

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського
"Харківський авіаційний інститут"

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ
ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Навчальний посібник

Харків "ХАІ" 2013

УДК 378:159.923.2 (075.8)

П 86

Рецензенти: канд. психол. наук Н. М. Терещенко,
канд. психол. наук Л. М. Яворовська

Авторський колектив:

В.О. Копилов, М.Є. Жидко, Н.Л. Калайтан, К.В. Волошина,
Т.О. Досужа, М.А. Півень, Т.П. Старовойт, В.Р. Цокота

Психолого-педагогічне забезпечення розвитку особистості студен-
П 86 тів технічного університету [Текст]: навч. посіб. / В.О. Копилов,
М.Є. Жидко, Н.Л. Калайтан та ін. – Х.: Нац. аерокосм. ун-т
ім. М.Є. Жуковського «Харк. авіац. ін-т», 2013. – 58 с.

Проаналізовано основні психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості студентів технічного університету. Запропоновано оригінальний підхід до розвитку навчальної ідентичності студентів. Наведено структуру програми з її розвитку.

Для виконання практичних завдань і самостійної роботи студентів навчально-кваліфікаційного рівня "бакалавр" і "магістр" очної та заочної форми навчання за курсом "Педагогічна психологія" і "Методика викладання психології", а також як додатковий матеріал для організаційно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу у технічних університетах.

Табл. 18. Бібліогр.: 62 назви

УДК 378:159.923.2 (075.8)

© Авторський колектив, 2013

© Національний аерокосмічний
університет ім. М.Є. Жуковського
"Харківський авіаційний інститут", 2013

ЗМІСТ

| | |
|--|----|
| Вступ..... | 5 |
| Навчальна ідентичність як показник розвинутості особистості студентів..... | 6 |
| Розвиток адаптивності студентів технічного ВНЗ з різними типами навчальної ідентичності..... | 12 |
| Розвиток ціннісно-сислової сфери студентів технічного ВНЗ з різними типами навчальної ідентичності..... | 21 |
| Розвиток мотивації навчальної діяльності студентів технічного ВНЗ з різними типами навчальної ідентичності..... | 27 |
| Розвиток соціального й емоційного інтелекту у студентів технічного ВНЗ з різними типами навчальної ідентичності..... | 35 |
| Підвищення особистісної зрілості студентів технічного ВНЗ з різними типами навчальної ідентичності..... | 41 |
| Формування та розвиток навчальної ідентичності студентів технічного ВНЗ..... | 48 |
| Бібліографічний список..... | 54 |

ВСТУП

Створення психолого-педагогічного простору розвитку особистості студентів технічного ВНЗ у сучасному світі є неможливим без урахування загальних суспільних тенденцій. У зв'язку із соціальними змінами в останні десятиліття на теренах України спостерігаються феномени, зумовлені трансформаціями ціннісно-сислової сфери, а саме: девальвація зрілості, гендерна проблематика і т.п., які деякі дослідники трактують як руйнування соціальної ідентичності [1, 2]. Соціально-економічні реалії нашого часу, які характеризуються процесами реформування та модернізації, спричиняють усе більш зростаючі вимоги до підготовки кваліфікованих фахівців. При цьому тенденції до гуманізації та демократизації як професійного, так і освітнього простору зміщують акцент з однобічної інформаційної підготовки фахівця на створення гармонійних умов, які, базуючись на основних соціально-психологічних принципах, сприятимуть підвищенню ефективності праці та навчання. У зв'язку з цим система вітчизняної професійної освіти зазнає істотних змін, прагнучи задовольнити запити держави і суспільства. Одним із головних чинників, що визначає зміни, які відбуваються в системі професійної освіти, є підвищення рівня професіоналізму випускників технічного ВНЗ на основі формування певних соціально-психологічних компетенцій, які сприятимуть їхньому подальшому становленню шляхом якісної адаптації до умов праці після закінчення вищого навчального закладу.

Створення психолого-педагогічного простору розвитку особистості студентів при підготовці у технічному ВНЗ ґрунтується на використанні психотренінгових технологій. Вирішення ж проблеми особистісного розвитку фахівців технічного профілю відбувається за допомогою розвитку їх соціальної ідентичності, яка визначає відчуття належності до певної соціальної групи. Соціально-психологічний простір розвитку особистості трактується як соціальна діяльність членів групи, їхні взаємини і взаємодія, наміри, позиції й цілі, взаємозв'язки та взаємозалежності як об'єктивна форма суб'єктивного сприйняття, подана системою певних оцінок, уявлень та образів. Соціальна ідентичність є одним із ключових показників розвитку особистості, що, в свою чергу, дає можливість студентам засвоювати доцільні та високоефективні патерни професійної поведінки шляхом ототожнення себе з професіоналами обраної спеціальності.

Незважаючи на велику кількість робіт, присвячених дослідженню різних аспектів феномену соціальної ідентичності (В. С. Агеєв, Г. М. Андрєєва, Є. П. Белінська, Н. Л. Іванова, Г. В. Солдатова, Дж. С. Тернер, Л. Б. Шнейдер, С. А. Хеслем, В. Ю. Хотинець, Е. Еріксон, Д. Абрамс та ін.), у сучасній психолого-педагогічній науці недостатньо розкриті емпіричні критерії зв'язку між ідентифікаційними характеристиками і особистісними параметрами в соціальних умовах, що змінюються, зокрема у межах навчального процесу. Маловивченими залишаються багато питань, що стосуються особливостей взаємозв'язку соціальної ідентичності й

особистісної зрілості, їх змісту залежно від професійної і цивільної соціалізації, вікової диференціації. Усі ці чинники зумовлюють актуальність розгляду становлення й особливостей соціальної ідентичності під час формування зрілої та розвинутої особистості майбутнього фахівця.

Взаємозв'язок парадигм особистісної зрілості й соціальної ідентичності зумовлює постулювання успішного формування соціальної ідентичності як одного з основних компонентів становлення особистісної зрілості.

На наш погляд, концепція розвитку особистісної зрілості студентів має базуватися на уявленні про єдність самоактуалізації та самотрансценденції, про дію відносно них принципу додатковості. При цьому рівень розвитку особистості студента співвідноситься з мірою його соціалізації. Критерії зрілості, наведені в психологічній літературі, можна співвіднести з критеріями соціалізації. Адже зрілість, як вище особистісне утворення, виконує подібні із соціальною ідентичністю функції. Ідентичність, у свою чергу, розглядається як складний феномен, «багатошарова» психічна реальність, що включає різні рівні свідомості, індивідуальні та колективні, онто- та соціогенетичні підстави.

У сучасних умовах відсутності значущих суспільних орієнтирів соціальною підставою для формування особистісної зрілості може виступати успішне формування «навчального» функціонального блоку соціальної ідентичності. Даний блок характеризується як такий, що забезпечує тлумачення і суб'єктивну причетність до навчальних, професійних, ділових та інших спільнот. Він виражається у мотивації самореалізації, цінностях навчального, професійного та ділового життя.

Вважаємо, що структура даного функціонального блоку може бути подана через єдність двох компонентів. Перший компонент – особистісна ідентичність, що розглядається як самореферентність, тобто відчуття і усвідомлення унікальності «Я», неповторності особистісних якостей, за належності до соціальної реальності, ототожнення індивідом себе з певною віковою групою, прийняття норм поведінки даної групи.

Другий компонент – професійна ідентичність, яку російська дослідниця Л. Б. Шнейдер визначила як результат процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації. Вона виявляється в усвідомленні себе представником певної професії і професійного співтовариства, свідчить про певну міру ототожнення-диференціації себе із справою та «іншими», що відбивається у когнітивно-емоційно-поведінкових самоопи-сах «Я» [3].

Розвиток «навчального» функціонального блоку соціальної ідентичності виступає ядром для формування особистісної зрілості студентів. Навчальна ідентичність має різні джерела формування. Одними із них виступають об'єктивні межі професійної та особистісної ідентичності. З іншого боку, на її розвиток впливає психолого-педагогічне середовище, створене у рамках ВНЗ. Свою роль у становленні навчальної ідентичності

студентів також відіграють їх чекання, деякі ідеальні образи обраної професії і себе як представника даної професії.

Вважаємо, що розвиток особистості студентів технічного ВНЗ доцільно здійснювати на основі комплексного підходу у процесі активного соціального навчання, тобто психологічного тренінгу. При цьому проводити даний тренінг необхідно з урахуванням типу навчальної ідентичності студентів. Розвиток особистості здійснюється за допомогою розвитку таких компонентів, як соціально-психологічна адаптація, мотивація та цінності; соціальний та емоційний інтелект, особистісна зрілість і відповідальність, особистісна та професійна ідентичність.

У зв'язку з цим було створено комплексну програму розвитку особистості студентів технічного ВНЗ згідно з типом їх навчальної ідентичності.

Вона включає такі етапи (блоки):

- 1) підвищення соціально-психологічної адаптації;
- 2) формування гармонійної системи смисложиттєвих і ціннісних орієнтацій;
- 3) розвиток мотивації навчання та мотивації досягнення;
- 4) розвиток соціального і емоційного інтелекту;
- 5) підвищення особистісної зрілості й відповідальності;
- 6) формування особистісної та професійної ідентичності.

Запропонована нами програма розвитку особистості студентів технічного ВНЗ передбачає групову форму роботи і базується на таких принципах колективної роботи:

- 1) принцип повної конфіденційності питань, що обговорюються під час тренінгу;
- 2) принцип активної співпраці учасників тренінгу;
- 3) принцип відповідального ставлення до роботи під час тренінгу;
- 4) принцип диференційованого підходу до кожного учасника тренінгу;
- 5) принцип активного обговорення питань, які виникають під час заняття.

Структура кожного заняття тренінгу була такою:

- розминочна частина – підготовка групи до роботи;
- основна частина – реалізація поставлених мети й завдань;
- завершальна частина – рефлексія та підведення підсумків роботи.

Апробацію запропонованої тренінгової програми проведено на базі Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «ХАІ».

Навчальна ідентичність як показник розвинутості особистості студента

Під навчальною ідентичністю мається на увазі операційне поняття, утворене на перетині просторів особистісної та професійної ідентичності у процесі навчання та виховання у ВНЗ.

За час професійної підготовки у студентський період відбувається формування та посилення «навчального» функціонального блоку. Здійснюється перехід від нестабільної, дифузної, вузько локалізованої ідентичності до більш стабільної, усвідомлюваної, спрямованої на самореалізацію у широкому професійному співтоваристві ідентичності, у поєднанні з вищим рівнем усвідомлення своїх професійних якостей. Цей процес детермінується комплексом соціально-психологічних та індивідуально-особистісних чинників, таких, як спрямованість на саморозвиток, професійне зростання; усвідомлення вимог соціального середовища; самооцінка професійних та особистісних якостей; самоприйняття.

З метою виділення типів навчальної ідентичності було проведено дослідження, у якому взяли участь студенти першого та п'ятого курсів Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «ХАІ». Загальна кількість обстежуваних студентів – 314 осіб. Згідно з метою дослідження та за допомогою методик МВОІ (Методика вивчення особистісної ідентичності) та МВПІ (Методика вивчення професійної ідентичності), відповідні показники яких утворюють простір навчальної ідентичності, було сформовано дослідницькі групи. Статистичний аналіз результатів дослідження проводився у програмі SPSS 17.0.

Для виявлення структури навчальної ідентичності у групах з різними статусами особистісної та професійної ідентичності використовували методику «Хто Я?». Ця методика дозволяє визначати соціальні й особистісні ідентифікації людини, що існують у формі установок на адресу самого себе, є віддзеркаленням суб'єктивних уявлень про себе. Таким чином, за допомогою методики «Хто Я?» було встановлено актуальні компоненти навчальної ідентичності студентів. Отримані результати обробляли за допомогою контент-аналізу. У результаті було виділено три категорії ідентифікації:

– «професійно-громадська» – особистість ідентифікує себе з професійним, навчальним і громадським середовищем. У цю категорію входять такі ролі: студент, інженер, колега, однокласник, відмінник, українець, харків'янин, громадянин, член суспільства і т.п.;

– «сімейно-товариська» – особистість ідентифікує себе з членами сім'ї та найближчим оточенням. Ця категорія включає такі ролі, як син, донька, брат, онук, товариш, знайомий, сусід і т.п.;

– «гендерно-особистісна» – ідентифікація себе з представниками своєї статі й індивідуальними якостями. Сюди відносяться такі ролі, як дівчина, хлопець, чоловік, жінка, розумний, кмітливий, веселий, талановитий, особистість.

Було проведено порівняння зазначених категорій у студентів окремо для першого та п'ятого курсів з різним статусом професійної (табл. 1 і 3) та особистісної (табл. 2 і 4) ідентичності. Як метод математико-статистичного оброблення використовували Н - критерій Краскала-Уоллеса.

Таблиця 1

Відмінності за категоріями ідентичності у студентів першого курсу з різним статусом професійної ідентичності.

| Категорії ідентичності | Середній ранг у досліджуваних групах (згідно зі статусом професійної ідентичності) | | | | Значення Н-критерію Краскала-Уоллеса |
|------------------------|--|----------|------------|------------------|--------------------------------------|
| | Передчасний | Дифузний | Позитивний | Псевдопозитивний | |
| Професійно-громадська | 49,00 | 53,27 | 82,53 | 63,88 | 13,598** |
| Сімейно-товариська | 46,74 | 56,74 | 76,18 | 63,50 | 8,264* |
| Гендерно-особистісна | 46,61 | 52,70 | 54,33 | 86,70 | 25,666** |

Примітка: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

У результаті оброблення даних було встановлено, що у студентів першого курсу існує статистично достовірний зв'язок між статусом професійної ідентичності й «професійно-громадськими», «сімейно-товариськими» і «гендерно-особистісними» характеристиками.

Таблиця 2

Відмінності за категоріями ідентичності у студентів першого курсу з різним статусом особистісної ідентичності

| Категорії ідентичності | Середній ранг у досліджуваних групах (згідно зі статусом особистісної ідентичності) | | | Значення Н-критерію Краскала-Уоллеса |
|------------------------|---|----------|------------------|--------------------------------------|
| | Передчасний | Дифузний | Псевдопозитивний | |
| Професійно-громадська | 52,14 | 52,12 | 71,65 | 9,747** |
| Сімейно-товариська | 58,17 | 52,34 | 68,78 | 5,851* |
| Гендерно-особистісна | 48,19 | 52,28 | 73,21 | 13,689** |

Примітка: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Результати оброблення даних демонструють статистично достовірний зв'язок між статусом особистісної ідентичності студентів першого курсу та такими характеристиками, як «професійно-громадські», «гендерно-особистісні» та «сімейно-товариські».

Проведений аналіз дозволив виділити такі типи навчальної ідентичності у студентів першого курсу: «конформний»; «випадковий слухач»; «нігіліст»; «трудоголік»; «зірковий». Наведемо детальну характеристику кожного із зазначених типів.

Тип навчальної ідентичності, який можна умовно назвати «конформний», складають студенти з передчасним статусом професійної та дифузним особистісної ідентичності. Вони характеризуються дуже низькими показниками за професійно-громадськими та сімейно-товариськими катего-

ріями ідентичності, низькими показниками за гендерно-особистісною категорією ідентичності. Представники цієї групи, скоріш за все, не самотійно обрали свою майбутню професію, а керувалися «модними» тенденціями та стереотипами суспільства. Вони знаходяться у пасивному стані відстороненості від навчального процесу, не відносять себе до представників жодної категорії та не намагаються змінити ситуацію, приймаючи її як належне.

Студенти з типом навчальної ідентичності, яку ми умовно назвали «*випадковий слухач*», відрізняються дифузним статусом професійної та передчасним особистісної ідентичності, низькими показниками за професійно-громадськими, сімейно-товариськими та гендерно-особистісними категоріями ідентичності. Представники цієї групи не визначилися зі своїм професійним спрямуванням, не мають твердих професійних цілей та інтересу до навчання. Вступаючи до технічного ВНЗ, вони, швидше за все, керувалися принципом випадковості. Уявлення про себе нав'язані оточенням і не піддаються перегляду та критичному аналізу.

Першокурсники із типом навчальної ідентичності «*нігіліст*» мають дифузний статус професійної та особистісної ідентичності. Їм притаманні дуже низькі показники за професійно-громадськими та сімейно-товариськими категоріями ідентичності, низькі за гендерно-особистісною категорією ідентичності. Представники цієї групи не мають визначених життєвих орієнтирів ні в рамках майбутнього професійного становлення, ні в межах своєї Я-концепції. Цікавість до оточуючого середовища знижена, характерна наявність внутрішньоособистісних конфліктів.

