів діяльності психолога, спрямованих на досягнення оптимального результату у вирішенні поставлених завдань (С.Л. Рубінштейн, 2001). Під педагогічною технологією розуміють «опис (проект) процесу формування особистості студентів» (В.Г. Бочарова, 1994). До складу педагогічної технології включають зміст навчання, дидактичні процеси і організаційні форми навчання.

Педагогічна технологія дає відповіді на запитання, пов'язані із методами навчання, виховання і розвитку особистості. При цьому необхідно розкрити методи, форми і засоби, необхідні для досягнення результатів.

Органічною частиною психолого-педагогічних технологій є діагностичні процедури, що містять критерії, показники і інструментарій вимірювання результатів діяльності особистості.

У своєму дослідженні ми спираємося на визначення В.О. Сластьоніна, який розглядає педагогічні технології як впорядковану і задану структуровану сукупність дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують отримання результату, що діагностується і прогнозованого, в умовах освітнього процесу, що змінюються [437].

Психолого-педагогічні технології, що включаються в процес розвитку самостійності майбутнього фахівця, будуть ефективні за умови, якщо вони носять особистісно-розвивальний і практико-орієнтований характер.

Професіоналізм викладача у використанні технологій полягає в умінні створювати в процесі педагогічної взаємодії ситуацію, яка вимагає від студентів затребуваності їх особистісних функцій, тобто ставить їх в активну позицію, коли їм необхідно обирати, оцінювати, рефлексувати свою

поведінку і стан, керувати собою.

Психолого-педагогічні технології, які застосовуються в педагогічному процесі, ми розглядаємо в загальному контексті особистісно-діяльнісного підходу, який забезпечує переорієнтацію усього процесу навчання на постановку і самостійне вирішення студентами учбових задач.

Метою спільної діяльності викладача та студента стає розвиток у останнього здатності до самоврядування, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю, в учбово-професійній діяльності. Таким чином, оптимізація процесу розвитку самостійності майбутнього фахівця може бути досягнута в умовах особистісно-орієнтованого навчання.

Як було відмічено, в рамках дослідження знайшла застосування інтеграційна технологія. Ідея інтегративності в підготовці майбутнього фахівця відбиває теоретико-методологічну, практико-технологічну сутність характеру і змісту його діяльності. В той же час, аспект інтеграції припускає синтез методологічних, теоретичних, методичних і практичних складових цієї підготовки.

Інтеграція у філософії розглядається як одна із сторін процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням в ціле раніше різнорідних частин і елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце як у рамках систем, що вже склалися, так і при виникненні нових. Інтеграцію розглядають і як вищу форму вираження єдності цілей, принципів, змісту, форм організації, і як створення педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів освітнього процесу [44, 49, 462].

У нашому дослідженні використання інтеграційної технології має на меті об'єднання різних самостійних розділів дисциплін, що вивчаються, в комплексно-цільову, організаційно-змістовну основу розвитку самостійності майбутнього фахівця.

Перехід до інноваційної освіти європейського рівня передбачає підготовку фахівців нової генерації, здатних до сучасних умов соціальної мобільності, засвоєння передових технологій.

Здобуття сучасних професій потребує всебічної підготовки із різних освітніх областей природничих наук, інженерії, технології та програмування, напрямів, які охоплює STEM-освіта.

Головна мета STEM-освіти полягає: у реалізації державної політики з урахуванням нових вимог Закону України «Про освіту» щодо посилення розвитку науково-технічного напрямку в навчально-методичній діяльності на всіх освітніх рівнях; створенні науково-методичної бази для підвищення творчого потенціалу молоді.

STEM-освіта - категорія, яка визначає відповідну технологію розвитку самостійності майбутнього фахівця, розумово-пізнавальних і творчих якостей молоді, рівень яких визначає конкурентноспроможність на сучасному ринку праці. STEM-освіта здійснюється через *міждисциплінарний підхід* у побудові навчальних програм закладів освіти різного рівня.

Використання провідного принципу STEM-освіти - *інтеграції* – дає змогу здійснювати модернізацію методологічних засад, змісту, обсягу навчального матеріалу предметів природничо-математичного циклу, технологізацію процесу навчання та формування навчальних компетентностей якісно нового рівня. Це також сприяє більш якісній підготовці молоді до успішного працевлаштування та подальшої освіти, яка вимагає навичок самостійності від майбутнього фахівця.

Основні ключові компетентності концепції «Нової української школи», а саме: спілкування державною та іноземними мовами, математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова грамотність, уміння навчатися впродовж життя, соціальні й громадянські компетентності, підприємливість, загальнокультурна, екологічна грамотність і здорове життя, гармонійно входять в систему STEM-освіти, створюючи основу для успішної самореалізації особистості і як фахівця, і як громадянина.

Впровадження STEM-освіти має глибинний характер і включає розв'язання проблем підготовки майбутнього фахівця, який усвідомлює свою

соціальну відповідальність, постійно дбає про особистісне і професійне зростання, вміє досягти нових цілей.

Домінантною стає підготовка майбутнього фахівця, здатного до здійснення міждисциплінарних зв'язків, який усвідомлює значущість професійних знань в контексті соціокультурного простору. Важливим є його вміння самостійно організувати навчальний процес через взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, підготовка до розв'язання завдань життєтворчості.

Як зазначив у своєму виступі на Міжнародному конгресі з психотерапії (2012) Альфред Прітц – ректор Венського університету ім. З. Фрейда, сьогодні спостерігається інтеграція як на рівні теоретичних понять різних напрямків психотерапії, так і на рівні психологічних технік [123].

У основу професійної освіти будь-якого фахівця закладена ідея його фундаменталізації – глибини і широти загальнонаукових, філософських, загальнокультурних і спеціальних знань. З опорою на минулі знання та суб'єктний досвід через пізнавальну самостійну активність у сприйнятті майбутніх професійних ситуацій – така парадигма сучасного типу навчання.

Дослідно-експериментальна робота будувалася на основі широкого застосування комплексу активних форм і методів навчання, а також глибокої інтеграції знань з різних галузей – педагогіки, медицини, права та ін.

За кожним модулем планувалися заняття трьох типів:

- заняття теоретичного характеру (міні-лекції);
- практичні (лабораторні) заняття;
- тренінгові заняття.

Теоретичні заняття припускали розкриття передбачених темою питань, опрацювання обов'язкової і додаткової літератури, підготовку проблемних питань. Такі заняття сприяли засвоєнню знань про професійну взаємодію феноменологію самостійності у кожного фахівця, його суб'єктний досвід, особистісні ресурси, компетентності необхідні для розвитку самостійності. Закріпленню отриманих знань сприяло виконання студентами творчих завдань.

Другий вид занять передбачав знайомство студентів із організацією, змістом, формами і методами самостійної роботи, а також проведення відповідних самоспостережень з подальшим їх аналізом на заняттях.

Лабораторні заняття були досить різноманітними, об'єднані спільною метою: залучити студентів до різних форм та видів самостійної практичної діяльності і сприяти формуванню у них умінь взаємодії із професійним середовищем. Лабораторні заняття передбачали оволодіння навичками конкретної роботи за певним алгоритмом, вивчення і адаптацію вивчених теоретичних положень на практиці.

Тренінг мотивації самостійної діяльності як система вправ, спрямованих на формування конкретних навичок, технік взаємодії, необхідних для розвитку самостійності майбутнього фахівця. У ході проведення занять можна використовувати вправи на розвиток аутопсихологічної компетентності, вправи на розвиток автономності, вправи з розвитку навичок відповідальної поведінки у міжособистісних стосунках та ін.

Усі види тренінгу обов'язково поєднуються з груповою дискусією, в процесі якої аналізується і обговорюється виконання кожної вправи, з'ясовуються причини успіхів і невдач, що забезпечує усвідомленість і цілеспрямованість в оволодінні навичками.

Практикум-тренінг є важливою формою проведення занять. Кожне заняття передбачає вирішення завдань, причому моделюється ситуація, в якій кожен стає активно дійовою особою. Проводилися і спеціальні заняття, присвячені вирішенню простих завдань і психологічному аналізу ситуацій. Студентам пропонувалися різні ситуації взаємодії з викладачами у процесі виконання самостійних завдань, аналіз можливостей психологічних впливів на глибинні неусвідомлювані особистісні структури, які перешкоджають процесу становлення самостійності. Основна мета такої роботи – дати уявлення про шляхи і методи вирішення різного роду професійних завдань з поясненням мотивів їх вибору. Вирішувалися завдання різних типів:

- 1) завдання на взаємодію «студент-викладач»;

- 2) завдання на взаємодію «студент-студент»;
- 3) завдання на взаємодію «студент-роботодавець» та ін.;
- 4) завдання на взаємодію «група студентів одного ЗВО – група студентів іншого ЗВО»;
- 5) завдання на взаємодію «група – наставник - група».

Звичайно, враховувалося і те, що студенти на початкових етапах виконання самостійної роботи потребують значної підтримки викладача у процесі виконання самостійного завдання, тому допомагати їм ставити кваліфіковані запитання, пропонувати ефективні рішення – задача викладача. Цінність виконуваних завдань полягала у тому, що студенти задавалися метою це робити, переконувалися в необхідності вдосконалення відповідних знань, умінь і навичок.

Розробляючи механізм інтеграційної технології, ми спиралися на системно-цілісний підхід, який представляє міжпредметні зв'язки як систему, що складається з впорядкованої безлічі взаємозв'язаних компонентів.

Орієнтованість спецкурсу «Сучасні психологічні технології розвитку самостійності майбутнього фахівця», підвищує, з одного боку, концептуально-методологічний рівень студентів, а з іншого – має прикладний характер. Практична спрямованість цієї навчальної дисципліни дає змогу не лише сформувати у майбутніх психологів широкий погляд на свою професійну діяльність у цьому напрямку, але і забезпечує розвиток гуманістичного світогляду особистості.

Цінність психолого-педагогічної технології інтеграційного типу полягає в тому, що вона не лише інтегрує і здійснює міжпредметний зв'язок, поєднання теорії і практики, об'єднує різні навчальні дисципліни в єдине ціле, але і дає змогу самому суб'єкту діяльності «входити» в активний стан, брати участь в самодіагностиці, самоаналізі досягнутого, визначаючи шляхи, методи і засоби подальшої самореалізації, саморозвитку.

Цим самим досягається «злиття» інтелектуальної, емоційної і дієвої сфери особистості майбутнього фахівця. Крім того, вона сприяє

«переведенню» професійно-теоретичних знань в практичну площину, допомагаючи особистості набувати професіоналізму в діяльності, розвиваючи професійно важливі якості особистості.

Інтеграційна технологія в нашому дослідженні була реалізована в рамках спецкурсу «Сучасні психологічні технології розвитку самостійності майбутнього фахівця» та «Тренінгу мотивації самостійної діяльності».

У основу побудови розробленого нами спецкурсу покладено ідеї суб'єктно-діяльнісного підходу, а також суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Крім того, в процесі реалізації формувальних впливів з метою розвитку самостійності враховувалися також прояви самостійності у різних особистісних структурах:

1) самостійність мислення, що виявляється при розгляді сутності явищ (подій, процесів) і є наслідком формування переконань; з нею тісно пов'язана і самостійність у застосуванні навичок і вмінь, прийомів розумової праці, методу пізнання;

2) самостійність характеру, поведінка особистості, яка виражається в умінні виявляти вчинкову активність у відповідності зі своїми поглядами, в тому чи іншому ставленні до оточуючого;

3) самостійність у діяльності, мотиви діяльності, прояви інтересу, ініціативи, творчості;

4) самостійність у практичній діяльності.

5) організаційно-технічна самостійність.

Наведемо орієнтовний зміст занять розробленого спецкурсу.

Зміст технології розвитку самостійності майбутнього фахівця

У рамках розробленого спецкурсу «Сучасні психологічні технології розвитку самостійності майбутнього фахівця» реалізовано урахування нерозривної єдності теоретичної і практичної підготовки, різних напрямів діяльності у контексті розвитку самостійності майбутнього фахівця. Виходячи із результатів констатувального дослідження також було

розроблено та впроваджено тренінг, спрямований на розвиток самостійності майбутніх фахівців. *“Тренінг мотивації самостійної діяльності”* (загальна кількість – 90 годин, 28 – лабораторні заняття, самостійна робота - 62 години, вид контролю – залік), в рамках якого студенти мали змогу на основі пропрацювання власних проблем більш глибоко проникнути у сутність та змістове наповнення психологічних технік розвитку самостійності, виявити ресурси кожної з них у контексті індивідуальних особливостей. Усе це сприяло активізації складових суб’єктного досвіду, на основі якого студенти мали змогу упевнитися у реальних можливостях самодетермінації власної поведінки на основі розвитку навичок самоаналізу, саморозуміння, самоприйняття, навичок цілепокладання, вибудовування індивідуальних стратегій і тактик самоздійснення, планування індивідуальної траєкторії розвитку професіонала.

“Тренінг комунікативної компетентності” (також включав загальну кількість – 90 годин, 28 – лабораторні заняття, самостійна робота - 62 години, вид контролю – залік), який мав на меті розвинути навички вербального та невербального спілкування, навички конструктивної взаємодії з оточенням. Тренінгові заняття з розвитку самостійності проводились з інтервалом у середньому 1-2 рази на тиждень по півтори години, що дало змогу учасникам застосовувати засвоєне під час занять у повсякденному житті.

ЗАНЯТТЯ 1.

Тема: «Внутрішня мотивація та самостійність»

Мета: показати місце та роль внутрішньої мотивації у розвитку самостійності як системної якості особистості у процесі професійної підготовки фахівців. Розкрити сучасні підходи до розвитку мотивації поведінки та діяльності особистості у різних сферах суспільного життя. Сформуванати культуру поведінки та діяльності у процесі досягнення цілей через узгодження особистісних мотивів із суспільно значущими. Сприяти розвитку мотивації поведінки та навчальної діяльності студентів, через усвідомлення чинників, що перешкоджають реалізації мотивації досягнень.

Здійснити діагностику рівня сформованості внутрішньої та зовнішньої мотивації як психологічного механізму розвитку самостійності майбутнього фахівця.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ

1. Генеза мотивації: 1) фаза – *актуалізація потреби*, супроводжується зростанням емоційної напруженості, відчуттям нестачі, бажанням щось зробити, прагненням активності, яка має не цілеспрямований характер; 2) фаза – пошукова, передбачає пошук предмета, який зміг би задовольнити потребу і на цій стадії потреба трансформується на мотив; 3) фаза – інструментальна, суб'єкт здійснює деякі конкретні дії, спрямовані на досягнення цілі, що в кінцевому рахунку передбачає задоволення потреби; 4) фаза – завершальна, пов'язана з моментом задоволення потреби і характеризується зниженням емоційної напруги і загальною релаксацією (розслабленням). Концепція внутрішньої мотивації Е. Десі [563].

2. Характеристики мотиваційної сфери: пластичність (описує динамічність зв'язків, які існують між різними рівнями організації мотиваційної сфери (між потребами і мотивами, між мотивами і цілями, потребами і цілями). Ієрархічність – ця характеристика рангової впорядкованості побудови кожного з рівнів організації мотиваційної сфери взятих окремо. Розвиненість характеризує якісне різноманіття мотиваційних факторів.

3. Класифікація мотивів: залежно від джерел мотивації, які виступають підґрунтям для виокремлення різних видів мотивації. Яскравим прикладом такої класифікації є та, яку створено групою авторів (N.H.Leonard, L.L. Beauvais, R.W.Scholl) [582]. Підґрунтям цієї класифікації стали п'ять джерел мотивації:

- 1). внутрішня;
- 2). інструментальна;
- 3). зовнішня самоконцепція;
- 4). внутрішня самоконцепція;

5). інтерналізація мети.

Мотивація зовнішня - мотивація, джерелом якої є чинники, які перебувають поза людиною, наприклад стимули поведінки, пов'язані із процесами, що відбуваються в суспільстві, і з заохоченнями або покараннями з боку оточуючих людей.

Мотивація внутрішня - сукупність стимулів або причин, які пов'язані з процесами, що відбуваються всередині людини або в її психіці.

4. Мотивація як система дій – це спеціально створене збагачене стимулами і можливостями середовище, в якому кожна людина актуалізує свої мотиви. Мотивована поведінка – це завжди результат вибору, усвідомленого або неусвідомленого.

Мотив досягнення успіху - потреба людини домагатися успіхів в різних видах діяльності, що розглядається як його стійка особистісна риса.

Мотив уникнення невдачі - більш-менш стійке прагнення людини уникати невдач в ситуаціях життя, де результати її діяльності оцінюються іншими людьми. Мотив уникнення невдач - риса особистості, протилежна мотиву досягнення успіхів.

Локус контролю - поняття, введене в науковий обіг американським психологом Ю. Роттером і характеризує внутрішню установку людини на розуміння і пояснення своєї поведінки або поведінки інших людей. Якщо причини власної поведінки людина пояснює внутрішніми чинниками, то у неї переважає внутрішній локус контролю; якщо ж причини власних вчинків людина вбачає в незалежних від неї обставинах, інших людях то їй властивий зовнішній локус контролю [582].

Методика проведення заняття:

Заняття розпочинається із визначення очікувань студентів від тренінгу “Теорія і практика розвитку самостійності майбутнього фахівця”

Після колективного обговорення викладач систематизує результати прояснення очікувань за необхідності дає відповіді на запитання, які виникають у студентів.

1. Групі пропонується відповісти на наступні запитання:
 - Як Ви розумієте поняття самостійна особистість?
 - Чи є у Вас мотивація до самостійної роботи?
 - Наскільки Ви вважаєте себе самостійними?
 - Які якості на Вашу думку необхідні для розвитку самостійності у студентів?
 - Чи достатньо сформовані у Вас ті якості, які Ви називаєте?
 - Яких саме якостей Вам бракує для того, щоб стати самостійним (ою)?
 - Оцініть за десятибальною шкалою рівень своєї самостійності зараз”.

2. Ведучий ініціює дискусію на тему: «Риси характеру, які можуть сприяти та перешкоджати розвитку самостійності особистості, формулюються завдання тренінгу.

3. Групі задається запитання стосовно ролі особистісної самостійності у самореалізації майбутнього фахівця.

4. Викладач проводить мікролекцію про сучасні теорії мотивації як чинники розвитку самостійності особистості.

5. У якості практичного завдання пропонувалося визначити наявність у студентів внутрішньої мотивації як основи розвитку самостійності майбутнього фахівця. Для вимірювання внутрішньої і зовнішньої мотивації застосовано тест «Вплив на позицію і мотивація особистості» (ВІМ).

Далі проводиться групове обговорення результатів діагностики та необхідності розвитку внутрішньої мотивації студентів у групі. Підкреслено роль внутрішньої мотивації, джерелом якої є потреба в автономності та самовизначенні

6. Наприкінці заняття учасники відповідають на запитання:
 - Що нового ви дізналися сьогодні?
 - Що було цікавим для вас?
 - Над чим Ви замислились після заняття?

Домашнє завдання

1. Підготувати теоретичні питання про сучасні методи розвитку

внутрішньої мотивації.

2. Запропонувати вправи для розвитку мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

3. Провести діагностику автономності особистості. Пропонується використати субшкалу «Автономія» опитувальника К. Ріфф «Шкала психологічного благополуччя» (ШПБ), адаптованого до вітчизняних реалій С. Карскановою [584].

ЗАНЯТТЯ 2.

Тема: **«Самостійність та автономність»**

Мета: Сприяння усвідомленню майбутніми фахівцями автономності як механізму розвитку самостійності майбутнього фахівця.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ

1. Під автономією розуміються такі прояви в поведінці, свідомості, почуттях і думках людини, які обумовлені саме її особистісними спонуканнями, а не ситуативними чинниками, соціальними вимогами або інтродюкованими правилами. Автономія є компонентом саморегуляції особистості у сфері мотивації. Особистісна автономія також визначається як психологічний конструкт, який описує здатність людини бути самим собою, знати, що вона хоче, і вміє це реалізувати (О. Е. Дергачова) [133]. Для особистості життєво важливо бути незалежною, здатною до самовизначення, діючою у відповідності до своєї мотивації, що йде зсередини, а не контрольованої зовні. Для того, щоб у людини з'явилась “внутрішня мотивація” діяти в якомусь напрямку, необхідно надати їй можливість вибору.

2. Автономізація є механізмом відстоювання окремим індивідом своєї природної і людської сутності, можливість виділити себе із загального цілого, зайняти особливе місце у суспільстві. Потреба в автономізації у юнацькому віці, прагнення захистити свій унікальний світ від вторгнення сторонніх та близьких людей для того, щоб через рефлексію зміцнити відчуття особистості, щоб зберегти свою індивідуальність, реалізувати свої

домагання на визнання. Ідентифікація та автономізація як діалектично пов'язані механізми: ідентифікація як механізм переживання суб'єктом ототожнення своєї тотожності з об'єктом ідентифікації. Автономізація – прагнення індивіда виділитися з числа інших, переживання суб'єктом своєї відстороненості від об'єкта. Механізм автономізації діє на емоційному та когнітивному рівнях, це дає можливість при взаємодії з іншими людьми «зберігати своє обличчя» не тільки на емоційному, а й на раціональному рівні.

3. Прояви особистісної автономії можуть розглядатися як показники досягнення рівня особистісної зрілості, а також в якості показника особистісного здоров'я і психічної стійкості. Відсутність особистісної автономії може призводити до психічних порушень різного ступеня тяжкості. Проявом активної волі, через який у соціумі реалізується світогляд, є самостійність. І хоча цієї самостійності особистість вчиться через приклади значущих осіб, з якими вона ідентифікується, самостійність неодмінно вимагає здатності до автономізації. При депривації особистості бажаний рівень автономізації може замінитись відчуженням, а недостатній рівень автономізації та гіперфункція ідентифікації стати причинами розмитої ідентичності, співзалежності особистості.

4. Емпіричними проявами автономії виступають особливості мовних проявів, характеристики дій в ситуації вибору і прийняття рішень, типи емоційних процесів, які супроводжують діяльність, особливості свідомих і несвідомих установок, прояви особистісної зрілості, які розуміють як вміння усвідомлювати і приймати все більше «темних» сторін власної особистості. Автономія пов'язується з високим рівнем інтегрованості «Я», з відкритістю досвіду, з диференційованим ставленням до подій і до власної поведінки, меншим проявом захисних механізмів і фільтрів при сприйнятті інформації.

Методика проведення заняття:

1. Викладач пропонує студентам пригадати основні результати попереднього заняття та поділитися враженнями від виконання домашніх

завдань, власними думками стосовно отриманих результатів за методикою.

2. Далі пропонується мікролекція про сутність та зміст автономності з точки зору психоаналітичних теорій.

3. Студентам пропонується висловитися про їхні власні бар'єри на шляху становлення їхньої автономності.

4. Далі проводиться діагностика автономності за допомогою тренінгових вправ (робота в парах, трійках).

Таблиця 5.1

Техніка “Відстоювання своєї думки”

Кроки	Зуваження для ведучого
1. Зверніть увагу на те, що відбувається із Вами у Вашому тілі, щоб допомогти собі дізнатися, чим Ви незадоволені і що б хотіли змінити?	Підказками є напружені м'язи, біль у шлунку тощо
2. Подумайте, що трапилося, з яких причин Ви відчули своє незадоволення?	Ви стурбовані тим, що Вас не помічають, з Вами погано обходяться....
3. Подумайте про способи, якими Ви можете відстояти свої права і виберіть один із них	Попросіть допомоги, скажіть про свою думку, вислухайте думку у відповідь Виберіть правильний час і місце

5. Виступ 2-4 студентів за темою “Автономність травмованої особистості”. Дискусія про суперечливість категоріально-понятійного апарату у дослідженнях означеного феномена.

6. Викладач ініціює дискусію про критерії оцінки рівня автономності особистості. Про важливість розвитку особистісної автономності з ранніх етапів онтогенезу.

7. Діагностика самостійності (Авторська методика, див. Додаток А).

8. Спільне обговорення отриманих результатів. Наприкінці заняття учасники відповідають на запитання:

- Що нового ви дізналися сьогодні?

- Обґрунтуйте необхідність власної автономності для розвитку особистісної самостійності майбутнього фахівця?

- Над чим ще варто поміркувати після заняття?

Домашнє завдання

1. Поміркувати про причини та чинники порушення автономності особистості у ранньому віці.

2. Запропонувати психологічні техніки для розвитку цінностей особистості.

3. Провести методику діагностики цінностей за методикою Ш. Шварца «Портрет цінностей» (Portrait values questionnaire) в адаптації І. Семків [428].

ЗАНЯТТЯ 3.

Тема: «Самостійність як цінність»

Мета: ознайомитися із можливостями психологічних технік для розвитку цінностей особистості для розвитку самостійності майбутнього фахівця та застосувати найбільш ресурсні з них.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ

1. Цінності є переконаннями, які нерозривно пов'язані з емоціями, при активації вони викликають певні почуття (Ш. Шварца). Цінності спрямовані на бажані цілі, в свою чергу, цілі мотивують дії. Цінності слугують стандартами, що спрямовують вибір і оцінку дій, подій, людей, а також є підставою для самооцінки, займають центральне місце в Я-концепції особистості. Цінності утворюють відносно стабільну ієрархічну структуру, відносна важливість для особистості певного набору цінностей визначає її установки і вибір будь-якої дії.

2. Індивідуальні цінності виражають тип мотивації, який, в свою чергу, визначається універсальними для всіх культур людськими потребами:

біологічними, соціальної взаємодії і виживання груп. Кожна з цінностей співвідноситься з певною метою і потребами. Мета індивідуальної цінності «Самостійність» (Self-Direction) - свобода думки і дії, «Самостійність» як цінність похідна від природної потреби в самоконтролі і самоуправлінні, а також від інтеракційної потреби в автономності і незалежності. В уточненій теорії цінностей Ш. Шварца в цінності «Самостійність» виділено два підтипи: самостійність думки (Self Direction Thought) і самостійність дії (Self Direction Action). Самостійність думки пов'язана з розвитком власної інтелектуальної компетентності та її використанням. Самостійність дій відображає прояв здатності до досягнення цілей.

3. Десять цінностей організовані в дві біполярні осі вимірювання: відкритість змінам (Openness to change), що охоплює цінності самостійності і стимуляції, на протиположності консерватизму (Conservation), що охоплює цінності безпеки, конформності і традицій; самоствердження (Self-Enhancement), що пов'язує цінності влади і досягнень, на протиположності самотрансцендентності (Self-Transcendence), що обіймає універсалізм і доброту. Гедонізм має елементи як відкритості до змін, так і самоствердження. Цінність самостійності є складовою, елементом функціональної системи, що забезпечує реалізацію самостійної поведінки.

4. Цінності і характер позиціонування особистості у тих чи інших ситуаціях. Зміст ціннісних орієнтацій і спрямованість особистості. Цінності і ставлення до явищ оточуючої дійсності. Цінності і світогляд. Цінності і установки. Цінності і мотиви. Цінності і інтереси. Цінності і смисл життя. Цінності і цілі. Роль цінностей у регуляції соціальної поведінки. Вплив процесів модернізації на цінності сучасної особистості. Модель типу особистості «Модерного» суспільства. Основні риси сучасної особистості: незалежність вчинків і суджень, відкритість новому, толерантність, активна життєва позиція, орієнтація на теперішнє і майбутнє, а не на минуле. Закостеніння структури цінностей і переконань у obsesивно-компульсивної особистості у зв'язку із прагненням досконалості і уникненням помилок.

Цінності, які сповідує особистість, - їх наявність, пріоритет певних цінностей, які формуються за допомогою зчитування та засвоєння існуючих смислів з соціокультурного досвіду (репродуктивна когнітивна діяльність), а також за допомогою власного смислопородження як якісної зміни в їхньому розумінні та інтерпретації.

Методика проведення заняття:

1. Викладач пропонує учасникам пригадати основні результати попереднього заняття та поділитися новими думками стосовно них, висловитися стосовно цінностей та їх ролі у розвитку самостійності майбутніх фахівців.

2. Проводиться мікролекція про ціннісну сферу як основу духовності особистості.

3. Викладач та учасники пропонують вправи, які вони підготували для розвитку самостійності як особистісної якості. Відбувається спільне обговорення і група обирає для виконання відповідні вправи.

Наведемо приклад проведення творчої майстерні у рамках теми заняття.

Творча майстерня “Ціннісні орієнтації та самостійність”

Вектором цієї майстерні є розвиток діалектичного світогляду, вміння бачити явища оточуючого світу і самої людини в їх різноманітності. Для цього учасники зустрічаються з одним із основних законів філософії - законом єдності і боротьби протилежностей, який знаходить своє відображення в тріаді теза-антитеза-синтез. Крім того, у процесі самопізнання важливо вміти піднятися над одномоментним розумінням і побачити точку зору партнера - учасника, співрозмовника. По суті, в майстерні закладаються основи рефлексії як діяльності з розширення свідомості, що покликана сприяти орієнтації особистості у світі, становленні таких властивостей, як толерантність, адаптивність, комунікативна компетентність, життєстійкість, самостійність.

Хід майстерні

Робота починається в групах по 6 осіб. На дошці написано слово **САМОСТІЙНІСТЬ**.

Завдання 1

Будь ласка, обговоріть у групах і дайте визначення (тлумачення) цього слова.

Цікаве тлумачення, чи не так? Адже це найважливіше слово для розвитку особистості майбутнього фахівця!

Озвучування визначень, які записуються на дошку. Роздача матеріалів: виписки з тлумачних словників, енциклопедій.

Завдання 2

Прочитайте матеріали. Порівняйте із вашими тлумаченнями. Проведіть класифікацію тлумачень. Оформіть це на великому аркуші.

Наприклад:

Самостійність визначається в “психологічному енциклопедичному словнику” М.І Єнікеєва як здатність орієнтуватися на свої особистісні позиції, приймати власні рішення і реалізувати їх, незалежність від ситуативних зовнішніх впливів [153].

Самостійність — вольова якість особистості, яка полягає в умінні за власною ініціативою ставити перед собою цілі, без сторонньої допомоги знаходити шляхи їх досягнення і виконувати прийняті рішення. Самостійна людина критично ставиться до сторонніх впливів, аналізує їх і оцінює відповідно до своїх поглядів і переконань. Вона активно захищає власні погляди, своє розуміння завдання, впевнена у правильності прийнятого рішення і енергійно береться за його виконання. Самостійна людина характеризується постійним прагненням відійти від шаблонних рішень і знайти нові ефективні способи розв'язання поставленої проблеми. Протилежним до С. є поняття «навіюваність людини» (див.: Степанов О.М. Психологічна енциклопедія. – Київ “Академвидав”. - 2006. С. 315).

Навіюваність - це якість, що протилежна самостійності. Навіюваність виявляється в тому, що людина легко підпадає під вплив інших людей.

Навіюваність притаманна тим людям, які не мають власної думки, непорушних принципів, їх переконання постійно змінюються. Вони некритично наслідують інших, вагаються між суперечливими твердженнями, легко сприймають чужі погляди, але згодом і ці погляди змінюють на інші.

Люди, які легко піддаються навіюванню та самонавіюванню, - це люди із слабкою волею.

Навіюваність — риса особистості, що проявляється в суб'єктивній готовності піддаватися впливам людей, телебачення, радіо, реклами, преси. Залежить від ситуативних і особис-тисних факторів. Виявляється у схильності до наслідування або самонавіювання певних психічних станів. Навіювані люди відносно легко піддаються різним вказівкам і порадам, що часто суперечать їх власним поглядам та інтересам. До рис особистості, які створюють підвищену Н., відносять: несміливість, сором'язливість, покірність, некритичну довірливість, невпевненість у собі, тривожність, екстравертованість, слабкість логічного мислення. Ступінь Н. може зростати внаслідок дії окремих ситуативних факторів: втоми, стресу, недостатньої компетенції, групового тиску тощо. Підвищена схильність до Н. спостерігається у дітей дошкільного віку [446].

