

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Західноукраїнський національний університет
Соціально-гуманітарний факультет
Кафедра психології та соціальної роботи

ВАЛЯШ Мар'яна Ігорівна

**Збагачення саморегуляційного потенціалу майбутніх психологів як умова
їхнього професійного становлення/ Enrichment of the self-regulatory
potential of future psychologists as a condition for their professional
development**

спеціальність: 053 – Психологія
освітньо-професійна програма – Психологія

Кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи
ПСм-21
М.І. Валяш

Науковий керівник:
к.пед.н., доцент О.Є. Коваль

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту

«___» _____ 20__ р.

Завідувач кафедри

_____ **А.Н. Гірняк**

ТЕРНОПІЛЬ-2023

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА	7
1.1. Характеристика когнітивної складової потенціалу особистості	7
1.2. Особливості вольового складника потенціалу особистості	10
1.3. Форми саморегуляційного потенціалу особистості	15
Висновки до розділу 1	18
РОЗДІЛ 2	
РОЗВИНУТИЙ САМОРЕГУЛЯЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА	20
2.1. Стратегії збагачення саморегуляції студентів-психологів	20
2.2. Особливості процесу підвищення саморегулятивного потенціалу студентів-психологів	32
Висновки до розділу 2	38
РОЗДІЛ 3	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА	39
3.1. Опис методів та методик дослідження збагачення саморегуляції	39
3.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження саморегуляції	44
Висновки до розділу 3	56
ВИСНОВКИ	57
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	61
ДОДАТОК	68

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сьогодні проблема саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації особистості, як і раніше, залишається актуальною, зважаючи на те, що людина, яка досягла рівня самоактуалізації, домагається всебічного використання своїх здібностей, талантів, потенціалу, стає повноцінно функціонуючою людиною. Підготовку студентів-психологів необхідно розглядати, як шлях до зреалізації їх індивідуальних смислів життя, що не буде можливим без навичок саморегуляції та самоорганізації, які мають бути достатньою мірою розвинуті. Тактика і стратегія поведінки з часом, способи його використання, як у поточній ситуації, так і в масштабах життя загалом, є важливими складовими життєдіяльності сучасної людини та показниками особистої ефективності. Необхідно відзначити, що зазначені навички є значущими для самореалізації майбутніх психологів, оскільки в даному виді діяльності вміння керувати своєю поведінкою постає одним з найважливіших чинників їх подальшої фахової успішності, оскільки контингент, з яким відбувається їхня фахова взаємодія, вимагає максимальної витримки, і навіть можливості об'єктивно оцінити обстановку і свої сили.

Процес саморегуляції є внутрішньою цілеспрямованою активністю людини, яка реалізовується за допомогою системної взаємодії різних процесів, явищ і рівнів психіки, що становить цілісну систему, здійснює їх реалізацію, має свою індивідуальну структуру і проєктується на різні рівні організації індивідуальності студента-психолога. За допомогою даної системи та вибудовує алгоритм майбутньої діяльності та життєдіяльності загалом, причому, стосовно останнього, підсумкове рішення про особливості і після тривалості дій може бути прийняте з деякою, в тому числі, і значною відстрочкою за часом.

Саморегуляція майбутнього психолога складається, в тому числі, зі здатності керувати своїми емоційними станами. Негативні емоції можуть долатися за допомогою будь-яких фізичних дій, які призведуть до спокійного стану, наприклад, можна прийняти невимушену позу, встановити повільне і глибоке дихання, розслабити м'язи обличчя та тіла. Сукупність прийомів і методів самокорекції психофізіологічного стану людини, завдяки яким досягається оптимізація психічних і соматичних функцій організму, є психічною саморегуляцією. У свою чергу, психологічне саме управління (саморегулювання) – це свідомий вплив людини на властиві йому психічні явища (властивості, процеси, стану), виконувану ним діяльність, а також власну поведінку для підтримки або зміни характеру їх протікання (функціонування).