Студенти з типом навчальної ідентичності «*трудоголік*» характеризуються позитивним статусом професійної та псевдопозитивним статусом особистісної ідентичності, високими показниками за професійно-громадськими та сімейно-товариськими категоріями ідентичності, середніми показниками за гендерно-особистісною категорією ідентичності. Представники цієї групи мають чітко визначені професійно значущі цілі, які ототожнюють з сенсом життя. При цьому уявлення про себе гіпертрофоване внаслідок прагнення відповідати високим суспільним і сімейним стандартам.

У групу з типом навчальної ідентичності, яка має умовну назву «*зірковий*», входять студенти з псевдопозитивним статусом професійної та особистісної ідентичності. Вони характеризуються середніми показниками за професійно-громадськими та сімейно-товариськими категоріями ідентичності, високими показниками за гендерно-особистісною категорією ідентичності. Представники цієї групи амбіційно підкреслюють свою особистісну унікальність і не сприймають критику на свою адресу, намагаються досягнути поставленої мети будь-якими засобами. При цьому майбутня професія сприймається як можливість підкреслити свою значущість.

Тепер перейдемо до аналізу відмінностей за категоріями ідентичності у студентів п'ятого курсу з різним статусом професійної та особистісної ідентичності .

Таблиця 3

Відмінності за категоріями ідентичності у студентів п'ятого курсу з різним статусом професійної ідентичності.

| Категорії ідентичності | Середній ранг у групах (згідно зі статусом професійної ідентичності) | | | | Значення Н-критерію Краскала-Уоллеса |
|------------------------|--|-------------|------------|------------------|--------------------------------------|
| | Дифузний | «Мораторій» | Позитивний | Псевдопозитивний | |
| Професійно-громадська | 52,13 | 56,69 | 72,85 | 44,32 | 11,470** |
| Сімейно-товариська | 67,02 | 50,15 | 57,44 | 60,68 | 4,077 |
| Гендерно-особистісна | 47,85 | 56,85 | 71,94 | 52,53 | 12,206** |

Примітка: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

У студентів п'ятого курсу виявлено статистично достовірний зв'язок між статусом професійної ідентичності та «професійно-громадськими» і «гендерно-особистісними» категоріями ідентичності.

Таблиця 4

Відмінності за категоріями ідентичності у студентів п'ятого курсу з різним статусом особистісної ідентичності.

| Категорії ідентичності | Середній ранг у групах (згідно зі статусом особистісної ідентичності) | | | Значення Н-критерію Краскала-Уоллеса |
|------------------------|---|-------------|------------------|--------------------------------------|
| | Дифузний | «Мораторій» | Псевдопозитивний | |
| Професійно-громадська | 52,14 | 52,12 | 71,65 | 12,162** |
| Сімейно-товариська | 58,17 | 52,34 | 68,78 | 3,946 |
| Гендерно-особистісна | 48,19 | 52,28 | 73,21 | 21,610** |

Примітка: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Результати оброблення даних демонструють статистично достовірний зв'язок між статусом особистісної ідентичності студентів п'ятого курсу та такими характеристиками, як «професійно-громадські» та «гендерно-особистісні».

Необхідно зазначити, що у студентів п'ятого курсу «сімейно-товариська» категорія ідентичності перестає відігравати ключову роль у визначенні навчальної ідентичності. Можна припустити, що це пов'язано з психологічним відривом від батьківської родини та спробою затвердити свою самостійність.

У подальшому дослідженні з 152 студентів п'ятого курсу брали участь 116 осіб, які сформували групи з найбільшою кількістю досліджуваних.

Проведений аналіз дозволив виділити такі типи навчальної ідентичності у студентів п'ятого курсу: «нігіліст»; «самотійний пошук»; «квазіамбіційний»; «гармонійний фахівець»; «помилковий вибір»; «фантомна». Наведемо детальну характеристику кожного із зазначених типів навчальної ідентичності студентів п'ятого курсу.

Типом навчальної ідентичності «нігіліст» характеризуються студенти з дифузним статусом професійної та особистісної ідентичності, дуже низькими показниками за професійно-громадською та гендерно-особистісною категорією ідентичності. Представники цієї групи не мають власних жорстко визначених життєвих цілей. Інтерес до оточуючого середовища знижений, характерна наявність внутрішньоособистісних конфліктів.

Студенти з типом навчальної ідентичності «самотійний пошук» мають статус професійної та особистісної ідентичності «мораторій», середні показники за «професійно-громадськими» та «гендерно-особистісними» категоріями ідентичності. Представники цієї групи внаслідок переосмислення нав'язаних ззовні сподівань знаходяться в стані кризи професійної та особистісної ідентичності та активно намагаються вирішити її різними засобами.

П'ятикурсники з типом навчальної ідентичності «квазіамбіційний» характеризуються статусом професійної ідентичності «мораторій» та псевдопозитивним статусом особистісної ідентичності, середніми показниками за «професійно-громадськими» та «гендерно-особистісними» категоріями ідентичності. Ці студенти знаходяться у стані пошуку своєї професійної ідентичності, при цьому мають ригідну Я-концепцію та низький рівень рефлексії. Вони відчувають незадоволеність існуючою професійною перспективою, але не готові змінюватися для досягнення бажаного результату.

Досліджувані із типом навчальної ідентичності, яку можна умовно назвати «гармонійний фахівець», мають позитивний статус професійної та особистісної ідентичності, високі показники за «професійно-громадськими» та «гендерно-особистісними» категоріями ідентичності. Представникам цієї групи притаманне сформоване уявлення про свою професію. Вони адекватно оцінюють свої особистісні якості, володіють стабільним зв'язком із соціумом, усвідомлюють себе носіями позитивних якостей та змістовної громадянської позиції. При цьому лідируючі позиції займає власне самовизначення та індивідуальна відповідальність за свій професійний вибір.

Студенти з типом навчальної ідентичності «помилковий вибір» – студенти з псевдопозитивним статусом професійної ідентичності й статусом особистісної ідентичності «мораторій», низькими показниками за «професійно-громадськими» та «гендерно-особистісними» категоріями ідентичності. Представники цієї групи мають стереотипне уявлення про свою майбутню професію та відчувають кризу особистісної ідентичності. Вони не задоволені собою через поглинання майбутнім статусом професії, з одного боку, та страхом втратити його, з іншого.

«Фантомна» – студенти з псевдопозитивним статусом професійної ідентичності та псевдопозитивним особистісної ідентичності, низькими показниками за «професійно-громадськими» та «гендерно-особистісними» категоріями ідентичності. Представники цієї групи завищують суб'єктивну оцінку своєї значущості як в професійному, так і в індивідуальному плані. При цьому відчувають труднощі в її реалістичному наповненні конкретними навчально-професійними досягненнями та характеризуються порушенням тимчасової зв'язності життя.

Коротку характеристику даних груп подано у табл.5.

Таблиця 5

Дослідницькі групи згідно з типом навчальної ідентичності й курсу навчання

| Курс | Умовна назва типу навчальної ідентичності | Кількість осіб |
|-------------------------|---|----------------|
| Перший | «Конформний» | 19 |
| | «Випадковий слухач» | 21 |
| | «Нігіліст» | 31 |
| | «Трудоголік» | 20 |
| | «Зірковий» | 28 |
| | Всього | 119 |
| П'ятий | «Нігіліст» | 30 |
| | «Самостійний пошук» | 15 |
| | «Квазіамбіційний» | 16 |
| | «Гармонійний фахівець» | 18 |
| | «Помилковий вибір» | 18 |
| | «Фантомна» | 19 |
| | Всього | 116 |
| Загальний обсяг вибірки | | 235 |

Таким чином, у подальшій роботі були задіяні дослідницькі групи студентів, детальну характеристику яких наведено вище.

Розвиток адаптивності студентів технічного ВНЗ з різними типами навчальної ідентичності

Розвиток особистості на кожній стадії характеризується певним змістом і динамікою. Специфіка студентського життєвого періоду, пов'язаного з навчанням у ВНЗ, полягає як у підготовці до майбутньої професії, так і у виникненні особистісних новоутворень, властивих зрілій особистості. У цей період загальні проблеми зростання нашаровуються на труднощі входження в нове освітнє середовище й новий спосіб життя.

В існуючій практиці при вступі до ВНЗ передбачається (теоретично), що студент – досить зріла особистість, яка сама в змозі адаптуватися до

навчальної діяльності. Але насправді ми стикаємося з іншою ситуацією – особистість студента ще не є зрілою, бо процес становлення особистісної, емоційної та професійної зрілості в ідеалі завершується тільки у період пізньої юності (тобто в період закінчення навчання у ВНЗ). Таким чином, важливим є дослідження адаптивності студентів та (у разі необхідності) її розвиток.

За допомогою багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність» А. Г. Маклакова і С. В. Чермяніна та методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса й Р. Даймонда було отримано показники адаптованості студентів і пов'язані із ними особистісні риси, які були порівняні у студентів окремо для першого та п'ятого курсів з різним статусом навчальної ідентичності.

Для виявлення загальної структури адаптації, яка притаманна кожній із досліджуваних груп, показники зазначених вище методик були статистично оброблені за допомогою методу факторного аналізу.

Ми встановили стилі адаптації студентів з різними типами навчальної ідентичності. Спочатку опишемо стилі адаптації студентів першого курсу.

Для групи студентів з *«конформним»* типом навчальної ідентичності характерним є стиль *«фантазійної адаптації»*. Цей стиль віддзеркалює внутрішньоособистісний конфлікт, який пов'язаний з відходом від справжньої особистості. Їх адаптація має фантазійний характер. Для досягнення стану емоційного комфорту студенти обирають пасивну позицію відносно світу, вони формально дотримуються норм суспільної поведінки, приймають інших у рамках цих норм.

Студентам із типом навчальної ідентичності *«випадковий слухач»* притаманний стиль *«вибіркової адаптації»*. Це означає, що вони відчують себе формально адаптованими тільки з людьми свого кола, яких приймають. І, водночас, такі студенти стикаються з труднощами у встановленні зрілих комунікативних та емоційних контактів як із людьми, яких вони приймають, так і з тими, хто не ввійшов до числа останніх.

Досліджувані з типом навчальної ідентичності *«нігіліст»* характеризуються стилем адаптації, який ми умовно назвали *«інфантильна адаптація»*. Вони адаптуються, відчують емоційний комфорт, приймають себе та інших людей за допомогою домінування над ними з метою інфантильного самоствердження. У протилежному разі їх охоплює почуття тривоги.

Студенти із типом навчальної ідентичності *«трудоголік»* мають стиль так званої *«професійної адаптації»*. Вони є високо адаптованими у професійній сфері; додержуються моральних нормативів. Характеризуються високим рівнем емоційної стійкості. Ідуть до поставленої мети шляхом досягнення компромісу, а не шляхом конкуренції.

У студентів із типом навчальної ідентичності *«зірковий»* сформувався стиль *«руйнуючої адаптації»*. Цей стиль полягає в тому, що вони створюють штучний Я-образ, який є соціально схвалюваним та емоційно комфортним, але необхідність його підтримання на належному рівні викликає

сильну внутрішню напругу. Крім того, ці студенти у зв'язку з відсутністю прагнення до самопізнання пригнічують справжні почуття.

Для кожної групи студентів п'ятого курсу також був виділений свій стиль адаптації. Так, наприклад, адаптація студентів із типом навчальної ідентичності «нігіліст» має нестійкий характер. Вона безпосередньо залежить від насиченості соціальних контактів і розвинутості їх комунікативної сфери, тому такий стиль було названо «комунікативна адаптація».

Для групи студентів із типом навчальної ідентичності «самостійний пошук» характерний активний пошук себе, який здійснюється через розвинуту комунікацію. Вони є більш зрілими та відповідальними, але відчувають тривогу, яка пов'язана зі страхом зробити помилковий вибір. Їх стиль адаптації ми назвали «активна пошукова адаптація».

У студентів із типом навчальної ідентичності «гармонійний спеціаліст» спостерігається високий рівень адаптації та емоційного комфорту. Вони вміють брати на себе відповідальність, приймають соціальні норми, і це прийняття збігається з власними принципами.

Для студентів із типом навчальної ідентичності «помилковий вибір» і стилем «маніпулятивної адаптації» характерний низький особистісний контроль. Однак при цьому вони мають контроль над оточуючими, особливо над тими, які самі потребують керівництва по життю й відчувають свою слабкість.

Студенти з типом навчальної ідентичності «фантомна» мають стиль «асоціальна адаптація». Вони є особистостями із нестійким типом поведінки, який намагаються компенсувати за допомогою домінування над оточуючими, що досягається шляхом гіпертовариськості або тиску моральними принципами.

Перш ніж перейти до опису програми нашого тренінгу, розглянемо, які вже існують програми, спрямовані на розвиток адаптаційних можливостей студентів. Проблема адаптації студентів активно розробляється як у педагогіці, так і у психології. Переважна більшість розробок стосуються дидактичних і психологічних заходів щодо адаптації різних груп студентів до навчання у ВНЗ. Так, наприклад, дисертаційна робота Н.Н. Караваєвої [4] присвячена педагогічному супроводу адаптації першокурсників до навчання у технічному ВНЗ. Дана авторка зазначає, що адаптація першокурсників забезпечується, насамперед, шляхом формування навичок навчальної діяльності й підвищення активності студента як суб'єкта навчальної діяльності. Адаптація студентів до навчального процесу ВНЗ буде більш успішною при організації педагогічного супроводу, під яким розуміється безперервна цілеспрямована діяльність викладача та який може здійснюватися в процесі викладання навчальної дисципліни, без створення додаткових організаційних структур і введення в навчальний план спеціально розроблених курсів [4].

К. А. Нікітіна [5] розробляла педагогічну технологію профілактики адаптаційних конфліктів студентів-першокурсників.

І.В. Жданова [6] створила програму соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників, яка орієнтована на більш повне розкриття особистісного потенціалу студентів, на формування та розвиток соціально-психологічних умінь і навичок, розвиток креативності й згуртованості студентів.

А.К.Тамеєв [7] розроблена технологія адаптації іноземних студентів до навчальної діяльності на факультеті фізичної культури. Вона включає основні напрямки адаптації і відповідні їм форми: біологічний (моніторинг здоров'я, індивідуальне дозування фізичних навантажень, тренінги з фізичної релаксації); соціальний (комунікативні тренінги, тренінги розвитку толерантності, рольові ігри, ситуативні завдання, дружні змагання); дидактичний (тьюторський супровід, індивідуальні консультації, індивідуальні заняття, індивідуальні освітні траєкторії).

Ю.В. Стафеева [8] на основі свого дисертаційного дослідження розробила програму тренінгу «Подолання закомплексованості у спілкуванні» для студентів і рекомендації щодо здійснення педагогічної підтримки адаптації студентів молодших курсів до умов навчання у ВНЗ.

І.Н. Нечаєва та Є.Б. Лекомцева запропонували тренінг підвищення соціально-психологічної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями методом групової роботи [9].

С.О. Пакуліна [10] в рамках дисертації на тему: «Адаптивні способності студентів педвуза: структура, фактори і средства розвитку» розробила програму тренінгу поетапного розвитку адаптивних здібностей студентів у рефлексії мотивованості процесу адаптації у ВНЗ.

В.Ф. Жукова [11] у своїй дисертаційній роботі розробила і апробувала тренінг професійної адаптації майбутніх практичних психологів до своєї професійної діяльності.

Таким чином, узагальнюючи проведений нами аналіз існуючих програм, спрямованих на розвиток адаптаційних можливостей студентів, опишемо основні напрямки роботи наведених вище тренінгів:

- сприяння знайомству студентів;
- розвиток групової згуртованості, емпатії та сприятливого психологічного клімату;
- відпрацювання навичок ефективної взаємодії, установка на взаємодопомогу та підтримку;
- зниження тривожності й занепокоєння у першокурсників;
- підвищення впевненості у собі, своїх силах та ін.

На підставі отриманих результатів нашого дослідження було встановлено, що існують студенти із порушеннями адаптації, що пов'язано із певними психологічними чинниками, які містяться в психологічних варіантах особистості даних студентів. У зв'язку з цим розроблено програму тренінгу, який спрямовано на психопрофілактику/нівелювання дезадаптації, нейтралізацію дефіциту в особистісних сферах студентів і на формування зрі-

лої форми соціально-психологічної адаптації студентів першого та п'ятого курсів.

Мета тренінгу – соціально-психологічна адаптація студентів методом групової роботи.

Теоретичну основу тренінгу склали положення з теорії адаптації (П. К. Анохін, М. Є. Введенський, І. Д. Калайков, В. В. Лагерєв, Ф. З. Меєрсон та ін.); психолого-педагогічні концепції адаптації студентів до навчального процесу (Л. Г. Грішанова, І. С. Кон та ін.); дослідження структурних елементів та етапів процесу адаптації студентів до ВНЗ, а також труднощів, що її супроводжують (С. М. Мадорська, І. А. Мілославова).