Самостійність характеризується вираженою вольовою активністю, оптимістичним світосприйняттям, емоційною врівноваженістю, інтринсивною мотивацією, креативністю. Обидва феномени мають у своїй структурі чотири основних компоненти: вольовий, мотиваційний, емоційний, когнітивний [486].

Самостійність - незалежність, свобода від зовнішніх впливів, примусів, від сторонньої підтримки, допомоги. Самостійність - здатність до незалежних дій, суджень, володіння ініціативою, рішучість, здатність досягати мети діяльності без сторонньої допомоги. З поняттям самостійності тісно пов'язані такі поняття як: самодіяльність, самоактуалізація, самоорганізація, саморегуляція, самоконтроль.

Протилежне за своїм психологічним змістом, на думку Д. Цирінг,

поняття особистісна безпорадність.

Особистісна безпорадність - це стійке особистісне утворення, що виникає і розвивається під впливом внутрішніх факторів. Причому визначальними факторами, на думку Д. Цирінг, є середовищні чинники, а вроджені передумови, такі як особливості нервової системи, статеві або інші особливості, виступають скоріше, факторами ризику, що збільшують ступінь вразливості суб'єкта при взаємодії із середовищними факторами.

Особистісна безпорадність є тією характеристикою, яка визначає особливості життєдіяльності суб'єкта: його поведінку, діяльність, взаємини з оточуючими. Вона виражається в пасивності суб'єкта, його нездатності справлятися з труднощами, перешкодами, його надмірною залежністю від оточуючих, обумовлює труднощі цілепокладання, песимістичність очікувань, а також велику утрудненість досягнення цілей, що вимагають докладання зусиль, гнучкості, наполегливості. Це характеристика особистості, що обмежує здатності суб'єкта до перетворення дійсності, з одного боку, і обмежує його *адаптаційні* можливості, з іншого боку.

Варіанти класифікації можуть бути найрізноманітнішими: схеми, малюнки, вихід у простір ... Головне вийти за рамки звичних інтерпретацій та розуміння феномена самостійності, встановити взаємозв'язки між елементами. При цьому всі варіанти мають право на існування. Цікаво, що іноді групи видають неочікувані, творчі результати.

Презентація класифікацій. Можна дописати тлумачення проявів самостійності – у сім'ї, професійному середовищі, творчості, науці тощо.

Завдання 3

Індивідуально (або групою - за вашим бажанням): виберіть цікаву вам сферу, а в ній - явище або поняття (у нашому випадку самостійність). Дайте йому тлумачення. Опишіть позитивні сторони цього явища або поняття. Для цього візьміть аркуш паперу і зігніть його по вертикалі, розділивши на дві частини.

Показово, що спочатку викликає труднощі дедуктивний рух за

принципом «від загального - до конкретного». Наприклад: суспільство - культура – сім'я - особистість – мотив – самостійність - свобода – вибір - рішення - дія. Адже учасникам потрібно дійти до конкретного поняття, що має до них відношення. Такими поняттями можуть стати «любов», «сімейне життя», «пісня» і багато іншого. Завдання майстра - допомогти дістатися до цієї конкретики.

Завдання 4

Обговоріть у групах, узагальніть результати виконаної роботи. Запишіть на окремий лист. Озвучування результатів роботи груп. Важливо однаково увагу приділити і негативним і позитивним аспектам досліджуваного явища.

Завдання 5

Передайте лист із позитивними записами іншій групі (по колу). Обговоріть те, що записали ваші однокласники. Задайте питання, які прояснюють інші сторони феномена самостійності. Почніть зі слів:

Чи не здається вам ...?

А якщо ..., то ...?

Подумайте над ...

Може бути...?

Запишіть запитання у другий стовпчик. Повернення листів групам.

Складання запитань - справа також непроста: адже доводиться не просто висловлювати свою думку, а й відштовхуватися від ідей, які висловили інші. І формулювання «інших сторін» у вигляді запитань для багатьох виявляється незвичним процесом, бо інерція категоричних висловлювань часом глушить будь-який голос сумніву.

Завдання 6

А тепер уважно прочитайте те, що дописали ваші однокласники. Обговоріть, висловіть свою думку. Далі відбувається висловлювання у вільному режимі. Іноді коментарі до запитань цікавіше самих запитань: прояснення взаємних позицій виявляє відмінності у розумінні, тлумаченнях,

точках зору і в цілому-світоглядних позиціях. Це один із найцікавіших етапів: міні-рефлексія часом проходить у повній тиші, а іноді виливається у гостру дискусію.

Завдання 7

Сформулюйте групою закон (правило), за яким можна вести правильне міркування про обговорюваний вами предмет, явище, поняття. Озвучування формулювань закону. Підведення підсумків роботи і роздумів. Вільні висловлювання показують, наскільки учасники освоїли *принцип діалектичного підходу*. Виявляється, роздум за принципом «теза - антитеза», настільки звичне у звичайному спілкуванні, є діалектика! А «правильне мислення» передбачає і точне визначення предмета обговорення, про що говорив ще Сократ: «Перш ніж розпочати мову про який-небудь предмет, потрібно спочатку визначити цей предмет».

Робота може відбуватися в міні-групах по три особи (для цього кожна група ділиться навпіл). Роздається матеріал, також це можуть бути притча, розповідь, «Правдива історія», історії з життя студентів.

Завдання 8

Прочитайте історію. Обговоріть її зміст і сенс. Підготуйте аналіз-презентацію вашого тексту. Для цього розподіліть ролі: один учасник «трійки» шукає *позитивні аспекти*, інший - *негативні*, а третій формулює *узагальнення, інтеграцію* цих позицій.

На дошці з'являються слова теза - антитеза – синтез. Далі відбувається розігрування презентацій (читання текстів вголос) і озвучування аналізу, інтерпретацій та висновків.

При цьому можна творчо застосовувати інші вправи, які спрямовані на розвиток самостійності як цінності особистості..

Домашнє завдання

Підготувати методику діагностики психологічних меж Т.С. Леві [245].

ЗАНЯТТЯ 4.

Тема: «Самостійність і психологічна межа особистості»

Мета: ознайомитися із поняттями “Психологічна межа”, “Внутрішня і зовнішня межа”, “Психологічний простір” особистості.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ

1. Психологічна межа – це особистісне утворення, яке виникає у результаті взаємодії та становлення паритетних відносин між прагненням зберегти спонтанність і автентичність та необхідністю соціальної адаптації. Психологічні межі особистості відокремлюють внутрішній світ особистості від зовнішнього світу, від інших людей, оскільки без меж немає життя. Ще на клітинному рівні особистість інтуїтивно визначає, що для неї шкідливо, а що покращує життя, і встановлює межі відповідно до користі чи шкоди для організму. Психологічні межі визначають за тими ж принципами. Одні ситуації та люди, що оточують, покращують життя, інші – шкодять.

Психологічна межа має не субстанційну, а енергійну сутність: ті чи інші характеристики виникають як тимчасове поєднання сил для вирішення задач конкретної взаємодії людини зі світом. Психологічна межа виявляється в активності людини в її діях. Вона існує не субстанційно, але разом із тим і актуально. Відповідно вона є віртуальним утворенням і спостерігається лише частково, у виконанні тобто в активності, у тому числі і в активному спокої, в дії, у вчинку .

2. Межі (boundaries) – психічне розмежування між людьми (або об’єктами). На думку Mahler, дитина дізнається про їх існування поступово, в ході свого розвитку. Межа – це те, що відокремлює людину від оточення. Це межа, проведена в нашому розумінні і відчутті нас самих, як окремих особистостей. Вона невидима, її можна лише відчувати. Власне межа – це розуміння, де “Твоє”, а де “Чуже”. Межа, з одного боку захищає психіку від зовнішніх впливів, а з іншого – пропускає необхідні для нас енергії. Вона забезпечує можливість виражати себе у світі і разом із тим стримувати, “контейнерувати” певну внутрішню енергію. Залученість (enmeshment) – процес при якому реальні межі між людьми невиразні або пошкоджені. Полягає у тому, що одна особистість переймає те, що зазвичай має бути аспектом функціонування іншої, або переступає межу, за якою починається територія іншого.

3. Психологічний простір – це захист від спроб вторгнення усього того, що складає природний життєвий фон. Це спосіб підтримання власної безпеки, свободи і незалежності. Особистісний простір може бути великим або маленьким залежно від чинників, які діють на людину в даний момент часу. Межі особистісного простору визначають ставлення особистості до суспільства та інших людей. Диференціація психологічного простору визначає ефективність функціонування особистісної структури. Чим вище ступінь диференціації, тим вище саморозуміння, тим легше й швидше обирається спосіб адаптації.

4. Оптимальна психологічна межа являє собою вибудований у процесі життєвого шляху зусиллями самої людини функціональний орган, який дає змогу здійснювати аутентичну, адекватну реальності взаємодію зі світом. Оптимізація психологічної межі полягає у подоланні негативних установок: від “не маю права сказати “Ні” до “Маю право”. За умови оптимально сформованої межі особистість здатна залежно від стану світу і власного бажання змінювати характеристики межі, тим самим забезпечуючи взаємодію, адекватну своїм можливостям, мотивам і цінностям.

Методика проведення заняття:

1. Учасникам пропонується згадати власні результати діагностики психологічних меж за методикою Т. С. Леві, який конкретно тип психологічної межі виявлено: активно-непроникна, активно-віддаюча межа, стримувальна межа, повністю проникна межа, асимілююча межа, спокійно-нейтральна межа.

2. Обговорення у підгрупах труднощів, які виникають на шляху вибудовування власних психологічних меж.

3. Навести приклади із власного життя про психологічний простір і психологічні межі як чинники розвитку самостійності.

4. Аналіз технік підготовлених студентами та викладачем і вибір декількох для проведення на занятті. Всі решта вправ реалізуються на тренінгу.

Вправа “Психологічні межі”

Мета: навчитися визначати індивідуальні пріоритети у вибудовуванні

психологічних меж у відповідності із власними відчуттями оптимальності психологічної дистанції у відносинах із іншими людьми.

Зміст вправи: для вправи потрібно підготувати кольорову крейду та мотузку різних кольорів. Мотузкою створити коло. А за допомогою крейди можна намалювати ще кілька ків різних за величиною. Один із учасників групи стає у коло. Інші по черзі наближаються до того хто стоїть у колі на безпечну відстань. Тобто ту дистанцію, на яку він як правило допускає знайомих і незнайомих йому людей, на відстань з якої йому було б комфортно взаємодіяти з іншими людьми. Учасники по черзі підходять, а той хто стоїть у колі каже “Стоп” тоді, коли вважає, що інший учасник, який наближається до нього має зупинитися на місці. Після того, як кожен із групи побував у колі, обговорюються відмінності між людьми у вибудовуванні психологічних меж. А також перешкоди, які трапляються на шляху до вибудовування комфортного психологічного простору.

Інші техніки запропоновані студентами для розвитку психологічних меж:

Наприкінці заняття учасники відповідають на запитання:

- Що нового ви дізналися сьогодні?
- Що було корисним для вас?
- Над чим ще варто попрацювати після заняття?

ЗАНЯТТЯ 5.

Тема: «Самостійність і цілеспрямованість»

Мета: розвиток навичок цілепокладання та самопроекування особистості як механізмів розвитку самостійності майбутнього фахівця.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ

1. Мета – це суб’єктивний образ кінцевого результату, що регулює хід діяльності. Ціль може існувати у формі знання, уявлення, сприйняття.

2. Цілепокладання – це процес вибору цілей із чітким визначенням допустимих відхилень з метою управління процесом втілення ідеї, задуму. При цьому важливим є концентрація особистості на меті, якої вона варта: постійний розвиток процесів цілеутворення, зсув мотивів на цілі, зміна

ієрархії цілей, розвиток засобів та дій суб'єкта. Формування навичок управління часовими ресурсами в умовах діяльності.

3. Цілі по технології SMART: Specific (визначеність, спеціалізованість, чіткість). Цілі мають бути визначені у вигляді чітких результатів. Measurable (вимірюваність). Цілі мають бути вимірюваними у конкретних показниках. Achievable (досяжність). Цілі мають бути досяжними. Realistic/reasonable (реалістичними, прийнятними). Цілі мають бути реалістичними, тобто досяжними конкретними виконавцями. Time bound (обмеженими у часі). Цілі мають бути реалізованими у встановлений час.

Наведемо приклад застосування технології SMART у процесі розвитку самосійності майбутнього фахівця.

Таблиця 5.2

SMART технології розвитку навичок цілепокладання як основи становлення самостійності майбутнього фахівця

Приклад цілі по технології SMART	Самостійність як системна якість особистості
Specific (визначеність, спеціалізованість, чіткість).	Самостійність майбутнього фахівця
Measurable (вимірюваність)	Прийняті самостійні рішення у відповідності до своїх цінностей та переконань
Achievable (досяжність)	Самостійно прийняті рішення у процесі початку у ВНЗ
Realistic/reasonable (реалістичними, прийнятними).	Прийняття самостійних рішень у процесі виконання навчальних завдань та проходження практики
Time bound (обмеженими у часі)	Кількість прийнятих самостійних рішень студентами на кінець навчального року

Далі відбувається оцінка *досяжності* поставлених цілей. Чи створені умови у професійному середовищі ВНЗ для розвитку самостійності майбутнього фахівця? Які завдання розроблені викладачами чи роботодавцями для розвитку самостійності майбутніх фахівців? Чи сформована готовність викладачів до активізації самостійності студентів? Чи достатньо інших ресурсів? Наскільки зміниться освітнє середовище ВНЗ, самі студенти, викладачі після розвитку самостійності студентів? Яких компетентностей потрібно набути студентам та викладачам для ефективного розвитку самостійності?

Техніка Карта цілей Зінкевич Євстїгнеєва. (Модифікація Тараріної) [329].

Мета: діагностика суб'єктивного сприйняття клієнтом власних стратегій цілепокладання.

Завдання:

- виявлення наявної у клієнта стратегії цілепокладання;
- визначення емоційного фону, яким супроводжується просування клієнта до цілі;
- прояснення у свідомості клієнта можливих варіантів оптимізації стратегії вибору цілі і просування до неї із збереженням ресурсу.

Матеріали: аркуш А-4, кольорові олівці, простий олівець, ручка.

Час роботи від 35 хвилин. Вік – від 8 років.

Алгоритм роботи.

Вам пропонується дивовижна подорож по чарівній карті.

Основна частина

1. Позначивши контури намалюйте карту.
2. Заповніть поки-що пусту карту ландшафтом, тобто позначте гори, рівнини, ріки, водойми, ущілини, пустелі, ліси, галявини, моря, океани і т.д.
3. Прапорцем укажіть Ціль, до якої Ви прагнете.
4. Пунктиром позначте маршрут, який має початок і кінець.

5. Пропишіть умовні позначення.
6. Співставте їх з емоціями.
7. Позначте буквою П-початок руху на Вашому маршруті.
8. Позначте на якому етапі шляху ви знаходитесь зараз.

Аналіз

1. Характер маршруту свідчить про те, як людина сама ставить собі перешкоди в житті і як їх долає.
2. У який ландшафт потрапив прапорець із ціллю: пустелю, водопад. Про що це для Вас?
3. Якщо у своєму маршруті Людина проходить усі ландшафти-це творча людина, якщо ні – Людина виконавець
4. Вхід і вихід співпадають – людина приходить до того з чого починала, але уже на рівень вище.
5. Важливо які емоції відчувала людина, перш ніж досягнути цілі.
6. Вхід - внизу, вихід – вверху, означає, що людина йде від практики до теорії, і навпаки.
7. Вхід зліва, вихід справа – людина доводить справу до кінця, хоча й хвилюється, тривожиться на початку.
8. Вхід-справа, вихід-зліва – розвинена інтуїція, відчуття нового.
9. Поділіть на три частини по діагоналі і по вертикалі не сторінку, а карту: ліва частина- минуле, центральна частина-теперішнє, права частина – майбутнє, верхня частина – думки, центральна частина – плани, нижня частина – вчинки.
10. Напишіть есе “Ця подорож мені підказала, що....”

Висновок: техніка чудово підходить для актуалізації навиків планування. І роботи на результат.

Відомо, що здатність досягати цілей залежить від впевненості у собі та здатності бути самим собою.

Вправа “Сміливість бути собою, знання своїх цілей та способів їх досягнення”

Візьміть аркуш паперу і намалюйте коло на весь аркуш паперу. Розділіть його на 12 частин, як пиріг або циферблат годинника.

Кожен відрізок, що йде від центру до кола, є шкалою від нуля до ста. Намалюйте в центрі кола нуль, а зовні - 100. Підпишіть кожен відрізок наступними назвами:

Сприйняття, Конкретність, Рамки і межі, Прагматичність, Гнучкість, Стабільність, Надійність, Опора на картину світу, Уміння протистояти, Відповідальність, Витривалість до реакції інших, Мотивація до змін.

Прислухайтеся до себе і поставте жирну крапку на кожному відрізку, оцінивши себе: як вам здається, де на цьому відрізку від нуля до ста ви виявляєте себе в поточний момент вашого життя?

Ось опис критеріїв.

- Сприйняття. Наскільки об'єктивно ви бачите ситуацію, в якій ви перебуваєте, і здатні розпізнати, що саме робить ваш партнер / противник, з яким пов'язана ця ситуація? Наприклад, ваш партнер говорить: «Щось ти сьогодні неважливо виглядаєш». Ви можете почути в його словах: а) критику; б) ревності; в) заздрість або щось ще. Але вам також може здатися, що ваш партнер хоче вам допомогти. Це залежить від того, наскільки ваші відносини наповнені взаємоповагою.

- Конкретність. Наскільки повно і недвозначно ви вмієте дати іншому зрозуміти, що вам потрібно, з тим щоб це отримати?

- Рамки і межі. Наскільки ви вмієте підтримувати те, що вам підходить, і відкидати те, що вам не підходить, говорити «так» і «ні», «мені потрібно», «я хочу» і «мені не підходить», «я не буду»?

- Прагматичність. Наскільки ви здатні планувати свої життєві цілі і послідовно їх реалізовувати?

- Гнучкість. Наскільки гнучким ви можете бути в рішенні задач, відкидаючи невдалі рішення і знаходячи нові, більш підходящі; вибираючи нові способи поведінки, коли старі не підійшли?

- Стабільність. Наскільки ви стабільні в своїх рішеннях і діях, щоб не

звертати на важливому для вас шляху? Наскільки ви здатні не кидатися в крайнощі? Наприклад, якщо ви вирішили, що вам необхідно створити сім'ю, але після першої ж невдалої спроби раптом вирішили: «А, чорт з ним, буду кар'єру робити», - важко говорити про вашу стабільності.

- Надійність. Наскільки ви надійні для інших людей в діях і домовленостях?

- Опора на картину світу. Яка ваша картина світу? Наскільки ви можете спиратися на ваші уявлення про світ, про людей, про закономірності життя? Чи є у вас якась своя філософія або парадигма життя (наприклад, релігійна або какия-яка інша)?

- Уміння протистояти впливам. Чи вмієте ви вести конфронтацію, не принижуючи іншого? Чи вмієте ви доносити інформацію про свої почуття? Приклад невдалої конфронтації: «Ну, ти поганий і робиш мені погано!» Вдала конфронтація: «Я злюся і дратуюся, коли ти робиш те-то. Я хочу, щоб ти цього не робив ».

- Відповідальність. Наскільки ви самі відчуваєте свою власну відповідальність за події вашого життя і ваші конкретні дії? Наприклад, якщо ви часто говорите: «Так, це тому що я Овен», або «Це тому що мене так виховали», або «З таким начальником далеко не заїдеш», то навряд чи ви несете відповідальність за своє життя самі.

- Терпимість до реакцій інших. Наскільки ви витривалі до емоцій і вимогам інших людей, до їх реакцій на ваші дії і слова? Наскільки легко вас умовити, шантажувати, збити з пантелику? Наскільки легко вас змусити відчувати себе винуватим за почуття інших людей? Чим легше - тим ближче до центру буде ваша точка на діаграмі, що відповідає цьому критерію впевненості.

- Мотивація до змін. Наскільки ви хочете змінити своє життя і себе? Наскільки ви готові до того, що ваше життя, ваше спілкування з іншими зміняться?

- Коли ви будете проставляти крапки, орієнтуйтеся на загальну картину

вашого життя, а не на якісь конкретні ситуації, на своє самовідчуття, а не на те, що думають про вас інші.

- Коли ви розставите всі крапки на відрізках, з'єднайте їх однією лінією. Вийде Антарктида вашої впевненості. Прислухайтеся до своїх почуттів: що народжується у вас, коли ви дивитеся на цю Антарктиду? Ви відчуваєте більше смутку, відчай і занепад сил або, навпаки, - підйом, енергію, радість, цікавість, інтерес? Якщо ви відчуваєте більше зневіри і безсилля - схоже, що ви не вірите в свої сили змінити своє життя, не відчуваєте відповідальність за неї і перебільшуєте величину перешкод.

- Потім знову прислухайтеся до себе і, не поспішаючи і замислюючись, поставте жирні хрестики на тих же відрізках в тому місці, де ви хочете опинитися. Деякі на тренінгах ставлять хрестики, трохи не доходячи до кордону кола, деякі на самій кола, деякі - там же, де стоїть крапка, а деякі запитують: «А можна зовні кола поставити хрестик?»

Тепер слід обґрунтувати ваші точки і ваші хрестики.

- Візьміть для аналізу один з критеріїв, який при погляді на діаграму викликає у вас найбільше занепокоєння, хвилювання, збудження. Опишіть реальну картину вашої ситуації, у зв'язку з якою ви поставили крапку саме тут.

Візьміть для аналізу один з критеріїв, який при погляді на діаграму викликає у вас найбільше занепокоєння, хвилювання, збудження. Опишіть чітку картину вашої ситуації, у зв'язку з якою ви поставили крапку саме тут, а не в іншому місці. Скажімо, ви поставили крапку на 30 %. Як ви зрозуміли, що саме 30? За якими ознаками і подіями вашого життя? Опишіть ці ознаки і події у своєму щоденнику.

- Тепер подивимося на хрестик. Припустимо, що він стоїть у вас на 70 %. Опишіть детальніше, що це може бути за ситуація або ряд ситуацій і подій, за якими ви зможете визначити, що у вас за цим критерієм - 70%. Як ви це зрозумієте? За якими ознаками? Як ви дізнаєтеся, що прийшли до своєї мети? При описі цієї позиції мобілізуйте вашу уяву і фантазію. Часто буває

досить чітко побачити, до чого ви хочете прийти, щоб почати змінювати власне життя.

Набагато важче побачити проблему, ніж вирішити її. Для першого потрібна уява, а для другого лише вміння.

Дж. Бернал

Оцінивши вашу нинішню ситуацію і визначивши місце на діаграмі, в яке ви хочете прийти, напишіть відповіді на два запитання.

1. Що вам заважає рухатися від крапки до хрестика? Опишіть усі зовнішні обставини і внутрішні причини, які заважають вам просуватися у цьому напрямку.

2. Що вам допомагає рухатися від крапки до хрестика? Опишіть усі зовнішні обставини і внутрішні причини, які заважають вам просуватися у цьому напрямку.

Розібравши один аспект упевненості, ви можете зробити це і з іншими аспектами.

Наступна вправа. Після цього складіть два списки. В одному з них випишіть усі перешкоди на шляху до розвитку впевненості, в іншому - все, що вам допомагає, ваші внутрішні і зовнішні ресурси. Які почуття, думки і враження у Вас, коли ви читаете ці списки? Що здається переборним, а дивлячись на що, ви відчуваєте безсилля, безпорадність? Що потрібно вам для того, щоб ви могли рухатися далі? Запишіть усі відповіді на запитання цієї вправи у Ваш щоденник самоспостережень. І діаграму, і списки відкладіть і збережіть. І тепер ці матеріали стануть в нагоді вам для подальшої роботи над собою. Періодично ви будете ними користуватися.

Вправа – гра “Лотерея”

Мета: визначити уявлення студентів про свої про майбутнє самостійне життя у суспільстві, прояснити свої мрії.

Зміст вправи: для гри необхідно підготувати картки, ігрові кубики і ігрове поле. На кожній картці стоїть порядковий номер і словесно описаний,

відповідний йому, об'єкт серії. На ігровому полі під номерами зображені об'єкт серії. Всього існує декілька серій – житло, навчання, друзі, дружина, чоловік, сім'я, захоплення. Наприклад у серію “житло” можуть входити наступні об'єкти: горище, кімната у квартирі, 5-кімнатна квартира у центрі міста, вігвам, сільський будиночок, вілла на Канарах, диван у офісі, шалаш. Розігрується у кого яка буде житлова площа. Учасники діляться враженнями у кого яка буде житлов площа., при бажанні вони можуть помінятися один із одним картками. Потім розповідають як збираються облаштувати власне житло. Якщо комусь не повезло то як до цього ставитися? Як поліпшити свою ситуацію. Якщо у когось вийшли ідеальні умови, то що учасники планують робити далі.

При обговоренні акцентується увага на тому, що ми обираємо в житті, що від нас залежить, що ми можемо змінити. Хтось може із горища зробити ідеальне житло.

Вправа “Організація”

Мета: розвиток навичок цілепокладання, уміння досягати своїх цілей.

Вправа проводиться по типу рольової гри. Грають два учасники, перший учасник – відвідувач організації, він має певну мету, інший – службовець тієї організації до якої йде перший учасник. Відвідувач визначається з тим, хто він, скільки йому років, у яку організацію він іде, яка ц нього ціль. Службовець притримується певної ролі, використовуючи імідж ролі, її атрибути. Решта учасники групи спостерігають, чи відповідає поведінка відвідувача і службовця очікуванням і уявленням про ці ролі. Вони відмічають особливості зовнішності, пози міміки, мови (голос, тембр, виразність), зміст діалогу. В даній вправі важливо акцентувати увагу на цілепокладанні, цілеспрямованих зусиллях для успішного вирішення питання.

Після виконання декількох сценок, іншому учаснику дається приховане завдання – відходити в ролі службовця (лікаря, поліцейського). Так, наприклад лікар не вислуховує скарги хворого, а пропонує зіграти в

шахмати. Спостерігачі відмічають – наскільки відвідувач утримується в рамках заданої ролі, переслідує свої цілі, що йому допомагає, а що заважає розібратися у ситуації, особливості поведінки.

Далі відбувається обговорення результатів проведення вправи із учасниками. Поведінка яких учасників на Вашу думку не відповідала очкуванню ролі? Що відчували відвідувачі коли службовці не відповідали своїй ролі? Чи вдалося відвідувачам досягнути своїх цілей? В наступних сценках можна зосередитися на конфліктах, коли у учасників є протилежні цілі.

Методика проведення заняття

1. Учасникам пропонується об'єднатися в пари і обговорити результати проведеного заняття з розвитку цілепокладання як основи самостійності майбутнього фахівця.

2. Визначити найбільш ресурсні для себе вправи та техніки та їх результативність у напрямку розвитку самостійності, занести їх у щоденники самоспостереження.

3. У підсумковому загальному колі учасники діляться отриманим досвідом. Ведучий просить кожного назвати рису, яка сьогодні найбільше була задіяна на занятті розповісти, як вона виявляється у реальному житті, в тому числі і на психологічних заходах.

5. Завершується заняття запитаннями:

- Що сьогодні було корисним для вас?
- Що викликало сумніви чи залишилося незрозумілим?

У разі необхідності ведучий може зупинитись на незрозумілих моментах.

ЗАНЯТТЯ 6.

Тема: «Самостійність і свобода»

Мета: ознайомитися із взаємоз'язками між поняттями свобода та самостійність та факторами, що їх детермінують.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ

1. Підходи до трактування свободи та самостійності. Перше значення свободи - це початкова свобода вибору, свобода вирішувати, прийняти свободу, або відмовитися від неї. Свобода у другому значенні - це структура характеру, що виражається в здатності діяти на основі розуму. Самостійність - це свобода якраз у другому значенні. Тобто, таке поєднання особистісних якостей, завдяки якому людина може обирати свій шлях, діяти на основі своєї власної думки, нести відповідальність за свої вчинки.

2. Амбівалентність свободи. Вона одночасно і дар, і тягар; людина вільна прийняти її, або відмовитися від неї. Особистість сама вирішує питання про ступінь своєї свободи, роблячи власний вибір: або діяти вільно, тобто на основі раціональних міркувань, або відмовитися від свободи. Багато хто віддає перевагу втечі від свободи, обираючи тим самим шлях найменшого опору. При цьому самостійність набувається не якимось одним актом вибору, а визначається поступово складається цілісною структурою характеру, в яку окремі вибори вносять свій внесок. В результаті одні люди виростають самостійними і вільними, а інші - ні.

3. Самостійність визначається самою особистістю і розглядається як свобода. Свобода, в свою чергу, виступає як дія, що впливає із усвідомлення альтернатив і їх наслідків, розрізнення реальних і ілюзорних альтернатив. Самостійність і свобода волі. Самостійність особистості визначається зовнішніми і внутрішніми умовами, проте людина сама обирає, як ставитися до цих чинників. Спадковість, потяги і зовнішні умови справляють істотний вплив на поведінку, однак людина вільна, і може зайняти певну позицію по відношенню до них. Поведінка людини визначається, перш за все, цінностями і смислами (В. Франкл).

4. Самостійність як здатність до самодистанціювання (прийняття певної позиції по відношенню до самої себе) і самотрансценденції (виходу за межі себе як даності, подолання себе). Тому людина вільна навіть по відношенню до самої себе, вільна здійснитися над собою, вийти за свої межі. Чим більше людина розвивається, тим більш самостійною вона стає, з одного

боку, і тим більше з'являється факторів, що впливають на її поведінку, з іншого боку. Наша свідомість знаходиться в стані постійних коливань між двома полюсами: активного суб'єкта і пасивного об'єкта. Це створює потенційну можливість вибору. Самостійність полягає не в здатності бути весь час активним суб'єктом, а в здатності обирати або один, або інший вид існування, переживати себе або в одній, або в іншій якості і діалектично рухатися від одного до іншого. «...в найбільш загальному вигляді самостійність - це здатність людини керувати своїм розвитком, тісно пов'язана із самосвідомістю, гнучкістю, відкритістю, готовністю до змін [597].

Вправа “Свобода та відповідальність”

Мета: надати можливість студентам побачити відносність самого поняття “Свобода”. Її ролі у процесі розвитку самостійності як особистісної якості. Розкрити значення свободи та самостійності в особистому житті та взаємодії з іншими людьми.

Зміст вправи: учасникам пропонується заповнити таблицю індивідуально відмітивши від чого вони б хотіли бути вільними. І для чого їм потрібна свобода.

Таблиця 5.3

Техніка визначення конструктивних та деструктивних тенденцій особистісної свободи

Свобода від...	Свобода для...

Обговорення вправи: як виявилось, найбільше студенти прагнуть бути фінансово незалежними від батьків, бути вільними у матеріальному розумінні.

У другій колонці, як з'ясувалося після обговорення, найбільше домінували позиції щодо свободи у контексті прийняття самостійних рішень,

щоб ніхто не впливав на них, свобода щоб робити що хочеться і як хочеться... У відповідях студентів часто звучали прагнення виконувати будь-яку діяльність у той спосіб, який їм хочеться, а не нав'язаний кимось зовні, тобто прагнення до реалізації індивідуального стилю діяльності.