Таким чином, саморегуляція охоплює всі психічні явища, які властиві майбутньому психологу: саморегуляція окремих психічних процесів (відчуття, сприйняття, мислення та інші); саморегуляція власного стану або вміння керувати собою, що стало властивістю людини в результаті її виховання та самовиховання, включаючи саму регуляцію соціальної поведінки суб'єкта.

Стан дослідження проблеми. Учені розглядають саморегуляцію, як функціональний засіб суб'єкта, що дозволяє йому мобілізувати свої особистісні та когнітивні можливості, що постають як психічні ресурси для реалізації власної активності (див. [1-60]). Саморегуляцію також розглядають як такий вид усвідомленої регуляції діяльності, при якому вона має чіткі часові межі здійснення, зумовлена конкретним поведінковим актом і включається до нього, закінчуючись більш менш чітким усвідомленням досягнутого результату діяльності. Особистісна саморегуляція є складною інтегративною функцією, що проявляється в активно-дієвому відношенні особистості до себе та інших, в її моральних, соціальних установках і відображає параметри соціальної поведінки та міжособистісних відносин, що забезпечують перетворення діяльності та спілкування.

Проблема збагачення саморегуляційного потенціалу, у т.ч. його поведінкового та діяльнісного компонента, є на даний момент недостатньо вивченою. Вона полягає в недостатньому рівні розробленості методологічних підходів до феномену регуляції діяльності у взаємозв'язку з когнітивними та вольовими властивостями особистості: відомо, що регулятивні техніки здатні надавати значний вплив на поведінку та діяльність суб'єкта, однак, конкретні механізми взаємодії регуляції діяльності з когнітивними та вольовими властивостями досі залишаються недостатньо вивченими, що й спричинило важливість даного магістерського кваліфікаційного дослідження.

Об'єктом дослідження постає студент-психолог, **предметом** – його саморегуляційний потенціал. **Метою дослідження** є вивчення впливу саморегуляції на когнітивний та вольовий потенціали студентів-психологів, а також розробка та апробація програми збагачення саморегуляційного потенціалу.

Завдання дослідження:

- 1) проаналізувати теоретичний матеріал з проблематики дослідження;
- 2) дослідити саморегуляцію та стратегії регулювання емоцій і виявити особливості регулятивних процесів у студентів-психологів;
- 3) провести емпіричне дослідження способів збагачення саморегуляційного потенціалу майбутніх психологів;
- 4) розробити, апробувати та оцінити ефективність програми покращення саморегуляційного потенціалу.

За основні **методи дослідження** прийняті *теоретичні*: аналіз, порівняння, узагальнення даних літературних джерел з досліджуваної проблеми; *емпіричні*: тестування, експеримент, моделювання.

Теоретична значущість дослідження полягає в узагальненні теоретичних розробок з досліджуваної проблеми та різних методологічних підходів у вивченні збагачення саморегуляції під час навчання у закладі вищої освіти, дослідженні когнітивних та вольових потенціалів особистості майбутніх

психологів. **Практична значущість** відбита в розробці та апробації комплексної програми збагачення саморегуляційного потенціалу студентів під час навчання, яка може бути використана в практиці психологічних консультантів, психологів, працівників освітніх закладів різного напрямку.

Структура кваліфікаційного дослідження. Магістерська робота складається із вступу, загальних висновків, трьох розділів з висновками до кожного, списку використаних літературних джерел. Загальний обсяг дослідження склав 75 сторінок, основний текст висвітлений на 59 сторінках. Результати дослідження висвітлені у двох авторських публікаціях.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