Методологічною основою програми тренінгу є клієнт-центрований підхід (К. Роджерс, О. С. Кочарян), тілесно-орієнтований підхід (П. Левін, М. Є. Сандомирський), емоційно-образна психотерапія (Н. Д. Лінде), когнітивно-поведінкова психотерапія (А. Бек), психодрама (Я. Л. Морено) та арт-терапія.

Програма підвищення адаптивності студентів ґрунтується на таких принципових положеннях:

1. Адаптованість потрібно формувати як стійку властивість особистості, а не окрему форму поведінки.
2. Систему спланованих корекційних заходів необхідно поєднувати з індивідуальним підходом до кожного учасника.

В основі програми лежить гуманістичний підхід і принципи клієнт-центрованої психотерапії К. Роджерса, а саме: шляхом дотримання необхідних терапевтичних умов (конгруентність, безумовне позитивне ставлення до клієнта та емпатичне розуміння клієнта) допомогти клієнту увійти до власного внутрішнього світу, у власні переживання. Однак потрібно підкреслити, що з методологічної точки зору програма інтегративна, вона є еkleктичною.

Матеріально-технічна оснащеність: ізольовані приміщення для проведення індивідуальних і групових розвиваючих робіт, музичне оснащення, канцелярські товари – листи ватману, ручки, олівці, аркуші А-4, кольоровий папір і картон.

Очікувані результати: соціально-психологічна адаптація студентів як результат успішної соціалізації особистості, підвищення рівня особистісної зрілості студентів.

«Мішені» для тренінгової програми формування адаптивності студентів технічного ВНЗ наведено в табл. 6.

Усі компоненти мішеней психологічного впливу на особистість студентів знаходяться в тісному взаємозв'язку та взаємовпливають один на одного.

Однак у кожній досліджуваній групі можна виділити окремі показники, які мають бути піддані розвитку.

Так, у групі студентів з «конформним» типом навчальної ідентичності треба зробити акцент на розвитку відповідальності та прийнятті себе.

Адже саме внаслідок самоприйняття підвищиться рівень нервово-психічної стійкості й поведінкової регуляції.

Таблиця 6

«Мішені» тренінгу

| Компонент | Завдання тренінгу |
|--------------|--|
| Когнітивний | Усвідомлення унікальності власного «Я», прийняття своєї індивідуальності; конструктивне прийняття норм поведінки зрілої особистості |
| Емоційний | Розвиток емоційного контакту з оточуючими; розвиток емпатії; зниження тривожності; розвиток нервово-психічної стійкості |
| Поведінковий | Розвиток зрілої комунікації; розвиток довіри до оточуючих; прийняття відповідальності за свої дії і вчинки |

У групі студентів із типом навчальної ідентичності *«випадковий слухач»* слід приділити особливу увагу прийняттю оточуючих як із їхнього кола спілкування, так і тих, хто виходить за його межі, встановлення з ними зрілих комунікативних й емоційних контактів і розвитку довіри.

Студентам із типом навчальної ідентичності *«нігіліст»* у процесі групової роботи необхідно знизити бажання контролю над оточуючими, розвинути просоціальну орієнтацію та зменшити рівень тривожності.

Студенти із типом навчальної ідентичності *«трудоголік»* мають високий рівень професійної адаптації та високий рівень емоційної стійкості, тому вони є достатньо гармонійними особистостями.

У студентів із типом навчальної ідентичності *«зірковий»* треба приділити особливу увагу прийняттю себе та своїх справжніх почуттів, розвитку емоційної зрілості (автоматично знизиться тривожність) і на цій основі навчити створенню аутентичних відносин.

Студентам із типом навчальної ідентичності *«нігіліст»* особливо потрібно знизити рівень домінування над іншими та навчити отримувати відчуття емоційного комфорту у зрілих стосунках.

У зв'язку з тим, що досліджувані з типом навчальної ідентичності *«самотійний пошук»* знаходяться у стадії самовизначення, слід звернути увагу на прийняття себе та кожного свого вибору, знизити критичність у відношенні до себе, навчити технікам релаксації.

У групі студентів із типом навчальної ідентичності *«невдоволений»* необхідно зробити акцент на зниженні контролю над оточуючими і навчити ефективній комунікації, а також підвищити нервово-психічну стійкість.

Студентам із типом навчальної ідентичності *«помилковий вибір»* потрібно, у першу чергу, навчитися брати на себе відповідальність (підвищити рівень інтернальності), знизити прагнення домінувати над іншими та розвинути самоконтроль.

У групі студентів із типом навчальної ідентичності «фантомна» необхідно звернути увагу на розвиток комунікативних навичок і нервово-психічної стійкості. Слід знизити, як і в попередній групі, домінування та контроль над іншими людьми. Потрібно навчити приймати ситуацію такою, якою вона є.

Програма розвитку адаптивності передбачає групову форму роботи. Вона включає три основні етапи роботи:

- перший етап – заняття ознайомлювального блоку, які спрямовані на уточнення ведучим тренінгу запитів учасників і мотивування їх щодо подальшої участі (1-й день роботи);
- другий етап – розвиток необхідних навичок (2-й, 3-й та 4-й дні роботи);
- третій етап – закріплення навичок і підбиття підсумків (5-й день роботи).

Основна форма поточного контролю: рефлексія суб'єктивних станів, діагностичні процедури до початку програми тренінгу та після її завершення.

Тривалість тренінгу – 5 днів по 3 години.

Графік проведення – з 14.00 до 17.00 годин.

Групові завдання тренінгу було розроблено та модифіковано з урахуванням специфіки навчання у технічному ВНЗ і майбутньої професійної діяльності. Кожне із завдань передбачало актуалізацію психологічних механізмів саморозвитку та самовдосконалення.

Структуру і короткий зміст тренінгу наведено в табл. 7.

Перша сесія присвячена проясненню керівником тренінгу запитів учасників і мотивуванню їх щодо подальшої участі. Включає вправи, які спрямовані на розвиток усвідомлення унікальності свого «Я», прийняття своєї індивідуальності.

Перелік вправ:

1. Вправа на включення в роботу «Побажання».
2. Групова казка. Мета – діагностика соціальних міфів групи, загального настрою групи.
3. Вправа «Прийняття себе». Мета – розвиток готовності працювати над собою, розуміти себе і довіряти іншим, здійснювати самоаналіз.
4. «Контакт із самим собою». Мета – прийняття себе; розвиток почуття відповідальності перед самим собою; розвиток здатності до самоаналізу; усвідомлення особистих мотивів життєдіяльності; підвищення самооцінки.
5. «Що мені подобається в собі?». Мета – прийняття своєї індивідуальності.
6. Вправа «Три плани». Мета – навчитися акцентувати увагу на своїх почуттях, відокремлювати їх від думок.
7. Вправа на прийняття себе на основі аутогенного тренування.
8. Рефлексія заняття.

Структура і короткий зміст тренінгу розвитку адаптивності

| Номер заняття | Мета заняття | Перелік завдань і вправ |
|---------------|--|--|
| 1 | Ознайомлення з подальшою програмою тренінгу; допомога в усвідомленні унікальності власного «Я», прийняття своєї індивідуальності | «Побажання» «Прийняття себе» «Контакт із самим собою» «Що мені подобається в собі?» «Три плани» Вправа на прийняття себе на основі аутогенного тренування Рефлексія |
| 2 | Розвиток зрілої комунікації; прийняття відповідальності за свої дії і вчинки; розвиток довіри до оточуючих | «Компліменти» Тестування за методикою «Локус контролю» Дж.Роттера «Очі в очі» «Виявлення відповідності індивідуальної і загальної точок зору» «Місто сліпих» «Матрьошка» «Мінне поле» Рефлексія |
| 3 | Зниження тривожності; розвиток нервово-психічної стійкості | «Сніговий клубок» «Скульптура» «Сліпий танок» «Спина до спини» Дихальні техніки саморегуляції Вправи з м'язової релаксації Рефлексія |
| 4 | Розвиток емоційного контакту з оточуючими; розвиток емпатії | «Встати за числом» «Передача почуття» «Зрозумій мене» «Дзеркало та мавпа» «Німа телефонна розмова» «Карусель» «Ти такий же, як і я...» Рефлексія |
| 5 | Закріплення знань і навичок | «Зустріч поглядами» «Групова казка» «Без маски» «Колір емоцій» «Спільний малюнок» «Моє місце» «Подарунок» Рефлексія |

Друга сесія спрямована на розвиток зрілої та ефективної комунікації та довіри до оточуючих, а також на прийняття відповідальності за свої дії та вчинки.

Перелік вправ:

1. Вправа на включення в роботу «Компліменти».
2. Проведення тестування за методикою «Локус контролю» Дж. Роттера. Мета – визначити рівень суб'єктивного контролю.
3. Вправа «Очі в очі». Мета – встановити міжособистісний контакт, отримати зворотний зв'язок, повернутися до дитячих спогадів, деякі з яких могли стати причиною теперішніх труднощів.
4. Вправа «Виявлення відповідності індивідуальної і загальної точок зору». Мета – показати відмінності в індивідуальній точці зору, навчити приймати той факт, що твоя точка зору не завжди збігається з думками оточуючих.
5. Вправа «Місто сліпих». Мета – тренування відтінків сприйняття партнера.
6. Гра «Матрьошка». Мета – розвиток довіри до оточуючих.
7. Вправа «Мінне поле». Мета – розвиток довіри до оточуючих.
8. Рефлексія заняття.

Вправи **третьої сесії** присвячені зниженню тривожності й розвитку нервово-психічної стійкості (саморегуляції).

Перелік вправ:

1. Вправа на включення в роботу «Сніговий клубок».
2. Вправи на зниження тривожності: «Скульптура», «Сліпий танок», «Спина до спини».
3. До вправ, що стосуються розвитку нервово-психічної стійкості, відноситься засвоєння дихальних технік саморегуляції та м'язової релаксації.
4. Рефлексія заняття.

Метою **четвертої сесії** є розвиток емоційного контакту з оточуючими та розвиток емпатії.

Перелік вправ:

1. Вправа на включення в роботу «Встати за числом».
2. Вправа «Передача почуття». Мета – відпрацювання невербальних засобів спілкування.
3. Вправа «Зрозумій мене». Мета – відпрацювання невербальних засобів спілкування.
4. Вправа «Дзеркало та мавпа». Мета – розвиток здатності співпереживати іншій людині, розвиток уміння розпізнавати емоції, виражені через пантоміму.
5. Вправа «Німа телефонна розмова». Мета – розвиток уміння за рухами, позою, мімікою визначати почуття іншої людини.
6. Вправа «Карусель». Мета – формування навичок швидкого реагування при вступі в контакти, розвиток емпатії та рефлексії в процесі навчання.
7. Вправа «Ти такий же, як і я...». Мета – розвиток емоційного та когнітивного компонентів емпатії.

8. Рефлексія заняття.

П'ята сесія націлена на закріплення отриманих знань і навичок. Включає вправи, спрямовані на актуалізацію внутрішніх ресурсів особистості, закріплення отриманих результатів і підбиття підсумків групової роботи.

Перелік вправ:

1. Вправа «Зустріч поглядами».
2. Групова казка – діагностика соціальних міфів групи, загального настрою групи, порівняння з результатами першої сесії.
3. Вправа «Без маски». Мета – зняття емоційної і поведінкової закутості; формування навичок щирих висловлювань для аналізу сутності "Я".
4. Вправа «Колір емоцій». Мета – розвиток уміння розпізнавати емоції, виражені невербально.
5. Вправа «Спільний малюнок». Мета – діагностика взаємовідносин учасників тренінгу, діагностика групової згуртованості, взаємозв'язку, міжособистісної комунікації.
6. Візуалізація «Моє місце» – діагностика та корекція суб'єктивного відчуття свого місця у світі.
7. Вправа «Подарунок».
8. Підбиття підсумків тренінгу.

Розвиток ціннісно-сислової сфери особистості студентів технічного ВНЗ з різними типами навчальної ідентичності

Проблемою професійного і особистісного самовизначення займалися різні автори. З точки зору Ю.Б. Гіппенрейтер [12], суть професійного розвитку людини полягає у формуванні особистості фахівця, що спирається на наукові знання, уміння та навички. Сама особистість при цьому розкривається через систему сенсів і цінностей, що є стержнем будь-якої, у тому числі і професійної, діяльності. Це і визначає актуальність проблеми дослідження ціннісно-сислових компонентів професійної ідентичності особистості у рамках професій, які мають деонтологічний статус. До того ж формування професійної ідентичності фахівця збігається з такими важливими етапами розвитку його самосвідомості, як формування «соціального шару особистості» й її «духовного центру», що відбивають ціннісно-моральне самовизначення суб'єкта професійної діяльності.

На думку М.Я. Дворецької [13], професійне самовизначення особистості розгортається у рамках смисложиттєвого. Життєве самовизначення – визначення себе у світі, тобто отримання людиною своєї ціннісно-сислової єдності та її реалізація.

Згідно з В.Є. Чудновським [14], самовизначення супроводжується дозріванням емоційно-вольової регуляції, формуванням цінностей і сенсів

особистості, де центральне місце займає проблема сенсу життя з орієнтацією на майбутнє.

З точки зору Р.М. Гінзбурга, життєве та професійне самовизначення розгортаються в «життєвому полі особистості», яке він визначає як «сукупність індивідуальних цінностей, сенсу та простору реального діяння, – актуального і потенційного, такого, що охоплює минуле, сьогодення і майбутнє» [15].

Процеси самовизначення та формування системи цінностей беруть свій початок у студентські роки, оскільки саме на цьому віковому етапі молоді люди набувають певного ступеня самостійності, що викликає необхідність вибору власного життєвого шляху, визначення своєї системи цінностей.

На самовизначення студентської молоді впливають різноманітні чинники: виховання, спілкування з однолітками, взаємодія з викладачами та ін. Однак формування цілей на майбутнє, загальне ставлення до життя, перш за все, тісно пов'язане з тими цінностями, які людина вважає для себе головними.

Слід зазначити, що в сучасному українському суспільстві переважає тенденція до економцентризму. Отже, люди фокусуються виключно на матеріальних цінностях, відкидаючи при цьому інші аспекти власного існування. У зв'язку з цим деякі студенти можуть оцінювати власне соціальне життя як щось релятивне. При цьому вони будуть вважати себе повноцінною ланкою суспільного механізму, але будуть ставитися до життя в соціумі як до джерела певної вигоди, після отримання якої зворотний внесок з їхнього боку не є обов'язковим.

Подібна позиція має виключно негативний вплив на формування самої особистості. Адже тільки за допомогою плідної взаємодії з соціумом людина має можливість досягнути самоактуалізації.

Отже, у нинішньому українському суспільстві питання розвитку ціннісно-сислової сфери має сенс розглядати у контексті формування гармонійної особистості, здатної зробити корисний внесок у життя соціуму.

З метою вивчення ціннісно-сислової сфери особистості студентів технічного ВНЗ було використано такі методики: методика «Смисложиттєві орієнтації» (Д. О. Леонтьєв) [16], методика «Рівень співвідношення «цінності» й «доступності» у різних життєвих сферах» (О. Б. Фанталова) [17].

Згідно з даними, отриманими за допомогою методики «Смисложиттєві орієнтації» (Д.О. Леонтьєв) [16], для груп студентів першого курсу з конформним типом навчальної ідентичності й першокурсників зі статусом навчальної ідентичності «випадковий слухач» характерна відсутність вироблених індивідуалізованих стратегій особистісного та професійного самовизначення й розвитку. У даних питаннях вони вважають за краще покладатися на думку інших людей, що зумовлює низький рівень відповідальності таких студентів за події, котрі з ними відбуваються, тоді як першокурсники із типами навчальної ідентичності «нігіліст» і «зірковий» вияв-

ляють схильність до відособленої позиції в плані професійного і особистісного розвитку. Проте при цьому у них спостерігається певна міра дистанційованості від інших людей. Для групи першокурсників із типом навчальної ідентичності «трудоголік» характерним є прагнення до самовдосконалення з метою підвищення власної значущості в очах оточуючих.

У п'ятикурсників із типами навчальної ідентичності «нігіліст» і «фантомний» відсутня чітка життєва спрямованість і не сформовані індивідуальні стратегії особистісного та професійного саморозвитку. Такі студенти використовують стереотипні моделі сприйняття власного місця у навколишньому світі. Студенти п'ятого курсу із типами навчальної ідентичності «самостійний пошук» і «гармонійний фахівець» виробили індивідуальну стратегію особистісного та професійного самовдосконалення. У них вона базується на самостійності життєвих виборів.