Техніка “Вибіркове порушення обмежень”

Мета: робота із несвідомим, розвиток здатності вийти із зони комфорту.

Зміст вправи. Приписування неживим предметам розуму і відчуттів.

Наприклад: “Ваше крісло підтримує Вас і полегшує процес розслаблення”, Цей симптом говорить Вам: “Настав час змінитися”, “Ваші результати заставляють змінитися інших, а не Вас”

Техніка “Психоаналітична термінологія”

Мета: розвиток рефлексії майбутніх фахівців через застосування класичної аналітичної термінології та її зіставлення із наявним особистісно-професійним досвідом студентів.

Зміст вправи. Студентам пропонується ознайомитися із відомою термінологією глибинної психології у контексті розвитку елементів самостійності особистості на ранніх етапах онтогенезу. Після знайомства з термінологією учасникам пропонується розбитися по троє і обговорити фрагменти власного досвіду розвитку у них окремих елементів самостійності через розповіді сленів сім'ї про ранні періоди прояву їх самостійності, та віднайти проекцію цих елементів у теперішньому житті.

Самодіяльність – відчуття, що дитина є автором власних дій, яке поступово розвивається у дитини впродовж перших місяців життя. На думку Shtern, вона складається із трьох елементів: 1. відчуття сили власної волі, яке на його думку з'являється на другому місяці життя; пропріоцептивної цілісності, яка існує з народження; 3) уміння передбачити наслідки. Останнє, згідно його концепції, розвивається поступово впродовж перших кількох років життя.

Самозаспокоєння – (self-soothing) – немовляча, а потім дитяча

активність, яка слугує для пом'якшення напруги і суму, частково є ефектом інтерналізації турботи інших людей.

Аналіз та обговорення результатів. Пошук нової термінології для подальшого розвитку самостійності.

У процесі роботи зі студентами можна обговорювати наступні питання:

- Як реагували дорослі на ваші прояви самостійності у ранньому віці?
- Який період дитинства був найбільш активним?
- У якій сфері самостійність виявлялася саме у Вас: спілкування чи діяльності?
- Як це пов'язано з вибором напрямку Вашої професійної діяльності?

Це дає інформацію про те, наскільки студенти глибоко занурилися у власний дитячий досвід з метою віднаходження елементів самостійності у ранній період свого розвитку та віднайшли взаємозв'язки з теперішнім часом..

Завершується заняття запитаннями:

- Що сьогодні було корисним для вас?
- Що викликало сумніви чи залишилося незрозумілим?

У разі необхідності ведучий може зупинитись на незрозумілих моментах.

ЗАНЯТТЯ 7.

Тема: «Самостійність співзалежність-протизалежність»

Мета: розвиток здатності студентів розпізнавати власні співзалежні та протизалежні моделі поведінки, які відображають деструктивні та конструктивні прояви самостійності особистості майбутнього фахівця.

Основні положення:

1. Співзалежна стадія розвитку особистості. Найважливіші процеси розвитку на цій стадії: встановлення базової довіри з батьками, встановлення зв'язку з батьками, створення зв'язку із родичами.

2. Протизалежна стадія. Найважливіші процеси на цій стадії: психологічна сепарація (відділення) від батьків. Утворення зв'язку із власною самістю. Зв'язок із родичами. Вирішення внутрішніх конфліктів між єдністю з іншим і відділеністю від іншого [465].

3. Незалежна стадія. Засвоєння навичок турботи про себе, досягнення автономії від батьків, встановлення постійності об'єкта, вироблення базових особистісних цінностей і уявлень, формування зв'язку з природою, з однолітками.

4. Взаємозалежна стадія. Співробітництво, утворення зв'язку із представником протилежної статі, утворення зв'язку з культурою, зі світом.

Методика проведення заняття:

1. Викладач проводить мікролекцію про особливості співзалежної та протизалежної поведінки.

2. Аналіз групових показників співзалежності та протизалежності за методикою Дж. Уайнхолд.

3. Аналіз та обговорення тренінгових вправ пропонує викладачем та студентами.

Вправа “Протизалежність–співзалежність: як це у мене?”

Мета: сприяти усвідомленню студентами співзалежних та протизалежних моделей поведінки, ідентифікувати власний досвід реалізації певної моделі у міжособистісних стосунках.

Зміст вправи. Учасникам пропонується розглянути характеристики співзалежної та протизалежної моделей поведінки.

Співзалежні види поведінки: чіплятися за людей, виявляти слабкість і вразливість, заповненість відчуттями, зосередженість на інших, залежність від людей, порушення іншими людьми прав та психологічних меж, низька самооцінка, некомпетентність, депресивна енергія, невпевнена, нерішуча поведінка, відчуття провини, пошук близькості, поведінка жертви, догідливість іншим, страждання в дитинстві із-за відсутності Батьківської турботи.

Протизалежні види поведінки: відштовхування від себе людей, поведінка сили і непохитності, уникнення відчуттів, зосередженість на собі, залежність від діяльності, захист від інших, які намагаються наблизитися, фальшиво роздута самооцінка, намагання виглядати “добре”, маніакальна енергія, самовпевнена поведінка, прояв сили, рішучості, звинувачення оточуючих, уникнення близькості і інтимності, велична поведінка, намагання зробити жертвами інших людей, контроль інших, в дитинстві такі люди страждали від насильства.

Після цього пропонується об’єднатися у пари (трійки) і вибрати про себе дві три характеристики із співзалежної або протизалежної моделі поведінки. Програти їх у вигляді монодрами за допомогою дрібних іграшок, з тим, щоб висвітлити ситуацію у якій на сьогоднішній момент в учасника найбільш яскраво виявляється той чи інший обраний із списку характеристик паттерн поведінки.

Наприклад: учасник обирає зі списку такі паттерни: відштовхування від себе людей, залежність від діяльності, уникання близькості та інтимності. Після цього учасник обирає із скриньки-комоду дрібні іграшки і демонструє з їх допомогою монодрами, проговорюючи слова кожного героя. Інші з пари, або трійки уважно слухають, відмічаючи при цьому зміни у тембрі голосу при розповіді з позицій кожного героя, у зовнішній поведінці: позах, міміці тощо. Можуть також задаватися по ходу гри уточнюючі запитання.

Наведемо короткий фрагмент такої роботи: паттерн “*Відштовхування від себе людей*”. Учасник обирає наступні іграшки: медвідь, їжачок, кролик – це іграшки на свої ролі у стосунках і лебедя, жирафа і бегемота на ролі інших людей у його взаємодії з ними. Із ролі взаємодії медведя і жирафа. Медвідь бродить по лісу, і спочатку нікого не помічає. Вірніше він помічає, але дає зрозуміти жирафу, що хоч він і незвичний і особливий у порівнянні з іншими тваринами, але медвідь зайнятий своїми справами і продовжує збирати їжу. Підходить жираф і намагається у незвичний спосіб запитати чи можна у нього щось запитати, Медвідь відповідає сарказмом, і одразу їх діалог

переходить у дискусію, а потім і в конфронтацію, таке враження, що вони говорять на “різних мовах”. Жираф здивований, йому ніяково, незручно, і він з одного боку хотів би продовжити спілкування, бо йому цікаво, а з іншого йому страшно, бо розуміє, що Медвідь у своїй “шкурі” і дістатися ближче до його “Тіла” йому не вдасться. Проте, зустрічаючись щодня у лісі жирафу у якийсь момент здалося, що він став близький у чомусь із Медведем і вирішив із ним подружитися. Та коли він почав проговорювати умови своєї дружби. Медвідь підняв високо голову і втік геть із галявини на якій вони щодня зустрічалися у лісі, і більше ніколи туди не повернувся..... Жираф так і не зрозумів, чим він міг так налякати Медведя, що той зник з його життя назавжди.....

Після кожної гри відбувається спочатку обговорення у мікрогрупах, а по це виноситься на колективне одговорення.

- Які особливості людей із протизалежними паттернами Ви відмітили? (серія невдач у стосунках);
- Чим характеризуються їхні стосунки? (поверховістю).
- Через які причини виявляється нездатність підтримувати стосунки (уникнення близькості у стосунках)? .

Обговорення. Що ви відчували, коли обговорювали свої паттерни поведінки?

Завершується заняття запитаннями:

- Що сьогодні було корисним для вас?
- Що викликало сумніви чи залишилося незрозумілим?
- Як на Вашу думку можна змінити протизалежні паттерни поведінки?

У разі необхідності ведучий може зупинитись на незрозумілих моментах.

Одним з найважливіших чинників поліпшення змісту і організації учбового процесу є педагогічно доцільне включення активних методів, форм навчання (Л.М. Мітіна, 2004; М.Д. Ягафарова, 1996). Серед них найбільша

перевага віддається лекціям-діалогам, що розкривають одну і ту ж тему, проблему з різних теоретичних, методологічних і технологічних позицій.

Високий ранг мають ділові, імітаційні, рольові ігри, вирішення соціально-проблемних ситуацій, розробка і захист авторських і групових проектів, тематичні дискусії, «круглі столи», конференції, захист есе, дайджестів, «репортажів з місця подій», аналіз індивідуальної і групової діяльності в період практики, зустрічі-діалоги з ученими, практиками, професіоналами.

Як підтверджує наше дослідження, активні методи і форми підготовки психологів до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми не лише виступають надійним методом перетворення теоретичних знань на практичні уміння, але і одночасно актуалізують процеси самопізнання, самоаналізу, самокорекції особистості студентів. Різні точки зору і позиції дозволяють студентам опрацьовувати і оцінювати можливі варіанти своєї поведінки в тих чи інших ситуаціях.

Досвід використання ділових, рольових, імітаційних і інших ігор в якості одного із елементів особистісно-розвивальних технологій дає змогу виділити деякі психологічні умови їх ефективності (Л.А. Савенкова, 1987):

- конструювання і проведення гри – творчий процес взаємодії організаторів і учасників гри;
- проблемно-тематична і цільова спрямованість;
- пріоритет діалогу, який має як заданий, так і одночасно «вільний» характер мовного обговорення проблеми;
- можливість моделювання змісту професійної діяльності сприяє адекватним умовам розвитку особистості;
- виконання учасниками гри рольових функцій: «вихід» ігрових ідей в реальну дійсність; значущість переходу від імітації, рольової дії в реальне життя відбиває результативність і успіх гри.

Успішний розвиток майбутнього фахівця здійснюється в особистісно-діяльнісному, індивідуально-творчому контексті за умови не лише інтеграції

базових професійних знань, умінь і навичок, але й при здійсненні діагностики, самодіагностики, проектування, самопроектування особистості і діяльності майбутнього фахівця. Ця умова дозволяє, використовуючи активні методи, види і форми психологічної підготовки, розвивати адекватну самооцінку особистості студента, його самоконтроль, самореалізацію, самокорекцію, саморозвиток. Інтеграційна технологія дозволяє особистості не лише набувати професійної компетентності, особистісно-функціональної, поведінкової готовності до діяльності, але й формує її загальну культуру, що дає змогу їй проектувати і прогнозувати свій подальший професійний розвиток (Н.Р. Бітянова, 1995).

Особистісно-рефлексивна технологія сприяє встановленню ефективних взаємовідносин викладачів і студентів. Для отримання інформації про рівні особистісної і професійної рефлексії нами були використані діагностуючі методи: аналітична рефлексивна бесіда, дискусія, аналіз конкретних ситуацій, складання і корекція професійно-особистісних планів і програм та ін.

Особливість особистісно-рефлексивної технології полягає в тому, що викладач не стільки вчить, виховує, скільки актуалізує, стимулює прагнення студентів до особистісного та професійного розвитку. У реалізації цього істотне місце займає діалогічний підхід, який припускає взаємодію на суб'єкт-суб'єктній основі, на співпраці партнерів.

Особистісно-рефлексивна технологія у процесі підготовки майбутнього фахівця означає процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. В той же час в соціальній психології рефлексія виступає, крім того, у формі усвідомлення суб'єктом того, як інші знають і розуміють того, що «рефлексує», його особистісні риси, емоційні реакції і когнітивні уявлення. Вивчення рефлексії в другому її значенні здійснюється при комунікаціях і в спільній діяльності: в імітаційних і організаційно-діяльнісних іграх, при проведенні психологічних тренінгів, при колективному вирішенні завдань, при взаємовідносинах в організаційних системах (К.К. Платонов, 1991; Ю.Л. Ханін, 1989 та ін.). Особливу роль відіграють дії рефлексії в розвитку

самосвідомості, що протікає в процесі спілкування і взаємодії з іншими людьми.

У процесі проведення занять виявилось доцільним використати психологічний тренінг як систему вправ, спрямованих на формування конкретних навичок техніки взаємодії, необхідних для продуктивної професійної поведінки.

Саме тому ми вважаємо за необхідне включення в процес підготовки майбутнього фахівця особистісно-розвивальних психолого-педагогічних технологій, практико-орієнтованих специфічних форм, що дозволяють трансформувати отримувані студентами теоретичні знання в практичні уміння на основі наступної логіки: формування мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої діяльності, створення позитивної емоційної налаштованості на спільну діяльність із ними; оволодіння методикою окремих форм роботи, що передбачає виявлення рівня психологічної готовності, установки на отримання знань і навичок; освоєння технологій роботи, уміння співвідносити і виявляти окремі технологічні ланки, адаптувати отриману інформацію в практичні дії; формування творчого ставлення до професійної діяльності, із урахуванням його мобільності, варіативної і особистісної адаптованості; розвиток навичок аналітичного мислення, аналізу результатів, прогнозування, моделювання.

5.3 Результати дослідження ефективності застосування технологій розвитку самостійності майбутнього фахівця

Основною гіпотезою емпіричного дослідження ефективності формування особистісних компонентів самостійності майбутніх фахівців стало припущення про те, що підвищення показників особистісної значимості цінності самостійності в структурі інших особистісних цінностей, внутрішньої мотивації, автономії, «дорослої» рольової самореалізації, оптимальності психологічних меж, переконань про самостійність як набути і

конструктивне утворення, самооцінок аспектів самостійності можливо здійснити шляхом організації цілеспрямованого тренінгового впливу на розвиток зазначених емотивних, когнітивних та конативних складових самостійності, виокремлених на основі теоретичної моделі. Для перевірки гіпотези організовано та проведено формувальний експеримент, для якого спеціально була розроблена й реалізована програма спецкурсу “Сучасні психологічні технології розвитку самостійності майбутнього фахівця”, а також “Тренінг мотивації самостійної діяльності”, спрямованого на розвиток вказаних параметрів самостійності.

Експериментальний план. Для реалізації експериментальної процедури застосовано план для трьох рандомізованих груп із попереднім і підсумковим тестуванням, тобто план «тест – вплив – ретест» із двома експериментальними і однією контрольною групами (таблиця). Перша експериментальна група – група специфічного, спрямованого на формування самостійності впливу, призначення другої експериментальна групи – встановити характер дії на самостійність неспецифічного, не призначеного для формування самостійності впливу.

Таблиця 5.4

Схема експериментального плану «тест – вплив – ретест»

Група	Тест	Вплив	Ретест
Експериментальна (специфічна), 1Е	R O ₁	X ₁	O ₂
Експериментальна (неспецифічна), 2Е	R O ₃	X ₂	O ₄
Контрольна, К	R O ₅		O ₆

Примітка. R – рандомізація, X₁ – формувальний специфічний вплив, X₂ – формувальний неспецифічний вплив, O₁, O₂, O₃, O₄, O₅, O₆ – результати тестування груп.

Отже, маємо дві незалежні змінні – специфічного і неспецифічного

впливу (відповідно, спецкурс “Сучасні психологічні технології розвитку самостійності майбутнього фахівця”, Тренінг мотивації самостійної діяльності та “Тренінг комунікативної компетентності”) й одну комплексну залежну змінну, репрезентовану показниками самостійності. Схема експерименту дає змогу розкрити зв'язок як між *фактом* тренінгового впливу та його наслідками, так і між *змістом* тренінгового впливу та його ефектами.

За такого експериментального плану природний розвиток і ефект тестування контролюються за рахунок того, що вони однаково виявляються в експериментальній і контрольній групах, а ефекти складу груп і регресії контролюються за допомогою процедури рандомізації [В.Н. Дружинін, с.102].

Рандомізація дозволяє виключити вплив індивідуальних особливостей досліджуваних на результат експерименту, а також гарантує рівну можливість кожному члену популяції стати учасником експерименту. Кожному представнику вибірки ми присвоювали порядковий номер, а вибір випробуваних в експериментальну і контрольну групи проводився *за допомогою таблиці «випадкових чисел»*.

Для обробки даних використано непараметричні критерії: U-критерій Манна–Уїтні та H-критерій Краскела-Уоллеса для незалежних вибірок і W-критерій знакових рангів Уїлкоксона для залежних вибірок.

H-критерій Краскела-Уоллеса, що є непараметричним аналогом дисперсійного аналізу, використано для контролю рандомізаційного розподілу (до експерименту) та для аналізу впливу факту приналежності до тієї чи іншої експериментальної групи на параметри самостійності (після експерименту).

Гіпотеза про значимий вплив специфічної незалежної змінної на залежну приймалася у випадку, якщо виконувались умови:

- а) відмінності між O_1 і O_2 статистично значимі (W-критерій), між O_5 і O_6 - статистично *незначимі* (W-критерій);
- б) відмінності між O_2 і O_6 статистично значимі (U-критерій).

Аналогічно, гіпотеза про значимий вплив неспецифічної незалежної

змінної на залежну приймалася у випадку, якщо виконувались умови:

а) відмінності між O_3 і O_4 статистично значимі (W-критерій), між O_5 і O_6 - статистично *незначимі* (W-критерій);

б) відмінності між O_4 і O_6 статистично значимі (U-критерій).

Досліджувані. Для реалізації експериментальної процедури були сформовані три групи досліджуваних. Експериментальні групи складалася із двох тренінгових груп специфічного та неспецифічного впливу (по 18 осіб у кожній) та однієї контрольної групи, загалом 51 особа. До експериментальної групи увійшли 30 жінок та 6 чоловіків, до контрольної – відповідно 12 і 3. Середній вік досліджуваних першої тренінгової групи – 21,3 роки, другої - 21,5 роки, контрольної – 21, 2 роки. Відмінності між групами за статтю та віком статистично не значимі.

Вимірювання. Діагностичний блок дослідження склали: методика Ш. Шварца «Портрет цінностей» в адаптації І. Семків, опитувальник К. Ріфф «Шкала психологічного благополуччя», адаптований С. Карскановою, тест Дж. Хей «Функціональні еґо-стани» в адаптації В. Гусаковського, тест А. Райгородського «Вплив на позицію і мотивація особистості», методика психологічних меж особистості Т. Леві, авторські методики «Опосередкована самооцінка самостійності» та «Переконання про самостійність».

З огляду на характер розподілу даних та об'єм вибірок для статистичного аналізу використовувалися методи непараметричної статистики: H-критерій Краскела-Уоллеса та U-критерій Манна-Уїтні для незалежних і W-критерій Уїлкоксона для залежних вибірок.

Характеристика експериментального впливу. Досліджувані брали участь у циклі занять із розвитку самостійності загальною тривалістю півроку. Навчання проводилося у формі лекційних та лабораторних занять із таких навчальних дисциплін: спецкурс “Сучасні психологічні технології розвитку самостійності майбутнього фахівця” (включає загальну кількість – 120 годин, 12 – лекційних, 24 – лабораторні заняття, самостійна робота - 84 години, вид контролю – залік).

В основі розробленої програми спецкурсу - технології інтегративного типу, цінність яких полягає у тому, що вони не лише інтегрують різні складові структури самостійності особистості у єдине ціле, а й дають змогу зрозуміти систему зв'язків між ними. Інтегративні технології з одного боку забезпечують можливість локального впливу на розвиток внутрішньоособистісних та міжособистісних елементів самостійності, а з іншого системно впливають на розвиток усіх структурних компонентів самостійності як інтегративної якості особистості майбутнього фахівця. Поєднання теорії з практикою дає змогу самому "суб'єкту діяльності" входити в активний стан, брати безпосередню участь у самодіагностиці, самоаналізі досягнутого рівня самостійності, визначати шляхи майбутньої самореалізації та самовдосконалення.

Виходячи із результатів констатувального дослідження також було розроблено та впроваджено тренінг, спрямований на розвиток самостійності майбутніх фахівців. *"Тренінг мотивації самостійної діяльності"* (загальна кількість – 90 годин, 28 – лабораторні заняття, самостійна робота - 62 години, вид контролю – залік), в рамках якого студенти мали змогу на основі пропрацювання власних проблем більш глибоко проникнути у сутність та змістове наповнення психологічних технік розвитку самостійності, виявити ресурси кожної з них у контексті індивідуальних особливостей. Усе це сприяло активізації складових суб'єктного досвіду, на основі якого студенти мали змогу упевнитися у реальних можливостях самодетермінації власної поведінки на основі розвитку навичок самоаналізу, саморозуміння, самоприйняття, навичок цілепокладання, вибудовування індивідуальних стратегій і тактик самоздійснення, планування індивідуальної траєкторії розвитку професіонала.

"Тренінг комунікативної компетентності" (також включав загальну кількість – 90 годин, 28 – лабораторні заняття, самостійна робота - 62 години, вид контролю – залік), який мав на меті розвинути навички вербального та невербального спілкування, навички конструктивної взаємодії з оточенням. Тренінгові заняття з розвитку самостійності проводились з інтервалом у

середньому 1-2 рази на тиждень по півтори години, що дало змогу учасникам застосовувати засвоєне під час занять у повсякденному житті.

Зміст кожного модуля було засновано на коротких лекціях, рольових іграх, групових дискусіях, роботі в парах, трійках.

Учасники програми проходили методику тестування двічі: до початку експерименту та в кінці експерименту. Заплановано провести тестування через 1 рік потому, для оцінки довгострокових перспектив отриманих змін.

Авторська тренінгова програма спрямована на розвиток самостійності майбутнього фахівця, базується на наступній тезі: цілеспрямований вплив на кожен із компонентів самостійності є ефективним засобом підвищення рівня самостійності майбутніх фахівців.

Теоретична основа розробленої програми – інтегративні психологічні технології та методи, що реалізують принципи навчання дорослих. При цьому кожна із вправ та технік у тренінгу акцентована на розвитку одного із компонентів самостійності, а кожен модуль психологічного тренінгу включає в себе вправи, спрямовані на розвиток не менше трьох компонентів готовності.

Відбір методів, реалізованих у даній програмі, здійснювався на основі: сучасних досліджень в галузі загальної, вікової та педагогічної психології [1]; концепції вольової саморегуляції діяльності та активності суб'єкта [381]; сучасних теоретичних і емпіричних досліджень самостійності [429]; положень суб'єктного підходу [327]; концепцій самодетермінації та самопроекування особистості методологічних і методичних аспектів організації соціально-психологічного тренінгу [493].

Перевірка ефективності тренінгового впливу проводилася в кілька етапів. На першому етапі були зіставлені вихідні показники операціоналізованих компонентів самостійності студентів, учасників контрольної та експериментальних груп. На другому етапі порівнювалися зазначені показники випробуваних в усіх групах.

Згідно U-критерія Манна-Уїтні, експериментальні та контрольна група не розрізнялися за значеннями релевантних шкал методик ... «Портрет цінностей» Ш. Шварца, «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф,

«Функціональні еґо-стани» Дж. Хей, «Вплив на позицію і мотивація особистості» А. Райгородського, «Психологічних меж особистості» Т. Леві, «Опосередкована самооцінка самостійності» та «Переконання про самостійність» (авторські). Отже, можна визнати ці групи порівняними. Після формувального експерименту ситуація істотно змінилася. Розглянемо отримані результати більш детально (див. Додаток В).

Після формувального експерименту статистично значимо змінилися показники за опитувальником К. Ріфф «Шкала психологічного благополуччя» (рис. 5.1).

В експериментальній групі специфічного впливу (1Е) збільшилися показники за субшкалами «Автономія», «Цілі у житті», «Самоприйняття», а в експериментальній групі неспецифічного впливу (2Е) збільшилися показники за субшкалами «Самоприйняття» та «Позитивні відносини».

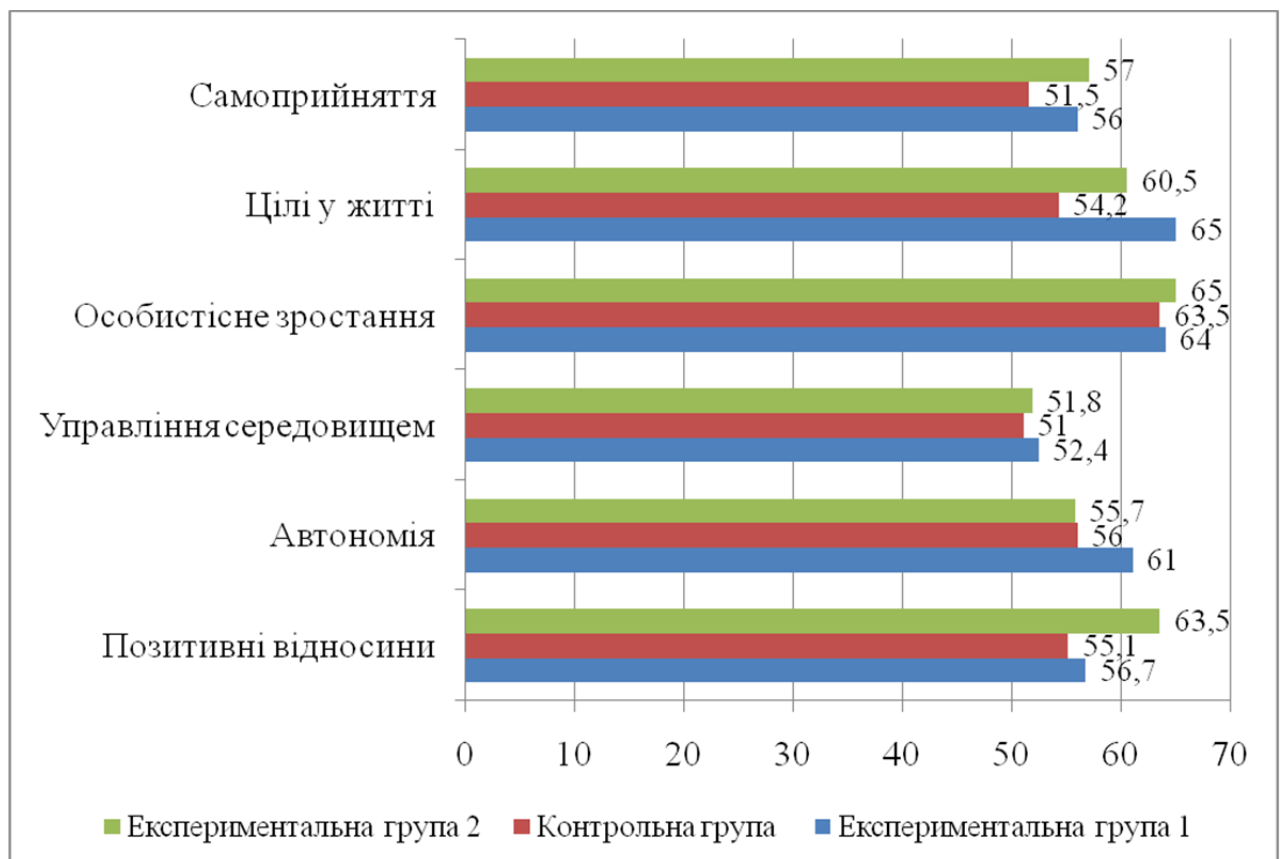


Рис. 5.1. Показники опитувальника К. Ріфф «Шкала психологічного благополуччя» в контрольній та експериментальних групах після формувального експерименту

За результатами тренінгу самостійності у студентів істотно поліпшилась здатність протистояти соціальному тискові на рівні думок і вчинків, можливість регулювати власну поведінку і оцінювати себе, виходячи з особистих стандартів (автономія), зріс рівень цілеспрямованості та осмисленості життя (цілі в житті) та позитивного ставлення до себе (самоприйняття). Тренінг *комунікативної компетентності* призвів до підсилення здібності до емпатії, близькості, уміння знаходити компроміси у взаєминах (позитивні відносини), до позитивного ставлення до себе (самоприйняття).

Вслід за формувальним експериментом статистично значимо змінилися показники методики Ш. Шварца «Портрет цінностей» (рис. 5.2). В експериментальній групі специфічного впливу (1Е) збільшилися (враховуючи обернену шкалу) показники за шкалами «Самостійність» і «Стимуляція», а в експериментальній групі неспецифічного впливу (2Е) збільшилися показники за шкалою «Доброзичливість».

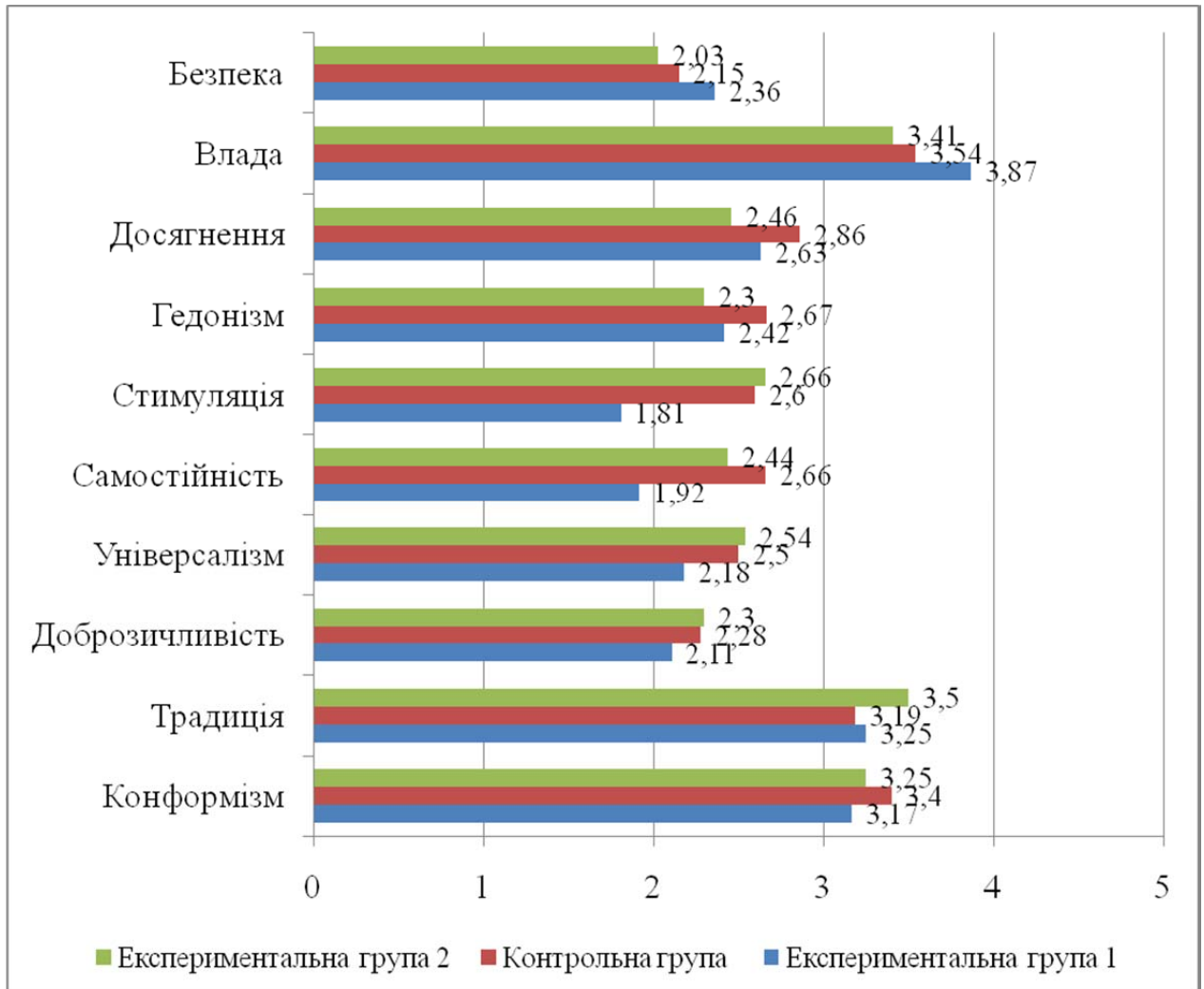


Рис. 5.2. Показники методики Ш. Шварца «Портрет цінностей» в контрольній та експериментальних групах після формувального експерименту

Тренінг самостійності підвищив важливість незалежності думок і дій, можливості вибору, творчості (самостійність), підняв показники загальної енергетизації особистості (стимуляція), тренінг комунікативної компетентності призвів до підсилення важливості активного забезпечення благополуччя найближчих людей (добррозичливість).