1.1. Характеристика когнітивної складової потенціалу особистості

У науковій літературі досі немає єдності у розумінні «когнітивних здібностей», отже, немає єдності й у термінології. У різних джерелах синонімами є поняття «когнітивні здібності» – «загальні здібності» – «розумові здібності» – «ментальні здібності» – «пізнавальні здібності», залежно від того, який саме зміст автори вкладають у поняття «когнітивні здібності» [3-11; 13; 19; 24-26; 29; 37; 41; 55; 58]. На даному етапі розвитку психології немає єдиного визначення «когнітивних здібностей». Але можна виділити три найбільш поширені підходи до визначення когнітивних здібностей. Одні автори вважають, що когнітивні здібності – це індивідуально-психологічні особливості процесів уваги, відчуття, сприйняття, пам'яті, уяви, мислення, що відрізняють одну людину від іншої і проявляються в успішності пізнання навколишнього світу. У цьому разі «когнітивні здібності» і «пізнавальні здібності» визначаються як синоніми. Кожній можливості відповідає певна функціональна система. Тут мовиться про мисленнєві, перцептивні, мнемічні та інші здібності, визначаючи їх у термінах психічних процесів, і разом з тим, досліджуються параметри розумового процесу, процесу сприйняття та ін., розглядаючи їх як індивідуальні характеристики продуктивності психічних процесів, тобто в якості здібностей [31].

Когнітивність – це прикордонний термін, що відсилає нас до будь-яких процесів, за допомогою яких ми розуміємо або набуваємо знання. Він поєднує відчуття, впізнавання, уяву, символізування, судження, спогади, навчання,

роздуми і умовисновки. Саме в цьому сенсі використовують цей термін сучасні вітчизняні автори [2; 17; 22; 44; 53].

Часто розглядають когнітивні здібності як систему репрезентацій властивостей, відносин та різнобічних зв'язків об'єктів та суб'єктів діяльності. Ця система постає як основа процесів аналізу, синтезу, абстракції та узагальнення. Розвиток когнітивних структур йде за принципом системної диференціації – з більш простих до більш складних, упорядкованих структур, що допускають глибокий, широкий, багатоаспектний і гнучкий аналіз, і синтез об'єктів дійсності. Зазначимо, що якості процесів аналізу та синтезу, властиві цій людині, повинні залежати від досягнутого рівня розвитку когнітивних структур. Водночас якості процесів аналізу та синтезу повинні визначати саму здатність когнітивних систем до формування.

Таким чином, зв'язок тут двосторонній, чим вищі ці якості, тим більший рівень когнітивного розвитку, можливо, досягнуто за інших рівних умов, а чим вищий цей розвиток, тим вища і якість поточних процесів аналізу та синтезу. З цього погляду «когнітивні здібності» та «розумові здібності» є синонімами, оскільки була висунута гіпотеза, що ядром або загальним компонентом різних розумових здібностей є властива кожній людині якість процесів аналізу та синтезу, їхній рівень розвитку [23]. Представники третього напрямку під когнітивними (пізнавальними) здібностями розуміють інтелект, інтелектуальні здібності [19; 28; 45].

«Наведемо три найбільш поширені визначення інтелекту: 1) інтелект – це загальна здатність до пізнання і вирішення проблем, що визначає успішність будь-якої діяльності і лежить в основі інших здібностей; 2) інтелект – це система всіх пізнавальних здібностей індивіда : відчуття, сприйняття, пам'яті, уявлення; 3) інтелект – здатність до вирішення проблем без спроб і помилок» [25, с. 36].

Якщо взяти за основу перші два визначення, то з цієї точки зору «когнітивні здібності» та «інтелектуальні здібності» є синонімами [23]. У нашій роботі ми дотримуємося трактування когнітивних здібностей як інтелекту.

У структурно-генетичному підході Ж. Піаже інтелект трактується як вищий спосіб врівноважування суб'єкта з середовищем, що характеризується універсальністю. При когнітивістському підході інтелект сприймається як набір когнітивних операцій. У факторно-аналітичному підході на підставі безлічі тестових показників відшукуються стійкі фактори – здібності, завдяки яким людина вирішує різні життєві завдання (Ч. Спірмен та ін.).