У групі п'ятикурсників із типом навчальної ідентичності «квазіамбіційний» прагнення до саморозвитку, передусім, пов'язане з бажанням самоствердитися.

Дослідження ціннісної сфери студентів технічних спеціальностей проводилося за допомогою методики «Рівень співвідношення цінності й доступності» (О.Б. Фанталова) [17].

У групах студентів п'ятого курсу із типами навчальної ідентичності «помилковий вибір», «нігіліст» і студентів першого курсу із типом навчальної ідентичності «конформний» виявлено високий рівень дезінтеграції у мотиваційно-ціннісній сфері (співвідношення між тими цінностями, які їм потрібні, і тими, що вони мають). Це може бути зумовлено несформованістю адекватної самооцінки і завищеним рівнем домагань.

У групі студентів п'ятого курсу із типом навчальної ідентичності «гармонійний фахівець» і групах першокурсників із типами «нігіліст» і «трудоголік» діагностовано середній рівень дезінтеграції, що слід інтерпретувати з точки зору адекватної оцінки власних можливостей цими студентами.

Таким чином, у своєму особистісному та професійному самовизначенні студенти першого курсу орієнтовані або лише на шаблонні моделі, які переймають у інших людей, або виключно на власні потреби. Але в такому випадку вони стануть дистанціюватися від взаємодії з соціумом. Обидва описані варіанти не є зрілими, оскільки виключають або індивідуальні, або суспільні аспекти особистісного та професійного розвитку. Слід зазначити також, що більшості першокурсників притаманний середній рівень дезінтеграції у мотиваційно-ціннісній сфері. Це може бути пов'язано з тим, що рівень домагань у даних студентів не є завищеним. Вірогідно, вони не впевнені у власних силах.

Для студентів п'ятого курсу характерно, що в деяких групах не сформовані індивідуальні стратегії подальшого особистісного та професійного саморозвитку. Це свідчить про конформність представників даних груп, невміння самостійно здійснювати життєві вибори. Слід зазначити також,

що є групи п'ятикурсників, яким притаманні зрілі стратегії актуалізації особистісного та професійного потенціалу.

Рівень дезінтеграції у п'ятикурсників переважно високий. Це слід трактувати з точки зору неадекватності уявлень про власні можливості й завищеності рівня домагань, що виникають через невизначеність особистісних і професійних орієнтацій.

Проблема вивчення ціннісно-сислової сфери студентів є дуже важливою для виявлення інфантильних способів самовизначення та навчання формуванню адекватних стратегій саморозвитку.

На підставі викладених результатів дослідження розроблено програму тренінгу розвитку ціннісно-сислової сфери особистості студентів технічного ВНЗ.

Проблемою формування смисложиттєвих і ціннісних орієнтацій особистості займались різні автори. Зокрема, Ю.В. Єлімахіна розробила тренінг формування смисложиттєвих орієнтацій особистості за допомогою розвитку особистісної рефлексії для старших школярів, в межах якого наголосила на необхідності розвитку емпатійних навичок, активної соціальної взаємодії та самопізнання як головного інструменту становлення гармонійної особистості [18]. М.С. Яницький запропонував тренінгову програму, кінцевою метою якої є переорієнтація системи цінностей на більш високий ступінь ціннісної ієрархії, що відповідає рівню особистості, яка самоактуалізується [19]. С. І. Маслаков упровадив тренінг формування ціннісних орієнтацій молодих викладачів [20].

Основні «мішені» тренінгової програми розвитку ціннісно-сислової сфери особистості студентів технічного ВНЗ наведено у табл. 8.

Таблиця 8

Основні «мішені» тренінгової програми розвитку ціннісно-сислової сфери особистості студентів технічного ВНЗ

| Основні «мішені» тренінгу | Компоненти основних «мішеней» тренінгу |
|--|---|
| Смисложиттєві орієнтації | Формування чітких життєвих цілей |
| | Розвиток навичок володіння життєвими ситуаціями |
| | Усвідомлення наявності сенсу життя |
| Рівень дезінтеграції у мотиваційно-ціннісній сфері | Досягнення оптимального рівня дезінтеграції |
| | Зіставлення рівня власних бажань з можливостями |

Мета тренінгової програми – сформувати у студентів технічного ВНЗ гармонійну систему смисложиттєвих і ціннісних орієнтацій.

Завдання програми:

- 1) сформувати у студентів уміння ставити чіткі життєві цілі й усвідомлення необхідності власних зусиль для їх досягнення;

- 2) розвинути у студентів технічного ВНЗ уміння володіти життєвими ситуаціями;
- 3) розвинути уміння адекватно зіставляти власні бажання і можливості.

Сеттінгові параметри програми тренінгу:

- загальна тривалість тренінгових занять – 15 годин;
- тренінг складається із трьох занять, тривалість одного з яких – три години, а інших – шість годин.

Тренінгові заняття реалізуються у формі психогімнастичних вправ, ділових і рольових ігор, групових дискусій, моделювання ситуацій міжособистісного спілкування.

Структуру та зміст тренінгу розвитку ціннісно-сислової сфери особистості студентів технічного ВНЗ наведено в табл. 9.

Перше заняття тренінгу націлене на ознайомлення з ходом і принципами майбутньої роботи. Воно складається із дискусії та вправ, метою яких є формування уміння ставити перед собою чіткі життєві цілі, бачити перспективи особистісного та професійного розвитку, усвідомлювати необхідність докладати певних зусиль для досягнення поставлених цілей.

Друге заняття тренінгу включає рольову гру та вправи, призначені для розвитку навичок самостійного вирішення різноманітних життєвих ситуацій професійного і особистісного характеру за допомогою умовного перевтілення в певні ролі й аналізу наслідків, що виникли у змодельованій ситуації, а також набуття впевненості у власних діях після участі у вправах.

Таблиця 9

Структура та зміст тренінгу розвитку ціннісно-сислової сфери особистості студентів технічного ВНЗ

| Номер заняття | Мета заняття | Перелік завдань і вправ | Тривалість заняття | Результат, що мають отримати учасники занять |
|---------------|---|--|--------------------|--|
| 1 | Формування уміння розставляти пріоритети стосовно життєвих цілей та бачити перспективи особистісного та професійного розвитку | Обговорення питань постановки життєвих цілей Вправа «Планування майбутнього» Вправа «Чого в житті важливіше досягнути в першу чергу?» Рефлексія та підведення підсумків заняття | 6 годин | Уміння формулювати життєві цілі, оцінка власних перспектив їх досягнення, усвідомлення необхідності в докладанні зусиль для реалізації цілей |

| Номер заняття | Мета заняття | Перелік завдань і вправ | Тривалість заняття | Результат, що мають отримати учасники заняття |
|---------------|--|--|--------------------|--|
| 2 | Розвиток уміння самостійно вирішувати різноманітні життєві ситуації професійного і особистісного характеру | Обговорення проблеми необхідності вирішувати життєві ситуації професійного і особистісного характеру власними силами Вправа «Вибір» Рефлексія та підведення підсумків занять | 3 години | Усвідомлення необхідності вирішувати свої життєві проблеми самостійно, уміння користуватися власними ресурсами в процесі прийняття життєво важливих рішень |
| 3 | Формування адекватного зіставлення рівня власних бажань з можливостями | Обговорення питань стосовно балансу бажань і можливостей у житті людини Вправа «Хочу спробувати» Вправа «На якій я сходинці» Вправа «Плюс-мінус» Дискусія «Чого хочу, а що можу?» Рефлексія | 6 годин | Розширення уявлення про співвідношення бажань і можливостей, усвідомлення необхідності існування адекватного балансу між ними |

Третє заняття тренінгу покликане сприяти усвідомленню осмисленості власного життя. За допомогою рольової гри та вправ студенти мають змогу замислитися над сенсом власного життя й визначити для себе стратегії подальшої поведінки.

Четверте заняття спрямоване на досягнення оптимального рівня дезінтеграції студентів технічного ВНЗ у мотиваційно-ціннісній сфері, тобто між тим, що їм потрібно, і тим, що вони мають. Дискусія та вправи, що входять до цієї сесії, сприяють створенню гармонії між бажаним і доступним у житті.

П'яте заняття включає вправи, спрямовані на досягнення оптимального зіставлення рівня власних бажань з реальними можливостями. Дані вправи покликані сформувати адекватний рівень домагань.

Після завершення даного блоку тренінгу його учасникам була запропонована анкета, яка надала можливість оцінити якісні зміни у знаннях учасників щодо особливостей ціннісно-сислової сфери особистості, зокрема процесу побудови життєвих цілей та співвідношення можливостей і бажань людини. За допомогою вказаної анкети вдалося проаналізувати

ступінь опанування навичками самостійного прийняття рішень, адекватного зіставлення реального й ідеального, бачення перспектив власного професійного і особистісного розвитку.

З точки зору багатьох учасників, даний блок тренінгу посприяв тому, що вони замислилися над шляхами власного самовдосконалення та необхідністю докладати певних зусиль для реалізації життєвих планів. За висловлюваннями учасників, набуті під час тренінгу навички вони зможуть використовувати у ситуаціях прийняття важливих рішень, адже такі рішення мають бути самостійними і відповідальними, а також при побудові планів на майбутнє, що має відбуватися за допомогою постановки короткострокових цілей. Запропонована програма розвитку ціннісно-сміслової сфери студентів технічного ВНЗ з різними типами навчальної ідентичності допоможе учасникам тренінгу навчитися найбільш оптимальним способом формувати власні життєві стратегії, зокрема в професійному і особистісному плані; усвідомити необхідність самостійного прийняття життєво важливих рішень і взяти на себе відповідальність за власні вчинки; розвинути набуті навички ставити короткострокові та довгострокові цілі; виробити відчуття балансу між власними бажаннями і можливостями.

Наведена тренінгова програма буде корисною для студентів технічного ВНЗ, що мають необхідність і бажання підвищити власну психологічну обізнаність, набути досвід групового спілкування, професійного та особистісного розвитку і різнобічного самовдосконалення.

Розвиток мотивації навчальної діяльності студентів технічного ВНЗ з різними типами навчальної ідентичності

Успішність, результативність навчальної діяльності студентів детермінує значна кількість чинників, як-от: інтелектуальні здібності студентів; особливості їх особистості (наприклад, сумлінність); організація навчального процесу, рівень викладання; особистість викладача; взаємовідносини педагога і студента та ін. Але не тільки наявність цих чинників пояснює успішність або неуспішність навчальної діяльності. Одним із найголовніших чинників, що визначає ефективність професійної підготовки, є мотивація навчальної діяльності. Численні дослідження з цієї проблеми дозволяють стверджувати, що висока позитивна мотивація може відігравати компенсаторну роль навіть за умови недостатнього рівня розвитку спеціальних здібностей або знань [21-28]. У той же час й інтелектуально обдарований студент не досягне успіхів у навчанні, якщо не буде мати належну мотивацію. Як зазначає російська дослідниця Т. О. Гордєєва [27], мотиваційні змінні, такі, як внутрішня мотивація, мотивація досягнення, самоефективність та ін., відіграють навіть більшу роль, ніж інтелект, у забезпеченні академічної успішності. Адже одні з них виступають як необхідні умови успішності, а інші – як медіатори, що опосередковують вплив перших на наполегливість і досягнення [27].

Навчальна мотивація – окремий вид мотивації, що включений у навчальну діяльність. Вона визначається низкою специфічних для цієї діяльності чинників: освітньою системою; закладом освіти, де відбувається навчальна діяльність; особливостями організації освітнього процесу; особливостями суб'єктів навчальної діяльності (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія із соціальним оточенням); суб'єктними особливостями педагога і, передусім, системою його відношень до студента; специфікою навчальної дисципліни і т.д. [21-27 та ін.].

Навчальна мотивація характеризується складною структурою і пов'язана з рівнем інтелектуального розвитку та характером навчальної діяльності. Відома дослідниця цієї проблеми А. К. Маркова підкреслювала ієрархічність її побудови [24].

У психолого-педагогічній літературі існує чимало класифікацій мотивів і мотивації навчання, в основі яких лежать різні критерії. Так, види навчальної мотивації виділяють на основі різних типів ситуацій навчання: *мотивація заданого навчання* базується на діях, які студенту наказали виконати; *мотивація стихійного навчання* – дії студента "за бажанням", що спираються на його природну допитливість; *мотивація самообумовленого навчання* – здатність студента до самовизначення. Вона включає усвідомлення своїх мотивів і цінностей, уміння приймати рішення в ситуації конфліктів інтересів, формулювати свою позицію, обґрунтовувати й відстоювати її, приймати рішення з урахуванням різних позицій, діяти цілеспрямовано [28].

Стосовно мотивації навчання студентів розділяють поняття «*навчальна*» та «*професійна мотивація*». Це пов'язано з тим, що, з одного боку, мотивація навчальної діяльності студентів не може прирівнюватися до шкільної навчальної мотивації, тому що в ній уже закладено професійну спрямованість. З іншого боку, професійна мотивація студентів ще не відповідає професійній мотивації фахівців, залучених у професійну діяльність [21].

На думку А. К. Маркової [24], можна виділити пізнавальні та соціальні мотиви. До пізнавальних мотивів відносять власний розвиток у процесі навчання, діяльність разом з іншими і задля інших, пізнання нового, невідомого; до соціальних – розуміння необхідності навчання для подальшого життя, процес навчання як можливість спілкування, схвалення з боку значущих людей. Вони є цілком природними і корисними в навчальному процесі, хоч їх не можна віднести повністю до внутрішніх форм навчальної мотивації. А. К. Маркова також пропонує розділити ці мотиви на два рівні – широкі та вузькі.

Загально визнаним у психолого-педагогічній літературі є виділення двох типів мотивації і відповідних їм двох типів поведінки: по-перше, зовнішня мотивація і, відповідно, зовнішньо мотивована поведінка і, по-друге, внутрішня мотивація та внутрішньо мотивована поведінка [21-28 та ін.].

Зовнішня мотивація – конструкт для опису детермінації поведінки у тих випадках, коли чинники, котрі її ініціюють, регулюють, знаходяться поза «Я» особистості або поза діяльністю. Російський автор В. І. Чирков [29] зазначає, що досить ініціюючому та регулюючому чинникам стати зовнішніми, як і вся мотивація набуває характеру зовнішньої. Отже, мотив навчання можна назвати зовнішнім, коли головною причиною навчальної діяльності стає отримання чогось за межами процесу навчання. Зовнішні мотиви формують мотивацію заданого навчання, коли студент стає лише виконавцем дій, які йому завдають виконати. До числа зовнішніх мотивів можна віднести вузькі навчально-пізнавальні мотиви – отримати гарну оцінку, стипендію, диплом; визнання однокурсників і т.д.

Внутрішня мотивація – конструкт, що описує такий тип детермінації діяльності, при якій чинники, що її ініціюють і регулюють, виникають усередині самої особистості або усередині самої діяльності. Внутрішньо мотивована навчальна діяльність не потребує інших заохочень, окрім самої активності, тому є самоціллю, а не служить засобом для реалізації іншої мети. Навчальна діяльність виконується заради самої діяльності, оскільки суб'єкт діяльності отримує задоволення від самого процесу. Внутрішня мотивація – це виконання певної роботи через інтерес до неї, суб'єктивне відчуття її цінності [21-30]. До внутрішніх мотивів навчання студентів технічного ВНЗ можна віднести широкі пізнавальні мотиви та мотиви самоосвіти, які виникають у ході самостійної пізнавальної діяльності, орієнтовані на опанування нових знань, безперервну пізнавальну активність, ініціативу, прагнення до компетентності, самостійності. Таким чином вони забезпечують здатність студентів долати труднощі, які виникають у ході навчального процесу [21-30].

У своїй програмі ми реалізуємо підхід від «особистості до ситуації», тобто актуалізуємо особистісний чинник у мотивуванні поведінки. Необхідно зазначити, що формування внутрішньої мотивації може сприяти досягненню більш широкої мети – розвитку особистості студентів. Адже тільки зріла особистість може бути автором та ініціатором власних вчинків, нести за них відповідальність, здатна змінити задану ситуацію або переформулювати зовні поставлене завдання. Така людина стає вище вимог ситуації, оскільки може сформувати внутрішню мотивацію майже до будь-якої діяльності.

Отже, цілеспрямований розвиток мотиваційної сфери особистості у навчальній діяльності є важливим для забезпечення навчальної активності, успішності підготовки та розвитку особистості студентів, які є майбутніми фахівцями у галузі авіаційної та ракетно-космічної техніки.

За допомогою спеціально створеної анкети було проведено дослідження мотивів вступу до технічного ВНЗ студентів першого курсу (2010 рік набору) та мотивів продовження навчання для студентів п'ятого курсу.