Слідом за формувальним експериментом статистично значимо змінилися показники авторської методики «Переконання про самостійність» (рис. 5.3). В обох експериментальних групах (1Е та 2Е) збільшилися (враховуючи обернену шкалу) показники за шкалами «Набута самостійність» і «Конструктивна самостійність», а в експериментальній групі специфічного впливу (1Е) зменшилися показники за шкалою «Вроджена самостійність».

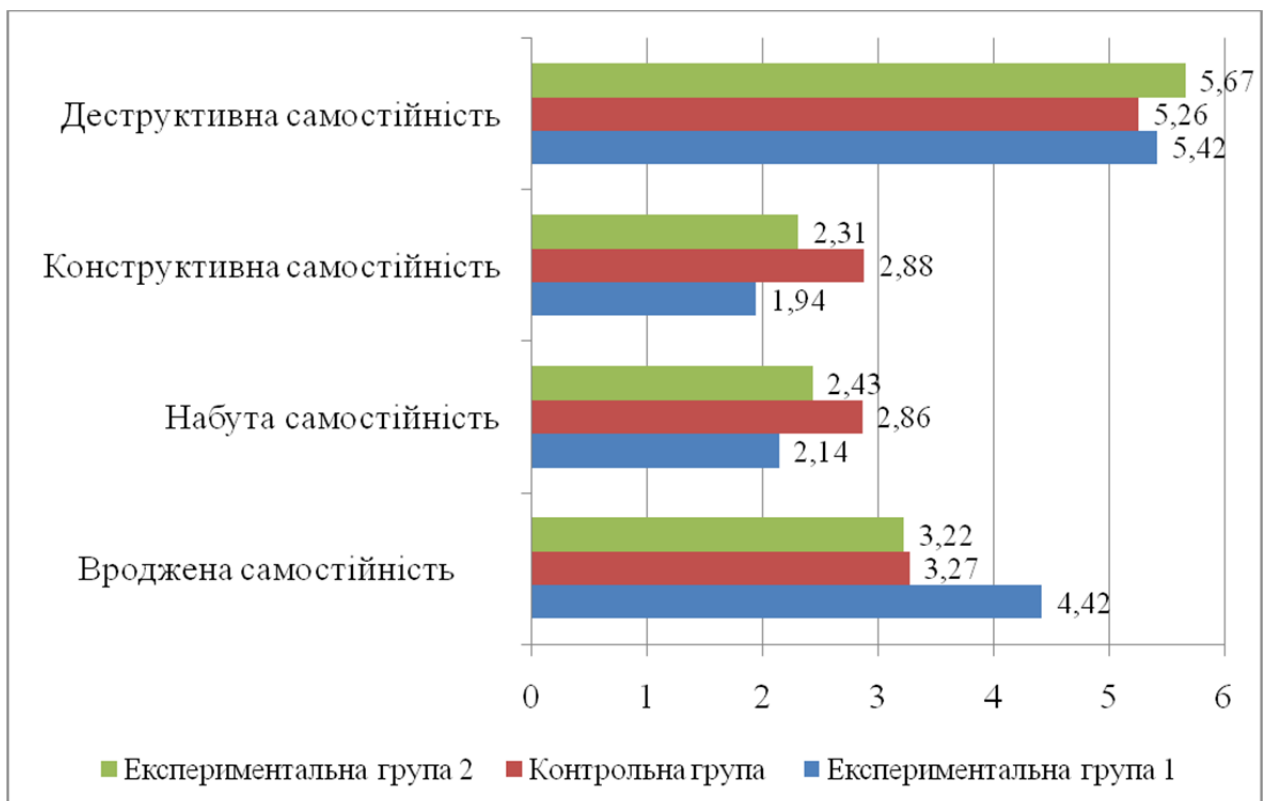


Рис. 5.3. Показники авторської методики «Переконання про самостійність» в контрольній та експериментальних групах після формувального експерименту

Цілком природно, що за результатами тренінгу самостійності студенти

в більшій мірі стали переконаними, що самостійність є набутою та конструктивною рисою особистості, та в меншій мірі переконаними, що вона має вроджений характер. Тренінг комунікативної компетентності теж прибiльшив переконання про те, що самостійність є набутою та конструктивною рисою.

Формувальний експеримент призвів до статистично значимих змін показників авторської методики «Опосередкована самооцінка самостійності» (рис. 5.4).

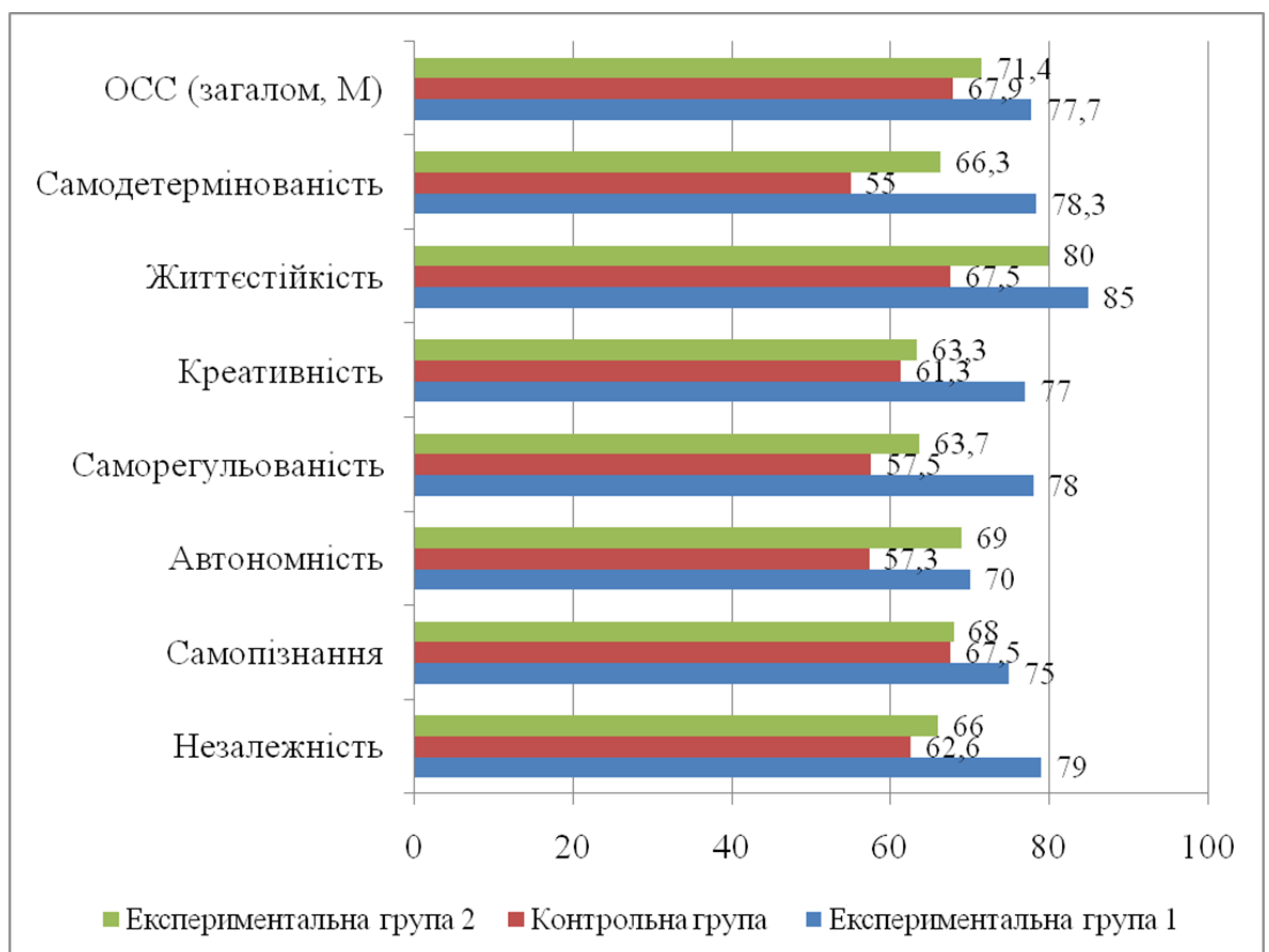


Рис. 5.4. Показники авторської методики «Опосередкована самооцінка самостійності» в контрольній та експериментальних групах після формульовального експерименту (значущі відмінності)

В експериментальній групі специфічного впливу (1Е) збільшилися показники методики загальної опосередкованої самооцінки самостійності

(ОСС), її субшкали «Самодетермінованість» та парціальних самооцінок «Незалежності», «Самопізнання», «Автономності», «Саморегульованості», «Креативності», «Життєстійкості», а в експериментальній групі неспецифічного впливу (2Е) статистично значимо збільшилися лише показники парціальних самооцінок «Автономності» та «Життєстійкості». «Самодетермінованість» є найвагомим фактором опосередкованої самооцінки самостійності, і саме цей параметр та його складові характеризують відмінності в ефектах двох тренінгових груп.

Після формульовального експерименту статистично значимо змінилися показники опитувальника Дж. Хей «Функціональні его-стани» (рис.). В експериментальній групі специфічного впливу (1Е) збільшилися показники за шкалою «Дорослий», а в експериментальній групі неспецифічного впливу (2Е) збільшилися показники за шкалою «Вільна дитина».

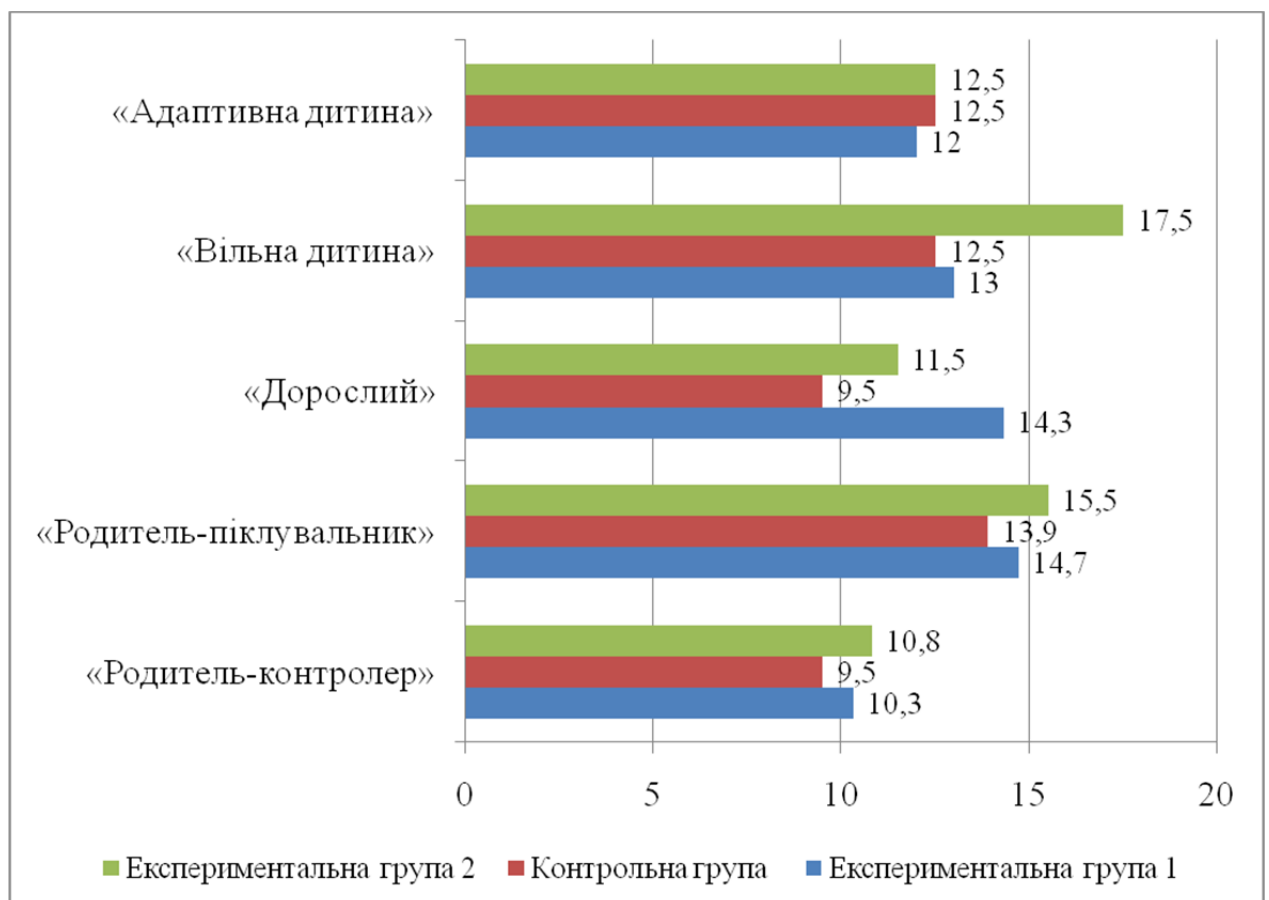


Рис. 5.5. Показники опитувальника Дж. Хей «Функціональні его-стани» (ФЕС) в контрольній та експериментальних групах після формулюючого експерименту

За результатами тренінгу самостійності студенти в більшій мірі стали орієнтованими на реалізм, свобода вибору, відповідальність, врахування фактичних можливостей та автономну дію на основі об'єктивних даних, тобто на его-стан «Дорослий».

Тренінг комунікативної компетентності посилив прояв студентами своїх почуттів і дій без цензури та посилань на зовнішні правила і вимоги, орієнтацію на інтуїцію та автентичні почуття, інакше кажучи, підсилив его-стан «Вільна дитина».

Слідом за формувальним експериментом статистично значимо змінилися показники опитувальника психологічних меж особистості Т.С. Леві (рис. 5.5). В експериментальній групі специфічного впливу (1Е) збільшилися показники за шкалами «Спокійно-нейтральна межа» і «Активно-непроникна межа», а в експериментальній групі неспецифічного впливу (2Е) збільшилися показники за шкалою «Активно-непроникна межа».

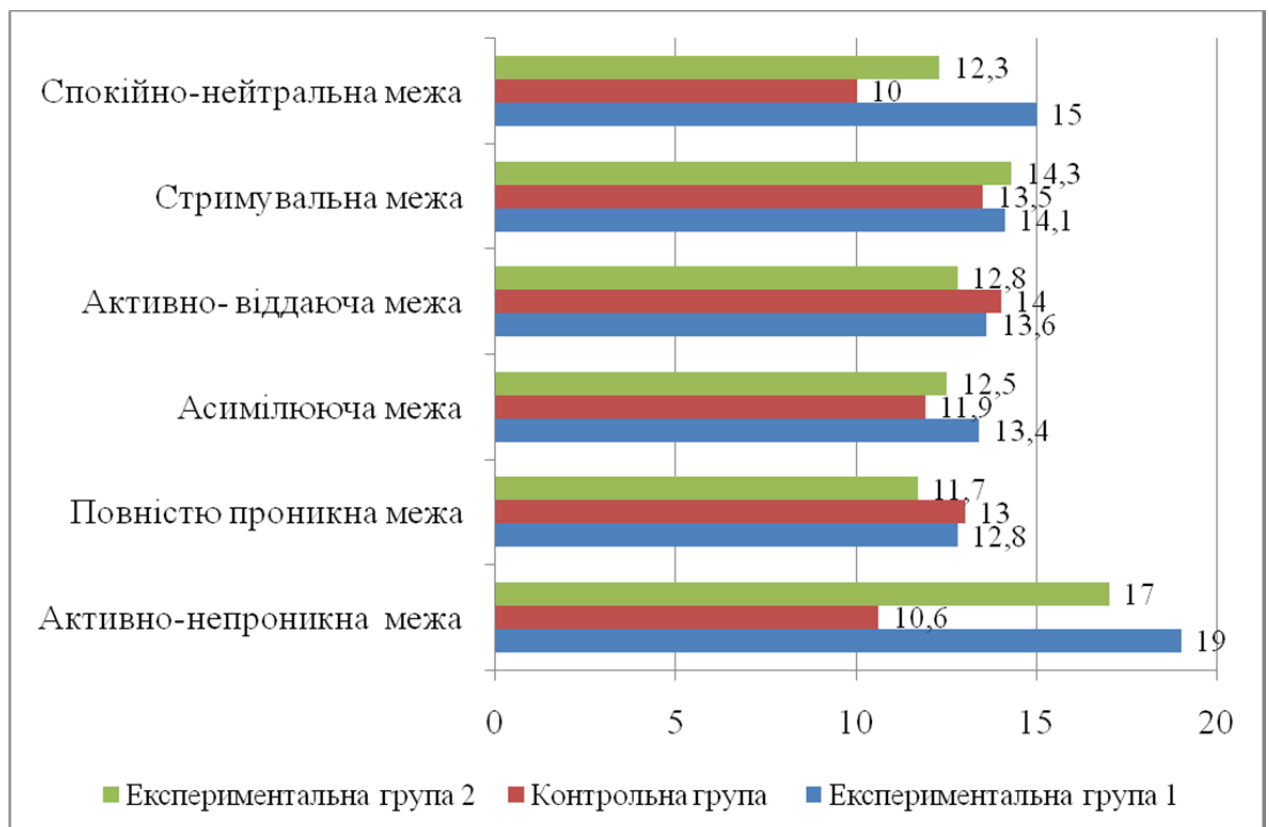


Рис. 5.6. Показники опитувальника психологічних меж особистості Т.С. Леві в контрольній та експериментальних групах після формувального експерименту

Тренінг самостійності посилив готовність студентів до активної взаємодії зі світом «тут і тепер», спокійну життєву настанову («Спокійно-нейтральна межа»), а також готовність бути незалежним, перешкоджати дії зовнішніх впливів, що оцінюються як шкідливі («Активно-непроникна межа»). Тренінг комунікативної компетентності так само спричинив посилення здатності сказати «ні» шкідливим впливам, приборкувати зовнішній тиск («Активно-непроникна межа»).

Після формувального експерименту статистично значимо змінилися показники тесту А. Райгородського «Вплив на позицію і мотивація особистості» (рис. 5.7). В експериментальній групі специфічного впливу (1Е) збільшився показник шкали «Внутрішня мотивація», а в експериментальній групі неспецифічного впливу (2Е) жодних змін не відбулося.

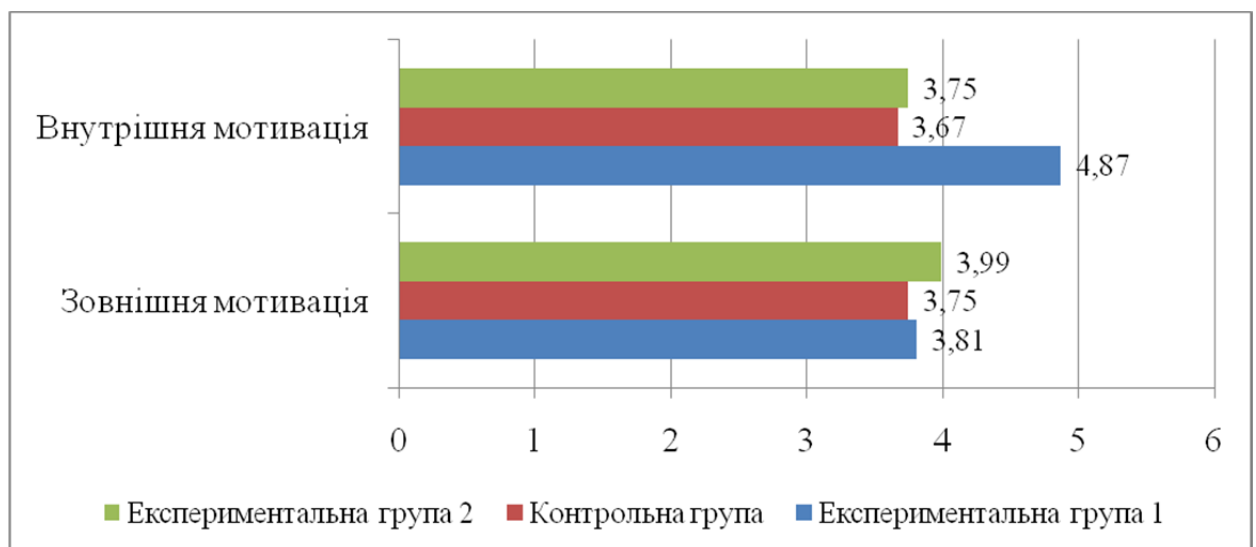


Рис. 5.7. Показники тесту А. Райгородського «Вплив на позицію і мотивація особистості» в контрольній та експериментальних групах після формувального експерименту

Тренінг самостійності употужнив внутрішню мотивацію студентів, почуття, що саме вони самі ефективно ініціюють та регулюють власну поведінку, яка, в свою чергу, здійснюється певною мірою заради неї самої. Тренінг комунікативної компетентності не викликав значущих змін у

зовнішній та внутрішній мотивації студентів.

Простежимо, наскільки сильно позначився формувальний вплив на досліджувані психологічні утворення у тренінгових групах. Оцінимо отримані міжгрупові відмінності за допомогою розміру ефекту (effect size). Обчислимо розмір ефекту скориставшись непараметричними критеріями Г. Вендта для незалежних вибірок (експериментальної та контрольної груп після впливу) і Дж. Коена для залежних вибірок (експериментальних груп до та після впливу). Розміри ефектів впливу на окремі параметри самостійності досліджуваних експериментальних груп показані в таблиці 5.5

Таблиця 5.5.

Розмір ефекту для досліджуваних експериментальних груп

	Розмір ефекту			
	$K_{post\ 1}$	$K_{post\ 2}$	$1E_{pre\ 1}$ і $1E$	$2E_{pre\ 1}$ і $2E$
	Γ Вендта	Γ Вендта	Γ Коена	Γ Коена
Позитивні відносини (ШПБ)	0,086'	0,479°	0,096'	1,000 ^{***}
Автономія (ШПБ)	0,454°	0,028'	1,000 ^{***}	0,407°
Цілі у житті (ШПБ)	0,434°	0,111°	1,000 ^{***}	0,342°
Самоприйняття (ШПБ)	0,355°	0,431°	0,545 ^{**}	0,943 ^{***}
Доброзичливість (ПЦ)	0,139°	0,456°	0,445°	0,890 ^{***}
Самостійність (ПЦ)	0,500 ^{**}	0,238°	0,979 ^{***}	0,267°
Стимуляція (ПЦ)	0,400°	0,012'	0,908 ^{***}	0,267°
Внутрішня мотивація (ВПМ)	0,872 ^{***}	0,241°	1,000 ^{***}	0,196°
Вроджена самостійність (ППС)	0,583 ^{**}	0,038'	0,969 ^{***}	0,175°
Набута самостійність (ППС)	0,524 ^{**}	0,314°	0,587 ^{**}	1,000 ^{***}
Конструктивна самостійність	0,655 ^{**}	0,371°	1,000 ^{***}	0,902 ^{***}
Незалежність (ОСС)	0,648 ^{**}	0,079'	1,000 ^{***}	0,096'
Самопізнання (ОСС)	0,374°	0,222°	1,000 ^{***}	0,168°
Автономність (ОСС)	0,833 ^{***}	0,486°	0,915 ^{***}	1,000 ^{***}
Саморегульованість (ОСС)	0,681 ^{**}	0,259°	0,969 ^{***}	0,384°
Креативність (ОСС)	0,681 ^{**}	0,063'	1,000 ^{***}	0,124°
Життестійкість (ОСС)	0,513 ^{**}	0,635 ^{**}	1,000 ^{***}	1,000 ^{***}

Продовж. табл. 5.5

Самодетермінація (ОСС)		0,778 ^{••}	0,320 [•]	0,889 ^{•••}	0,060 [']
ОСС (загалом, М)		0,667 ^{••}	0,375 [•]	1,238 ^{•••}	0,294 [°]
«Дорослий» (ФЕС)		0,900 ^{•••}	0,625 ^{••}	1,000 ^{•••}	0,408 [•]
«Вільна дитина» (ФЕС)		0,050 [']	0,750 ^{••}	0,169 [°]	0,921 ^{•••}
Спокійно-нейтральна	межа	0,933 ^{•••}	0,278 [°]	0,949 ^{•••}	0,363 [•]
Активно-непроникна	межа	0,900 ^{•••}	0,750 ^{••}	0,909 ^{•••}	0,952 ^{•••}

Примітка 1. K_{post} - контрольна група після експерименту, $1E_{\text{pre}}$ та $1E_{\text{post}}$ - експериментальна група специфічного впливу до та після експерименту, $2E_{\text{pre}}$ і $2E_{\text{post}}$ - експериментальна група неспецифічного впливу до та після експерименту; $r_{\text{Вендта}} = 1 - (2U / (n_1 n_2))$; $r_{\text{Кюена}} = |z / \sqrt{N}|$;

Примітка 2. ' – відсутній ефект ($r < 0,1$); ° – малий ефект ($0,1 < r < 0,3$); • – помірний ефект ($0,3 < r < 0,5$); •• – сильний ефект ($0,5 < r < 0,8$); ••• – дуже сильний ефект ($r > 0,8$).

Якщо порівняємо за розміром ефекту групи тренінгу самостійності (post) і контрольну, то помітимо, що зміни на рівні «дуже сильного ефекту» стосуються внутрішньої мотивації, его-стану «Дорослий», «спокійно-нейтральної» і «активно-непроникної» особистісних меж, самооцінки автономності; на рівні «сильного ефекту» - цінності самостійності, переконань про самостійність, більшості опосередкованих самооцінок самостійності.

Порівнюючи за розміром ефекту групу тренінгу самостійності до і після впливу знайдемо, що зміни на рівні «дуже сильного ефекту» стосуються всіх параметрів (згідно теоретичної моделі) самостійності, окрім переконань про «набуту самостійність», які змінилися просто «сильно».

Таким чином, за результатами тренінгу самостійності у студентів: істотно (сильно або дуже сильно) поліпшилась здатність протистояти соціальному тискові на рівні думок і вчинків, можливість регулювати власну поведінку і оцінювати себе, виходячи з особистих стандартів (автономія), зріс ступінь цілеспрямованості та осмисленості життя (цілі в житті) та позитивного ставлення до себе (самоприйняття); підвищилась цінність

незалежності думок і дій, можливості вибору, творчості (самостійність), зросли показники загальної енергетизації особистості (стимуляція); збільшилася переконаність, що самостійність є набутою та конструктивною рисою особистості, та зменшилась переконаність, що вона має вроджений характер; підвищилась орієнтованість на реалізм, свободу вибору, відповідальність, врахування фактичних можливостей та автономну дію на основі об'єктивних даних (его-стан «Дорослий»); посилилась готовність до активної взаємодії зі світом «тут і тепер» («спокійно-нейтральна межа») та готовність бути незалежним, перешкоджати дії зовнішніх впливів, що оцінюються як шкідливі («активно-непроникна межа»); зміцніла внутрішня мотивація, переконаність у власній суб'єктності, здатності ефективно ініціювати та регулювати власну поведінку; підвищилась як загальна опосередкована самооцінка самостійності, насамперед, за рахунок фактору «самодетермінації», так і окремі опосередковані самооцінки самостійності - незалежності, самопізнання, автономності, саморегульованості, креативності, життєстійкості.

Тренінг *комунікативної компетентності* призвів до підсилення: здібності до емпатії, близькості, уміння знаходити компроміси у взаєминах (позитивні відносини), до позитивного ставлення до себе (самоприйняття); важливості активного забезпечення благополуччя найближчих людей (доброзичливість); переконаності про те, що самостійність є набутою та конструктивною рисою; прояву студентами своїх почуттів і дій без цензури та посилянь на зовнішні правила і вимоги, орієнтацію на інтуїцію та автентичні почуття (его-стан «Вільна дитина»); здатності сказати «ні» шкідливим впливам, приборкувати зовнішній тиск («активно-непроникна межа»); оцінок власної автономності та життєстійкості.

Отже, доходимо висновку, що основна гіпотеза дослідження ефективності формування особистісних компонентів самостійності майбутніх фахівців, а саме припущення про те, що підвищення показників особистісної значимості цінності самостійності, внутрішньої мотивації,

автономії, «дорослої» рольової самореалізації, оптимальності психологічних меж, переконань про самостійність як набуте і конструктивне утворення, самооцінок аспектів самостійності можливо здійснити шляхом організації цілеспрямованого тренінгового впливу на розвиток зазначених емотивних, когнітивних та конативних складових самостійності, виокремлених на основі теоретичної моделі, знайшла своє емпіричне підтвердження.

Запланований та реалізований нами *спецкурс та тренінг розвитку самостійності* ефективно впливає на формування самостійності у студентів у всіх трьох її вимірах – емотивному, когнітивному, конативному. Неспецифічний за характером впливу тренінг *комунікативної компетентності* впливає лише на деякі когнітивні та конативні аспекти самостійності, що не є випадковим, адже всякий тренінг активного соціально-психологічного навчання стимулює і подекуди розвиває самостійність його учасників.

Висновки до розділу 5

Процес розвитку самостійності майбутнього фахівця характеризується низкою протиріч, які зумовлені новими освітніми стандартами, що висувуються на сьогоднішній день, новими вимогами до викладача та студента. Пріоритетними напрямками їх діяльності та реальними можливостями їх втілення на практиці. Зокрема це протиріччя між: вимогами щодо наукової, методичної та навчальної діяльності викладача у сучасній вищій школі, а також обмеженими часовими можливостями розробки якісних методичних рекомендацій щодо самостійної роботи студентів (браку часу викладача, оскільки значна увага має приділятися науково-дослідній діяльності, неможливість приділити кожному студенту достатньої уваги у процесі індивідуальних конультацій). Нефункціональність кураторів, академічних наставників у контексті розвитку самостійності майбутніх фахівців через відсутність належної мотивації. Наявність різних форм

навчання та відсутність чіткої диференціації щодо розробки методичних прийомів самостійної роботи студентів в умовах стаціонарних, заочних, дистанційних та індивідуальних форм навчання. Недостатньо реалізовані можливості залучення ресурсів поза університетом з метою розробки якісних та практично затребуваних завдань для самостійної роботи (залучення запитів роботодавців щодо дослідницької чи прикладної діяльності). Недостатнє урахування галузей знань та спеціальностей у процесі розвитку самостійності майбутнього фахівця.

Усі ці протиріччя було враховано при розробці та реалізації авторського спецкурсу “Сучасні психологічні технології розвитку самостійності майбутнього фахівця” та “Тренінгу мотивації самостійної діяльності” в рамках яких було враховано отримані результати констатувального етапу дослідження стосовно психології самостійності сучасного фахівця, специфіку розвитку самостійності майбутнього фахівця залежно від галузі знань, спеціальності, рівня вищої освіти і кваліфікації. А також від форми навчання: очної, вечірньої, дистанційної.