Загальний інтелект – це система психічних механізмів, які зумовлюють можливість побудови «всередині» індивіда об'єктивної картини того, що відбувається [7]. У перекладі з латинської мови інтелект – розуміння, пізнання – загальні здібності до пізнання, розуміння та вирішення проблем. Поняття інтелект поєднує всі пізнавальні здібності індивіда: відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення, уяву. Інтелект – здатність людини створювати в ході самонавчання програми, насамперед, евристичні для вирішення завдань певного класу складності та вирішувати ці завдання.

Виходячи з вищевикладеного, зрозуміло, що рівень інтелекту відіграє важливу роль у житті людини. Конкретну роль інтелекту в житті можна розглянути на прикладі впливу рівня інтелекту на шкільну успішність – у ході проведених досліджень було доведено, що найбільша успішність учнів із середнім рівнем інтелекту. Відповідно, щоб досягти чогось у житті, потрібно мати хоча б середній рівень інтелекту, а для цього необхідно враховувати фактори, що впливають на становлення інтелекту.

1.2. Особливості вольового складника потенціалу особистості

Існує безліч класифікацій вольових якостей особистості та визначення їх, аж до взаємовиключних характеристик.

За одним визначенням воля – це психічний механізм, через який особистість регулює свої психічні функції, приладжує їх один до одного і перебудовує їх відповідно до поставленої задачі. Влада особистості над своїми душевними станами, «можлива лише за наявності у складі її душевної єдності певного регулятивного чинника» [16]. Волю розглядають як одне з основних психологічних понять, що охоплює собою всю область свідомих доцільних дій людини. Вона не створює будь-яких нових елементів у поведінці та в психіці, а лише надає їм іншу (нову) організацію. Регулююча функція волі полягає в особливій формі організації психічної діяльності, при якій остання стає планомірною і цілеспрямованою [45].

Воля є вищою психічною функцією і має властивості системності, соціальності, опосередкованості, довільності. Воля є одним із механізмів, що дозволяють людині керувати власною поведінкою, психічними процесами, мотивацією. Головним змістом поняття волі вважають довільне регулювання поведінки та психічних процесів, воля лежить в основі побудови особистості і є суто соціальною формою поведінки, що розвивається в онтогенезі і є продуктом суспільно-історичного розвитку. Воля є не що інше, як перетворення мови на виконання дії, все одно іншим або самим собою. До функції волі відносять і ініціацію дії. Прагнення осмислення дій розглядається як необхідна умова виконання. У структуру вольового акта включають операцію запровадження допоміжного мотиву посилення спонукання до дії необхідного, але слабо що з особистим бажанням. Однією з ознак волі варто виокремити подолання перешкод, адже зміна сенсу дії змінює і спонукання до нього.

«Різні підходи у визначенні категоріального статусу волі та відсутність визначеності в термінології вольової сфери особистості в науковому

середовищі сприяли розвитку у вітчизняній психології тенденції, аналогічній зарубіжним. Тут чітко означено напрямок за винятком з вольової сфери психічних явищ, які можуть бути пояснені без використання поняття воля, звуження проблеми довільної мотивації до питання про спонукальність, а потім зведення її до свідомої зміни мотиву, що розглядається тільки в аспекті спонукальних причин. І воля, і довільна мотивація є свідомою формою спонукальних причин тільки дії. Вольові якості, а, отже, і вольові зусилля, часто не включаються в поняття волі, пропонуючи натомість виділяти такі реальні моменти діяльності людини, які поки не мають свого пояснення і вимагають залучення поняття, подібного до інтуїтивно виділеного поняття волі. Звуження функції волі до різновиду довільної мотивації унеможливило охоплення всіх вольових проявів, зокрема управління людиною своїми психічними процесами при виконанні дій та здійсненні діяльності» [31, с. 11].

На тлі зазначеної категоріальної невизначеності та відсутності виразно визнаної, робочої термінології волі, складнощів у розробці психодіагностичних методик вольової сфери особистості, відзначається зниження популярності опрацювання проблеми волі в наукових колах, зниження інтересу психологів до цієї проблеми і, як наслідок, падіння числа публікацій та наукових праць.