У результаті дослідження встановлено, що найбільш суттєвими мотивами, які спонукали студентів першого курсу вступити до технічного ВНЗ

незалежно від статусу навчальної ідентичності, стали такі мотиви: *отримати диплом про вищу освіту; забезпечити матеріальний статок від отриманої професії; отримати обрану спеціальність; отримати відповідний соціальний статус; прагнення до цікавої праці; реалізація власного творчого або наукового потенціалу.*

Отже, провідну роль у вступі до технічного ВНЗ відіграли соціальні та прагматичні мотиви, такі, як «*отримати диплом про вищу освіту*» та «*забезпечити матеріальний статок від отриманої професії*». Дані мотиви є зовнішніми відносно навчальної діяльності й не можуть гарантувати розвиток суб'єктності студентів як учасників навчально-виховного процесу. Це відбиває негативні тенденції у сфері вищої освіти, коли самоціллю навчання стає не отримання професії і знань, а лише отримання диплому про вищу освіту. Таким чином, необхідним є розвиток професійних і навчально-пізнавальних мотивів так, щоб вони досягали рівня значущості соціальних мотивів, зокрема «*отримати диплом про вищу освіту*», й разом з ними забезпечували у студентів бажання навчатися й розвиватися професійно.

Студенти п'ятого курсу найбільш суттєвими причинами продовження навчання у технічному ВНЗ назвали такі мотиви: *отримати диплом про вищу освіту; забезпечити матеріальний статок від отриманої спеціальності; стати культурною, освіченою особою; отримати обрану спеціальність; продовжити сімейні традиції; прагнення до цікавої праці; реалізація власного творчого та наукового потенціалу.*

Отже, дослідження мотивів вступу до технічного ВНЗ показало, що як у студентів першого, так і у студентів п'ятого курсу потрібно посилювати роль навчально-пізнавальних мотивів і мотивів саморозвитку – особистісного і професійного, на тлі домінування прагматичних і широких соціальних мотивів.

Крім того, ще в одному нашому дослідженні було визначено, що студенти, яких можна назвати успішними у навчанні, відрізняються від неуспішних за цілою низкою мотиваційних показників. По-перше, вони називають сфери освіти й професії більш важливими для себе, цінують досягнення, у них вища мотивація досягнення успіху. Крім того, вони переконані у можливості зростання, збагачення власного інтелекту й особистості, орієнтовані на досягнення майстерності у навчанні.

Наведені результати досліджень стали основою для розроблення соціально-психологічного тренінгу розвитку мотиваційної сфери особистості студентів технічного ВНЗ у навчальній діяльності.

Спочатку проаналізуємо програми розвитку мотивації навчання, які існують у сучасній психології. Так, наприклад, вітчизняним дослідником С.С. Занюком була запропонована програма управління мотивацією навчання студентської молоді. Автор пише, що формування мотивації навчання у студентів – це системний процес, зумовлений розвитком стійких мотивів. Він виділяє чинники, які впливають на розвиток навчальної моти-

вації: посилення почуття компетентності; формування у студентів здатності до самоуправління власною мотивацією; наявність схильності до визначення мети й самореалізації [30; 31].

Н. Ю. Воронкова [32] досліджувала динаміку розвитку мотивації студентів нових спеціальностей («документознавство») в процесі вузівської підготовки та запропонувала програму її розвитку, яка включає такі етапи:

1) навчально-інформаційний – інформування студентів про їх майбутню спеціальність і формування у них орієнтовної основи майбутньої навчально-професійної діяльності. Здійснюється на початкових етапах навчання;

2) навчально-пізнавальний – стимулювання пізнавальної активності студентів за допомогою активних методів навчання, а також залучення їх у процес організації навчання та оцінювання його якості;

3) навчально-професійний – формування безпосередньо навчально-професійних мотивів;

4) професійно-особистісний – формування внутрішньої мотивації до праці.

Вона також підкреслила важливість саме групової форми роботи для формування професійної мотивації. Крім того, дослідниця зазначила, що для більшості студентів, які брали участь у формуючому експерименті, було достатньо допомоги у подоланні труднощів лише на перших двох етапах для того, щоб їх професійна мотивація надалі розвивалася самостійно.

Формуванням навчально-пізнавальних мотивів студентів технічного ВНЗ займався О. В. Смирнов [33]. Цей науковець вважає чинником розвитку навчально-пізнавальної мотивації навчальну самоорганізацію студентів, програму розвитку якої він і розробив. На теоретичному етапі даної програми студенти опановували знання щодо обліку особистого часу і способів оптимізації його використання, а також самоконтролю результатів навчальної діяльності. Практичний етап програми був зосереджений на розвитку навичок визначення коефіцієнта корисного використання часу, умінні оцінювати трудомісткість будь-якого навчального завдання, виявляти причини нераціонального використання особистого часу, порівнювати ефективність різних способів виконання однієї і тієї ж роботи, здійснювати вибір ефективних способів виконання завдань, а також здатності до досягнення мети попри труднощі, що виникають.

Українським дослідником В.О. Климчуком [34] розроблено програму розвитку внутрішньої мотивації, яка базується на положеннях теорії самодетермінації. Він підкреслює, що у формуванні внутрішньої мотивації існує латентний період (від двох до шести місяців), тому не потрібно очікувати швидких результатів. Проте участь у тренінгу мотивації, як зазначає даний науковець, обов'язково приносить свої результати. Велику роль відіграє соціальний контекст, у якому перебуває працівник (студент). Якщо на підприємстві (у ВНЗ) устоялася система жорсткого зовнішнього мотивування

й контролю та лише один його працівник пройшов програму, цього буде недостатньо і зміни, що сталися, дуже швидко нівелюються [33].

Необхідно навести також дисертаційну роботу Н.С. Кисельової [35], яка займалася формуванням навчально-професійної мотивації студентів молодших курсів педагогічних спеціальностей ВНЗ засобами психологічного тренінгу. Вона зазначає, що психологічний тренінг не тільки сприяє формуванню навчально-професійної мотивації студентів, але й підвищує рівень самооцінки і попереджає появу дезадаптивних тенденцій, пов'язаних зі збільшенням комунікативних, діяльнісних і психосоматичних порушень у студентів у період сесії. Крім того, авторка наголошує, що для отримання стійких позитивних результатів необхідна система тренінгів, яка б сприяла успішній адаптації й розвитку загальної професійної спрямованості студентів.

Резюмуючи запропоновані тренінги, необхідно зазначити, що у сучасній психолого-педагогічній науці питання комплексного розвитку мотивації навчально-професійної діяльності студентів технічного ВНЗ розкрито недостатньо. Таким чином, доцільним є створення тренінгу розвитку мотиваційної сфери особистості у навчальній діяльності в рамках цілісної програми розвитку особистості студентів. Основні «мішені» програми розвитку мотивації навчання студентів технічного ВНЗ наведено у табл. 10.

Мета тренінгової програми полягає у гармонізації мотиваційної сфери особистості студентів технічного ВНЗ у навчальній діяльності. Під гармонізацією мається на увазі баланс професійних, пізнавальних і соціальних мотивів, внутрішніх і зовнішніх форм мотивації. Крім того, важливим є розвиток мотиваційних змінних, які впливають на досягнення успіху у навчальній діяльності, а саме: мотивації досягнення й імпліцитних переконань щодо власного інтелекту і особистості.

Таблиця 10

Основні «мішені» тренінгової програми розвитку мотивації навчання студентів технічного ВНЗ

| Основні «мішені» тренінгу | Компоненти основних «мішеней» тренінгу |
|---------------------------------|--|
| Внутрішня мотивація у навчанні | Самодетермінація |
| | Компетентність |
| | Значущі стосунки |
| Мотивація досягнення у навчанні | Значущість отримання вищої освіти |
| | Уміння ставити перед собою цілі |
| | Розуміння того, що отриманий успіх/неуспіх у навчанні – результат власних зусиль та уявлень про себе |

Завдання тренінгу:

- 1) сформуванню уявлень про сутність мотивації, мотивів навчальної діяльності та її зв'язок з успішністю діяльності, зокрема навчальної;
- 2) актуалізувати прагнення до самовдосконалення та саморозвитку як студентів;

3) сформувати у студентів технічного ВНЗ розуміння того, що їх успіх або неуспіх у навчанні залежить від прикладених ними зусиль;

4) розвинути внутрішню мотивацію навчання.

Сеттінгові параметри програми тренінгу:

- загальна тривалість тренінгових занять – 27 годин;
- тренінг складається із п'яти тренінгових занять, тривалість першого із яких – три години, а всіх інших – шість.

Тренінгові заняття реалізуються у формі міні-лекцій; мозкового штурму; психологічних вправ, групових дискусій. Особливе значення має метод створення нарису фіксованої ролі.

Запропонована тренінгова програма базується на принципах колективної роботи, описаних у вступі.

Структуру та зміст тренінгу розвитку мотиваційної сфери особистості студентів технічного ВНЗ у навчальній діяльності подано у табл. 11.

Тренінг було побудовано таким чином, що на перших заняттях (перше та друге) студенти отримували переважно теоретичну інформацію та усвідомлювали необхідність зміни власної мотивації для досягнення успіху; заняття третє та четверте спрямовані на розвиток внутрішньої мотивації, а п'яте – на закріплення та рефлексію результатів тренінгу.

Запропонована програма тренінгу допоможе учасникам гармонізувати мотивацію навчання; розширити свої знання про мотивацію і мотиви навчальної діяльності та когнітивні змінні, які впливають на досягнення успіху у діяльності; усвідомити причини, які заважають їм досягати успіху; отримати досвід внутрішньо мотивованої поведінки.

Таблиця 11

Структура і зміст тренінгу

| Номер заняття | Мета заняття | Перелік завдань і вправ | Результат, що мають отримати учасники занять |
|---------------|--|--|---|
| 1 | Активізувати процес самопізнання і усвідомлення власних мотивів навчання у технічному ВНЗ. Отримання базових знань про різні види мотивів і зв'язок мотивації з успішністю навчальної діяльності | Знайомство, вступна промова Обговорення проблем вищої освіти, як їх бачать самі студенти Міні-лекція на тему: «Мотивація навчання та її зв'язок з успішністю діяльності» Обговорення питання «Що спонукало мене вступити до технічного ВНЗ» Рефлексія та підведення підсумків заняття Домашнє завдання – підготувати історії: а) студентів Вашого ВНЗ, які досягли значних успіхів у навчанні; б) видатних випускників Вашого ВНЗ | - Усвідомлення значення та цінності тієї освіти, яку вони отримують - Знання про значення мотивації та мотивів для досягання успішності у навчанні - Розуміння тих причин, які спонукають їх навчатися - Усвідомлення необхідності змін мотивації для досягнення навчальної успішності |

| Номер заняття | Мета заняття | Перелік завдань і вправ | Результат, що мають отримати учасники занять |
|---------------|---|--|--|
| 2 | Сформувані усвідомлення того, як та які мотиваційні особливості пов'язані з досягненням успіху у діяльності, зокрема у навчанні | Привітання Обговорення домашнього завдання Робота в малих групах. Тема: «Причини, за якими одні люди досягають успіху, а інші потерпають фіаско» Мозковий штурм на тему: «Ідеальні умови для навчання» Вправа: «Три фрази» Перерва на каву Вправа: «Наставники» Рефлексія | - Усвідомлення того, як та які мотиваційні особливості пов'язані з досягненням успіху у діяльності - Виявлення власного сценарію невдачі |
| 3 | Розвиток внутрішньої мотивації | Вступне слово Міні-лекція на тему: «Внутрішня та зовнішня мотивація. Відчуття “потону” у діяльності” Перерва на каву Створення нарису фіксованої ролі з переважанням у поведінці внутрішньої мотивації Рефлексія | -Знання про внутрішню та зовнішню мотивацію - Описання себе як особи, яка наділена системою цінностей і конструктивів внутрішньої мотивації |
| 4 | Рефлексія досвіду внутрішньо мотивованої поведінки | Привітання Обговорення програвання у житті ролі особи, створеної у малюнку фіксованої ролі Прощання | - Отримання досвіду внутрішньо мотивованої поведінки -Формування автономної особистісної орієнтації |
| 5 | Розвиток уміння керувати власною мотивацією, активізувати мотивацію до саморозвитку як студента | Привітання Обговорення нарису фіксованої ролі Вправа: «Зірковий час» Перерва на каву Вправа: «Віхи» Рефлексія і підведення підсумків тренінгу Заключне слово Прощання | -Уміння керувати власною мотивацією -Усвідомлення того, що людина навчається все життя |

Результати самозвітів учасників тренінгу мотивації показали її ефективність.

Указана тренінгова програма буде корисною для студентів технічного ВНЗ, які мають проблеми з навчальною успішністю або висловлюють побажання розвинути мотиваційну сферу власної особистості у навчальній діяльності.

Окремо необхідно підкреслити те, що тренінг буде більш ефективним, якщо внутрішньо мотивована поведінка студентів отримає схвалення з боку зовнішнього оточення, зокрема викладачі мають пропагувати й підтримувати у студентів саме внутрішньо мотивовану поведінку.

Розвиток соціального і емоційного інтелекту у студентів технічного ВНЗ з різними типами навчальної ідентичності

Високий рівень сформованості соціального і емоційного інтелекту забезпечує ефективність соціально-психологічної адаптації та професійної реалізації майбутніх фахівців. Проблемі розвитку емоційного та соціального інтелекту студентської молоді присвячена ціла низка робіт вітчизняних авторів. Зокрема, ряд досліджень присвячено проблемі розвитку соціального і емоційного інтелекту за допомогою соціально-психологічного тренінгу. Соціально-психологічний тренінг є одним із методів активного навчання і психологічного впливу, що здійснюється у процесі інтенсивної групової взаємодії і спрямований на підвищення компетентності в сфері спілкування. Провідним принципом його організації є принцип діалогізації взаємодії, тобто повноцінного міжособистісного спілкування. Досвід, набутий в навчально-тренінгових групах, є підґрунтям для формування вмінь ефективної міжособистісної взаємодії у різноманітних соціальних і професійних ситуаціях. Оскільки компоненти соціального і емоційного інтелекту розвиваються насамперед у процесі спілкування та взаємодії із соціальним оточенням, формат соціально-психологічного тренінгу сприяє підвищенню рівня комунікативної компетентності, формуванню вміння аналізувати складні ситуації міжособистісної взаємодії та ефективно будувати взаємовідносини у громадській та професійній діяльності.

Роботи низки вітчизняних дослідників присвячені вивченню питання щодо можливостей розвитку соціального і емоційного інтелекту в ході цілеспрямованого навчального впливу у формі соціально-психологічного тренінгу на базі спеціально розроблених програм [36-43]. Зокрема, М.А. Манойлова [36], С.П. Дерев'янка [37], Т.В. Маняніна [38], І.С. Степанов [39], О.А. Чіркїна [40] запропонували програми розвитку емоційного інтелекту в студентів і підвищення емоційної компетентності у викладацького складу ВНЗ. А.М. Молокостова [41], Є.С. Саутїна [42] та ін. займалися розробленням тренінгових програм розвитку соціального інтелекту у студентів різних спеціальностей.

Запропоновані програми показали свою ефективність. Проте залишається маловивченим питання комплексного розвитку соціального і емоційного інтелекту у студентів технічного ВНЗ.

З метою вивчення особливостей прояву соціального і емоційного інтелекту у студентів технічного ВНЗ були використані тест «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда і опитувальник емоційного інтелекту «Емін» Д.В. Люсіна.

У результаті дослідження встановлено, що у студентів першого курсу незалежно від статусу навчальної ідентичності найбільш розвиненим компонентом соціального інтелекту є вміння орієнтуватися в невербальних реакціях учасників взаємодії і знання нормо-рольових моделей та правил, що регулюють поведінку людей. При цьому низький рівень розвитку мають вміння розуміти значення вербальної й невербальної експресії партнера по спілкуванню і здатність аналізувати різноманітні складні ситуації міжособистісної взаємодії, що забезпечує ефективність соціально-психологічної адаптації. Найбільш низький рівень сформованості усіх компонентів соціального інтелекту мають студенти із «зірковим» типом навчальної ідентичності, що знижує соціальну чутливість, об'єктивність соціальної перцепції та негативно позначається на рольовій пластичності й ефективності соціально-психологічної адаптації.

Для студентів п'ятого курсу технічного ВНЗ незалежно від типу навчальної ідентичності характерним є низький рівень розвитку вміння розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці. Представники груп зі статусами навчальної ідентичності «гармонійний фахівець», «фантомний» та «помилковий вибір» мають середній рівень розвитку усіх параметрів соціального інтелекту. Проте у групах студентів із типами навчальної ідентичності «помилковий вибір» і «фантомна» потрібно приділяти увагу розширенню репертуару адекватних поведінкових патернів у процесі комунікації та навчанню конструктивним стратегіям розв'язання конфліктних ситуацій.