Самостійна професійно-орієнтована діяльність майбутнього фахівця має відповідати наступним вимогам: по-перше, бути змістовно складною, але цікавою, такою, що вимагає інтелектуального і емоційного напруження; по-друге, самокерованою, тобто такою, що припускає різноманітні варіанти у способах досягнення результату; по-третє, характеризуватися прийняттям реально існуючих проблем і труднощів професійної підготовки. Реалізація цих вимог у процесі професійної підготовки виключає надмірну оцінку, дріб'язковий контроль, стимулює розвиток соціальної відповідальності і творчої індивідуальності, перешкоджає появі пасивних установок, інтелектуального споживача, орієнтацію на готові зразки ідеальної професійної поведінки.

За результатами формувального експерименту у студентів: істотно поліпшилась здатність протистояти соціальному тиску на рівні думок і вчинків, можливість регулювати власну поведінку і оцінювати себе,

виходячи з особистих стандартів (автономія), зріс рівень цілеспрямованості та осмисленості життя (цілі в житті) та позитивного ставлення до себе (самоприйняття); підвищилась цінність незалежності думок і дій, можливості вибору, творчості (самостійність), зросли показники загальної енергетизації особистості (стимуляція); збільшилася переконаність, що самостійність є набутою та конструктивною рисою особистості, та зменшилась переконаність, що вона має вроджений характер; підвищилась орієнтованість на реалізм, свободу вибору, відповідальність, врахування фактичних можливостей та автономну дію на основі об'єктивних даних (его-стан «Дорослий»); посилилась готовність до активної взаємодії зі світом «тут і тепер» («спокійно-нейтральна межа») та готовність бути незалежним, перешкоджати дії зовнішніх впливів, що оцінюються як шкідливі («активно-непроникна межа»); зміцніла внутрішня мотивація, переконаність у власній суб'єктності, здатності ефективно ініціювати та регулювати власну поведінку; підвищилась як загальна опосередкована самооцінка самостійності, насамперед, за рахунок фактору «самодетермінації», так і окремі опосередковані самооцінки самостійності - незалежності, самопізнання, автономності, саморегульованості, креативності, життєстійкості.

Основна гіпотеза дослідження ефективності формування особистісних компонентів самостійності майбутніх фахівців, а саме припущення про те, що підвищення показників особистісної значимості цінності самостійності, внутрішньої мотивації, автономії, «дорослої» рольової самореалізації, оптимальності психологічних меж, переконань про самостійність як набуте і конструктивне утворення, самооцінок аспектів самостійності можливо здійснити шляхом організації цілеспрямованого психологічного впливу на розвиток зазначених емотивних, когнітивних та конативних складових самостійності, виокремлених на основі теоретичної моделі, знайшла своє емпіричне підтвердження.

Запланований та реалізований тренінг мотивації самостійності

діяльності ефективно впливає на формування самостійності у студентів у всіх трьох її вимірах – емотивному, когнітивному, конативному.

Застосовані психологічні технології ефективні за умови надання можливості студентам самостійно вибудовувати зразки професійної поведінки, адекватні особистісній позиції стосовно майбутньої професійної діяльності, орієнтації на неоднорідність, різноплановість причин та факторів, що передбачають реалізацію принципів успішності взаємодії (ситуативність, варіативність, адаптованість і доцільність). Це створює можливості особистісного *самоврядування фахівця* в конкретній діяльності, а також надає цьому процесу цілісності, динамізму, варіативності, послідовності, системності, гнучкості, альтернативності вибору методів і форм організації і змісту навчальної діяльності.

В основі психологічних технологій знаходиться полісуб'єктний діалогічний підхід, що забезпечує пріоритет «суб'єкт-суб'єктних» стосунків у процесі підготовки до професійної діяльності. За такого підходу кардинально змінюється роль, методика викладання, поведінка викладача, який актуалізує, стимулює прагнення студентів до загального і професійного розвитку, сприяє просуванню їх до самостійного професійного і особистісного розвитку. Цей підхід припускає певну динаміку і послідовність: від максимальної допомоги викладача студентам до їх спочатку часткової, а потім повної самостійності в процесі їх підготовки. Як показує дослідження, саме ця позиція забезпечує послідовне становлення і розвиток самостійності, професійно-особистісних змін та рефлексії.

Основні положення п'ятого розділу дисертації відображені в публікаціях автора:

1. Павлюк М. М. Суб'єктність у контексті самостійності особистості / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – Т. XI, вип. 14. – С. 109-119.

2. Павлюк М. М. Досвід розробки технологій розвитку самостійності

студента / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. XI, вип. 18. – С. 192-209.

3. Павлюк М. М. Психологічні особливості внутрішньо-особистісних конфліктів студентів / М. М. Павлюк, Н. М. Архипенко, О. О. Куницька, Л. В. Байрака // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. IX, вип. 11. – С. 272-280.

4. Павлюк М. М. Психологічні умови розвитку самостійності майбутнього фахівця / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. IX, вип. 11. – С. 257-271.

5. Павлюк М. М. Психологічний зміст професійної компетентності майбутніх психологів / М. М. Павлюк // International Scientific-practical Conference “Actual questions and problems of development of social sciences: conference proceedings”, June 28-30, 2016. Kielce: Holy Cross University. – P. 73-77.

6. Павлюк М. М. Психологічні механізми розвитку самостійності майбутніх фахівців / М. М. Павлюк // Pedagogy and Psychology Science and Education a New Dimension, V (53), Issue: 114, 2017. – P. 73-77.

7. Павлюк М. М. Цінність самостійності у контексті психічного здоров'я особистості майбутнього фахівця / М. М. Павлюк // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції з питань охорони психічного здоров'я “Психічне здоров'я: глобальні виклики XXI ст.”. Научно-практичний журнал “Врачебное Дело”, 7/2017. – С. 232-238.

8. Pavlyk M. M. Internal Motivation as a Factor in the Development of the Self-Direction of a Future Specialist / M. M. Pavlyk // Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences, V (24), Issue.: 146, 2017– С. 37-42.

ВИСНОВКИ

У дисертації висвітлено зміст і результати теоретико-концептуального й емпіричного вивчення психології розвитку самостійності майбутнього фахівця. На засадах ресурсно-компетентнісного підходу розроблено структуру, модель, механізми феномена самостійності, сконструйовано, апробовано й визначено ефективність системи психологічних впливів на розвиток самостійності.

1. Самостійність – складна системна якість суб'єкта, що має специфічний зміст і структуру, яка виявляється через активність до пізнання і розвитку, свободу вибору та характеризується вміннями: свідомо скеровувати власну поведінку, практичну діяльність у відповідності до наявних цінностей, поглядів та переконань, долати перешкоди на шляху до обраної життєвої траєкторії, через активізацію особистісних ресурсів та набуття відповідних компетентностей. Самостійність має складну багаторівневу структуру, основні рівні якої ієрархічно взаємопов'язані та взаємозалежні між собою. Розвиток самостійності особистості майбутнього фахівця детермінується насамперед індивідуальною цінністю «самостійність», що визначає свободу думки і дії. «Самостійність» як цінність є похідною від природньої потреби в самоконтролі і самоуправлінні, а також від інтераційної потреби в автономності і незалежності, і є елементом функціональної системи та забезпечує реалізацію самостійної поведінки.

2. Генеза становлення самостійності майбутнього фахівця на етапах професійної підготовки характеризується динамічними особистісними змінами, пов'язаними з мотивацією навчання, здатністю до професійного вибору, особливостями взаємодії у системі «викладач-студент», рівнем психологічного благополуччя, навичками рефлексії власного суб'єктного досвіду активності, творчим та інноваційним освітнім середовищем.

3. Обґрунтовано ресурсно-компетентнісний підхід як методологічний базис розробки авторської концепції розвитку самостійності майбутнього фахівця, що визначає трансформацію особистісних ресурсів на компетентності майбутнього фахівця та забезпечує розвиток самостійності. Доведено, що ресурси особистості є базою для створення динамічних ключових компетенцій, процес формування яких у практиці підготовки майбутнього фахівця включає: вивчення та аналіз наявних ресурсів інтегрованої структури особистості; розвиток нових конкурентних переваг інтегрованої особистісної структури (виявлення раніше невідомих суб'єкту потенційних можливостей, які усвідомлюються ним і у результаті поступово реалізуються в практику самоздійснення); кристалізація ключових компетентностей інтегрованої структури (світоглядної, комунікативної, розвивальної, інструментальної).

4. Виходячи з уявлень про багатоаспектність самостійності виокремлено різноманітні *вияви самостійності*, що редукують до трьох основних латентних складових: *самодетермінованості, саморегульованості, самореалізованості*. Розкрито психологічні механізми розвитку самостійності майбутнього фахівця є: інтеріоризація, ідентифікація, екстеріоризація, рефлексивна саморегуляція в процесі взаємодії, які виступають новим джерелом знань про себе і механізмами корегування «Образу Я», що виявляються у свідомій самоорганізації та самоуправлінні власним функціонуванням і розвитком.

5. Визначено типи студентів за критерієм самостійності: перший тип – *психологічно благополучні самостійні студенти; психологічно неблагополучні низькоавтономні студенти; середньоблагополучні студенти*. Встановлено статистично значимий зв'язок між розподілом типів студентів і курсом навчання: кількість студентів першого типу (самостійних і психологічно благополучних) зменшується впродовж навчання, а кількість студентів третього типу (суб'єктивно, за самооцінкою самостійних, психологічно неблагополучних) збільшується.

6. Встановлено *закономірності розвитку самостійності майбутнього фахівця*. Визначено, що автономія і (попарно із нею) цінність «Самостійність», співзалежність, протизалежність, опосередкована самооцінка самостійності сукупно впливають на психологічне благополуччя студентів, що більш автономні студенти, то нижче вони оцінюють власну самостійність загалом і такі її фактори як «Саморегульованість» і «Самодетермінованість».

Інтегральна самооцінка самостійності (сума парціальних самооцінок самостійності) в процесі навчання демонструє наступну *закономірність*: переважна більшість *першокурсників* оцінюють свою самостійність на середньому рівні, а незначна решта, в статистично рівній пропорції, оцінюють її на низькому та високому рівнях; *на третьому курсі* навчання відбувається перерозподіл за рівнями самостійності – відмінності між кількістю студентів на кожному з рівнів самооцінки самостійності стають статистично не значимими (приблизно по третині на кожному з рівнів), що пов'язано із різким «піковим» збільшенням кількості тих, хто низько, або високо оцінюють власну самостійність; нарешті, *на фініші навчання у ЗВО* більшість знову оцінює самостійність на середньому рівні, але, на відміну від старту навчання, на цій стадії академічних перегонів вже не десята, а п'ята частина студентів мають високий рівень самооцінки самостійності.

7. Впровадження спецкурсу «Сучасні психологічні технології розвитку самостійності майбутнього фахівця», «Тренінг мотивації самостійної діяльності» позначилося на динаміці компонентів самостійності майбутніх фахівців, а саме підвищенні показників особистісної значимості цінності самостійності, внутрішньої мотивації, автономії, «дорослої» рольової самореалізації, оптимальності психологічних меж, переконань про самостійність як набуте і конструктивне утворення, самооцінок різних аспектів самостійності.

Перспективи подальшого дослідження самостійності в *теоретичній сфері* полягають у вивченні соціокультурних чинників становлення

самостійності особистості, чинників розвитку самостійності на різних вікових періодах, зокрема вивчення раннього дитячого досвіду активності та стилю взаємодії з оточенням, індивідуального стилю самостійної діяльності, процесів сепарації-індивідуації; у *практичній сфері* – у розробці та впровадженні глибинних психологічних практик і технологій роботи із несвідомими бар'єрами на шляху до самостійності. Дослідження цих закономірностей дасть змогу розкрити джерела внутрішньої енергії, потенціал, що може стати важливим життєтворчим ресурсом у процесі розвитку самостійності особистості та розширить можливості самореалізації у різних сферах життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3–18.
2. Аверин В.А. Психологическая структура личности / В.А. Аверин // Психология личности: учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
3. Аверьнов Ю. П. Искусство взаимоотношений / Ю. П. Аверьнов. – М. : Просвещение, 1985. – 234 с.
4. Акмеологія з основами психології кар'єри: навч. посіб. / [уклад. О. М. Гавалешко, В. В. Пасніченко, Т. А. Кривко]. – Чернівці: Рута, 2004. – 84 с.
5. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л. А. Александрова // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. / под ред.: М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – Вып. 2. – С. 82–90.
6. Александрова Л. А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей / Л. А. Александрова // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований : материалы науч. конф., посвящ. памяти В. Н. Дружинина, 19-20 сент. 2005. – М. : ИП РАН, 2005. – С. 16–21.
7. Александрова Л. А. Психологические ресурсы адаптации личности к условиям повышенного риска природных катастроф : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Л. А. Александрова. – Кемерово, 2004. – 207 с.
8. Алексеева Л.В. Психология субъекта и субъекта преступления: монография / Л.В. Алексеева. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2004. – 520 с.
9. Алієва Е.Ю. Психологічні чинники формування у студентів здатності до самостійного життєвого вибору : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.Ю. Алієва. – Київ, 2017. – 257 с.
10. Алмазов Б.Н. Особенности деятельности специалиста по

социальной работе в сфере социальной реабилитации / Б.Н. Алмазов // Теория и практика деятельности социальных работников и их подготовка в системе высшей школы / Под ред. И.А. Зимней. – М., 1992. – 219 с.

11. Алмазова Т. А. О педагогических принципах Г. Я. Касаткиной / Т. А. Алмазова. – М. : Просвещение. – 1976. – 143 с.

12. Амонашвили Ш.А. Чтобы дарить ребенку искорку знаний, учителю надо впитать море света / Ш. А. Амонашвили. – Донецк, 2009. – 215 с.

13. Ананьев Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б. Г. Ананьев, М. Д. Дворяшина, Н. А. Кудрявцева. – М. : Просвещение. – 1968. – 333 с.

14. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.

15. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избранные психол. тр. / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Воронеж: Ин-т практ. псих.; МОДЭК, 1996. – 384 с.

16. Андреева Т. В. Самореализация личности представителей творческих профессий: половые различия / Т. В. Андреева // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Реана, Л. А. Коростылевой. – С. Пб. : Изд-во СПбГУ, 2009. – Вып. 2. – С. 203–216.

17. Анисимов О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления / О. С. Анисимов // Доктор наук. Московский государственный социальный университет. – 1994. – 459 с.

18. Анисимов А. Харьковские студенческие кружки / А. Анисимов // Методолого–прикладные основы акмеологического исследования // Русское богатство. – № 12. – С. 201-217.

19. Анурін В.Ф. Ціннісні орієнтації і їх вплив на формування потреб / В. Ф. Анурін // Соціологія вищої школи. Підготовка фахівців для народного господарства : зб. наук. праць. – Гіркий, 1982. – С. 216-129.

20. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и

границы субъектно-деятельностного подхода / Л.И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке. – М. : Акад. проект, 2000. – С. 27-42.

21. Анцыферова Л.И. Эпигенетическая концепция развития личности Э.Г. Эриксона / Л.И. Анцыферова // Принципы развития психологии. М. : Бахрах-М, 1978. – 352 с.

22. Аристотель. Поэтика / Аристотель // Сочинения : в 4 т. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – 1983. – С. 645–680.

23. Арнтц А. Практическое руководство по схема-терапии. Методы работы с дисфункциональными режимами при личностных расстройствах / А. Арнтц, Г. Якоб.; перевод с англ. Е. Плотниковой; под науч. редакцией А.В. Черникова – М. : Научный мир, 2016. – 320 с.

24. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.

25. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы, и методы : учеб.-метод. пособие / С.И. Архангельский. – М. : Высш.шк., 1980. – 383с.

26. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – М., 1976. – 386 с.

27. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 416 с.

28. Бабаева Т.И. Развитие самостоятельности как фактор подготовки детей к обучению / Т.И. Бабаева // Воспитываем дошкольника самостоятельным: сб. статей / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Кафедра дошкольной. – СПб., 2000. – С. 3–14.

29. Бабий В.Н. Подражание и самостоятельность в учебной деятельности младших школьников / В.Н. Бабий. – Л. : Изд-во Гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена, 1959. – 79 с.

30. Багаева И.Д. Формирование у будущего учителя основ профессионализма педагогической деятельности / И.Д. Багаева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 211 с.

31. Балицька Т. В. Організаційно-педагогічні умови самостійної роботи студентів педагогічних університетів у процесі кредитно-модульного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Т. В. Балицька. – Луганськ, 2010. – 20 с.
32. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г.А. Балл // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 7-19.
33. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: избранные работы / Г.А. Балл. – К. : Основа, 2006. – 408 с.
34. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства / Г.О. Балл. – К. : Видавництво ПП «СКД», 2017. – 204 с.
35. Балюк В.А. Підслухані розмови / А. Балюк, Н. Балюк. – Л. : Пласт, 2006. – 149 с.
36. Балюк С.В. Образовательная культура: методолого-психологические основания формирования и развития / С.В. Балюк, В.А. Янчук // Управление и эдукация. – 2007. – № 8. – С. 4–9.
37. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э.А. Баранова. – СПб. : Речь, 2005. – 128 с.
38. Батури́н Н. А. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности / Н. А. Батури́н, И. В. Выбойщик // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология : сб. науч. тр. / под ред. Н. А. Батури́на. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2000. – Т. 2. – С. 116–127.
39. Батури́н Н. А. Краткое руководство по Универсальному интеллектуальному тесту (УИТ СПЧ) / Н. А. Батури́н, Н. А. Курганский. – Челябинск : СПб., 1995. – 20 с.
40. Батури́н, Н. А. Уровень притязаний как метод исследования личности / Н. А. Батури́н, Н. А. Курганский // Диагностика психических состояний в норме и патологии / под ред. Ф. И. Случевского. – Л.: Медицина, 1980. – С. 140–148.

41. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
42. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М. : Художественная литература, 1965. – 527 с.
43. Бахтин М. М. Философия и социология гуманитарных наук / М. М. Бахтин. – СПб. : Аста-пресс, 1995. – 380 с.
44. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагог. техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 397 с.
45. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – Москва : Социальное здоровье России, 1994. – 220 с.
46. Бенера В. Є. Пізнавальний аспект самостійності майбутнього педагога. Пошуки, проблеми, перспективи : [монографія] / В. Є. Бенера. – Тернопіль : Воля, 2006. – 324 с.
47. Бенера В. Є. Самостійна робота студента: бібліографічний покажчик / В. Є. Бенера. – Кременець : РВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2010. – С. 13–17.
48. Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина ХІХ – кінець ХХ ст.) : [монографія] / В. Є. Бенера. – Рівне : ПП ДМ, 2011. – 640 с.
49. Берулова М. Н. Принципы гуманизации образования / М.Н. Берулова // Инновации в образовании. – 2001. – №5. – С. 18–37.
50. Бех І. Д. Духовні цінності як надбання особистості / Іван Дмитрович Бех // Рідна школа. – № 1–2 (985–986). – 2012. – С. 9–12.
51. Бех І. Д. Інноваційна виховна технологія: сутнісні положення і шляхи реалізації / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 1. – С. 12–17.
52. Бех І. Д. Особистість у контексті орієнтирів розвивального виховання / І. Д. Бех // Інноватика у вихованні. – Вип. 1 – 2015. – С. 7–13.
53. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.

54. Белкін Є. Л. Сутність поняття «самостійна робота» в дидактиці / Є.Л. Белкін, В.В. Давидов // Методи вдосконалення навчально-виховного процесу у вузі : межвуз. сб. науч. трудовою – Волгоград, 1989. – 117 с.
55. Блонский П.П. Избранные психологические произведения / П.П. Блонский. – М., 1964. – 498 с.
56. Богословський В.В. Загальна психологія / В. В. Богословський [и др.] ; під ред. В. В. Богословського. – М. : Просвещение, 1981. – 80 с.
57. Бодалёв А. А. Предмет акмеологии: о связи развития индивидуальности человека и его акме / А. А. Бодалёв // Основы общей и прикладной акмеологии. – М., 1994. – 124 с.
58. Бодалев А.А. Воспитание и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М. : Знание, 1982. – 200 с.
59. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
60. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: (Психологическое исследование) / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
61. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: (Психологическое исследование) / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
62. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Н. І. Бойко. – К., 2008. – 23 с.
63. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 16–20.
64. Бондаревская Е.В. Проблеми формування трудового потенціалу та перспективи його розвитку в Україні / К. В. Бондаревська, Н. О. Заїка // Проблеми і перспективи розвитку підприємництва. – 2015. – № 1(2). – С. 18–22.

65. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 49–57.
66. Боришевський М. Й. Етюди психолога. Спогади (Per aspera ad astra). – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 224 с.
67. Боришевський Мирослав Йосипович // Інформаційний довідник / Академія педагогічних наук України; за ред. М.С. Вашуленка. – К. : Фенікс, 2002. – С. 117.
68. Боришевський Мирослав Йосипович / Українська психологічна термінологія: словник-довідник; за ред. М.-Л. А. Чепи. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – С. 24–29.
69. Боулби Д. Привязанность / Д. Боулби // Гардаріки, 2003. – 477 с.
70. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей / Д. Боулби // Академический проект, 2004. – 232 с.
71. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – М. : SvR-Аргус, 1994. – 207 с.
72. Братусь Б. С. Современный мир и психология (размышления о психологической реальности) / Б. С. Братусь // Мир психологии. – 2005. – №1. – С. 51–60.
73. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С. 3–20.
74. Братусь Б.С. Леонтьевские основания смысловых концепций личности / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 102–112.
75. Братусь Б.С. Общая психология на фоне знаков современности / Б. С. Братусь // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 2007. – №3. – С. 96–101.
76. Бродовська В. Й. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові / В. Й. Бродовська, І. П. Патрік, В. Я. Яблонко. – К. : ВД «Професіонал», 2005. – 224 с.
77. Брушлинский А. В. Субъект: Мышление, учение, воображение: избранные

- психологические труды / А. В. Брушлинский. – 3-е стер, изд. – М. : Издательство РАО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 406 с.
78. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М. : Институт психологии РАН. 1994 г., 109 с.
79. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – Спб. : Алетейя, 2003. – 272 с.
80. Бубнова С. С. Ценностные ориентации молодежи различных регионов России / С. С. Бубнова, А. И. Сытин // Актуальные проблемы современной российской психологии. – 2007. – № 6. – С. 140–147.
81. Буданов В. Г. Синергетика, междисциплинарное моделирование и практическая философия // Философия в современном мире / под ред. В. И. Маркина, В. Д. Волкогоновой, В. А. Яковлева. – М. : Полиграф-Информ, 2009. – С. 162-176.
82. Будинайте Г. Л. К вопросу о соотношении духовности и профессионализма в психотерапевтической практике / Г. Л. Будинайте // Психотерапия. – 2009. – № 10. – С. 111–113.
83. Буюева Л.П. Социальная среда и сознание личности / Л.П. Буюева. – М. : Наука, 1968. – 224 с.
84. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навчально-методичний посібник / І. С. Булах, Л. В. Долинська; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2002. – 114 с.
85. Буряк В.К. Самостійна робота учнів / В.К. Буряк. – М. : Просвітництво, 1984. – 238 с.
86. Быстрова Т.В. Особенности самостоятельности младшего школьника в учебной деятельности / Т.В. Быстрова // Формирование младшего школьника как субъекта учебной деятельности. – Ленинград : ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1990. – 145 с.
87. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1991. – 144 с.

88. Васильев Н. А. О частных суждениях, о треугольнике противоположностей, о законе исключенного четвертого / Н. А. Васильев – Казань : Типолитография Университета, 1910. – 236 с.
89. Васильков А.М. Формирование и развитие профессионально важных качеств врачей / А.М. Васильков, А.П. Василькова, А.С. Ковалев, П.А. Сошкин // Ананьевские чтения – 2001 : Тезисы научно-практической конференции. – СПб., 2001. – С. 145-146
90. Веденеева Е. В. Мотивационный компонент личностной беспомощности на разных возрастных этапах : автореф. дис. на соиск. учен. степен. канд. психолог. наук: 19.00.13 / Е. В. Веденеева. – Челябинск : Челяб. гос. ун – т, 2009. – 26 с.
91. Веккер Л. М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – СПб. : Речь – М., 1998. – 347 с.
92. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. / А.А. Вербицкий. – М., 1991. – 231 с.
93. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа студентов младших курсов / А.А. Вербицкий // Высшая школа России. – 1995. – №3. – С. 17–25.
94. Вергасов В. Д. Активізація пізнавальної діяльності студентів у вищій школі / В. Д. Вергасов. – К. : Вища школа, 1985. – 175 с.
95. Волошина В.В. Психологічна парадигма аксіотехнології підготовки майбутнього психолога до професійної діяльності / В.В. Волошина // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – №43 (67). – 421с. – С. 189–195.
96. Волошина В.В. Специфіка прояву губристичної мотивації в процесі підготовки майбутнього психолога / В.В. Волошина // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – № 2(47). – 270 с. – С. 161–168.
97. Воскресенська Н. В. Деякі аспекти самостійної роботи студентів в

умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу / Н. В. Воскресенська // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Вип. 18. – Серія: Теорія і практика навчання та виховання. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 41–46.

98. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л. С. Выготский; под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – Т.4. Детская психология – 432 с.

99. Галажинский, Э. В. Системная детерминация самореализации личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Э. В. Галажинский. – Томск, 2002. – 320 с. – Библиогр.: С. 280–298.

100. Галян І.М. Системотвірні характеристики ціннісного становлення майбутніх педагогів / І.М. Галян // Science and Education a New Dimension. Pedagogi and Psychology. – Budapest, 2014. – № 11 (16), Issue 33. – С. 102-105.

101. Галян І.М. Ціннісно-сміслова саморегуція особистості: генеза та механізми функціонування: монографія / І.М. Галян. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені І. Франка, 2016. – 402 с.

102. Гапоненко Л.О. Рефлексія як умова розвитку особистості : монографія / Лариса Олександрівна Гапоненко. – Дніпропетровськ : Пороги, 2009. – 175 с.

103. Гегель. Работы разных лет / Гегель – М. : Мысль, 1971. – Т. 1.– 367 с.

104. Герцбер Ф. Побуждение к труду и производственная мотивация / Ф. Герцберг., М. У. Майнер // Социологические исследования. – 1990. – № 1. – С. 128–129.

105. Гибсон Л.К. Взрослые дети эмоционально незрелых родителей: как научиться ценить себя и наладить отношения с родителями / Линдси К. Гибсон; [пер с англ. Е Терещенковой]. – Н. Новгород : изд-во Елены Терещенковой, 2018 – 276 с.

106. Глузман О. Формування професійної готовності майбутнього вчителя музики до самостійного вивчення інструментальних творів / О. Глузман, В. Сологуб // Естетика і етика педагогічної дії. – 2012. – Вип. 3. – С. 133-152.

107. Гнедишев В. М. Програма організації науково-дослідної діяльності учнів / В. М. Гнедишев. – Харків : Основа, 2005. – 208 с

108. Година Г. Формирование самостоятельности / Г. Година // Дошкольное воспитание. – 1969. – № 9. – С. 44-50.
109. Година Г.Н. Формирование самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста (2-4 года) в процессе воспитания и обучения : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук / Г.Н. Година. – М., 1969. – 22 с.
110. Голант Е.Я. Некоторые принципиальные вопросы развития самостоятельности школьников / Е. Я. Голант. – М., 1944 – С. 11.
111. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 144 с.
112. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин; сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1998. – 389 с.
113. Головина Г.М. Удовлетворенность жизнью и стили поведения / Г.М. Головина // Материалы Всероссийского съезда Российского психологического общества. – СПб. : Российское психологическое общество, 2003. – С. 27–45.
114. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А. Голубева – М. : Наука, 1993. – 237 с.
115. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
116. Гончаренко С.У. Формування наукової картини світу в дорослих : метод. посіб. / С.У. Гончаренко. – К. : ІПОД НАПН України, 2013. – 275 с.
117. Гордеева Т. О. Оптимистическое мышление личности как составляющая личностного потенциала / Т. О. Гордеева // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 32–65.
118. Гордеева, Т.О. Теория самодетерминации Э. Диси и Р. Райана / Т.О. Гордеева // Психология мотивации достижения : учеб. пособие. – М. : Смысл: Академия, 2006. – С. 20–245.
119. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. –СПб. : Свет, 2000. – С. 84–92.
120. Грановская Р. М. Психологическая защита / Р. М. Грановская. – СПб. :

Речь, 2007. – 476 с.

121. Григор'єва О. В. «Топографічна» структура особистості та можливості її дослідження / О. В. Григор'єва, Т. І. Курилюк // Актуальні проблеми сучасної психології : Матер. доп. і повід. на V звітно-наук. конф. проф.-виклад. складу та студентів. – Луцьк : Волинськ. держ. ун. ім. Лесі Українки, 2006. – С. 129–140.

122. Григор'єва О. В. Психологічні межі особистості та метод оцінки їх сформованості / О. В. Григор'єва, А. В. Драпака // Наука і освіта. – 2013. – № 1-2. – С. 8–13.

123. Грись А. М. Теорія і практика підготовки психологів до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми: монографія / А. М. Грись. – К. : Геопринт, 2013. – 280 с.

124. Грись А. Образ Я та психологічні межі особистості у контексті адаптивних процесів [Електронний ресурс] / А. Грись. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua>.

125. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А. К. Громцева. – Москва : Просвещение, 1983. – 185 с.

126. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДНУ», 2006. – 332 с.

127. Гуріна З. В. Психолого-педагогічні умови становлення самостійності у дітей раннього віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / З.В. Гуріна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 21 с.

128. Гуськова Т. Можно ли воспитать ребёнка самостоятельным? / Т. Гуськова // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 8. – С. 65–69.

129. Гуськова Т. Что такое самостоятельный ребёнок / Т. Гуськова // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 11. – С. 60–64.

130. Данилов Г.С. Акмеологія управління: інноваційний ресурс удосконалення стратегічного управління кафедрами вищої школи / Г.С. Данилов // Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН

України. – К., 2013. – Вип. №77, ч. 1. – С. 59–70.

131. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М.А. Данилов // Советская педагогика. – 1962. – №8. – С. 12–24.

132. Дворяшина М.Д. Опыт комплексного психологического и психологического изучения структуры личности // Человек и общество. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1969. – Вып. IV. – С. 138–150.

133. Дергачева О.Е. Личностная автономия как составляющая личностного потенциала / О.Е. Дергачева, Д.А. Леонтьев // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева – Москва : Смысл, 2011 – 680 с.

134. Деркач А. А. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М., 1993. – 267 с.

135. Деркач А. Акмеология: учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – Спб. : Питер, 2003. – 256 с.

136. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные основы акмеологического исследования / А.А. Деркач. – М., 2000. – 319 с.

137. Джемс У. Поток сознания / У. Джемс // Психология. – М. : Педагогика, 1991. – С. 56–80.

138. Джемс У. Психология : пер. с англ. / Джемс У. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.

139. Джидарьян И. А. Категория активности и её место в системе психологического знания / И. А. Джидарьян // Категории материалистической диалектики в психологии. – М., 1988. – С. 56–88.

140. Джонсон Д. Удосконалення вміння спілкуватись / Д. Джонсон // Практична психологія. – 2004. – № 9. – С. 28–35.

141. Дикая Л.Г. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы их формирования / Л.Г. Дикая, А.В. Махнач // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 3.

142. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения /Адольф

Дистервег. – М., 1965. – 290 с.