Вирішення найважливішої задачі для практичної психології – опис моделі взаємодії інформаційно-алгоритмічної системи волі, інтелекту, емоцій, розмежування їх функції та подальше вивчення можливе за допомогою створення адекватного процесам, що відбуваються в об'єктивній реальності, термінологічного апарату.

Можна виділити три напрями у постановці проблеми волі в історії вітчизняної психології: 1) фізіологічне трактування волі як процесу довільного, свідомого саморегулювання поведінки; 2) воля як найвища психічна функція; 3) концепція вольової регуляції через смислове породження дії. Вольова регуляція – поняття, невіддільне від вольової дії – процесу, який є цілеспрямованим і може зреалізовуватися в простих і складних формах. У

зреалізації вольової дії виділяються дві стадії – 1) вихідна і 2) завершальна, характеризуючи ясне усвідомлення мети і наполегливість, твердість у її досягненні, як необхідні умови успішності в реалізації. Вольові дії студентів-психологів можуть мати як природу власних бажань, так і доручення наставників. У дії за власним бажанням виділимо три стадії: 1) постановку мети дії; 2) уявне планування виконання; 3) власне саме виконання. У діях за дорученням перша стадія змінюється на стадію прийняття мети через співвіднесення з особистими мотивами та моральною структурою цінності. У першій стадії вольового процесу у діях за дорученням вбачають більш ресурсно-витратну роботу особистості та можливість конфлікту моральних суперечностей [44].

Також у структурі вольової дії виділяється процесуальний момент: наявність програми, відповідно до якої протікає психічна функція, постійний контроль за реалізацією програми: контроль за послідовністю операцій, контроль за результатами проміжних фаз, контроль за остаточним результатом діяльності через співвідношення реального результату із попередньо заданим.

Стрижневим програмним компонентом, що задає алгоритміку вольового управління психічними функціями, означимо мотив, як відправну точку і показник свідомої психічної діяльності. У функціональній структурі довільного управління (самоврядування) відображені наступні процесуальні блоки: 1) самодетермінація; 2) самоініціація та самогальмування дій; 3) самоконтроль (як за своїми діями, так і за своїм станом, емоціями); 4) самообілізація та самостимуляція. Розкриваючи генезис вольового управління у розвитку особистості, варто зазначити, що з процесуальної, природний базис означеної дії заснований на властивостях нервової системи, фізіологічних процесах організму людини і всієї сукупності особливостей їх здійснення.

У процесі опису вольової дії звернімо увагу на особливе значення другої сигнальної системи як механізму свідомого регулювання та саморегуляції поведінки. Особливо підкреслює необов'язковість подання різних етапів і фаз

вольового процесу в кожному конкретному випадку, що визначається типом розв'язуваного завдання, автоматизацією деяких процесів в інтелектуальній діяльності (рис. 1.1). Так було в простому вольовому акті спонукання безпосередньо перетворюється на реалізацію мети, зводячи до мінімуму роботу свідомих алгоритмів.