Серед студентів першого курсу найбільш низький рівень розвитку усіх компонентів емоційного інтелекту мають представники груп із статусом навчальної ідентичності «конформний» та «випадковий слухач», що свідчить про низький рівень сформованості рефлексії та емпатії, вміння адекватно виражати та контролювати власні емоції та управляти емоційними станами інших. Це значно ускладнює процес соціально-психологічної адаптації та свідчить про несформованість професійно-громадської та сімейно-товариської категорій ідентичності, ускладнення при встановлюванні та підтриманні зрілих і гармонійних міжособистісних відносин.

У студентів п'ятого курсу технічного ВНЗ середній рівень розвитку усіх показників емоційного інтелекту мають студенти з типами навчальної ідентичності «квазіамбіційний», «гармонійний фахівець», «помилковий вибір» і «самостійний пошук». Студенти зі статусом навчальної ідентичності «нігіліст» мають низький рівень розвитку здатності розуміти власні та чужі емоції, адекватно їх ідентифікувати та розуміти причини виникнення. Представники групи студентів з «фантомним» типом навчальної ідентичності мають низький рівень розвитку таких складових емоційного інтелекту, як розуміння і управління чужими емоціями. Низький рівень сенситивності й нездатність впливати на емоційний стан оточуючих може компенсуватися у вигляді прагнення до маніпулювання іншими людьми.

На підставі отриманих результатів дослідження розроблено програму тренінгу, спрямовану на розвиток соціального й емоційного інтелекту у студентів технічного ВНЗ. Під соціальним інтелектом розуміємо систему інтелектуальних здібностей, пов'язаних з пізнанням поведінкової інформації, що забезпечують самопізнання, саморозвиток, самонавчання, вміння прогнозувати й планувати розвиток міжособистісних подій та визначають успішність соціалізації та соціальної адаптації (згідно з поглядами Дж. Гілфорда та М. Саллівена) [44]. При вивченні феномену емоційного інтелекту ми виходимо з концепції Д. Люсіна, який розглядає його як здатність людини до усвідомлення, прийняття та регуляції емоційних станів і почуттів інших людей і самої себе [45].

Теоретико-методологічною основою тренінгової програми стали: клієнт-центрований підхід (К. Роджерс, О.С. Кочарян), генетичний підхід (С.Д. Максименко), тілесно-орієнтований підхід (П. Левін, М.Є. Сандомирський), психокаталіз (А.Ф. Єрмошин), емоційно-образна психотерапія (Н. Д. Лінде), когнітивно-поведінкова психотерапія, елементи арт-терапії та психогімнастики.

Програма тренінгу «Комунікації: майстер ділового спілкування» базується на психолого-педагогічних принципах, які подано у вступі.

Основні «мішені» тренінгової програми розвитку соціального і емоційного інтелекту наведено в табл. 12.

Таблиця 12

Основні «мішені» тренінгу

| Основні «мішені» тренінгу | Окремі компоненти «мішеней» тренінгу |
|---------------------------|---|
| Соціальний інтелект | Пізнання результатів поведінки |
| | Пізнання класів поведінки |
| | Пізнання перетворень поведінки |
| | Пізнання систем поведінки |
| Емоційний інтелект | Міжособистісний емоційний інтелект |
| | Внутрішньоособистісний емоційний інтелект |
| | Розуміння емоцій |
| | Управління емоціями |

Мета програми тренінгу – розвиток у студентів технічного ВНЗ здатності розуміти й прогнозувати поведінку інших людей, а також вміння ідентифікувати почуття, наміри і емоції за їх вербальними та невербальними проявами.

Завдання програми:

- 1) відпрацювання вміння емоційної рефлексії;
- 2) відпрацювання вміння ідентифікувати емоційний стан партнера за комунікацією;
- 3) відпрацювання вміння саморегуляції емоційного стану;

4) відпрацювання вміння конструктивного вирішення конфліктних ситуацій та підвищення рівня комунікативної компетентності.

Сеттінгові параметри програми тренінгу:

- загальна тривалість тренінгових занять – 15 годин;
- тренінг містить у собі п'ять занять по три години.

Тренінгові заняття реалізуються у формі психогімнастичних вправ, рольових ігор, групових дискусій, моделювання ситуацій міжособистісного спілкування, елементів арт-терапії.

Структуру й короткий зміст тренінгу подано в табл.13.

Перше заняття спрямоване на прояснення очікувань учасників від майбутньої роботи. Включає вправи, метою яких є активізація процесу самопізнання й розуміння інших людей, удосконалювання вміння проводити самоаналіз, ідентифікувати й висловлювати власні емоції та почуття.

Таблиця 13

Структура й короткий зміст тренінгу

| Номер заняття | Мета заняття | Завдання заняття | Перелік вправ | Результат, що мають отримати учасники занять |
|---------------|---|--|--|---|
| 1 | Формування вміння емоційної рефлексії | 1. Розвиток уміння ідентифікувати власні емоції та почуття, а також їх тілесні еквіваленти. 2. Розвиток уміння емоційної рефлексії | Малюнок «Мій настрій» Вправа «Емоції тіла» Вправа «Образна вистава актуальних переживань» Рефлексія і підведення підсумків заняття | Вміння адекватно ідентифікувати власні емоційні стани |
| 2 | Формування вміння ідентифікувати емоційний стан партнера по комунікації | 1. Розвиток емпатії та чутливості до емоційного стану партнера по комунікації. 2. Розвиток уміння адекватно ідентифікувати емоційний стан партнера по комунікації | Вправа «Асоціація емоційного стану з кольором» Вправа «Зобрази емоцію» Вправа «Емпатія» Вправа «Через скло» Вправа «Кольорові асоціації емоційного стану партнера» Вправа «Розмова по телефону» Рефлексія і підведення підсумків заняття | Уміння ідентифікувати емоційний стан партнера по комунікації за вербальними та невербальними проявами |

| Номер заняття | Мета заняття | Завдання заняття | Перелік вправ | Результат, що мають отримати учасники занять |
|---------------|--|---|---|--|
| 3 | Формування вміння саморегуляції емоційного стану | 1.Розвиток уміння м'язової та дихальної релаксації як засобу саморегуляції емоційного стану. 2.Формування вміння образного уявлення власних емоційних переживань як засобу саморегуляції | Дихальні техніки саморегуляції Основи аутогенного тренування Вправа «Знайомство із гнівом» Вправа «У страху очі великі» Вправа «Почуття провини» Вправа «Почуття невпевненості» Рефлексія та підведення підсумків заняття | Розширення уявлень щодо засобів саморегуляції емоційного стану |
| 4 | Формування вміння конструктивного вирішення конфліктних ситуацій | 1. Відпрацювання вміння розуміти чинники та динаміку поведінки партнера по комунікації 2. Розвиток уміння конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях | Вправа «Три хвилини» Вправа «Вузкий місток» Вправа «Впевнені, невпевнені і агресивні відповіді» Рольова гра «Дискусія зі схованими ролями» Вправа «Скульптура конфлікту» Рефлексія та підведення підсумків заняття | Розширення уявлень щодо особливостей розвитку різноманітних ситуацій міжособистісної взаємодії та конструктивного вирішення конфліктних ситуацій |
| 5 | Розвиток комунікативної компетентності | 1. Удосконалення вміння розуміння емоційного стану і особливостей поведінки партнера по комунікації. 2. Удосконалення вміння будувати гармонійні та ефективні міжособистісні взаємодії | Вправа «Розмова ні про що» Рольова гра «Комплімент» Рольова гра «Митниця» Рольова гра «Вожді й купці» Вправа «Метафора» Рефлексія та підведення підсумків заняття | Підвищення рівня комунікативної компетентності у процесі міжособистісної взаємодії |

Друге заняття націлене на вдосконалення навичок емоційної рефлексії, сенситивності й емпатії, уміння встановлювати зворотний зв'язок, розвиток здатності визначати й розуміти емоційний стан партнера по комунікації.

Третє заняття спрямовано на розвиток навичок саморегуляції емоційних станів та управління емоціями оточуючих людей. Включає техніки м'язової релаксації й дихальної саморегуляції, націлені на зняття фізичної напруги й емоційного стресу. Заняття також спрямоване на роботу з окремими емоційними проблемами, зокрема зі страхом, гнівом, почуттям провини й непевності. Вправи спрямовані на усвідомлення причин виникнення зазначених емоційних станів, їх корекцію й адекватне вираження.

Четверте заняття присвячене формуванню знань і навичок у сфері комунікативної компетентності, толерантності й конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, розвиток спостережливості, здатності до розуміння й прогнозування станів, відносин та якостей інших людей; розвиток навичок вербалізації результатів відбиття спостережуваних станів і відносин.

П'яте заняття включає вправи, спрямовані на розвиток прогностичних здібностей, удосконалювання комунікативної культури, розвиток уміння конструктивно будувати взаємини з оточуючими людьми.

У кінці тренінгу було проведено анкетування, яке дало можливість оцінити зміни в знаннях учасників, розвиток у них відповідних умінь, якісні зміни у внутрішньому світі. За результатами суб'єктивної оцінки тренінгу учасниками було отримано такі результати.

Учасники відзначили, що у процесі тренінгових занять уявлення щодо власних емоційних переживань стало більш розширеним, деякі студенти вперше усвідомили власні стратегії емоційного мислення та поведінки. Деякі з учасників відзначили, що тренінгові заняття дозволили їм розширити діапазон емоційних реакцій, більш вільно і адекватно висловлювати власні почуття. Більшість учасників зазначила, що вправи, спрямовані на розвиток емпатії, дали можливість краще розуміти партнера по спілкуванню, подолати у собі егоцентричні життєві установки. Відмічається підвищення рівня толерантності до інших людей, упевненості у собі, вміння відстоювати свої погляди та досягати мети.

Отже, з розширенням тренінгового соціально-психологічного досвіду та розвитком компонентів соціального і емоційного інтелекту уявлення юнаків і дівчат щодо особливостей будування та розвитку міжособистісних відносин стали більш абстрактними, комплексними та складними. Розширено уявлення щодо вербальних і невербальних проявів емоційного стану партнера по спілкуванню. Навчання методам саморегуляції емоційного стану дозволило учасникам розширити репертуар конструктивної поведінки у стресових ситуаціях. Розширено уявлення щодо конструктивних методів вирішення конфліктних ситуацій. Студенти оцінили заняття з розвитку соціального і емоційного інтелекту як нові, необхідні та корисні. Такий

досвід, безумовно, сприяє розвитку варіативного мислення, професійної рефлексії, критичності й гнучкості установок.

Підвищення особистісної зрілості студентів технічного ВНЗ з різними типами навчальної ідентичності

Проблема особистісної зрілості вивчалася в руслі акмеології, психології розвитку, психології особистості, педагогічної психології та інших галузях психологічної науки. Однак не існує єдиного і однозначного трактування даного феномену. Це пояснюється, з одного боку, багатогранністю самого поняття, а з іншого, теоретично-методологічними відмінностями теорій, в рамках яких вивчається особистісна зрілість. Як відомо, у кожній психологічній теорії особистості є описання найбільш гармонійного, конструктивного варіанта її розвитку. Так, наприклад, у З. Фрейда це генітальний тип характеру, у Е. Фромма – продуктивний характер, у К. Роджерса – повноцінно функціонуюча особистість і т.д. Крім того, існує ще ряд обставин, які ускладнюють концептуалізацію даного феномену. По-перше, присутня деяка термінологічна плутанина. У психології розвитку зрілість нерідко ототожнюється з дорослістю, тобто певним віковим етапом у житті людини. Гетерохронність різних форм індивідуального розвитку людини й складність феномену особистісної зрілості також обумовлюють відмінність підходів до емпіричного її вивчення. Н.В. Бордовська і О.О. Реан [46], наприклад, зазначають, що феномен зрілості може розглядатися в рамках однієї парадигми на рівнях індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності. Щодо іншої системи понять, то можна виділяти інтелектуальну, емоційну та особистісну зрілість. У кожній системі так само, як і в будь-якій іншій парадигмі, існує об'єктивна реальність, окреслена поняттям «особистісна зрілість», яка і є найбільш складним з усіх аспектів зрілості.

У сучасній психології здійснено чимало спроб концептуалізації даного феномену. Проте слід зазначити, що особистісну зрілість досить часто ототожнюють із соціальною (або близькою до неї за змістом "цивільною" зрілістю за Б. Г. Ананьєвим [47]), яка характеризується стійкістю цінностей і переконань, активною соціальною позицією.

Н.В. Бордовська та О.О. Реан пишуть про соціальну зрілість як про особистісну і виділяють такі базові її показники, навколо яких групуються безліч інших: 1) відповідальність, 2) терпимість, 3) саморозвиток, 4) позитивне мислення, позитивне ставлення до світу [46].

Згідно з І. С. Коном, "соціальна зрілість" – це стадія соціального розвитку особистості, що характеризується не тільки оволодінням соціальними ролями, але й здатністю до самостійних вчинків, активною соціальною позицією, прийняттям відповідальності за соціальні наслідки своєї поведінки [48].

Українська дослідниця Ж.П. Вірна [49] також, як аналог особистісної, розглядає соціальну зрілість. Вона стверджує, що показником

особистісного розвитку людини є масштаб її автобіографічного життя. Цей автор пропонує розглядати автобіографічні показники особистісного дозрівання людини як показники особистісної зрілості. Зміст соціальної зрілості залежить від віку, разом з яким збільшується соціальний досвід людини. Соціальна зрілість – це процес актуалізації людиною власних потенціалів і використання їх як способів реалізації сенсу життя.

Є.В. Темрук [50], вивчаючи проблему розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, базувалася на уявленні про особистісну зрілість Ю.З. Гільбуха. Він виділив такі компоненти особистісної зрілості: мотивація досягнення, ставлення до свого Я (Я-концепція), почуття громадянського обов'язку, життєва установка (розуміння відносності всього суцього, переважання інтелекту над почуттями, емоційна врівноваженість і т.д.) і здатність до психологічної близькості з іншою людиною. Під мотивацією досягнення мається на увазі загальна спрямованість діяльності індивіда на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, досягнення високих результатів. Є. В. Темрук також зазначає, що юнацький вік – сенситивний період для формування особистісної зрілості. Особистісна зрілість у цьому віці визначається розвитком Я-концепції, яка, в свою чергу, характеризує формування громадської свідомості й самосвідомості, ідентичності, рівня домагань, ціннісних орієнтацій, мотивації досягнення та ін.

Г. Олпорт [51], який заклав фундамент дослідження особистісної зрілості в психології, розглядає поняття «розумність», «здоров'я» (психологічне) і «зрілість» як взаємозамінні. Він підкреслював, що зріла особистість може реалізуватися в широкому розмаїтті індивідуальних патернів і не існує втіленого зразка абсолютної зрілості. Коли ми описуємо зрілу особистість, то мова йде скоріше про ідеальну, а не про реальну людину. Істотний момент полягає в тому, що особистісна зрілість не обов'язково пов'язана з паспортним віком. І 11-річний хлопчина, як пише автор, може бути більш зрілим, ніж інфантильна доросла людина.

Г. Олпорт виділяє шість критеріїв зрілої особистості: 1) має сильно розширене почуття Я, 2) може тепло ставитися до інших в інтимних і не інтимних контактах, 3) має почуття фундаментальної емоційної безпеки і прийняття себе, 4) сприймає, думає й діє активно та в згоді із зовнішньою реальністю; 5) здатна до самооб'єктивації, розуміння себе і гумору, 6) живе в гармонії з єдиною філософією життя [51].

На підставі диспозиційного підходу Г. Олпорта підходить до вивчення проблеми особистісної зрілості українська дослідниця О.С. Штепа [52]. Вона визначає особистісну зрілість як особистісну структуру, пропріум особистісних рис, важливих для еґо-ідентичності людини, яка є ефектом самостійно пережитої людиною в зрілому віці ненормативної кризи. Цей ефект є психологічним новоутворенням, яке завершує юнацький і відкриває зрілий період життя людини. Процес становлення особистісної зрілості три-

ває з 20 років, а акме розвитку припадає на зрілий період життя. Про сформовану особистісну зрілість свідчить високий рівень рефлексії особистості й суб'єктивне відчуття власної цілісності. О.С. Штепа на основі аналізу властивостей особистості, яка самореалізується і знаходиться в максимумі свого розвитку, виділила десять рис-індикаторів особистісної зрілості. Вона описує їх як диспозиції особистісно зрілої людини. Соціально-психологічний зміст таких диспозицій полягає в тому, що, з одного боку, згідно з ними характеризують певну людину як особистісно зрілу, з іншого боку, риси особистісної зрілості є визначальними для еґо-ідентичності людей, які виявляють готовність діяти з позиції зрілої людини. Отже, О.С. Штепа виділяє такі риси-індикатори особистісної зрілості: синерґічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, децентрація, життєва філософія.