143. Дмитриев А. В. Социальный конфликт: общее и особенное / А. В. Дмитриев. – М. : Гардарики, 2002. – 524 с.

144. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.

145. Доній В.С. Формування крос-культурної професійної компетенції студентів засобами проектної діяльності в контексті сучасних освітніх вимог / В.С. Доній О.В. Орлова // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія, 2017. – №26, т. 2. – С. 17– 31.

146. Дубровина И.В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под ред. Дубровиной И.В. М., 1987. – 242 с.

147. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1981. – С. 32–39.

148. Дэвидсон Р. Эмоциональная жизнь мозга / Р. Дэвидсон, Ш. Бегли. – СПб. : Питер, 2017. – 256 с.: ил. – (Серия «Сам себе психолог»).

149. Еднак В. Основи організації самостійної роботи студентів факультету фізичного виховання / В. Еднак // Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка. – 2002. – № 3. – С. 128–131.

150. Ельконін Д.Б. Обрані психологічні праці: Проблеми вікової і педагогічної психології / Д.Б. Ельконін ; під ред. Д.І. Фельдштейна. – М. : Міжнар. пед. академія, 1995. – 238 с.

151. Ендеберя Ирина Володимирівна. Особливості розвитку самостійності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук: 19.00.07 / І. В. Ендеберя. – К., 2015. – 23 с.

152. Еникеев М.И. Общая и социальная психология / М.И. Еникеев. – М. : Норма, Инфра. М, 1999. – 624 с.

153. Еникеев Марат Исхакович. Психологический энциклопедический словарь: справочное издание / М. И. Еникеев. – М. : Проспект, 2012. – 558 с.

154. Есипов Б. П. Самостійна робота у процесі навчання / Б.П. Есипов // Матеріали педагогічних досліджень. – М.: Вид-во ЛГПІ, 1961. – Вип. 115. – 247 с.
155. Єрмак Н. В. Исследования взаимосвязи фактора негативных индивидуальных качеств педагогов и профессиональных страхов школьных психологов с разным стажем работы / Н. В. Єрмак // Психология социальности: межвузовский сб. научных трудов. – М., 2005. – С. 52–62.
156. Жарова Л. В. Учить самостоятельности / Л. В. Жарова. – М. : Просвещение, 1993. – 205 с.
157. Жарова Л. В. Организация самостоятельной учебной деятельности учеников: учебн. пособие по спецкурсу / Л. В. Жарова. – Л. : Изд-во ЛГПІ им. А.И. Герцена. – М., 1986. – 325 с.
158. Жирун О. А. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності у майбутніх редакторів у взаємодії з авторами : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / О.А. Жирун ; Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». – К., 2006. – 226 с.
159. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. зб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова. – К. : Богдан, 2003. – 250с.
160. Журавлев А.Л. Развитие методологических и теоретических исследований в Институте психологии РАН / А.Л. Журавлев // Национальный психол. журнал. – 2007. – № 1 / 2. – С. 75–80.
161. Журавська Л. Причини надмірного естрадного хвилювання: теоретичні аспекти проблеми фобій музичного виконавства / Л. Журавська // Молодь і ринок. – 2016. – № 4. – С. 124–130.
162. Забелина Е. В. Беспомощность в структуре индивидуальности и её связь с коммуникативной активностью: на материале исследования подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. В. Забелина. – Ярославль, 2009. – 219 с.
163. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами / Ю.М. Забродін. – М. : Финстатинформ, 2002. – 179 с.
164. Зайко Е. М. Развитие самостоятельности у студентов учреждений

среднего профессионального образования при изучении гуманитарных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. М. Зайко. – Челябинск: Б. и., 2002. – 136 с.

165. Залевский Г. В. Личность и фиксированные формы поведения / Г. В. Залевский. – М. : ИП РАН, 2007. – 336 с.

166. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков – 3-е изд., дополн. – М. : Дом педагогики, 1999. – 608 с.

167. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.

168. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проспект. – Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 286 с.

169. Зейгарник Б. В. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова, Е. С. Мазур // Психологический журнал. – 1989. – № 2. – Т. 10. – С. 122–132.

170. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо. – СПб. : Речь, 2010. – 352 с.

171. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. URL: http://qame.ru/book/pedagogics/klyuchevie_kompetentnosti.

172. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

173. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр., перераб. – М. : Логос, 2002. – 383 с.

174. Зиневич О.В. «Третья миссия» и социальная вовлеченность университетов: к постановке проблемы / О.В. Зиневич, Т.А. Балмасова // Власть, 2015. – Т. 23. – № 6. – С. 67–72.

175. Зинченко В. П. Готовность к мысли / В. П. Зинченко // Теория и практика развивающего образования. – М. : Науч. мир. – 2007. – С. 65–68.

176. Зіневич О.В. Про формування системи цінностей в студентському колективі / О.В. Зіневич, Л.Ф. Лисиці // Досвід дослідження соціологічних проблем праці, утворення і виховання молоді Сибіру : зб. наук. праць. – Новосибірськ, 1977. – С. 77–94.
177. Иванников В. А. Самоконтроль: Социальная психология / В. И. Иванников, Ю. М. Орлов // Словарь под. общей ред. Петровского А. В. – М. : ПЕРСЭ, 2005. – 251 с.
178. Иванов В. Д. Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление, или несколько историй из жизни школьников с вопросами, письмами, монологами и документами: кн. для старшеклассников / В. Д. Иванов. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.
179. Иванов Р.И. Познавательная активность и самостоятельность студентов в процессе проведения практических и семинарских занятий / Р.И. Иванов // Вопросы обучения и воспитания студентов. – Куйбышев, 1974. – С. 27–31.
180. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности / Е.М. Иванова – М. : ПЕРСЭ, 2006. – С. 5.
181. Иванова Н. Л. Изменения ценностно-мотивационных компонентов идентичности учащейся молодежи в условиях меняющегося мира / Н.Л. Иванова // Психология обучения. – 2008. – № 10. – С. 39–49.
182. Иванова С.С. Философская терминология в аспекте вероятностной модели языка В.В. Налимова / С.С. Иванова // Вестник Челябинского государственного университета. – Серия «Филология. Искусствоведение». – 2014.
183. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 368 с.
184. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : – Питер, 2002. – 512 с.
185. Інноваційні пошуки в сучасній освіті / за ред.. Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук; упорядник Г.М. Перевознікова. – К.: Логос, 2004. – 220 с.
186. Казаков В.А. Дидактика самостійної роботи студентів (СРС) / В.А. Казаков // Запровадження сучасних технологій навчання в КНЕУ. – К. : КНЕУ, 1999. – С. 85–102.

187. Казаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В.А. Казаков. – К. : Вища школа, 1990. – 248 с.
188. Калитеевская, Е. Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е. Р. Калитеевская // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 231-238.
189. Калитеевская, Е. Р. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте / Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2006. – С. 49–55.
190. Калитеевская, Е. Р. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / Е. Р. Калитеевская [и др.] // Вопросы психологии. – 2007. – К 2. – С. 68-79.
191. Калшед Д. Внутренний мир травмы: архетипические защиты личностного духа / Д. Калшед: пер. с англ. – М. : Академический проект, 2007. – 368 с.
192. Кам'ю Альбер. Падение / Альбер Камю : пер. с франц. – М. : Прогресс, 1969. – С. 379–460.
193. Кан Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан Калик, Н.Д. Никандров. – М., 1990. – 290 с.
194. Кандыбович Л.А. Психология / Л.А. Кандыбович М.М. Дьяченко, Минск, 1998. – 399 с.
195. Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды / Е.А. Климов. – М.; Воронеж, 1996. – 400 с.
196. Клочко А.В. Суверенность как результат становления человека в совмещенной психологической системе / А.В. Клочко, О.М. Краснорядцева // Вестник БГПУ. Психолого-педагогические науки, 2001. – № 1. – С. 4–9.
197. Ковалёв А. Г. Психология личности / Ковалёв А. Г. – М. : Просвещение, 1970. – С. 10–27.
198. Ковалев А. И. Мотивы поведения и деятельности / А. И. Ковалев; [отв.

- ред. А. А. Бодалев]. АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
199. Ковалев А.Г. «Социально-психологический климат коллектива и личность» / А.Г. Ковалев. – Мысль, 1983. – 346 с.
200. Ковалева Г.Е. Организация самостоятельной работы студентов на основе деятельностной теории учения / Г.Е. Ковалева. – СПб., 1995. – С. 3–17.
201. Ковальова О. Коучинг: чому в нас він не спрацьовує? Створення нового українського коучнігу / Олена Ковальова // Соціальний педагог. – 2015. – №3. – С. 51–57.
202. Ковальова О. Розвивайтеся з розумом: Непрості відносини з часом, або що таке тайм-менеджмент / Олена Ковальова // Соціальний педагог. – 2016. – №2. – С. 30–33.
203. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 247 с.
204. Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания // В. В. Козлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2005. – 275 с.
205. Козлов В. В. Седьмая волна в развитии психологии / В. В. Козлов // Предмет психологии: труды ярославского методологического семинара. – Ярославль, 2004. – С. 185–206.
206. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. // Я.А. Коменский. – Т.2. – М. : Вид-во МГПИ, 1982. – 457 с.
207. Коменский Я. А. Педагогическое наследие / Коменский Я. А., Локк Д., Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
208. Комліченко О.О. Формування творчої самостійності студентів в навчальному закладі / О.О. Комліченко // Актуальні проблеми науки та освіти: теорія, практика, сучасні рішення. Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. – 2014. – Вип. 2(7). – С. 19–32.
209. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під. заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
210. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування

у вищій школі / О. О. Біла та ін. ; наук. ред., упоряд., авторство Н. В. Кічук ; Південний науковий центр АПН України, Ізмаїльський держ. гуманітарний ун-т. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.

211. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 336 с.

212. Кон И. С. Психология ранней юности: книга для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.

213. Кон И. С. Мужская роль и гендерный порядок / И. С. Кон // Вестник общественного мнения. – 2008. – №2 (март-апрель). – С. 37–43.

214. Кон И. С. Половые различия и дифференциация социальных ролей / И. С. Кон // Соотношение биологического и социального. – М., 1975. – С. 763-767.

215. Кон И. С. Социологическая психология: избранные психологические труды / И. С. Кон. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999 – 555 с.

216. Кон И.С. Психология самостоятельности / И.С. Кон // Знание – сила. – 1985. – №7. – С. 42–44.

217. Кононко О. Л. Самостійність як чинник становлення моральної позиції у дошкільному дитинстві / О. Л. Кононко // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 12–24.

218. Конопкин О. А. Саморегуляция : Общая психология / О. А. Конопкин // Словарь / под общей ред. Петровского А. В. ; редактор-составитель Л.А. Карпенко. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.

219. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин; под ред. А. А. Крылова. – М. : Наука, 1980. – 255 с.

220. Коржова Е. Ю. Человек как субъект жизнедеятельности: основные психологические феномены / Е. Ю. Коржова // Субъектный подход в психологии / под ред.: А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. – М. : ИП РАН, 2009. – С. 173–185.

221. Корнилов К.Н. Воспитание воли и характера / К.Н. Корнилов. – М, 1948. – 349 с.

222. Корнилова Т. В. Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя / Т. В. Корнилова, Г. В. Парамей // Вопросы психологи. – 1989. – № 6. – С. 140–146.
223. Коростылева Л. А. О методологических вопросах развития и саморазвития в трудах Б.Г. Ананьева / Л.А. Коростылева, Ю.Е. Зайцева // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. – СПб. : СПбГУ, 2000. – Вып. 4. – С. 3–11.
224. Коростылева Л. А. Пути профессиональной и личностной самореализации человека / Л.А. Коростылева, Н.Е. Кравченко. – СПб., 1997. – 72с.
225. Коростылева Л.А. Личностная автономия: стратегии перераспределения ответственности в ситуации группового давления / Л.А. Коростылева, М.Д. Тапцова // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А.А. Реана, Л.А. Коростылевой, 1998. – Вып. 2. – С. 178–187.
226. Корсини Р. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини и А. Ауэрбаха; 2-е издание. – СПб : Питер, 2006. – 936 с.
227. Коссов Б.Б. Личность: теория, диагностика и развития: учеб.-метод. пособие для высших учебных заведений / Б.Б. Коссов. – М. : Академический проект, 2000. – 240 с.
228. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
229. Красногорова І.Б. Проблема вивчення усвідомлюваних мотивів учіння студентів / І.Б. Красногорова // Наукові записки. Серія: педагогіка і психологія. – Тернопіль, 1998. – С. 5–9.
230. Красногорова І.Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови : дис. ... канд. пед. наук: за спеціальністю 13.00.01 / І.Б. Красногорова. – Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського, 1998. – 379 с.
231. Крейсман Дж. Я ненавижу тебя, только не бросай меня. Пограничные личности и как их понять / Дж. Крейсман, Х. Страус. – СПб. : Питер, 2018. – 350 с.

232. Кріт Н. В. Формування вмінь самостійної роботи з підручником у процесі навчання фізичної географії учнів 6-8 класів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: спец. 13.00.02 «теорія та методика навчання (географія)» / Н. В. Кріт. – К., 2017. – 20 с.
233. Круглов Б.С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника / Б.С. Круглов // Психологические особенности формирования личности школьника : сб. науч. трудов. – М., 1983. – С. 4–11.
234. Крутецкий Вадим Андреевич Некоторые вопросы преподавания психологии в школе / В.А. Крутецкий; АПН РСФСР, Ин-т психологии. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 82, [2] с.
235. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
236. Кузьмина Н. В. Основание фундаментальной и синергетической акмеологии / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский // Акмеология – наука XXI століття : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. – 155 с.
237. Кузьмина Н.В. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития / Н.В. Кузьмина // Гуманизация образования. – 1995. – №1. С. 41–53.
238. Кузьмина, Е. И. Проблема свободы в обучении / Е.И. Кузьмина // Инновации в образовании. – 2003. – № 3. – С. 89–95.
239. Кузьмина Е. И. Психология свободы. Теория и практика: учебное пособие / Е. И. Кузьмина. – СПб. : Питер, 2007. – 335 с.
240. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: учебное пособие для студентов вузов / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колуцкый. – М. : Сфера: Юрайт, 2002. – 464 с.
241. Купрейченко А. Б. Отношение к труду и трудовые ценности молодёжи / А.Б. Купрейченко // Материалы Летней школы Центра исследований

- гражданского общества и некоммерческого сектора НИУ ВШЭ. 2012. «Исследования гражданского общества в междисциплинарной перспективе».
242. Кучерявий О. Концепція підготовки педагога-дослідника в класичному університеті / О. Кучерявий // Рідна школа. – 2011. – № 4-5. – С. 19–26.
243. Лазурский А. Ф. К учению о психической активности. Программа исследования личности / под ред. Г.С. Никифорова, Л.А. Коростылевой. – СПб. : Але-тейя, 2001, 192 с.
244. Лебедев А.Н. Экспериментальное моделирование социодинамических явлений в массовой культуре / А.Н. Лебедев // Экспериментальная психология. – 2017. – Т.10. – №3. – С. 86–96.
245. Леви Т. С. Диагностика психологической границы личности: качественный анализ / Т. С. Леви // Вопросы психологи. – 2013. – № 5. – С. 93–101.
246. Левитов Н. Д. Психология характера / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1969. – 424 с.
247. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 118–129.
248. Лекторський В.А. Суб'єкт. Об'єкт. Познання / В.А. Лекторський. – М. : Наука, 1980. – 358 с.
249. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев; 2-е изд. М. : Политиздат, 1997. – 304 с.
250. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : НГПИ, 1992. – 216 с.
251. Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д.А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии. – Таганрог : Изд-во Таганрогского гос. радиотехн. ун-та, 2005. – № 7. – С. 16–21.
252. Леонтьев Д.А. Опыт структурной диагностики личностного потенциала / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, Е.Н. Осин, А.В. Плотникова, Е.И. Рассказова // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 8–31.
253. Леонтьев Д.А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире / Д.А. Леонтьев // Личность в

современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества / под ред. Е.И. Яцуты. – Кемерово : ИПК «Графика», 2002. – С. 3–34.

254. Леонтьев, Д. А. Личностное в личности [Текст]: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 4–7.

255. Леонтьев Д. А. Неклассический вектор в современной психологии / Д. А. Леонтьев // Постнеклассическая психология. – 2005. – № 1. – С. 51–72.

256. Леонтьев Д. А. Опыт структурной диагностики личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. Н. Осин, А. В. Плотникова, Е. И. Рассказова // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 8–31.

257. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности: учеб. пособ. / Д. А. Леонтьев – 2-е изд. – М. : Смысл, 1997. – 64 с.

258. Леонтьев Д. А. Психология. свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №1. – С. 15–25.

259. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Природа, структура и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.

260. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И. Я. Лернер // Педагогика. – 1996. – № 2.

261. Летина Г. А. Способы повышения мотивации обучающихся к овладению иностранным языком / Г. А. Летина // Слово. Предложение. Текст: анализ языковой культуры, 2012. – С. 1–4.

262. Либин А. В. Дифференциальная психология / А. В. Либин. – М. : Смысл, 1999. – С. 192–207.

263. Лисовский В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: учебное пособие / В.Т. Лисовский. – СПб. : СПбГУП, 2000. – 519 с.

264. Лисовский В. Т. Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1974. – 184 с.

265. Лисовский В. Т. Социология молодежи / В. Т. Лисовский. – СПб. :

Санкт-Петербургский университет, 1996. – 361 с.

266. Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.

267. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Х.: ОВС, 2002. – 400 с.

268. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М., 1999. – 343 с.

269. Лукашевич М.П. Соціологія праці / М.П. Лукашевич. – К. : Либідь, 2010. – 287 с.

270. Лурия А. Р. Исторический анализ познавательных процессов / А. Р. Лурия. – М.: Наука, 1974. – 170 с.

271. Люблинская А.А. Ранние формы самостоятельности детей / А.А. Люблинская // Ученые записки ЛГПИ им. А.Герцена, 1964. – Т.254. – 121 с.

272. Люблінська Г.О. Дитяча психологія / Г.О. Люблінська. – К. : Вища школа, 1974. – 355 с.

273. Ляшенко В. С. Елементи процесу формування пізнавальної самостійності у вищій школі / М. М. Крамар, В. С. Ляшенко // Збірник наук. пр. Східноукр. нац. ун-ту імені Володимира Даля : матеріали XIII Міжнар. наук.-практ. конф. „Університет і регіон” 31 жовт. – 1 листоп. 2007 р. / за заг. ред. проф. О. Л. Голубенка. – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту імені Володимира Даля, 2007. – С. 88–89.

274. Магун В. Жизненные ценности населения Украины: сравнение с 23 другими европейскими странами / В. Магун, М. Руднев // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискусси. – 2007. – №3, №4. – С. 29–37.

275. Мадди Сальваторе Р. Смыслообразование в процессе принятия решений / С.Р. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, №6. – С. 87–99.

276. Мазилев В. А. Научная психология: тернистый путь к интеграции / В.А. Мазилев // Труды Ярославского методологического семинара. Методология психологии. – Ярославль, 2003. – С. 205–237.

277. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу: твори : у 7-т. / А.С. Макаренко. – К. : Наукова думка, 1994. – Т. 5. – 360 с.
278. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе: пер. с англ. / Н. Мак-Вильямс. – М. : Независимая фирма «Класс», 2007. – 480 с.
279. Макгонігал Келлі Сила волі. Шлях до влади над собою / К. Макгонігал; пер. з англ. Ірина Павленко. – К. : Наш формат, 2017. – 264 с.
280. Макклеланд Д.К. Мотивация человека / Д.К. Макклеланд. – СПб. : Питер, 2007. – 377 с.
281. Максименко Е.Г. Глубинная психокоррекция самодепривации личности / Е.Г. Максименко. – Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2016. – 350 с.
282. Максименко С.Д. Психологічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні / С.Д. Максименко // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: III Міжнародна науково-практична конференція (27-29 листопада 2008). – К., 2008. – С. 95–104.
283. Малер М. Психологическое рождение человеческого младенца: симбиоз и индивидуация / М. Малер, Ф. Пайн, А. Бергман. – М. : Когито, 2011. – 327 с.
284. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.
285. Мандрикова Е. Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. Ю. Мандрикова. – М., 2006. – 195 с. – Библиогр.: С. 140–161.
286. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К.Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
287. Марцинковская Т.Д. История возрастной психологии. / Т.Д. Марцинковская. – М. : Гардарики, 2004. – 418 с.

288. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / Абрахам Гарольд Маслоу; [пер. с англ. А. М. Татлыбаевой]. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
289. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу; [пер. с англ. О.О. Чистиков]. – М. : Рефлбук; К. : Ваклер, 1997. – 300 с.
290. Массен П. Развитие личности в среднем возрасте / П. Массен П., Дж. Конгер, Дж. Каган, Дж. Гивитц // Психология личности. Тексты. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыряя. – М : Изд-во МГУ, 1982. С. 182–186.
291. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. / А.М. Матюшкин. – М., 1972. – 289 с.
292. Махмутов М.И. Организация учебно-воспитательного процесса на подготовительных отделениях вузов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / М.И. Махмутов. – Душанбе, 1974. – 18 с.
293. Махмутов М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов // Основные вопросы теории. – М., 1975. – 275 с.
294. Мельничук О.Б. Основи психоконсультування та психокорекції / Оксана Богданівна Мельничук // Навчальний посібник для студентів подвійних спеціальностей із спеціальністю «Практична психологія» та спеціалізацією «Соціально-психологічна реабілітація». – Київ : Каравела, 2015. – 390 с.
295. Менчинська Н. А. Мышление в процессе обучения / Н. А. Менчинська // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – 285 с.
296. Меркулов И. П. Методология исследовательских программ и проблемы логико-методологического анализа развития знания / И. П. Меркулов // В поисках теории развития науки. – М., 1982. – С. 181–210.
297. Микитюк С.О. Ресурсний підхід у підготовці майбутніх фахівців / С.О. Микитюк // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 53. – 2016. – № 6. – С. 135–144.
298. Мироненко И.А. Биосоциальная проблема в современной психологии и перспективы развития отечественной теории / И.А. Мироненко //

Психологический журнал. – 2005. – № 1. – С. 11–27.

299. Мироненко И.А. О классификации концепций личности и имплицитных основаниях психологических теорий / И.А. Мироненко // Вопросы психологии. 2006. № 4. – С. 16–23.

300. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.

301. Митина О. В. Факторный анализ для психологов / О. В. Митина, И. Б. Михайловская. – М. : Психология, 2001. – 169 с.

302. Млодик И.Ю. Современные дети и их несовременные родители, или о том, в чем так непросто признаться / И.Ю. Млодик. – М. : Генезис, 2012. – 232 с.

303. Монтень Мишель // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890–1907.

304. Мор Т. Утопия / Т. Мор; пер. с лат. и коммент. А.И. Малеина и Ф.А. Петровского. — М. : Издательство Академии Наук СССР, 1953. – 297 с.

305. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – №6. – С. 5–17.

306. Мосин Е.Ф. Административная ответственность за правонарушения в сфере бизнеса / Е.Ф. Мосин. – СПб. : ЭЛБИ, 1998. – С.41.

307. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития : учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. "Педагогика и психология", "Социальная педагогика", "Педагогика" / В. С. Мухина. – 12-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 638 с.

308. Мэй. Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй; пер. с англ. Т. К. Кругловой. – М. : Класс, 1999. – 144 с.

309. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л., 1960, – 426 с.

310. Надирашвили, Ш. А. Установка и деятельность / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси, 1987. – 361с.

311. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со

- свойствами личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Наливайко. – Ярославль : Ярослав, гос. ун-т им. П.М. Демидова, 2006. – 27 с.
312. Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение / С.К. Нартова-Бочавер // Психологічний журнал. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С. 27–36.
313. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный: психолог. Исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
314. Некрасов А.А. Дай каждому дню шанс! Как стать счастливым. Простые техники для максимального результата / А.А. Некрасов. – М. : Издательство АСТ, 2017. – 236 с.
315. Непомнящая Н. И. Homo – integer? Человек – целостный? / Н. И. Непомнящая. – М. : МПСИ, 2005. – 518 с.
316. Никитин Е.П. Феномен человеческого самоутверждения / Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова. – СПб. : Алетейя, 2000. – 217 с.
317. Никифоров Г.С. Психология профессионального здоровья : учебное пособие / Г.С. Никифорова. – СПб., 2006. – 319 с.
318. Нильсон О.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся / О.А. Нильсон. – Таллин, 1976. – 118 с.
319. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. – Т. 3. – К. : Аконіт, 2005. – 863 с.
320. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен. – М. : Смысл, 2004.
321. Общая психодиагностика / [А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов и др.]. – СПб. : Речь, 2000. – 440 с.
322. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 7–24.
323. Олпорт Г. Становление личности: избр. тр. / Г. Олпорт; под. общ. ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.

324. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов. – М. : Просвещение, 2010. – 287 с.
325. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 5–19.
326. Осницкий А. К. Психология самостоятельности: методы исслед. и диагностики / А. К. Осницкий; Под ред. М. К. Кабардова. – М.-Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 125 с.
327. Осницкий А. К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков / А. К. Осницкий, Л. Л. Астахова // Вопросы психологии. – 2007. – №3. – С. 42–51.
328. Осницкий А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / А. К. Осницкий. – М., 2001. – 370 с. – Библиогр.: С. 279–298.
329. Павлюк М.М. Психологія мотивації: навчально-методичний посібник / М.М. Павлюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 266 с.
330. Павлюк М.М. Потенціал позиціонування в контексті дезадаптації особистості / М.М. Павлюк // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2011. – Т. XIII, ч.5. – С. 275–282.
331. Павлюк М.М. Зміни професійних орієнтирів студентів у процесі проходження психодіагностичної та педагогічної практики / М.М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2013. – Т. XI, ч.4. – К., 2013. – Соціальна психологія. Вип. 6. – Книга I. – С. 171–179.
332. Павлюк М.М. Сімейні стосунки очима учнів молодшого шкільного віку / М.М. Павлюк // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2014. – Т. XVI, ч.1,2. – К., 2014. – Соціальна психологія. – Вип. 7. – Книга II. – С. 370–378.

333. Павлюк М.М. Психолого-педагогічні аспекти розвитку самостійності особистості / М.М. Павлюк // Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України «Наука і освіта», червень, 2014. – С. 267–281.
334. Павлюк М.М. Деякі питання розвитку пізнавальної самостійності студентів / М.М. Павлюк // Науковий Часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – №45(69). – С. 55–62.
335. Павлюк М.М. Феномен самостійності в контексті адаптивних процесів / М.М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2015. – Т. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості, вип. 13. – С. 187–197.
336. Павлюк М.М. Особливості сприйняття молодшими школярами сімейних стосунків / М.М. Павлюк // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Закарпатські Волошинські читання» ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, 25-30 березня 2013 р.) / Наук. ред. І.В. Козубовська, В.В. Левкулич, В.І. Староста, І.О. Стряпко. – Ужгород : Видавництво ФОП Бреза А.Е., 2013. – С. 46–48.
337. Павлюк М.М. До проблеми розвитку самостійності у дітей молодшого шкільного віку / М.М. Павлюк // Матеріали Міжнар. наук.- практ. конф. «Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави», (Львів, 22 листоп. 2013 р.). – Львів, 2013. – С. 410–414.
338. Павлюк М.М. Автономність як основа розвитку самостійності особистості / М.М. Павлюк // Практична психологія XXI ст.: проблеми та перспективи (Умань, 20-21 травня 2014 р.) / МОН України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, кафедра психології. – Умань : ВПЦ “Візаві”, 2014. – С. 147–154.
339. Павлюк М.М. Компоненти самостійності майбутніх фахівців / М.М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Талком, 2016. – Т. IX:

Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія, вип. 9. – С. 376–384.

340. Павлюк М.М. Суб'єктність у контексті самостійності особистості / М.М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – Т. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості, вип. 14. – С. 109–119.

341. Павлюк М.М. Психологічні механізми розвитку самостійності майбутніх фахівців / М.М. Павлюк // Pedagogy and Psychology Science and Education a New Dimension, V (53), Issue: 114, 2017. – С. 73–77.

342. Павлюк М.М. Самостійність у контексті розвитку адаптивного потенціалу військовослужбовців, що повернулися із зони АТО / М.М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир, 2017. – Т. XI: Психологія особистості, вип. 15. – С. 405–415.

343. Павлюк М.М. Досвід вивчення понять свобода та самостійність у зарубіжних дослідженнях / М.М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2017. – Т. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості, вип. 16. – 259 с.

344. Павлюк М.М. Цінність самостійності у контексті психічного здоров'я особистості майбутнього фахівця / М.М. Павлюк // Врачебное Дело : научно-практический журнал : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції з питань охорони психічного здоров'я “Психічне здоров'я: глобальні виклики ХХІ ст. – 2017. № 7. – С 232–238.

345. Панина Е. Н. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и субъективного благополучия личности / Е.Н. Панина // Психология. – 2006. – № 3. – С. 55–58.

346. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-ценностная система: спецкурс / С. Р. Пантилеев – М. : МГУ, 1991. – 110 с.

347. Папуш М. Психотехника экзистенциального выбора // М. Папуш. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2001. – 249 с.
348. Пассов Е. И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е. И. Пассов // Іноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3–18.
349. Патяева Е. Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации / Е. Ю. Патяева // Вестник МГУ. – 1983. – № 4. – С. 23–33. – (Серия № 14 «Психология»).
350. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Современ. слово, 2005. – 720 с.
351. Педагогика : учебное пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др. – 3-те вид. – М. : Школе-Пресс, 2000. – 320 с.
352. Перлз Ф. Практика гештальт-терапии / Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин // Внутри и вне помойного ведра / Ф. Перлз. – СПб. : Петербург XXI век, 1994.
353. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М., СПб. : Речь, 1982. – 389 с.
354. Петровский В. А. Личность в психологии. Парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону, 1996. – 440 с.
355. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности: Российский открытый ун-т. / В. А. Петровский – М. : ТОО «Горбунок», 1992. – 80 с.
356. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра психол. наук: 19.00.07 / В. А. Петровский. – М., 1993. – 70 с.
357. Петровский, В. А. Очерк теории свободной причинности / В. А. Петровский // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М. : Смысл, 1997. – С. 124–144.
358. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность

- школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М., 1980. – 233 с.
359. П. И. Пидкасистый. Самостоятельная деятельность учащихся: Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества / Пидкасистый П. И. — М. : Педагогика, 1972. — 183 с.
360. Пидкасистый П.И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации. / П.И. Пидкасистый // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. – Пермь, 1979. – 111 с.
361. Підкасистий П. І. Самостійна діяльність у навчанні: Єдність й особливо оволодіння учнями знаннями й методами самостійної пізнавальної діяльності : навч. посібник / П.І. Підкасистий, В.І. Коротяєв. – М. : Вид-во МГПШ, 1978.
362. Платон. Апология Сократа / Платон; перевод М. С. Соловьева // Платон: собрание сочинений в 4-х томах. – М. : Наука, 1989. – Т. 4. – 678 с.
363. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 451 с.
364. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М., 1981. – 215 с.
365. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М., 1986. – 350 с.
366. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : монографія / Н.І. Пов'якель. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 295 с.
367. Поваренков Ю. П. Введение в психологию труда: учеб. пособие [для студентов вузов] / Ю. П. Поваренков. – Киров : Изд-во ВятГГУ. – 2006. – 134 с.
368. Подорога В.А. Феноменология тела. Введение в философскую антропологию / В.А. Подорога. – М. : Ad Marginem, 1995.
369. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов / Н. К. Поливанова. – М.: Академия, 2000. – 184 с.
370. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного

- развития : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психол. наук / К.Н. Поливанова. – М., 1999. – 20 с.
371. Полкинхорн Джон. Наука и богословие. Антропологическая перспектива / Джон Полкинхорн. – М. : ББИ, 2004. – 320 с.
372. Пометун Н.І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії / Н. І. Пометун // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 2. – С. 146–157.
373. Помиткін Е.О. Сучасні підходи до комплексної оцінки гармонійного розвитку учнів / Е.О. Помиткін // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : ІЗМН, 1997. – Вип. 19, – С. 34–51.
374. Помиткін Е.О. Комплексна оцінка гармонійного розвитку учнів в управлінні навчально-виховним процесом / Е.О. Помиткін // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – №4. – С. 68–72.
375. Пономарев Я. А. О понятии психологический механизм решения творческих задач / Я. А. Пономарев // Психологический журнал. – 1996. – № 6. – С. 19–29.
376. Попов Л. М. Интервью с самим собой как метод целостного исследования личности / Л. М. Попов // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1990. – № 2 (4). – С. 8–11.
377. Потапчук Л. В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Людмила Володимирівна Потапчук. – Луцьк: Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2001. – 205 с.
378. Пригожин И. Порядок из хаоса / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
379. Пригожин И. Конец определенности / И. Пригожин – Ижевск : РХД, 2001. – 216 с.
380. Прутченков А.С. "Свет мой, зеркальце, скажи...": методические разработки социально-психологических тренингов / А.С. Прутченков. – М. : Новая школа, 1996. – 144 с.

381. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности: монография / Г.С. Прыгин. – Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. – 408 с.
382. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Н. С. Пряжников. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.
383. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М., 2001. – 267 с.
384. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / сост. Б. А. Вяткин, Л.Я Дорфман, М. Р. Щукин. – М. : Смысл, 2011. – 636 с.
385. Психологія особистості: словник-довідник / за редакцією П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
386. Радчук Галина Аксіопсихологія вищої школи : монографія / Г. Радчук. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – Видання друге, розширене і перероблене. – 380 с.
387. Райгородский Д. Я Психодиагностика персонала. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – М. : Бахрах-М, 2007. – Т.1. – 214 с.
388. Райский Б.Ф. О некоторых закономерностях процесса самообразования / Б.Ф. Райский // Формирование у учащихся стремления к самообразованию. – Волгоград : ВГПИ, 1976. – С. 10–14.
389. Райх Л. А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела / Л.А. Райх; пер. с англ. С. Коледа. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2002. – 208 с. (Перевод книги «Spirituality of the Body: Bioenergetics for the Grace and Harmony»).
390. Рапацевич Е. С. Современный словарь по педагогике: справ. пособие / Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
391. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: Т. 2: П - Я. / А. Ребер. – М. : Вече, 2000. – 560 с.
392. Репкин В.В. Строение учебной деятельности / В.В. Репкин // Вестник Харьков. Ун-та. – 1976. – №132. – Сер. «Психология», вып 9. – С. 10–16.

393. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології / В. В. Рибалка // Досвід особистісно-центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату : навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
394. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
395. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: становление человека / К. Роджерс; пер. с англ., общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М. : Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
396. Романова Г. М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Г. М. Романова. – К., 2003. – 21 с.
397. Ростовецкая Л. А. Самостоятельность личности в познании и общении. / Л. А. Ростовецкая. – Ростов-на-Дону : Изд. Рост. н/Д ун-та, 1975. – 226 с.
398. Оспанова К. Т. Формирование самостоятельности учащихся первого класса в общественно-полезной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / К. Т. Оспанова. – Л., 1986. – 164 с.
399. Ротенберг В. С. Поисковая активность и адаптация / В. С. Ротенберг, В. В. Аршавский. – М., 1984. – 192 с.
400. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 360 с.
401. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: практическое руководство / С. Я. Рубинштейн. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2007. – 224 с.
402. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 713 с.
403. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн; отв. ред. Е. В. Шорохова; сост. и авт. коммент.: К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
404. Рубцов В. В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для «Новой

- школы» / В. В. Рубцов // Психологическая наука и образование. 2010. – № 1. – С. 34–49.
405. Рубцов В. В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы / В. В. Рубцов, А. А. Марголис // Образовательная политика. – 2010. – № 5-6. – С. 43-44.
406. Рупперт Франц. Травма, связь и семейные расстановки. Понять и исцелить душевные раны / Франц Рупперт. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2010. – 272 с.
407. Руссо Ж.Ж. Эмиль, или о воспитании / Ж.Ж. Руссо // Сборник пед. соч.: в 2-х т. – М. : Вид-во МГПИ, 1991. – Т. 1. – 557 с.
408. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследование поведения дошкольников : учеб. пособие / А. И. Савенков. – СПб. : Питер Принт, 2004. – 272 с.
409. Савченко Т.Н. Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования / Т.Н. Савченко, Г.М. Головина // Материалы Всероссийского съезда Российского психологического общества. – СПб. : Российское психологическое общество, 2003. – С 170–188.
410. Савченко О. Я. Пізнавальна самостійність / О. Я. Савченко // Енциклопедія освіти / за заг. ред. В. Т. Кременя. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 140 с.
411. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 256 с.
412. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Савчин Мирослав Васильович. – К., 1997. – 410 с
413. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки / М. В. Савчин. – К. : Україна-Віта, 1996. – 130 с.
414. Савчин М. В. Соціальна педагогічна психологія : навчальний посібник для студентів вузів / М. В. Савчин М. В. – Дрогобич: Відродження, 1998. – 298 с.
415. Савчин М. В., Василенко Л.П. Вікова психологія: навчальний посібник /

- М. В. Савчин, Л.П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
416. Савчин М. Духовна парадигма психології: монографія / Мирослав Савчин. – К.: Академвидав, 2013. – 252 с.
417. Савчин М.В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості / М.В. Савчин // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – 1986. – 192 с.
418. Самарин Ю.А. Очерки психологи / Ю.А. Самарин. – М. : Наука, 1962. – 322 с.
419. Самостійна робота студентів: теоретичні і прикладні аспекти : зб. матеріалів міжнародної науково-методичної конференції / під ред. А.А. Баранова і Р. З. Трофимової. – Іжевськ, 2004. – 268 с.
420. Сапогова Е. Е. Анализ Я-концептов и Я-метафор в содержании индивидуальных нарративов субъекта [Электронный ресурс] / Е.Е. Сапогова // Прикладная психология: достижения и перспективы / под ред. Л.А. Мирской, Т.Ю. Синченко, В.Г. Ромека. – Ростов-на Дону : Фолиант, 2004. – С. 50-79. — Режим доступа <http://esapogova.narod.ru/texts/self.rtf> (18.06.2013).
421. Сапронов Д.В. Личностный динамизм и его диагностика / Д.В. Сапронов, Д.А. Леонтьев // Психологическая диагностика.– 2007. – № 1. – С. 66–85.
422. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. / Н.И. Сарджвеладзе // Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 325 с.
423. Сартан Г.Н. Да — ответственности, нет — конфликтам [Текст]: тренинг самостоятельности у детей / Г. Н. Сартан. – 3-е изд., испр. – Екатеринбург : У-Фактория, 2007. – 160 с.
424. Сартр Ж. – П. Проблемы метода / Жан Поль Сартр; пер. с фр. В.П. Гайдамака. – М. : Акад. проект, 2008. – 221 с.
425. Селиванов В. И. Волевая регуляция активности личности / В. И. Селиванов // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 4. – С. 14–25.
426. Селигман М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни : пер. с англ. / М. Селигман. – М. : София, 2006. – 368 с.

427. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності / В.А. Семиченко – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
428. Семків І.І. Адаптація методики «Портрет цінностей» (Portrait values questionnaire) / І.І. Семків // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова Серія №12 Психологічні науки / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2009. – Вип. 26(50), ч. II. – С. 289–294.
429. Сердюк Л.З. Самотворення особистості як цілісний самодетермінований феномен / Л. З. Сердюк // Актуальні проблеми психології. – К., 2015. – Т. 7, вип. 38. – С. 422–431.
430. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе / В.В. Сериков. – М. : Логос, 2012. – 448 с.
431. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 234 с.
432. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату. / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь; ООО «Сидоренко и Ко», 2007. – 336 с.
433. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2006. – 350 с.
434. Ситнікова Н. С. Підвищення ефективності навчально-тренувального процесу легкоатлетів 10–16 років у підготовчому періоді на основі комплексної програми відновувальних заходів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання і спорту / Н. С. Сітнікова. – Дніпропетровськ, 2009 – 20 с.
435. Скаткин М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М. Н. Скаткин. – М., 1965. – 231 с.
436. Скотникова И. Г. Категория «субъект» и уровни субъектности / И. Г. Скотникова // Субъектный подход в психологии / под. ред.: А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикина, Е. А. Сергиенко. – М. : ИП РАН, 2009. – С. 94–106.
437. Слостёнин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Слостёнин, А.И. Мищенко // Советская

- педагогика. – 1991. – №10. – С. 79–84.
438. Словарь психолога – практика / сост. С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Харвест, 2001. – 976 с.
439. Солдатова Е.Л. Динамика эго-идентичности и представлений о будущем в нормативных кризисах взрослости / Е.Л. Солдатова // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 2. – С. 16–30.
440. Солдатова Е.Л. Исследование социальной ситуации развития в кризисе перехода к взрослости / Е.Л. Солдатова // Вестник ЮУрГУ. – 2005. – Вып. 4. – № 7 (47). – С. 169–175.
441. Солдатова Е.Л. К вопросу о динамике эго-идентичности в нормативных кризисах развития / Е.Л. Солдатова // Ярославский психологический вестник. – 2006. – Вып. 18. – С. 91–97.
442. Солдатова Е.Л. К вопросу о нормативных кризисах взрослости / Е.Л. Солдатова // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология : сб. науч. тр. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2006. – Т. 5. – С. 101–118.
443. Солдатова Е.Л. Особенности динамики кризиса перехода к взрослости / Е.Л. Солдатова // Психология образования: региональный опыт : Материалы второй всероссийской научно-практической конференции. – М., 2005. – С. 268–269.
444. Солсо Р. Психология в XXI веке: к новым пределам точности / Р. Солсо // Психологический журнал. – 1996. – №4. – С. 3–11.
445. Стельмахович М.Г. Сучасні проблеми національного виховання студентської молоді / М.Г. Стельмахович // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. К., 1997. – Вип. 7. – 455 с.
446. Степанов О.М. Психологічна енциклопедія / О.М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – С. 315–328.
447. Стёпин В. С. От классической к постнеклассической науке (изменение оснований и ценностных ориентации) / В. С. Стёпин // Ценностные аспекты развития науки. – М., 1990. – С. 152–166.
448. Степин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения.

- Постнекласика: філософія, наука, культура : колективна монографія / В.С. Степин; под ред. Л.П. Киященко, В.С. Степина. – СПб., 2009. – С. 249–295.
449. Стивен М. Джонсон Психотерапия характера / М. Джонсон Стивен – М. : Корвет, 2013 – 352 с.
450. Столин В. В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / В. В. Столин. – М., 1985. – 420 с.
451. Субботский Е.В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения / Е.В. Субботский // Вопр. психологии. – 1981. – №2. – С. 16–28.
452. Субъектный подход в психологии / под ред.: А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. – М. : ИП РАН, 2009. – 618 с.
453. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1975. – 343 с.
454. Татаржинская Е.К. Этапно-управленческий подход как фактор формирования профессионально-педагогической самостоятельности студентов педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: / Е. К. Татаржинская. – Челябинск, 2002 171 с.
455. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
456. Тимошенко Ю. Деякі аспекти теоретичного дискурсу пізнавальної самостійності [Електронний ресурс] / Ю. Тимошенко. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/39_2/visnuk_6.pdf
457. Титаренко Т. М. Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / за ред. Т. М. Титаренко. – К. : Міленіум, 2005. – 336 с.
458. Титаренко Т. М. Такі різні діти : монографія / Татьяна Титаренко. – Вид. 2-е, випр. і доп. – Х., Белгород : КСД, 2016. – 320 с.
459. Титаренко Т. М. Испытание кризисом. Одиссея преодоления: монографія / Т. М. Титаренко. – 2-е изд. – М. : Когито-центр, 2010. – 304 с.
460. Трофімова Ю. Л. Психологія / Ю.Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2008. – 220 с.

461. Тхостов А. Ш. Культурно-исторический подход к психологии личности и современные технологии / А. Ш. Тхостов, К. Г. Сурнов // Русская антропологическая школа: труды. – 2004. – Т. 1. – С. 231–241.
462. Тюнников Ю. С. Типизация образовательных программ дополнительного профессионального образования (сценарный подход) : монография / Ю. С. Тюнников ; М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО "Сочинский гос. ун-т". – Сочи : Стерх Групп, 2013. – 197 с.
463. Уайнхолд Б. Бегство от зависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд. – СПб. : ИГ «Весь», 2011. – 528 с.
464. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости : пер. с англ. А.Г. Чеславской / Б. Уайнхолд Дж. Уайнхолд. – М. : Изд. центр «Класс». – 2002. – 224 с.
465. Уайнхолд Б. Противозависимость: бегство от близости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд; пер. с англ. Е. Бабенко, Г. Смолин. – Каменец-Подольский : Аксиома, 2009. – 238 с.
466. Узнадзе Д.Н. Общая психология Д.Н. Узнадзе ; пер. с грузинского Е.Ш.Чомахидзе / под ред. И.В. Имедадзе. – М. : Смысл; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.
467. Усова А.В. Самостоятельные работы учащихся по физике в средней школе / А.В. Усова, М., З.А. Володарская. – М. : Вид-во МГПИ, – 1981. – 132 с.
468. Ухтомский А. А. Лицо другого человека / А. А. Ухтомский. – СПб. : «Издательство Ивана Лимбаха», 2008. – 348 с.
469. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
470. Фанталова Е. Б. Про один методичний підхід до дослідження мотивації і внутрішніх конфліктів / Е. Б. Фанталова // Психол. журнал. – 1992. – Т.23. – № 1. – С. 21–29.
471. Фельденкрайз М. Осознание через движение: двенадцать практических уроков : пер. с англ. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2009 – 224 с.

472. Франкл В. Э. Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В. Э. Франкл. – СПб. : Речь, 2000. – 286 с.
473. Франкл В. Э. Теория и терапия неврозов. Введение в логотерапию и экзистенциальный анализ / В. Э. Франкл. – СПб. : Речь, 2001. – 233 с.
474. Франкл В. Э. Человек в поисках смысла / В. Э. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
475. Фрейд З. Вступ до психоанализу / З. Фрейд. – К. : Основи, 1998. – 204 с.
476. Фрейд З. Психология масс и анализ Я / З. Фрейд. – М. : АСТ, 2005. – 188 с.
477. Фромм Э. Бегство от свободы: учебное пособие / Э. Фромм; пер. с англ. Г. Ф. Швейника; общ. ред. П. С. Гуревича. – 3-е изд. – М. : Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 247 с.
478. Фромм Э. Человек для себя. Иметь или быть? / Э. Фромм; пер. с англ. Л. А. Чернышевой и др. – Минск : Издатель В. П. Ильин, 1997. – 416 с.
479. Фромм Э. Два аспекта свободы в жизни современного человека / Э. Фромм // Родительское собрание. – 2006. – № 2. – С. 26–37.
480. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – М. : Наука, 2002. – 452 с.
481. Хакен Г. Самоорганизующееся общество / Г. Хакен // Синергетическая парадигма. Социальная синергетика. – М. : Прогресс-Традиция, 2009. – С. 350–369.
482. Хакен Г. Синергетика, межуровневые нейронные сети и когнитивные карты / Герман Хакен, Джювал Португалии // Синергетика и психология: Тексты: – М. : Когито-Центр, 2004. – Выпуск 3: Когнитивные процессы. – С. 129–154.
483. Харламенкова Н.Е. Описание, объяснение и обоснование теоретического знания в современной психологии личности / Н.Е. Харламенкова // Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития / под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 431–453.
484. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.

485. Хомуленко Т.Б. Розвиток організаторських здібностей як компетентності майбутнього спеціаліста: діяльнісний підхід / Т.Б. Хомуленко, А.В. Поденко // Психологія професійної безпеки: технології конструктивного самозбереження особистості : колективна монографія / за ред. проф. Ж. Вірної. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. – С. 421–440.
486. Циринг Д. А. Самостоятельность и беспомощность у студентов высших учебных заведений / Д. А. Циринг // Высш. образование сегодня. – 2008. – № 6. – С. 48–50.
487. Цокур Р.М. Про форми контролю навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців у контексті технології навчання в співробітництві / Р.М. Цукор // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського : зб. наук. пр. : Мат. міжн. наук.-практ. конф. «Пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти». – Одеса, 2002. – Вип. 10. – Ч.1. – С. 139–142.
488. Цуканов Б.Й. Час у психіці людини: монографія / Б.Й. Цуканов. – Одеса : Астропринт, 2000. – 220 с.
489. Цукерман Г. А. Поисковая активность в учебной деятельности / Г. А. Цукерман, Ю. И. Суховерша // Вопр. психологии. – 2007. – № 5. – С. 25-38.
490. Цукерман Г.А. Развитие учебной самостоятельности / Г.А. Цукерман. – М. : ОИРО. 2010. – 432 с.
491. Чебровская С.В. Психологические условия формирования самостоятельности студентов : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С. В. Чебровская. – Комсомольск-на-Амуре, 2003. – 157 с.
492. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник самопроектування особистості / Н. В. Чепелева // Наука і освіта. – 2014. – № 9. – С. 22–26. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_9_5
493. Чепелева Н.В. Дискурсивні засоби самопроектування особистості / Н.В. Чепелева // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острого : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 24. –

С. 7–11.

494. Чернышев А. В. Архетипы древности в русской культурной традиции / А. В. Чернышев // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010. – №1. – С. 349–356

495. Чиксентмихайи М. В поисках потока / М. Чиксентмихайи. – М. : Смысл, 2017. – 194 с.

496. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков // Вопр. психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–131.

497. Чумаков М. В. Волевые качества личности в теории и обыденных представлениях [Электронный ресурс] / М.В. Чумаков // Ежегодник Российского психологического общества : Материалы 3-го всероссийского съезда психологов. 23-28 июня 2003г. : в 8т. – Электрон, текстовые, граф., зв. дан. и прикладная прогр. (546 Мб). – Спб. : Изд-во С.-Петер. Ун-та, 2003.

498. Шариков А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А. В. Шариков. – М.: АПН СССР, 1990 – 66 с.

499. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – К. : СТИЛОС, 1997. – 236 с.

500. Швалб Ю. М. Система профессиональной подготовки социальных работников / Ю. М. Швалб // Эффективные формы и методы оказания помощи социально уязвимым детям : материалы Междунар. форума (5-6 мая 2005 г.). – Ташкент, 2005. – С. 41–46.

501. Шварц Ричард К. Системная семейная терапия субличностей / К. Ричард Шварц; пер. с англ. Х.М. Воскановой; предислов. к рус. изд. А.В. Черникова. – М. : Научный мир, 2011. – 336 с.

502. Шимко І. М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І. М. Шимко. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.

503. Шнейдер Л. Б. Тренинг профессиональной идентичности: [руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов] / Л. Б. Шнейдер. –

- М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 2008. – 208 с.
504. Шостром Э. Анти-Карнеги или человек-манипулятор / Э. Шостром. – М. : Наука, 2005. – 286 с.
505. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста: пер. с нем. / В. Штерн. – СПб. : Союз, 1997.
506. Шустваль М.Ф. Формування пізнавальної самостійності студентів у контексті болонського процесу / М.Ф. Шустваль, С.М. Шустваль, Т.І. Лядова, О.В. Волобуєва // Медична освіта. – 2013. – №3. – С. 125–128.
507. Щербаков А.И. Психологическая структура личности и закономерности ее формирования. / А.И. Щербаков // Ученые записки ЛГПИ им. А. Герцена. – СПб. : Питер, 1971. – Т. 445. – 216 с.
508. Щербан Т. Д. Психологія спілкування: монографія / Т.Д. Щербан. – К. : Міленіум. – 2010. – 320 с.
509. Щукина М.А. Внутренняя картина опыта саморазвития / М.А. Щукина // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 52. – С. 5. URL: <http://psystudy.ru>
510. Щукина М.А. Направления исследований саморазвития личности в современной зарубежной психологии / М.А.Щукина // Вопр. Психологии. – 2014. – №4. – С. 94–105.
511. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина М., 1979. – 176 с.
512. Эльконин Б. Д. Психология развития : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б. Д. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.
513. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно- исторической теории Л. С. Выготского) / Б. Д. Эльконин. – М. : Тривола, 1994. – 168 с.
514. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей. Редактор-составитель энциклопедии Д.Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом

«Бахрах-М», 2008. – 624 с.

515. Эриксон Э. Психологический кризис развития в отрочестве и юности / Э. Эриксон // Подросток и семья : хрестоматия / [под ред. Д.Я. Райгородского]. – Самара : Издательский Дом БАХРАХ. – М., 2002. – 656 с.
516. Юнг К. Г. Отношения между «Я» и бессознательным / К. Г. Юнг // Очерки по аналитической психологии. – Минск : Харвест, 2003. – С. 143–274.
517. Юнг К. О становлении личности / К. Г. Юнг // Структура психики и процесс индивидуации. – М. : Наука, 1996. – С. 207–219. (Памятники психологической мысли).
518. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного: пер. с нем. / К.Г. Юнг. – М. : «Кокон+» «Реабилитация», 2016 – 320 с.
519. Юревич А.В. Естественно-научная и гуманитарная парадигмы в психологии, или Раскачанный маятник / А.В. Юревич // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 15–27.
520. Юревич А.В. Наука и паранаука: столкновение на «территории» психологии / А.В. Юревич // Психологический журнал. – 2005. – № 1. – С. 28–29.
521. Юревич А.В. Психология и методология / А. В. Юревич // Психологический журнал – 2000. – № 5. – С. 35–47.
522. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии / авт.-сост. В. В. Юрчук. – Минск : Слайда, 2000. – 704 с.
523. Яблонко В. Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості / В. Я. Яблонко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 220 с.
524. Яворська-Ветрова І.В. До проблеми дослідження рефлексії як механізму становлення особистісної ефективності / І.В. Яворська-Ветрова // Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції “Духовність у становленні та розвитку особистості” (9-11 жовтня 2014 р., м. Івано-Франківськ). – Івано-Франківськ, 2014. – С. 768–775.
525. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 31–34.

526. Яковлева Ю. В. Психологическое содержание, структура и особенности самостоятельности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Яковлева Юлия Владимировна; Челябинский гос. ун-т. – Челябинск, 2011. – 194 с.
527. Якунин В.А. Влияние мотивации и интеллекта на уровень учебной активности студентов / В. А. Якунин // Вестн. ЛГУ. – 1977. – № 23. – С. 72–94.
528. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
529. Янотовська Ю. В. Экспериментальное исследование самостоятельности в трудовой деятельности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец «Теория и методика профессионального образования» / Ю. В. Янотовська. – М., 1973. – 32 с.
530. Ярмаченко М.Д. Важливий етап у розвитку педагогічної науки / М.Д. Ярмаченко // Вісник АПН України. – 1993. – № 1. – С. 8–10.
531. Ярмаченко М.Д. Важливий етап у розвитку педагогічної науки / М.Д. Ярмаченко // Вісник АПН України. – 1993. – № 1. – С. 8–10.
532. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
533. Ясперс К. (трёхтомная книга) Философия. Книга 1. Философское ориентирование в мире; Философия. Книга 2. Просветление экзистенции; Философия. Книга 3. Метафизика / Пер. с нем. А. К. Судакова – М. : Канон+РООИ «Реабилитация», 2012. – 786 с.
534. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.
535. Adams T.S. Double taxation relief: discussion of conventions drafted at international conference of experts, 1927, and other measures — Washington : U.S. G.P.O., 1928.
536. Adler A. Social interest: A challenge to mankind / A. Adler. – N. Y.: Capricorn Books, 1964. – 313 p.
537. Alberti R. E. Your perfect right: a guide to assertive living / R. E. Alberti, M. L. Emmons. – C.A.: Impact Publishers, 1995. – 246 p.

538. Allport G. W. *Personality. A psychological interpretation.* / G. W. Allport. – N. Y.: Holt, 1947. – 588 p.
539. Bajrami L. (2015). Different approaches for learner autonomy in higher education. In B. Xhaferri, M. Waldispull, B. Eriksson-Hotz & G. Xhaferri (Eds.), *Promoting Learner Autonomy in Higher Education* (pp. 147-156). Tetovo: South East European University.
540. Bandura A. *Self-efficacy: the exercise of control* / A. Bandura. – N.4.: W.H. Freeman & Co, 1997. – 604 p. Bandura A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* / A. Bandura. – Prentice-Hall, 1986. – 617 p.
541. Benson P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning.* London: Pearson Education.
542. Bettinger E., & Baker, R. (2014). The effects of student coaching in college: An evaluation of a randomized experiment in student mentoring. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 3-19.
543. Blatner A. *Interactive and improvisational drama: Varieties of applied theatre and performance* / Adam Blatner, Daniel Wiener. – New York: Universe, 2007. – 409 p.
544. Boud D. (Ed.). (1981). *Developing Student Autonomy in Learning.* London: Kogan Page.
545. Boud D. (Ed.). (1988). *Developing Student Autonomy in Learning* (2nd ed.). Abingdon, Oxon.: Taylor & Francis.
546. Boud D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), P. 339-314.
547. Brandtstädter J. (2009). *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Entwicklungslinien und Perspektiven.* In G. Krampen (Hrsg.), *Psychologie – Experten als Zeitzeugen* (S. 110-122). Göttingen: Hogrefe.
548. Brandtstädter J. (2010). Life management in developmental settings of modernity: Challenges to the adaptive self. In R.K. Silbereisen & X. Chen (Eds.), *Social change and human development: Concepts and results* (pp. 50-72). London: Sage.
549. Brandtstädter J., Rothermund, K., Kranz, D. & Kühn, W. (2010). Final

- decentrations: Personal goals, rationality perspectives, and the awareness of life's finitude. *European Psychologist*, 15, P. 152-163.
550. Brehm J.W. Responses to loss of freedom. A theory of psychological reactance. Morrystown, 1972 (General Learning Press).
551. Broad J. (2006). Interpretations of independent learning in further education. *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), P. 119-143.
552. Buhler C. Humanistic Psychology as an Educational Program / Charlotte Buhler. – *American Psychologist*, 1969. – 24(8). – P. 736-742.
553. Candy P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
554. Cao Y. (2012). Cultivation of Autonomous Learning Ability-Essential Requirement for College Students. In Z. Zhong (Ed.), *Proceedings of the International Conference on Information Engineering and Applications, Volume 2* (pp. 11-18). London, Springer-Verlag.
555. Carnell E., MacDonald, J., & Askew, A. (2006). *Coaching and Mentoring in Higher Education: A learning centred approach*. London: Institute of Education.
556. Channock K., Clerehan, R., Moore, T., & Prince, A. (2004). Shaping university teaching, towards measurement of accountability: Problems of the Graduate Skills Assessment Test. *Australian University Review*, 47(1), P. 22-29.
557. Clutterbuck D. (2008). What's happening in coaching and mentoring? And what is the difference between them? *Development and Learning in Organizations*, 22(4), P. 8-10.
558. Clutterbuck, D. (2014). *Everyone Needs a Mentor* (5th ed.). London: Chartered Institute of Personal Development.
559. Conor M., & Pokora J. (2007). *Coaching and Mentoring at Work*. London, McGraw Hill Education.
560. Cotterall S. (1995). Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System*, 23(2), P. 195-205.
561. Dam L. (1988). Why focus on learning rather than teaching? In D. Little, L. Dam, J. Timmer (Eds.), *Focus on Learning Rather than Teaching: Why and How?*

Papers from the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL) Conference, Krakow, Poland, May 14-16 (pp. 26-47). Dublin: Centre for Language and Communication Studies.

562. Dam L. (2003). Developing Learner Autonomy: the teacher's responsibility. In D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (Eds.), *Learner Autonomy in the foreign language classroom, teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 135-146). Dublin, Authentik.

563. Deci E. The dynamics of self-determination in personality and development / E. Deci, R. Ryan. – EdR. Sch Water. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986.

564. Dickinson L. (Ed.). (1993, May). Learner autonomy: what, why and how? *Autonomy in Language Learning*. Paper presented at the National Conference of University Professors of English, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brazil.

565. DiClemente C.C. (2005). Conceptual models and applied research: The ongoing contribution of the Transtheoretical Model, *Journal of Addictions Nursing*, 16, P. 5-12.

566. DiClemente C.C. (2007). Mechanisms, Determinants and Process of Change in the modification of drinking behavior. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 31(S3), P. 13S-20S.

567. Drapaka A. V. (2012), "Violence as a form of violating psychological borders of a personality" ["Nasyl'stvo yak forma porushennya psykhologichnykh mezh osobystosti"]. *Problemy suchasnoii psykhologii – The Problems of the Modern Psychology?* No. 16, P. 294-303.

568. Easterbrook J. A. The determinants of free will. A psychological analysis of responsible, adjustive behavior / Easterbrook J. A. with the assistance of Easterbrook P. Y. – N.Y. Ete: Acad.press, 1978. ðii.

569. Easterbrook J. A. The effect of emotion on cue utilization and the organization on behavior // *Psychological Rewiew*, 66, 1959, P. 183—201.

570. Ecclestone K. (2000). Assessment and Critical Autonomy in Post-compulsory Education in the UK. *Journal of Education and Work*, 13(2), P. 141-162.

571. Ecclestone K. (2007). Commitment, compliance and comfort zones: the effects of formative assessment on vocational education students' learning career. *Assessment in Education*, 14(3), P. 315-333.
572. Erikson E.H. *The life cycle completed: A review* / E. H. Erikson. – N. Y., L.: Norton, 1982. – 108 p.
573. Everhard C. J (2011). Introduction: Autonomy in Language Learning: Opening a can of worms. In C. J Everhard, J. Maynard & R. Smith (Eds.), *Autonomy in Language Learning: Opening a can of worms* (pp. 5-7). Canterbury, Kent: IATEFL Learner Autonomy.
574. *Existential psychology* / Ed. By R. May. – N.Y.: Random House, 1969. – 117 p.
575. Frankl V. E. *Psychotherapy and existentialism. Selected papers on logotherapy* / V. E. Frankl. – Harm. : Penguin Books, 1973. – 232 p.
576. Gallie W. B. (1956). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56(1), P. 167-198.
577. Gibbs G. (2006). How Assessment Frames Student Learning. In C. Bryan & K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 23-36). Abingdon, Oxon, Routledge.
578. Gluzman Semyon (May 2011). «The Chernobyl accident—a personal perspective». *Clinical Oncology* (Royal College of Radiologists, Great Britain) 23 (4): P. 306–307. [DOI:10.1016/j.clon.2011.01.504](https://doi.org/10.1016/j.clon.2011.01.504). [PMID 21376548](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21376548/)
579. Gorman M. (1988). The 'structured enquiry' is not a contradiction in terms: focused teaching for independent learning. *Teaching History*, 92(2), P. 20-26.
580. Harre R. *Personal being* [Text] / R. Harre. Oxford: Blackwell, 1983.
581. Harre R. *Social being* [Text] / R. Harre. Oxford: Blackwell, 1979.
582. Hiroto D. Locus of control and learned helplessness / D. Hiroto // *Journal of Experimental Psychology*. – 1974. – №102. – P. 187-193.
583. Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. Klasen, N., & Clutterbuck, D. (2011). *Implementing Mentoring Schemes. A practical guide for successful programs*. Abingdon, Oxon: Routledge.