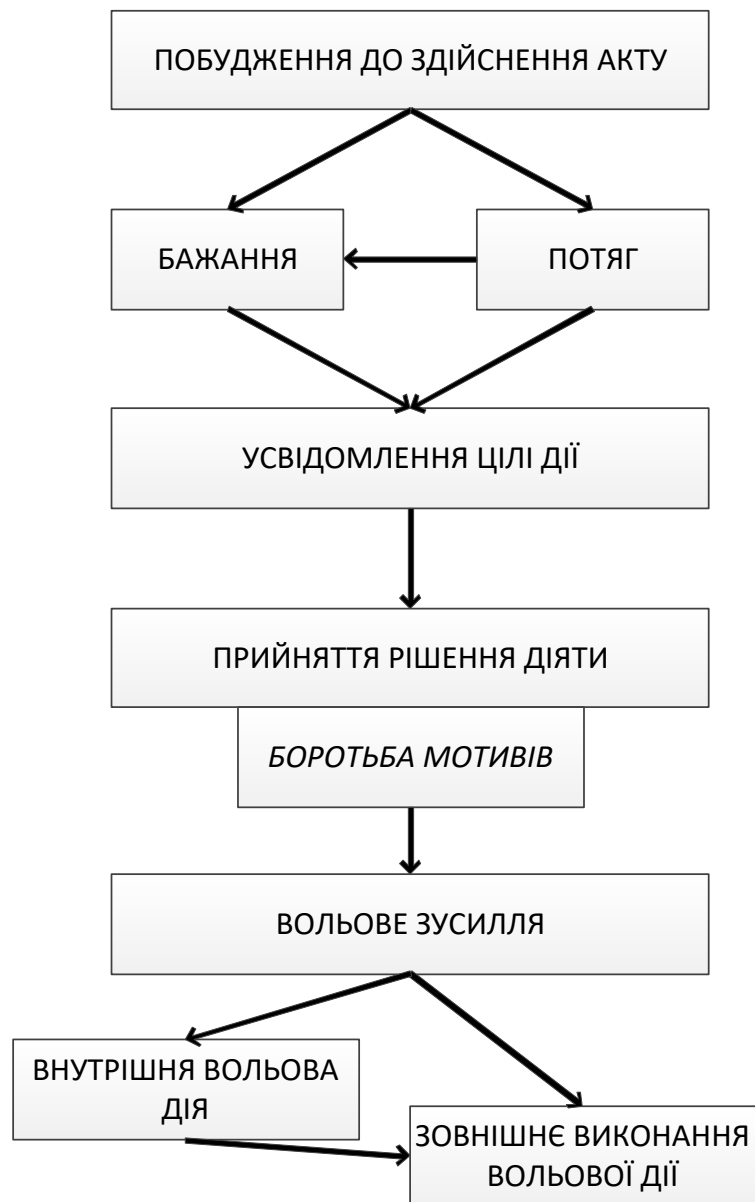


Рис. 1.1. Схема психологічної структури вольового акту

Проста вольова дія відбувається тоді, коли потреба до дії майже автоматично переходить до самодії. Складна – відбувається тоді, коли дії передують урахування наслідків, усвідомлення мотивів дії, тобто, навіщо це треба, прийняття рішення, складання плану дій.

Воля – сторона свідомості людини, її діяльне і регулююче начало, яке покликане створити зусилля і утримувати його так довго, як це потрібно. Здатність людини досягати встановлених цілей в умовах подолання перешкод, що виявляється в самодетермінації та саморегуляції своєї діяльності та різноманітних психічних процесів. Завдяки їй людина має можливість з власної ініціативи, виходячи з усвідомленої потреби, виконувати дії в заздалегідь спланованому напрямі та із заздалегідь передбаченою силою. Воля спрямовує або стримує дії людини, а також організовує психічну діяльність, виходячи з наявних завдань та вимог.

«Основними функціями волі є: 1) вибір мотивів та цілей; 2) регуляція спонукання до дій – при недостатній мотивації; 3) організація психічних процесів у систему, що адекватна виконуваним діяльності; 4) мобілізація фізичних і психічних можливостей при подоланні перешкод до досягнення поставленої мети. Зазвичай прийнято розглядати волю у взаємозв'язку з її основною функцією – свідомого регулювання поведінки та діяльності у складних умовах за підтримки вольового зусилля. Проблема оволодіння своєю поведінкою (на рівні оволодіння власною мотивацією) слід розглядати в психології як проблему волі, як процес виробництва нових мотиваційних утворень, що сприяють розгортанню поведінки в обраному напрямку» [2, с. 127].

1.3. Форми саморегуляційного потенціалу особистості

Саморегуляція, що пов'язана зі свідомістю людини, виконується крізь роботу певних нервових центрів, пов'язаних зі свідомим відображенням. При цьому визнаючи реальність вольової поведінки та її довільної регуляції, вчені не схильні приймати наявність особливого психічного утворення, яке називають волею. Влада особистості над власними духовними станами можлива лише за наявності у складі її душевної єдності якогось регулятивного фактора – волі. Втім, дана регулятивна функція сутнісно звелася до уваги [19]. Саме увага регулює сприйняття, мислення, почуття, рухи через зміну змісту свідомості, тобто через перемикання уваги. Воля позбавлена можливості породжувати дії думки, вона лише їх регулює.