Особистісна зрілість є найвищим рівнем розвитку особистості. У психологічній науці ця проблема вивчається вже тривалий час, але погляди вчених на систему показників, за допомогою яких можна діагностувати особистісну зрілість, досі розходяться. Однак багато дослідників описують відповідальність як необхідний її компонент. Зокрема, російський психолог Д.О. Леонтьєв [53] виділяє відповідальність як індикатор зрілої особистості і розуміє її як здатність до внутрішньої регуляції діяльності й поведінки, яка опосередкована ціннісними орієнтаціями особистості. Отже, можна стверджувати, що відповідальність є найважливішою характеристикою, яка відрізняє зрілу особистість від незрілої.

Таким чином, з метою вивчення структури особистісної зрілості студентів технічного ВНЗ було проведено дослідження. У дослідженні використовували методику діагностики особистісної зрілості (О.С.Штепа) та методику діагностики особистісного симптомокомплексу відповідальності (І.О. Кочарян) [54].

У результаті дослідження особистісної зрілості та симптомокомплексу відповідальності студентів перших і п'ятих курсів технічного ВНЗ були отримані такі результати.

У студентів першого курсу з різними типами навчальної ідентичності існують такі загальні тенденції розвитку особистісної зрілості:

а) тенденція до самоутвердження на підставі прийняття соціальних норм і правил референтної групи, які дозволяють студентам формувати основну життєву позицію та життєві принципи, що створює умови для позитивного самоприйняття;

б) тенденція до відторгнення соціальних норм, яка на зовнішньому рівні може бути охарактеризована як безвідповідальна та недисциплінована.

На наш погляд, об'єктом психолого-педагогічного розвитку тут має стати формування гармонійної життєвої позиції, яка б поєднувала внутрішні принципові погляди та зовнішні соціально-орієнтовані норми та пра-

вила, що створювало б умови для формування високого рівня особистісної зрілості.

Студентам п'ятого курсу притаманні такі тенденції особистісної зрілості:

а) тенденція до формування особистісної життєвої позиції та життєвих принципів на основі отриманих етичних і моральних принципів, які дозволяють самоствердитися у професії та житті взагалі;

б) тенденція до формування особистісних принципів життєдіяльності, яких вони чітко дотримуються і які дозволяють їм відчувати власну особистісну автономність. Однак ці особистісні принципи протиставляються суспільним, внаслідок чого поведінка таких студентів на зовнішньому рівні має вигляд безвідповідальності.

Вважаємо, що для формування високого рівня особистісної зрілості об'єктом психолого-педагогічного впливу має стати формування балансу між незалежною особистісною позицією і адекватним сприйняттям і дотриманням суспільних вимог, необхідних для гармонійного функціонування в референтній групі.

Установлено також відмінності між однаковими типами навчальної ідентичності на різних курсах (етапах навчального процесу). Так, між групами першого та п'ятого курсу із типом навчальної ідентичності «нігіліст» відмінності полягають у тому, що для регуляторної сфери студентів першого курсу характерною є недиференційованість життєвої позиції щодо особливостей сприйняття й дотримання соціальних норм і правил. Вони або формують своє уявлення про навколишнє оточення на базі установлених правил, норм і традицій, або розвивають свою незалежну життєву позицію, принципово відмінну від нав'язаної суспільством. Для формування високого рівня особистісної зрілості об'єктом психолого-педагогічного розвитку тут має бути підвищення рівня ідентичності, що приведе до структуралізації життєвої позиції зазначених студентів.

Відмінності особливостей регуляторної сфери між групами студентів першого курсу із типом навчальної ідентичності «зірковий» та п'ятого курсу із типом «фантомна» полягають у тому, що студенти першого курсу в процесі самоутвердження орієнтуються на прийняття й дотримання етичних норм і правил на відміну від студентів п'ятого курсу, які ігнорують етичні та моральні норми.

На наш погляд, для студентів з цими типами навчальної ідентичності мішенню психолого-педагогічного впливу має стати ціннісно-сміслова сфера особистості, процес узгодження суспільних та індивідуальних етичних орієнтирів.

На підставі результатів дослідження розроблено програму тренінгу розвитку особистісної зрілості студентів технічного ВНЗ з різними типами навчальної ідентичності.

Соціально-психологічний тренінг є ефективним засобом розвитку особистісної зрілості, оскільки дозволяє диференційовано та індивідуаль-

но удосконалювати саме ті компоненти особистісної зрілості, які недостатньо розвинені в учасників.

Пропонуємо таку структуру психологічного тренінгу, який націлений на розвиток високого рівня особистісної зрілості та охоплює мішені психолого-педагогічного впливу, що були виявлені у результаті дослідження.

Запропонований тренінг базується на психолого-педагогічних принципах, які описані у вступі.

Основні «мішені» тренінгової програми розвитку особистісної зрілості наведено в табл. 14.

Таблиця 14

Основні «мішені» тренінгу

| Основні «мішені» тренінгу | Окремі компоненти «мішеней» тренінгу |
|---------------------------|--|
| Особистісна зрілість | Пізнання себе як особистості |
| | Пізнання процесів становлення особистості |
| | Усвідомлення себе як особистості |
| | Позитивне самоприйняття |
| Відповідальність | Усвідомлення відповідальної поведінки |
| | Орієнтація на внутрішні й зовнішні суспільні норми та цінності |
| | Внутрішньоособистісний контроль |
| | Управління своїми діями |

Мета програми тренінгу – розвиток особистісної зрілості студентів технічного ВНЗ з різними типами навчальної ідентичності шляхом підвищення рівня або посилення відповідальної поведінки особистості.

Завдання програми:

- 1) сформувані уявлення про особистість й особистісну зрілість;
- 2) сформувані уявлення щодо особистісної відповідальності як головного чинника особистісної зрілості;
- 3) навчити простежувати вплив особистої відповідальності на результати власної та командної діяльності;
- 4) розвинути навички відповідальної поведінки.

Сеттінгові параметри програми тренінгу:

- загальна тривалість тренінгових занять – 12 годин;
- тренінг містить у собі чотири тренінгових заняття (сесій) по три години.

Тренінгові заняття реалізуються у формі психогімнастичних вправ, ділових і рольових ігор, групових дискусій, моделювання ситуацій міжособистісного спілкування, арт-терапевтичних вправ.

Структуру й короткий зміст тренінгу подано в табл. 15.

Таблиця 15

Структура й короткий зміст тренінгу

| Номер заняття | Мета заняття | Перелік завдань і вправ |
|---------------|---|--|
| 1 | Сформувані уявлення про особистість та особистісну зрілість студента | <p>Групова дискусія на тему: «Що таке зрілість і як її розвинути?»</p> <p>Групова дискусія на тему: «Що таке особистість, коли вона виникає і чи треба її будувати та виховувати?»</p> <p>З яких параметрів складається зрілість і коли вона настає?</p> <p>Чи кожен людину можна вважати зрілою?</p> <p>Коли саме Я почав керувати своїм життям?</p> <p>Самостійна робота. Відповіді на запитання:</p> <p>1) як я для себе зрозумів/ла поняття «зрілість»;</p> <p>2) чи можу я перерахувати дійсно зрілі вчинки у моєму житті;</p> <p>3) чи хочу я стати більш відповідальною та в результаті більш зрілою особистістю;</p> <p>4) що мені треба зробити для того, щоб стати зрілим/лою?</p> <p>Обговорення відповідей та обґрунтування позицій учасників стосовно проблеми</p> <p>Вправа «Який Я?»</p> <p>Рефлексія та підведення підсумків заняття</p> |
| 2 | Сформувані уявлення щодо особистісної відповідальності як головного чинника особистісної зрілості | <p>Групова робота з ведучим. Завдання для групи: дати асоціації на поняття «відповідальність» і «зрілість»</p> <p>Гра «Сліпий і поводитир»</p> <p>Вправа «Визначення послідовності досягнення Вашої мети»</p> <p>Вправа «Самопрезентація»</p> <p>Рефлексія заняття</p> |
| 3 | Проаналізувати вплив особистісної відповідальності на результати власної та командної діяльності | <p>Вправа «Три роки»</p> <p>Вправа «Ідеальна модель»</p> <p>Гра «Маріонетки»</p> <p>Рефлексія заняття</p> |
| 4 | Розвинути навички відповідальної поведінки | <p>Гра «Розподіл сердець»</p> <p>Вправа «Постановка цілей і шляхи їх досягнення»</p> <p>Гра «Комплімент»</p> <p>Рефлексія та підведення підсумків тренінгу</p> |

Перше заняття спрямоване на ознайомлення учасників із цілями й завданнями майбутнього тренінгу, а також на прояснення очікувань від майбутньої роботи. Включає вправи, спрямовані на формування уявлення про особистісну зрілість людини та розуміння того, як формується зрілість, що для цього потрібно.

Друге заняття націлене на формування уявлення щодо особистісної відповідальності як головного чинника особистісної зрілості, її видів і форм. Розвиток особистісної відповідальності як відносно себе, так і оточуючих.

Третє заняття спрямоване на формування та розвиток відповідальної поведінки й життєвої позиції, яка поєднувала б внутрішні принципи погляди та зовнішні соціально-орієнтовані норми та правила.

Четверте заняття має на меті формування зовнішніх етичних і моральних принципів та особистісних принципів життєдіяльності, які дають змогу гармонійного функціонування в суспільстві.

За результатами проведеного тренінгу у студентів перших курсів із типом навчальної ідентичності *«конформний»* були виявлені зміни у регуляторній сфері. Для них стало більш характерним брати відповідальність як за себе, так і за оточуючих на підставі прийняття принципів і соціальних норм референтної групи. Отримання особистісної автономності для цих студентів стає можливим і без підпорядкування суспільним нормам і правилам. Таке поєднання особистісних принципів і суспільних норм і правил створює умови для формування високого рівня особистісної зрілості.

У студентів перших курсів з типом навчальної ідентичності *«випадковий слухач»* було помічено підвищення рівня особистісної відповідальності, стала більш усвідомленою власна особистісна позиція у колективі та соціумі.

Для групи студентів з типом навчальної ідентичності *«нігіліст»* явних змін щодо підвищення рівня особистісної зрілості й відповідальності виявлено не було. Це може бути пов'язано з віком першокурсників, відривом від батьківської сім'ї, небажанням до змін та несамостійно сформованою життєвою позицією.

Групи студентів із типами навчальної ідентичності *«трудоголік»* і *«зірковий»* не були включені в структуру тренінгу. Оскільки їх показники особистісної зрілості й відповідальності є досить високими, дані групи студентів належать до студентів з потенційно високим рівнем особистісної зрілості.

У студентів п'ятих курсів з типом навчальної ідентичності *«нігіліст»* було досягнуто пом'якшення власної принципової позиції щодо життя й навколишніх, що дало змогу до більш толерантного ставлення до суспільних правил і цінностей.

У студентів п'ятого курсу із типом навчальної ідентичності *«самостійний пошук»* було виявлено підвищення рівня показників за такими ри-

сами: студенти стали більш орієнтованими на суспільні правила, що регламентують їх поведінку, яка, в свою чергу, стала більш відповідальною.

Для студентів з типом навчальної ідентичності «невдоволений» було виявлено підвищення рівня суспільної відповідальності шляхом пом'якшення життєвих принципів і прийняття норм і правил референтної групи.

Студенти з типом навчальної ідентичності «гармонійний фахівець» і «помилковий вибір» не були включені в структуру тренінгу, оскільки за результатами факторного аналізу попереднього дослідження регулятивна сфера цих студентів пов'язана з вільним без обмежень і стереотипів ставленням до оточуючих. Вони здатні самі брати на себе відповідальність за вчинені дії, мають власну життєву позицію, свої норми та принципи, що формують упевненість і сприяють самоприйняттю.

У групі студентів із типом навчальної ідентичності «фантомна» після тренінгу спостерігалася зміна відношення щодо суспільних норм і правил, студенти більш толерантно почали ставитися до суспільних норм і правил.

Формування та розвиток навчальної ідентичності студентів технічного ВНЗ

На підставі результатів дослідження розроблено програму тренінгу формування й розвитку навчальної ідентичності студентів першого та п'ятого курсів «Фахівець майбутнього». Саме методична універсальність і практична спрямованість тренінгу надають можливість якісно та доступно диспонувати навчальною ідентичністю на новий рівень особистісної та професійної зрілості. Інтенсивне інтерактивне навчання під час тренінгу дозволяє створити оптимальний психолого-педагогічний простір розвитку майбутнього фахівця технічної спеціальності й за короткий термін опанувати великий обсяг інформації, яка у подальшому закріплюється на практиці. Як стверджує В. О. Лефтеров [55], тренінг є «однією з найбільш ефективних і перспективних технологій особистісного та професійного розвитку людини».

Методологічну основу програми тренінгу склали положення та висновки психологічної теорії діяльності О.М. Леонтьєва [56], особистісний та системний підходи, розроблені С.Л. Рубінштейном [57] та Б. Г. Ананьєвим [58], концепція Л.С. Виготського [59], пов'язана з розширеним трактуванням культурно-історичної теорії та поняттям зони найближчого розвитку. Було використано теоретичні висновки вітчизняних психологів: генетичний підхід С. Д. Максименка [60; 61] та дотримання принципу процесуальності в психологічних моделях психотерапії, відзначений О. С. Кочаряном [62].

Вправи та завдання тренінгу було розроблено на основі вправ із гештальт-терапії, нейролінгвістичного програмування, когнітивної терапії та психодрами.

Мета тренінгової програми – досягнення навчальної ідентичності через формування двох її компонентів: особистісної та професійної ідентичності.

«Мішені» тренінгової програми формування та розвитку навчальної ідентичності наведено в табл. 15.

Таблиця 15

«Мішені» тренінгу

| Компонент | Завдання тренінгу |
|--------------------------|--|
| Особистісна ідентичність | Розвиток відчуття і усвідомлення унікальності «Я»; конструктивне прийняття норм поведінки зрілої особистості |
| Професійна ідентичність | Професійне самовизначення; визначення високоефективних стратегій навчальної та професійної поведінки |

Тренінгова програма формування та розвитку навчальної ідентичності передбачає групову форму роботи і побудована на принципах, які подано у вступі.

Сеттінгові параметри тренінгової програми:

тривалість тренінгу – п'ять днів (сесій) по три години.

Час проведення – з 15.30 до 18.30.

Структура тренінгу:

- перший етап – ознайомлення з поняттям навчальної ідентичності й метою тренінгу (перший день роботи);
- другий етап – розвиток необхідних умінь (другий, третій та четвертий дні роботи);
- третій етап – закріплення вмінь і підбиття підсумків (п'ятий день роботи).

Основна форма поточного контролю: рефлексія суб'єктивних станів, діагностичні процедури до початку програми тренінгу та після її завершення.

Структуру і короткий зміст тренінгу наведено в табл. 16.

Перше заняття спрямоване на ознайомлення з поняттям навчальної ідентичності. Включає вправи, пов'язані з дефініцією поняття «навчальна ідентичність» і чинників, які сприяють її досягненню, творчого підходу до завдань щодо розвитку якостей учасників тренінгу, необхідних для навчального та професійного становлення.

Друге заняття націлене на розвиток відчуття і усвідомлення унікальності «Я» та конструктивне прийняття норм поведінки зрілої особистості. Включає вправи на розвинення упевненості у собі, навичок прийняття рішень в обмежений проміжок часу.

Третє заняття присвячене посиленню професійного самовизначення. Вправи сприяють включенню в професійне середовище, закріплення позитивного ставлення до вибраної професії.

Метою **четвертого заняття** є засвоєння високоефективних стратегій навчальної та професійної поведінки.