584. Karskanova S. V., K. Riff (2011). Opituvalnik «Shkali psikhologichnogo blagopoluchchia»: protses ta rezultati adaptatsii [The opaltunelnik of the "Scale of Psychological Well-being" K. Riff: the process of resultant adaptation]. Kiiv Praktichna psikhologiiia ta sotsialna robota. [in Ukrainian]
585. Knight P., & Page, A. (2007). The Assessment of 'wicked' competencies: Report to the Practise-based Professional Learning Centre. The Open University.
586. Kormos J., & Csizer. K. (2014). The interaction of motivation. Self-regulatory strategies, and autonomous learning behaviour in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), P. 275-299.
587. Kuhl J. *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle.* / J. Kuhl // — Berlin — Heidelberg — New York — Tokyo: Springer-Verlag, 1983. — 354 S.
588. Laverick D. M. (2016). *Mentoring Processes in Higher Education.* New York: Springer.
589. Little D. (1988). Why focus on learning rather than teaching? In D. Little, L. Dam, J. Timmer (Eds.), *Focus on Learning Rather than Teaching: Why and How? Papers from the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL) Conference, Krakow, Poland, May 14-16* (pp. 12-26). Dublin: Centre for Language and Communication Studies.
590. Little D. (1997). Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*, 6(2), P. 93-104.
591. Little D. (2000). Autonomy and autonomous learners. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning.* London: Routledge.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), P. 14-29.
592. Littlewood W. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, 24(4), P. 427-435.
593. Macaskill A., & Denovan, A. (2013). Developing autonomous learning in first year university students using perspectives from positive psychology. *Studies in Higher Education*, 38(1), P. 124-142.
594. Macaskill A., & Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of

learner autonomy in university students. *Studies in Higher Education*, 35(3), P. 351-359.

595. Marcher L. The Bodydynamic Character Structure Model // *Energy and Character*. – 1989. – V. 20, № 1.

596. Marcia J. E. Identity in Adolescence // *Handbook of Adolescent Psychology* (Ed. by J. Adelson) / J. E. Marcia – New York: John Wiley & Sons, 1980. – P. 159–187.

597. May R. The courage to create / R. May. – Bantam Books, 1980. – 173 p.

598. Megginson D., & Clutterbuck, D. (2005). *Techniques for coaching and mentoring*. London: Elsevier Butterworth Heinemann.

599. Moore M. G. (1973). Towards a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44(12), P. 661-679.

600. Moore M. G. (2016). Thirty Years Later: Self-Directed Learning and Distance Education – in Retrospect. *International Journal of E-learning and Distance Education*, 32(2).

601. Murray H. A. Toward a classification of interaction / H. A. Murray // *Toward a General Theory of Action*. – Cambridge, Mass., 1951.

602. Murrey H. A. *Exploration in Personality*. / H. A. Murrey – N.Y., 1938. – 320 p.

603. Ng, S. F., Confessore, G. J., & Abdullah, M. B. (2012a). Learner autonomy coaching: A vehicle to enhance the capacity to learn. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 19(1), P. 57-70.

604. Ng, S. F., Confessore, G. J., & Abdullah, M. B. (2012b). Learner autonomy coaching: Enhancing academic success, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(3), P. 191-204.

605. O’Leary C. (2006). Supporting the development of autonomy in advanced foreign language learners on an institution-wide language programme. In K. Smith (Ed.), *Higher Education Research Network conference: Making links, sharing research* (pp. 51-64). Sheffield: Sheffield Hallam University.

606. O’Leary C. (2007). Should learner autonomy be assessed? In M. Carroll, D. Castillo, L. Cooker & K. Irie (Eds.), *Proceedings of the Independent Learning*

Association 2007 Japan Conference: Exploring theory, enhancing practice: Autonomy across the disciplines.. Kanda University of International Studies, Chiba, Japan, October 2007.

607. P.171 – 194.

608. Pappas J. (2003). A construct validity study of the Self-Expansiveness Level Form: A multitrait-multimethod matrix and criterion approach. *Dissertation Abstracts international*, 64 (01) 15 45 B (UMI No 3085713).

609. Perls F. Gestalt therapy. *Excitement and Growth in the Human Personality* / F. Perls, R. Hefferline, P. Goodman. – N. Y., 1951. – 314 p.

610. Perry N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *Elementary School Journal*, 106(3), 237-254.

611. Prochaska J.O, Norcross J.C. *Systems of Psychotherapy: A Transtheoretical Analysis*, 2010. Belmont: Brooks/Cole.

612. Prochaska J.O., Butterworth, S., Redding, C.A., Burden, V., Perrin, N., Lea, Michael, Flaherty, Robb M., and Prochaska, J.M. (2008). Initial efficacy of MI, TTM tailoring, and HRI's in multiple behaviors for employee health promotion. *Preventive Medicine*, 46, 226-231.

613. Prochaska J.O., DiClemente, C.C., & Norcross, J.C. (1992). In search of how people change: Applications to the addictive behaviors. *American Psychologist*, 47, 1102-1114. PMID: 1329589.

614. Prochaska J.O., Redding, C.A., & Evers, K. (2002). The Transtheoretical Model and Stages of Change. In K. Glanz, B.K. Rimer & F.M. Lewis, (Eds.) *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice* (3rd Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.

615. Race P. (2014). *Making Learning Happen: A Guide for Post-Compulsory Education* (3rd ed.). London: Sage.

616. Rogers K. R. *A way of being* / K. R. Rogers. – Bost. : Houghton Mifflin Co, 1980. – 395 p.

617. Rogers K. R. *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory* / K. R. Rogers. – L. : Constable, 1991. – 560 p.

618. Rotter J. B. The development and applications of social learning theory:
619. Rowntree D. (1987). *Assessing students: how shall we know them?* (2nd ed.). London: Harper and Row.
620. Ryan R., Deci E., Grolnick W. Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psycho-pathology // *Developmental psychopathology* / Eds. D. Cicchetti, D. Cohen. N. Y.: Wiley, 1995. V. 1. P. 618-655.
621. Rychlak J. F. *A psychology of science for personality theory* / J. F. Rychlak. – Malabar (Fla): Krieger, 1981. – 560 p.
622. Rychlak J. F. *Discovering Free Will and Personal Responsibility*. – N. Y.; Oxford: Oxford University press, 1979.
623. Rychlak J. F. The nature and challenge of teleological psychological theory // *Annals theoretical psychology*. - N.Y.: Plenum Press, 1984. V. 2. P.115-150.
624. Sadler, D. R. (2007). Perils in the meticulous specification of goals and assessment criteria. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), P. 387-392.
625. Schulz, S. E. (1995). The benefits of mentoring. *New directions for Adult & Continuing Education*, 66, 57-67.
626. Schwartz S. Basic Values: How They Motivate and Inhibit Prosocial Behavior // *Prosocial Motives, Emotions, and Behavior: the Better Angels of Our Nature* / ed. by M. Mikulincer, P. Shaver. Washington: American Psychological Association Press, 2010. P. 221-241.
627. Scott, G. W., Furnell, J., Murphy, C. M., & Goulder, R. (2015). Teacher and student perceptions of the development of learner autonomy. *Studies in Higher Education*, 40(6), P. 945-946.
628. *Selected papers* / J. B. Rotter. – N. Y.: Prager, 1982. Shostrom E. L. *Man, the manipulator* / Everett L. Shostrom. – U.S.: Abingdon Press, 1967. – 256 p.
629. Skinner B. F. *Beyond freedom and dignity* / B. F. Skinner. – Harm: Penguin Books, 1977. – 218 p.
630. Stefanou C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). *Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision*

making and ownership. *Educational psychologist*, 39(2), P. 97-110.

631. Stepp G. Core Competencies for Kids: Prosocial Skills / G. Stepp // *Child. Develop.* - 2012: <http://www.mom-psych.com/Articles/Family-Relationships/Child-Development/Competencies-Prosocial-Skills-GS1004.html>

632. Thanasoulas D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered? *The Internet TESL Journal*, 1(11).

633. Thornton K. (2014). Mentors as educational leaders and change agents. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(1), P. 18-31.

634. Torrance H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformance, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), P. 323-342.

635. Viera F. (2009). Introduction. In Viera, F. (Ed.), *Struggling for autonomy in language education: Reflecting, acting and being* (pp. 7-14). Frankfurt: Peter Lang.

636. Viklund M.J. Trust and risk perception in Western Europe: a cross-national study // *Risk Analysis*, 2003, v.23

637. Waterman A. S. Identity as an Aspect of Optimal Psychological Functioning / A. S. Waterman // *Adolescent Identity Formation*, Sage Publications, Inc., 1992. – P. 50–72.

638. Zweigenhaft R. L. The Motivation and effectiveness of Hospital Volunteers / R. L. Zweigenhaft, J. Armstrong, F. Quintis, A. Riddick // *The Journal of Social Psychology.* - 1996. - Vol. 136 (1). - P. 25-34.

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська методика «Переконання про самостійність» (ППС)

Інструкція. Нижче наведені описи деяких тверджень. Прочитайте їх уважно і подумайте наскільки кожен з них відповідає Вам. Якщо опис ідеально подібний до Вас, то обведіть «1», якщо він зовсім не відповідає Вам, то обведіть «6»; якщо – подібний до Вас частково – обведіть число від «2» до «5» відповідно.

Описи	Дуже подібний на мене	Подібний на мене	У певній мірі подібний на мене	Трохи подібний на мене	Майже не подібний на мене	Не подібний на мене
1. Самостійність є вродженою якістю особистістю	1	2	3	4	5	6
2. Самостійність є набутою якістю особистості	1	2	3	4	5	6
3. Самостійність являє собою синтез вродженого і набутого.	1	2	3	4	5	6
4. Самостійними стають коли є інтерес до справи	1	2	3	4	5	6
5. Самостійними стають, коли є зовнішня позитивна стимуляція	1	2	3	4	5	6
6. Самостійними стають, щоб уникнути покарання.	1	2	3	4	5	6
7. Самостійними стають зі страху бути відкинутим.	1	2	3	4	5	6
8. Самостійними стають у результаті переживання психологічних травм.	1	2	3	4	5	6

Продовження

9. Самостійними стають особистості, які відчувають стан психологічного благополуччя.	1	2	3	4	5	6
10. На самостійність впливає стиль виховання у сім'ї.	1	2	3	4	5	6
11. На самостійність впливає процес і результат самопізнання та смовдосконалення.	1	2	3	4	5	6
12. Самостійними стають ті, хто може без сторонньої допомоги ставити цілі і досягати їх.	1	2	3	4	5	6
13. Самостійними стають ті, хто може без сторонньої допомоги виконувати будь-яку діяльність.	1	2	3	4	5	6
14. Самостійними вважаються ті, хто здатен до самостійного мислення	1	2	3	4	5	6
15. Самостійними є ті, хто відповідальний за свої дії, поведінку та вчинки	1	2	3	4	5	6
16. Самостійними вважаються ті, хто здатен до самостійного вибору	1	2	3	4	5	6
17. Самостійними стають ті, природнім прагненням у яких є прагнення до злиття і близькості	1	2	3	4	5	6
18. Самостійними стають ті, природнім прагненням у яких є прагнення до емоційної сепарації та самовизначення.	1	2	3	4	5	6
19. Самостійними вважаються ті, хто може захищати і розвивати свій фізичний, соціальний та психологічний простір	1	2	3	4	5	6

Продовження

20. Самостійними стають ті, хто має сформовані власні цінності та переконання	1	2	3	4	5	6
21. Розвитку самостійності сприяє середовище ВНЗ	1	2	3	4	5	6
22. Розвитку самостійності сприяють тренінгові технології	1	2	3	4	5	6

Ключі до обробки результатів

WR –вроджена - 1, 18, 19;

NB – набута – 2, 5, 10, 12, 20, 21, 22;

KS – конструктивна - 3, 4, 9, 11, 13, 14, 15, 16;

DS – деструктивна - 6, 7, 8.

Додаток Б

Авторська методика «Опосередкована самооцінка самостійності» (ОСС)

Інструкція. Нижче наведено перелік якостей, які так чи інакше стосуються самостійності як системної якості особистості. Будь-ласка оцініть від 0 до 100 балів стан розвиненості їх у Вас. Якщо на Вашу думку цей список якостей є неповним, то додайте ті, які важливі для розвитку самостійності. Ступінь розвиненості у Вас запропонованих нижче якостей подайте у вигляді колової діаграми. У центрі кола 0 – якість малорозвинена або відсутня, 100 – якість розвинена максимально.

Якості особистості:

A – активність

I – ініціативність

N – незалежність

V - відповідальність

R - рішучість

SPZ- самопізнання

SD - самовдосконалення

SV- сила волі

C - цілеспрямованість

STN - суверенність

AT - автономність

S - свобода

SR - саморегуляція

M - мотивація

SC - самооцінка

SNT – суверенність

T - творчість

ZK - життєстійкість

D - допитливість

Додаток В

Таблиця . 5.3

Результати формувального експерименту

ШКАЛИ	ТЕСТ				РЕТЕСТ				ВІДМІННОСТІ МІЖ ГРУПАМИ				
	K _{pre}	1E _{pre}	2E _{pre}	Н-критерій	K _{post}	1E _{post}	2E _{post}	Н-критерій	K _{post} і 1E _{post} , U-критерій	K _{post} і 2E _{post} , U-критерій	K _{pre} і K _{post} , W-критерій	1E _{pre} і 1E _{post} , W-критерій	2E _{pre} і 2E _{post} , W-критерій
Поз. відносини (ШПБ)	56,0	57,0	55,0	0,489	55,1	56,7	63,5	4,883 ¹	69,5	37,5*	-0,447	-0,420	-4,243**
Автономія (ШПБ)	56,0	55,0	54,6	0,344	56,0	61,0	55,7	4,980 ¹	41,5*	70	-1,604	-4,359**	-1,727
Цілі у житті (ШПБ)	54,5	56,0	57,3	1,109	54,2	65,0	60,5	4,833 ¹	43,0*	64	-1,134	-4,359**	-1,451
Самоприйняття (ШПБ)	52,0	52,5	51,0	1,060	51,5	56,0	57,0	3,072	49,0	41 ¹	-0,350	-2,375*	-3,999**
Доброзичливість (ПЦ)	2,08	1,95	2,10	0,740	2,20	2,00	1,60	4,286 ¹	77,5	49*	-1,342	-1,890	-3,778**
Самостійність (ПЦ)	2,53	2,52	2,30	1,540	2,66	1,92	2,44	4,982 ¹	50*	61	-1,890	-4,379**	-1,069
Стимуляція (ПЦ)	2,70	2,69	2,75	0,025	2,60	1,81	2,66	7,531*	60 ¹	79	-1,265	-4,062**	-1,069
Внутрішня мотивація	3,56	3,63	3,67	0,497	3,67	4,87	3,75	21,04**	11,5**	61,5	-1,025	-4,472**	-0,831
Вроджена самостійн.	3,33	3,46	3,16	1,171	3,27	4,42	3,22	9,419*	17,5*	50,5	-0,333	-3,357**	-0,679
Набута самостійність	2,80	2,64	2,71	0,432	2,86	2,14	2,43	4,584 ¹	20*	36	-0,172	-2,032*	-3,873**
Конструктивна	2,96	2,81	2,77	0,414	2,88	1,94	2,31	6,737*	14,5*	33	-1,000	-3,464**	-3,494**
Незалежність (ОСС)	63,0	66,0	65,0	1,222	62,6	79,0	66,0	8,403*	16*	29	-1,111	-3,606**	-0,289
Самопізнання (ОСС)	66,0	68,0	64,0	1,548	67,5	75,0	68,0	5,966*	28,5 ¹	24,5	-0,426	-3,606**	-0,503
Автономність (ОСС)	56,0	59,0	58,0	1,160	57,3	70,0	69,0	7,022*	5**	9	-1,000	-3,169**	-2,646*
Саморегульованість	63,3	59,5	59,8	0,108	57,5	78,0	63,7	8,890*	11,5*	20	-0,365	-3,357**	-1,153
Креативність (ОСС)	59,0	63,0	64,0	0,306	61,3	77,0	63,3	5,556 ¹	11,5*	22,5	-0,447	-3,464**	-0,351
Життєстійкість (ОСС)	66,2	70,0	69,0	0,543	67,5	85,0	80,0	5,616 ¹	28,5*	11,5*	-1,342	-3,606**	-2,646*
Спокійно-нейтральна межа (ПМО)	10,6	11,0	11,5	0,557	10,0	15,0	12,3	5,986*	0,5*	6,5	-1,200	-2,121*	-0,890
Активно-непроникна межа (ПМО)	9,5	11,0	10,5	1,140	10,6	19,0	17,0	6,441*	1*	3 ¹	-1,000	-2,032*	-2,333*
Самодетермінація	58,3	66,2	67,0	2,968	55,0	78,3	66,3	6,898*	5*	8,5	-0,405	-2,666*	-0,135
ОСС (загалом, М)	66,2	68,1	65,4	1,562	67,9	77,7	71,4	5,138 ¹	6*	5	-0,524	-3,714	-0,588
«Дорослий» (ФЕС)	10,0	10,3	11,0	0,174	9,5	14,3	11,5	6,463*	1*	3	-0,447	-2,236*	-0,816
«Вільна дитина» (ФЕС)	11,5	12,6	12,5	2,079	12,5	13	17,5	5,788*	9,5	2 ¹	-1,000	-0,378	-1,841*

Примітка А. ¹ - ($p \leq 0,10$); * - ($p \leq 0,05$); ** - ($p \leq 0,01$)

Примітка Б. K_{pre} - контрольна група до експерименту, K_{post} - контрольна група після експерименту, $1E_{pre}$ та $1E_{post}$ - експериментальна група специфічного впливу до та після експерименту, $2E_{pre}$ і $2E_{post}$ - експериментальна група неспецифічного впливу до та після експеримент

Список публікацій за темою дисертації

1. Монографія

1. Павлюк М. М. Теорія і практика розвитку самостійності майбутнього фахівця : монографія / М. М. Павлюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. – 388 с.

2. Статті в наукових фахових виданнях, затвердженого МОН України:

2. Павлюк М. М. Потенціал позиціонування в контексті дезадаптації особистості / М. М. Павлюк // Проблеми загальної та педагогічної психології : [збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка]. – Т. XIII, ч.5. – К., 2011. – С. 275–282.

3. Павлюк М. М. Зміни професійних орієнтирів студентів у процесі проходження психодіагностичної та педагогічної практики / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : [зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка]. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2013. – Т. XI, ч.4. – К., 2013. – Соціальна психологія. Вип. 6. – Книга I. – С. 171–179.

4. Павлюк М. М. Сімейні стосунки очима учнів молодшого шкільного віку / М. М. Павлюк // Проблеми загальної та педагогічної психології : [зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка]. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2014. Т. XVI, ч.1,2. – К., 2014, вип. 7. – Книга II. – С. 370–378.

5. Павлюк М. М. Психолого-педагогічні аспекти розвитку самостійності особистості / М. М. Павлюк // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – 2014. – червень. – С. 267–281.

6. Павлюк М. М. Деякі питання розвитку пізнавальної самостійності студентів / М. М. Павлюк // Науковий Часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : зб. наукових праць. –К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – №45(69). – С. 55–62.

7. Павлюк М. М. Розуміння студентами самостійності як особистісної якості / М. М. Павлюк // Науковий Вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. – Вип. 743: Педагогіка та психологія. – С. 168–172.

8. Павлюк М. М. Самостійність майбутніх фахівців: витоки становлення та перспективи цілеспрямованого розвитку / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – Т. IX, вип. 6 – С. 37–44.

9. Павлюк М. М. Феномен самостійності в контексті адаптивних процесів / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. К., 2015. – Т. XI, вип. 13. – С. 187–197.

10. Павлюк М. М. Компоненти самостійності майбутніх фахівців / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Талком, 2016. – Т. IX, вип. 9. – С. 376–384.

11. Павлюк М. М. Суб'єктність у контексті самостійності особистості / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – Т. XI, вип. 14. – С. 109–119.

12. Павлюк М. М. Самостійність у контексті розвитку адаптивного потенціалу військовослужбовців, що повернулися із зони АТО / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К, 2017. – Т. XI, вип. 15. – С. 405–415.

13. Павлюк М.М. Досвід вивчення понять свобода та самостійність у зарубіжних дослідженнях / М.М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2017. – Т. XI, вип. 16. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2017. – 259 с.

14. Павлюк М. М. Психологічна межа як механізм розвитку самостійності майбутнього фахівця / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2017. – Т. IX, вип. 10. – С. 136–144.

15. Павлюк М. М. Потенціал агресивності у процесі розвитку особистісної самостійності / М. М. Павлюк, Л. І. Ахундова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2017. – Т. IX, вип. 10. – С. 144–155.

16. Павлюк М. М. Розвиток самостійності як чинника подолання дезадаптації особистості / М. М. Павлюк, Т. А. Близнюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2017. – Т. IX, вип. 10. – С. 155–165.

17. Павлюк М. М. Чинники становлення професійної я-концепції майбутніх фахівців / М. М. Павлюк, О. В. Ковальчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2017. – Т. IX, вип. 10. – С. 166–173.

18. Павлюк М. М. Модель розвитку самостійності майбутніх фахівців в межах ресурсно-компетентнісного підходу / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. XI, вип. 10. – С. 163–181.

19. Павлюк М. М. Досвід розробки технологій розвитку самостійності студента / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. XI, вип. 18. – С. 192–209.

20. Павлюк М. М. Особливості подружніх конфліктів та їх наслідки / М. М. Павлюк, Н. Архипенко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. XI, вип. 18. – С. 209–226.

21. Павлюк М. М. Психологічні чинники емоційного вигорання у професійній діяльності / М. М. Павлюк, Д. Журавська, Н. Клімишина // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. XI, вип. 18. – С. 226–244.

22. Павлюк М. М. Психолого-педагогічні умови ефективності профорієнтаційної діяльності / М. М. Павлюк, О. Куницька, Д. Журавська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. XI, вип. 18. – С. 244–259.

23. Павлюк М. М. Психологічні особливості внутрішньо-особистісних конфліктів студентів / М. М. Павлюк, Н. М. Архипенко, О. О. Куницька, Л. В. Байрака // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. IX, вип. 11. – С. 272–280.

24. Павлюк М. М. Психологічні умови розвитку самостійності майбутнього фахівця / М. М. Павлюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2018. – Т. IX, вип. 11. – С. 257–271.

3. Статті у наукових періодичних виданнях інших держав та виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз даних:

25. Павлюк М. М. Психологічний зміст професійної компетентності майбутніх психологів / М. М. Павлюк // International Scientific-practical Conference “Actual questions and problems of development of social sciences: conference proceedings”, June 28-30, 2016. Kielce : Holy Cross University. – P. 73–77.

26. Павлюк М. М. Психологічні механізми розвитку самостійності майбутніх фахівців / М. М. Павлюк // Pedagogy and Psychology Science and Education a New Dimension, V (53), Issue: 114, 2017. – P. 73–77.

27. M. M. Pavlyk Terminological space of concepts of independence and autonomy / M. M. Pavlyk // Pedagogy and Psychology Science and Education a New Dimension, V (57), Issue: 129, 2017. – P. 59–65.

28. Pavlyk M. M. Internal Motivation as a Factor in the Development of the Self-Direction of a Future Specialist / M. M. Pavlyk // Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences, V (24), Issue.: 146, 2017– P. 37-42.

29. Павлюк М. М. Психологічне благополуччя як передумова розвитку особистісної самостійності майбутнього фахівця / М. М. Павлюк, О. Л. Шопша, Т. Л. Ткачук // Наука і освіта. – 2018. – С. 149–156.

4. Опубліковані праці апробаційного характеру

- матеріали конференцій:

30. Павлюк М. М. Особливості сприйняття молодшими школярами сімейних стосунків / М. М. Павлюк // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Закарпатські Волошинські читання» ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Ужгород, 25-30 березня 2013 р.) /

Наук. ред. І.В. Козубовська, В.В. Левкулич, В.І. Староста, І.О. Стряпко. – Ужгород: Видавництво ФОП Бреза А.Е., 2013. – С. 46–48.

31. Павлюк М. М. До проблеми розвитку самостійності у дітей молодшого шкільного віку / М. М. Павлюк // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави», (Львів, 22 листоп. 2013 р.). – Львів, 2013. – С. 410–414.

32. Павлюк М. М. Автономність як основа розвитку самостійності особистості / М. М. Павлюк // Практична психологія ХХІ ст.: проблеми та перспективи (Умань, 20-21 травня 2014 р.) / МОН України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, кафедра психології. – Умань : ВПЦ “Візаві”, 2014. – С. 147–154.

5. Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

- навчально-методичні посібники та методичні рекомендації:

33. Павлюк М. М. Методичні вказівки для виконання й оформлення курсових та дипломних робіт студентів зі спеціальності «Психологія» (ОКР «Бакалавр», «Спеціаліст», «Магістр») / Авт.-упорядники: Л.М. Марчук, У.Б. Михайлишин, М.М. Павлюк, Т.О. Попович, В.І. Староста, О.Ф. Яцина; за ред.В.І. Старости. – Ужгород : ШАРК-АУТДОР, 2012. – 71 с.

34. Павлюк М. М. Психологія мотивації : навчально-методичний посібник / М. М. Павлюк, – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 266 с.

35. Павлюк М. М. Цінність самостійності у контексті психічного здоров'я особистості майбутнього фахівця. / М. М. Павлюк // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції з питань охорони психічного здоров'я “Психічне здоров'я: глобальні виклики ХХІ ст.”. Научно-практический журнал “Врачебное Дело”, 7/2017. – С - 232-238.

Крім того, основні положення дисертації викладено в опублікованих тезах виступів на вітчизняних конференціях та конгресах.

Відомості про апробацію результатів дослідження

Основні результати дослідження обговорювалися на засіданнях лабораторії теорії та методології психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (2011–2017 рр.).

Теоретичні положення та результати емпіричного дослідження доповідалися на конгресах, конференціях, методологічних семінарах, круглих столах, а саме:

міжнародних: Міжнародній науково-практичній конференції «Чинники та технології соціалізації і ресоціалізації особистості в умовах сучасного суспільства» (м. Київ, 2011); VI, VII, VIII, X, XI, XII, XIII міжнародній науково-практичній конференції «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні і прикладні проблеми» (м. Київ, 2011, 2012, 2013, 2015, 2016, 2017, 2018); X Міжнародній науково-практичній конференції «Конфліктологічна експертиза: теорія та методика» (м. Київ, 2012); XXI, XXII, XXVI Міжнародній науково-практичній конференції ім. проф. Бураго «Мова і культура» (м. Київ, 2012, 2013, 2017); Міжнародному конгресі «Психотерапія» практична і консультативна психологія: «Сплетіння Доль» (м. Київ, 2012); II, III Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика» (м. Тернопіль, 2013, м. Херсон 2017); Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави» (м. Львів, 2013); II Міжнародній науково-практичній конференції «Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії і практики» (м. Київ, 2015); IV, V Міжнародній науково-практичній конференції «Соціальна політика: концепції, технології, перспективи» (м. Київ, 2015, 2016); IX, X Міжнародній науково-практичній конференції «Духовність у становленні та розвитку особистості» (м. Чернівці, 2015, Нова Каховка, 2016); Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми та перспективи підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах інтеграції України в освітній

Європейський простір» м. Чернівці – Сучава, 2015); XV Міжнародній науково-практичній конференції "Конфліктологічна експертиза: теорія та методика" (м. Київ, 2016); XI Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія посттравматичного оновлення» (м. Київ, 2016); International Scientific-practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences, (Kielce, 2016); I Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічна реабілітація військовослужбовців, що повернулися із зони АТО: теорія та практика», (м. Київ, 2017); II Міжнародній науково-практичній конференції «Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи» (м. Київ, 2017); For participation in: Scientific and Professional Conference Actual Problems of Science and Education – APSE (Budapest, 2017); IX Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічні основи здоров'я, освіти, науки та самореалізації особистості». (м. Рівне, 2017); Першому Національному конгресі волонтерів «Медико-психологічна реабілітація та соціальна адаптація учасників бойових дій», (м. Київ, 2017); Міжнародній науково-методичній конференції «Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень Європейської дидактики вищої школи», (м. Київ, 2017); I, II International Conference on Mental Helth Care Clobal challenges of XXI century (Kyiv, 2017, 2018); III International research & training conference Public health – social, educational and psychological dimensions, (Lublin-Poland, 2017); VI Міжнародна науково-практична конференція «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (м. Київ, 2018); II Міжнародна науково-практична конференція Коучинг в освіті: від реформ до еволюції (м. Київ, 2018).

всеукраїнських: III, IV всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика» (м. Кам'янець-Подільський, 2011, м. Ужгород, 2015); I, III, IV Всеукраїнському фестивалі психодрами (м. Київ, 2012, 2014, 2015); I Всеукраїнській практичній конференції «Велика психологія» (м. Київ, 2012); Круглому столі «Система психологічної, педагогічної, соціальної та медичної реабілітації і адаптації неповнолітніх з девіантною поведінкою» (м. Київ, 2012); V Всеукраїнській науково-практичній

конференції «Професійне становлення особистості» (м. Одеса, 2013); Науково-методичному семінарі «Система соціальної і медичної реабілітації і адаптації неповнолітніх із девіантною поведінкою: індивідуально-особистісний підхід» (м. Київ, 2013); Всеукраїнській науково-практичній Інтернет-конференції «Закарпатські Волошинські читання» (м. Ужгород, 2013); Другій Всеукраїнській заочній Інтернет конференції освітян «Наука та практика сьогодення: парадигмальні зміни основ загальної психології в синергетичному контексті» (м. Київ, 2013); Міжнародній науково-практичній конференції «Псі-фактор», (м. Київ, 2014); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психологічної науки у вимірах сучасного освітнього простору» (м. Полтава, 2014); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Практична психологія XXI ст.: проблеми та перспективи» (м. Умань, 2014); Всеукраїнському психологічному фестивалі «Паросток» (м. Київ, 2015); V, VI, VII, VIII міжвузівській науково-практична конференція «Молодь у сучасному світі: психологічні проблеми» (м. Київ, 2015, 2016, 2017, 2018); VIII Всеукраїнській студентській науковій конференції „Проблеми та перспективи педагогічної науки і практики в сучасних умовах» (м. Київ, 2015); Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Актуальні питання підготовки фахівців з питань соціально-психологічної реабілітації» (м. Київ, 2015); IV Всеукраїнській заочній серпневій інтернет-конференції «Психологічні особливості кризи: синергетичний підхід», (м. Київ, 2015); науково-практичному семінарі «Технології роботи організаційних психологів в умовах соціальної напруженості у суспільстві», (м. Київ, 2015); Науково-практичній конференції «Особистість у кризових життєвих обставинах: історія та сучасність» (м. Київ, 2015); Науково-практичній конференції «На порозі самостійного життя: підтримка молоді, яка виходить з-під опіки», (м. Київ, 2016); Міжкафедральному науково-методичному семінарі «Організація самостійної роботи студентів з дисциплін кафедри: досвід та перспективи», (м. Київ, 2017); Круглому столі «Професійні компетенції майбутнього», (м. Київ, 2017); Десятій Всеукраїнській студентській науковій конференції “Проблеми та перспективи педагогічної науки і практики у сучасних умовах, (м. Київ, 2017); Третя

Всеукраїнська літня школа з психології з міжнародною участю «Національні наукові психологічні школи: історія та сучасність», (м. Одеса, 2018).