Ключовим змістом поняття «воля» є довільне регулювання поведінки та психічних процесів. У своїх розвинених формах довільна регуляція опосередкована штучними знаками і здійснюється шляхом поєднання різних психічних функцій в єдину функціональну систему, що виконує регуляцію діяльності або якого-небудь психічного процесу.

Відмінність між поняттями вольова регуляція та довільна регуляція можна сформулювати в наступних положеннях, які обґрунтовують те, що вольова регуляція вважається частиною довільної: «1) вольова регуляція (у варіанті самодетермінації) є регуляція дії (або психічного процесу) через зміну сенсу дії, що забезпечує необхідне спонукання (гальмування) до нього; 2) вольова регуляція є частиною довільної регуляції процесів і дій людини або, точніше, один із рівнів довільного регуляції – особистісний рівень; 3) у традиціях діяльнісного підходу процес мотивації може бути описаний як особлива внутрішня дія щодо побудови спонукання; 4) в основі вольової регуляції спонукання до дії лежить довільна форма мотивації, де зміна спонукання досягається через зміну сенсу дії» [22, с. 157].

Розглядаючи проблеми співвідношення волі та довільності підкреслимо, що напрямок розвитку особистості до власної індивідуальності збігається з розширенням зони внутрішньої свободи, здатності свідомого управління своєю психікою та поведінкою, тобто зі становленням довільності. Таким чином, бар'єр між волею як осмисленою ініціативою, що визначає цілісну особистість, і довільністю відсутня і довільна поведінка розглядається як поведінка вільна, тобто поведінка, побудована суб'єктом за власними правилами. Але в той же час воно узгоджується з прийнятими в суспільстві нормами. Свідомість чи усвідомленість є основною характеристикою довільної поведінки. У цьому випадку можна зробити ряд практично значущих висновків, одним з яких є визначення для кожного вікового етапу розвитку людини провідної діяльності залежно від виду та рівня сформованості довільності її психічної активності.

Найістотнішим для розуміння волі є цілеспрямованість, яка може набувати форм психічного процесу, стану та властивості особистості. Моральні якості відбиті у прояві особистості робити щось впевнено та усвідомлено. Виконання зовнішніх та внутрішніх труднощів є твердою ознакою вольових дій. Вплив волі не можна пов'язувати з проблемою довільних дій. Вони хоч і мають зв'язок між собою, але характеризуються зовсім різним змістом.

Вольовою дією, з фізіологічної позиції, прийнято визначити як почуття внутрішньої напруги, яке необхідне для балансування процесів збудження та гальмування. Звичайно, таке балансування робиться можливостями другої сигнальної системи. Вольові дії в залежності від рівня труднощів, які необхідно подолати, поділяються на кілька груп. До першої групи відносять вольові зусилля при м'язовому напруженні; до другої – вольові зусилля при напруженні уваги; до третьої – вольові зусилля, що пов'язані із подоланням втоми та почуття втоми; до четвертої – вольові зусилля, пов'язані з дотриманням режиму; до п'ятої – вольові зусилля, пов'язані з подоланням почуття страху.

Незважаючи на неоднакове трактування перешкод, багато вчених і викладачів під час проведення роботи з морального тренування посилаються на

систематизацію, де визначальним фактором є дроблення перешкод на реальні та індивідуальні. Сутність такої систематизації визначає не як якийсь прояв, доступність чи комфортність, а доступні умови одиничного утворення властивостей здійснення подібних моментів, де спостерігається прояв характеру.