Структура і короткий зміст тренінгу

| Номер заняття | Мета заняття | Перелік завдань і вправ | Результат, що мають отримати учасники заняття |
|---------------|--|---|--|
| 1 | Ознайомлення з поняттям навчальної ідентичності | Вправа 1 «Дефініція ідентичності» Вправа 2 «Професійний клуб» Рефлексія та підведення підсумків заняття | Розширення уявлення про навчальну ідентичність і навчально-професійне становлення |
| 2 | Розвиток відчуття і усвідомлення унікальності «Я» та конструктивне прийняття норм поведінки зрілої особистості | Вправа 1 «Індивідуальність фахівця» Вправа 2 «Перемога чи поразка?» Вправа 3 «Студент, фахівець і суспільство» Рефлексія та підведення підсумків заняття | Уміння відчувати й усвідомлювати унікальність власного «Я» та досягнення усвідомлення необхідності конструктивного прийняття норм поведінки зрілої особистості |
| 3 | Професійне самовизначення | Вправа 1 «День переможця» Вправа 2 «Якір» Рефлексія та підведення підсумків заняття | Формування професійного самовизначення |
| 4 | Засвоєння високо-ефективних стратегій навчальної та професійної поведінки | Вправа 1 «Рольова дискусія» Вправа 2 «Зворотний зв'язок» Вправа 3 «Дисципліна» Рефлексія та підведення підсумків заняття | Вміння визначати високо-ефективні стратегії навчальної й професійної поведінки та використовувати їх |
| 5 | Закріплення знань і вмінь | Вправа 1 «Стилі поведінки» Вправа 2 «Я – професіонал» Рефлексія та підведення підсумків заняття | Закріплення вмінь розвитку гармонійної навчальної ідентичності |

П'яте заняття спрямоване на закріплення набутих знань і вмінь. Включає вправи, спрямовані на актуалізацію внутрішніх ресурсних станів особистості, закріплення отриманих результатів і підбиття підсумків групової роботи.

Апробацію запропонованої тренінгової програми формування та розвитку навчальної ідентичності проводили на базі Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «ХАІ». У ній брали участь десять експериментальних груп. Студенти першого курсу були поділені згідно з типами навчальної ідентичності на такі групи: «конформний» – 19 чол., «випадковий слухач» – 21 чол., «нігіліст» – 31 чол., «трудоголік» – 20 чол., «зірковий» – 28 чол. Серед студентів п'ятого курсу було виділено такі групи: «нігіліст» – 30 чол., «самостійний пошук» – 15 чол., «невдоволений» – 16 чол., «помилковий вибір» – 18 чол., «фантомна» – 19 чол.

Ефективність програми визначали за такими параметрами:

1) результатами оцінювання зрушень в експериментальних групах до та після проведення тренінгу – за даними методик МВОІ (Методика вивчення особистісної ідентичності) та МВПІ (Методика вивчення професійної ідентичності);

2) зміною неефективних стратегій навчальної й професійної поведінки та самоусвідомлення – за даними самозвіту.

Аналіз результатів проведеної тренінгової програми формування та розвитку навчальної ідентичності вказує на достовірне підвищення рівня профпридатності й суб'єктивного відчуття задоволеності своєю навчально-професійною діяльністю, визначення перспектив подальшого професійного та життєвого розвитку, формування більш доцільних стратегій навчальної та професійної поведінки, підвищення впевненості у своїх діях та собі, покращення ставлення до одногрупників і викладачів. Дані оцінювання зрушень в експериментальних групах до і після проведення тренінгу наведено в табл. 17.

Таблиця 17

Оцінювання зрушень в експериментальних групах до і після проведення тренінгу

| Групи | | Значення критерію Віллкоксона | |
|-------------|---------------------|-------------------------------|-------------------------|
| | | особистісна ідентичність | професійна ідентичність |
| Перший курс | «конформний» | -1,395 | -2,938*** |
| | «випадковий слухач» | -1,792** | -1,938* |
| | «нігіліст» | -1,211 | -1,386 |
| | «трудоголік» | -2,941*** | -1,000 |
| | «зірковий» | -2,449** | -2,938*** |
| П'ятий курс | «нігіліст» | -1,414 | -1,941* |
| | «самостійний пошук» | -1,792** | -3,162*** |
| | «невдоволений» | -1,000 | -2,828** |
| | «помилковий вибір» | -2,928*** | -1,000 |
| | «фантомна» | -1,723 | -1,213 |

Примітка: * – $p \leq 0,1$, ** – $p \leq 0,05$, *** – $p \leq 0,01$.

Процентні зрушення за параметрами професійної та особистісної ідентичності у студентів першого та п'ятого курсів з різними типами навчальної ідентичності подано у табл. 18.

Таким чином, добре піддаються розвитку на першому курсі такі типи особистісної та професійної ідентичності, як передчасний, мораторій та псевдопозитивний. На наш погляд, низька ефективність впливу соціально-психологічного тренінгу на дифузний тип особистісної та професійної ідентичності пов'язана з особистісною інфантильністю та пасивністю життєвої

позиції даних студентів. Вона потребує додаткової індивідуальної психологічної роботи.

Таблиця 18

Процентні зрушення за параметрами професійної та особистісної ідентичності у студентів першого та п'ятого курсів з різними типами навчальної ідентичності

| Групи | | Професійна ідентичність | | Особистісна ідентичність | |
|----------|---------------------|-------------------------|--|--------------------------|---|
| | | до тренінгу | після тренінгу | до тренінгу | після тренінгу |
| 1-й курс | «конформний» | передчасний | позитивний – 86%, передчасний – 14% | дифузний | дифузний – 91%, мораторій – 9% |
| | «випадковий слухач» | дифузний | дифузний – 85%, мораторій – 11%, позитивний – 4% | передчасний | позитивний – 75%, передчасний – 25% |
| | «нігіліст» | дифузний | дифузний – 95%, мораторій – 2%, позитивний – 3% | дифузний | дифузний – 77%, мораторій – 10%, позитивний – 13% |
| | «трудоголік» | позитивний | позитивний – 100% | псевдопозитивний | позитивний – 93%, псевдопозитивний – 7% |
| | «зірковий» | псевдопозитивний | позитивний – 85%, псевдопозитивний – 15% | псевдопозитивний | позитивний – 73%, псевдопозитивний – 27% |
| 5-й курс | «нігіліст» | дифузний | дифузний – 97%, мораторій – 2%, позитивний – 1% | дифузний | дифузний – 87%, мораторій – 10%, позитивний – 3% |
| | «самостійний пошук» | мораторій | позитивний – 76%, мораторій – 24% | мораторій | позитивний – 90%, мораторій – 10% |
| | «невдоволений» | мораторій | позитивний – 85%, мораторій – 15% | псевдопозитивний | псевдопозитивний – 100% |
| | «помилковий вибір» | псевдопозитивний | псевдопозитивний – 100% | псевдопозитивний | позитивний – 93%, псевдопозитивний – 7% |
| | «фантомна» | псевдопозитивний | позитивний – 15%, псевдопозитивний – 85% | псевдопозитивний | позитивний – 8%, псевдопозитивний – 92% |

На п'ятому курсі соціально-психологічний тренінг показав свою ефективність тільки у випадку особистісної та професійної ідентичності типу «мораторій». На нашу думку, це пов'язано з тим, що даний тип ідентичності зумовлює психологічну готовність до змін, внаслідок чого запропоновані під час тренінгу моделі поведінки й навчально-професійні орієнтири

сприймаються як можливість продуктивно вирішити кризу ідентичності й досягти вищих результатів.

Психологічна робота з іншими типами навчальної ідентичності потребує активізації більш глибоких механізмів особистісного самовдосконалення. Це пов'язано з віковими особливостями студентів п'ятого курсу та більш високою стійкістю життєвих настанов порівняно зі студентами першого курсу.

На рівні суб'єктивної оцінки студенти першого та п'ятого курсів відзначили підвищення готовності до навчання та майбутньої професійної діяльності, поліпшення орієнтації у навчанні на майбутній професії.

Отже, запропонована програма тренінгу формування та розвитку навчальної ідентичності є частково ефективною і може бути рекомендована для подальшого використання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК

1. Иванова, Н.Л. Психологическая структура социальной идентичности: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Н. Л. Иванова. – Ярославль, 2003. – 408 с.
2. Реан, А. А. Личностная зрелость и социальная практика. Теоретические и прикладные вопросы психологи [Текст] / А. А. Реан. – СПб: Питер, 1995. – 260 с.
3. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность [Текст]: моногр. / Л. Б. Шнейдер. – М.: НПО «МОДЭК», 2001. – 220 с.
4. Караваева, Н. Н. Педагогическое сопровождение адаптации студентов к учебному процессу технического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Н. Караваева. – Тула, 2006. – 226 с.
5. Никитина, К.А. Технология профилактики адаптационных конфликтов студентов-первокурсников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К.А.Никитина. – Калининград, 2012. – 21 с.
6. Жданова, И.В. Программа социально-психологической адаптации студентов-первокурсников / И.В.Жданова. – Электронный ресурс. Режим доступа: <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/programma-sotsialno-psikhologicheskoi-adaptatsii-studentov-pervo>.
7. Тамеев, А.К. Педагогические условия адаптации иностранных студентов к учебной деятельности на факультете физической культуры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.К. Тамеев. – Воронеж, 2010. – 257 с.
8. Стафеева, Ю.В. Педагогическая поддержка адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Стафеева. – Петропавловск-Камчатский, 2005. – 278 с.
9. Нечаева, И.Н. Социально-психологическая адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья методом групповой работы / И. Н. Нечаева, Е. Ю. Лекомцева. – Электронный ресурс. Режим доступа: spsi.narod.ru/58.doc.
10. Пакулина, С.А. Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С.А.Пакулина. – Челябинск, 2004. – 182 с.
11. Жукова, В.Ф. Социально-профессиональная адаптация студентов-психологов заочной формы обучения к практической деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.Ф.Жукова. – Сургут, 2007. – 226 с.
12. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию [Текст] / Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: МГУ, 1988. – 352 с.
13. Дворецкая, М.Я. Взаимосвязь жизненного и профессионального самоопределения [Текст] / М.Я. Дворецкая // Интегративный подход в психологии: сб. науч. тр. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2003. – 170 с.
14. Чудновский, В.Э. Актуальные проблемы психологии становления убеждений [Текст] / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – 213 с.

15. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения [Текст] / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43-52.
16. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2006. – 22 с.
17. Фанталова, Е.Б. Ценностно-ориентированная психодиагностическая система «Диагностика внутреннего конфликта» [Текст] / Е.Б.Фанталова. – М.: Эксмо, 1999. – 201 с.
18. Елимахина, Ю.В. Развитие личностной рефлексии как фактор формирования смысложизненных ориентаций в старшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю.В.Елимахина. – Ростов-на-Дону, 2008. – 213 с.
19. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система [Текст]: моногр. / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. – 204 с.
20. Маслаков, С.И. Формирование ценностных ориентаций преподавателя высшей школы в начале трудовой деятельности посредством тренинга [Текст] / С.И. Маслаков // Вестник Костромского гос. университета им. Н. А. Некрасова. – 2008. – Т. 14. – С.147-151.
21. Кочарян, О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів [Текст]: навч. посіб. / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко. – Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т», 2011. – 40 с.
22. Реан, А. А. Психология и педагогика [Текст] / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С.И.Розум. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
23. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М.:Логос, 2004. – 384 с.
24. Маркова, А. К. Формирование мотивов учения [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
25. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е.В.Карпова. – Ярославль, 2009. – 51 с.
26. Герасимова, А. С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии / А. С. Герасимова. – Электронный ресурс. Режим доступа: www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnyem/razdel_2_p/gerasimova.html.
27. Гордеева, Т.О. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин // Электронный журнал “Психологические исследования”. – Т. 5, № 24. Режим доступа: <http://psystudy.ru>.
28. Патяева, Е. Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение [Текст] / Е.Ю.Патяева // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 289-314.
29. Чирков, В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения

- человека [Текст] / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1995. – №3. – С.116-130.
30. Занюк, С. С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.С.Занюк. – Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 20 с.
31. Занюк, С. С. Мотиваційний тренінг. Спецпрактикум з психології мотивації [Текст] / С. С. Занюк. – Луцьк: Вид-во Волинського держ. університету, 1998. – 64 с.
32. Воронкова, Н. Ю. Динамика развития профессиональной мотивации студентов новых специальностей в процессе вузовской подготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.Ю.Воронкова. – Нижний Новгород, 2008. – 219 с.
33. Смирнов, А.В. Учебная самоорганизация как фактор развития познавательной мотивации студентов технического вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.В. Смирнов. – Самара, 2011. – 175 с.
34. Климчук, В.А. Тренинг внутренней мотивации / В. А. Климчук . – СПб.: Речь, 2005. – 76 с.
35. Киселева, Н. С. Формирование учебно-профессиональной мотивации студентов младших курсов педагогических специальностей ВУЗа средствами психологического тренинга: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.С. Киселева. – СПб, 2007. – 209 с.
36. Манойлова, М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / М.А. Манойлова. – Санкт-Петербург, 2004. – 23 с.
37. Дерев'янку, С.П. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах [Текст] / С.П.Дерев'янку // Соціальна психологія. – 2008. – №1. – С. 96-104.
38. Манянина, Т.В. Эмоциональный интеллект в структуре психологической культуры личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Т.В. Манянина. – Барнаул, 2010. – 19 с.
39. Степанов, И.С. Психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / И.С. Степанов. – Новосибирск, 2010. – 22 с.
40. Чиркина, Е.А. Эмоциональный интеллект в структуре педагогических способностей [Текст] / Е.А. Чиркина // Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Ижевск: УдГУ, 2010. – Ч.1. – С. 142-145.
41. Молокостова, А.М. Особенности социального интеллекта студентов с различным психологическим типом личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А.М. Молокостова. – Самара, 2007. – 23с.
42. Саутина, Е.С. Психолого-педагогические условия развития социаль-

ного интеллекта студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.С. Саутина. – Тамбов, 2008. – 20 с.

43. Вахрушева, Л.Н. Выраженность структурных и качественных характеристик эмоционального интеллекта на этапе юности и ранней взрослости: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л.Н. Вахрушева. – М., 2011. – 23 с.

44. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта [Текст] / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Приор, 2003. – С. 433 - 456.

45. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте [Текст] / Д.В. Люсин, Д.В. Ушакова // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. – М., 2004. – С. 29-39.

46. Бордовская, Н. В. Педагогика [Текст] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2004. – С. 284 – 297.

47. Ананьев, Б. Г. Генетические и структурные взаимосвязи в развитии личности [Текст] / Б. Г. Ананьев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб: Питер, 2000. – С. 178-188.

48. Кон, И. С. Социологическая психология [Текст] / И. С. Кон. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999.– 560 с.

49. Вірна, Ж. П. Автобіографічні показники соціальної зрілості / Ж. П. Вірна. – Електронний ресурс. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pzpp/2011_13_1/59-65.pdf.

50. Темрук, О. В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. В. Темрук. – Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 21 с.

51. Олпорт, Г. Становление личности: избранные труды [Текст] / Гордон Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 464 с.

52. Штепа, О. С. Диспозиційна модель особистісної зрілості: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О. С. Штепа. – Ін-т соц. та політ. психології АПН України. – К., 2006. – 17 с.

53. Леонтьев, Д.А. Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем / Д.А.Лентьев. – Электронный ресурс. Режим доступа: <http://institut.smysl.ru/article/responseability.php>.

54. Кочарян, И. А. Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) и оценка его психометрических характеристик [Текст] / И. А. Кочарян // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, серія «Психологія». – Вип. 40. – № 807. – Х., 2008. – С.179-186.

55. Лефтеров, В.О. Психологічний тренінг у особистісному розвитку та формуванні професійно важливих якостей майбутніх правоохоронців / В. О. Лефтеров. – Електронний ресурс. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/nvldu/2008_1/lefterovvo.pdf.

56. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев.

– М.: МГУ, 1972. – 575 с.

57. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.

58. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1969. – 282 с.

59. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Академия пед. наук РСФСР, 1956. – 660 с.

60. Максименко, С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) [Текст] / С. Д. Максименко. – М.: Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – 320с.

61. Максименко, С. Д. Психология личности (генетический подход) [Текст] / С. Д. Максименко. – К. : Перспектива, 2005. – 404 с.

62. Кочарян, А.С. Принцип процессуальности в психологических моделях психотерапии [Текст] / А. С. Кочарян // Архів психіатрії. Науково-практичний журнал. – 2002, 4(31). – С. 143–151.

Навчальне видання

**Копилов Володимир Олександрович
Жидко Максим Євгенович
Калайтан Наталя Леонтіївна
Волошина Катерина Віталіївна
Досужа Тетяна Олександрівна
Півень Маргарита Анатоліївна
Старовойт Тетяна Павлівна
Цокота Вікторія Різванівна**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ
ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Редактор Т.Г. Кардаш

Зв. план, 2013

Підписано до видання 15.04.2013

Ум. друк. арк. 3.2. Обл.-вид. арк. 3.68. Електронний ресурс

Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського
"Харківський авіаційний інститут"
61070, Харків-70, вул. Чкалова, 17
[http: //www.khai.edu](http://www.khai.edu)
Видавничий центр "ХАІ"
61070, Харків-70, вул. Чкалова, 17
izdat@khai.edu

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів

видавничої продукції сер. ДК №391 від 30.03.2001