Прояв характеру, що виявляється власне мотивованим і усвідомленим, містить наступні властивості: 1) явище мотивації, реалізації, умов та методів функціонування; 2) вимоги виконати таку дію; 3) сила характеру; 4) дія конкретного бажання. Примушення до виконання вольової дії відбувається при появі конкретної потреби. Звичайно, для того, щоб необхідність стала можливою регулювати і спрямовувати дії, вона повинна бути певною, і в такому моменті поставатиме як мотив дії, спрямований на виконання конкретної мети. Мета у світогляді людини визначається у поданні останнього результату руху. Якщо вона відсутня, рух позбавляється свого конкретного визначення цілеспрямованості і більше не буде вольовим. Але визначити вольовий рух можна лише в такому моменті, якщо визначено не лише мотиви, а й мету, які їй домагаються. У такому моменті вони безперечно поділяються, в наступному виступають і збігаються як мета – мотив.

Важливою ланкою у структурі вольового акта є рішення усвідомлено діяти у певному напрямі. Прийняття відповідного рішення не завжди є простою справою. У ряді випадків воно супроводжується боротьбою мотивів, тривалим обговоренням, сумнівами, коливаннями. Чим вагомніше протиборчі мотиви, тим складніша їхня боротьба. Аналіз структури та змісту вольової дії показує, що воно перебуває у нерозривному зв'язку з інтелектуальними процесами. Вибір мети, а тим більше прийняття рішення, визначення засобів і способів досягнення намічених цілей, пов'язане з обмірковуванням різних варіантів, їх зважуванням, обговоренням, висуває великі вимоги до мислення.

Воля, є структурно складною стороною особистості, виявляється у вольових зусиллях за допомогою вольових якостей: дисциплінованість,

цілеспрямованість, самостійність та ініціативність, сміливість та рішучість, самовладання та витримку. Вольові показники, стаючи певними, виявляються у межах характеру, які й характеризують прояв людини до соціуму і діям. Воля виразно залежить від темпераменту (як риси особистості), що характеризує рух її виконання в умовах соціально-трудова дії. Вольове зусилля, безперечно, має конкретну емоційну межу. Воля пов'язана і певною мірою характеризується емоційним впливом людини до такої чи іншої мети. З негативними або позитивними емоціями, визначено і значення дії, досягнення конкретних підсумків. Успішне визначення дій пов'язане зі стеничними емоціями, що конкретизують подолання ще більшої кількості труднощів. Погані емоційні струси та стани у певних випадках не сприяють виконанню конкретних дій. Таким чином, воля як психічний процес визначається як свідома регуляція людиною своєї поведінки і діяльності. Вона забезпечує подолання труднощів при досягненні цілей саморегуляції майбутнього психолога.

Висновки до розділу 1

Проблема саморегуляційного потенціалу нині стала однією з найбільш досліджуваних у психологічній науці. Необхідність дослідження саморегуляції майбутнього психолога нині пов'язана із зростаючою тенденцією в сучасній психології до створення інтегративних концепцій психіки людини. Не менш важливим чинником є бурхливий розвиток суб'єктного підходу до дослідження активності. Суттєвою рисою суб'єктної активності є здатність до саморегуляції. Тож проблема пошуку закономірностей саморегуляції особистістю своєї активності є однією із центральних у загальному контексті суб'єктного підходу до вивчення психіки. Адже саме дослідження саморегуляції є важливим ключем до розуміння суб'єктності як мінливої у часі актуальної міри активного

впливу на зовнішні та внутрішні процеси. Актуальність дослідження полягає й у тому, що саморегуляція – це важливий фактор успіху в житті майбутнього фахівця-психолога. Адже саме люди з розвиненою саморегуляцією досягають більшого успіху в роботі, навчанні, суспільному житті. Вони більш психологічно благополучні і менш схильні до адикцій, правопорушень та інших проблем.

РОЗДІЛ 2

РОЗВИНУТИЙ САМОРЕГУЛЯЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

2.1. Стратегії збагачення саморегуляції студентів-психологів

Будь-яка система, як органічна, і неорганічна, пасивного характеру чи цілеспрямованого, перебуває у безпосередньому зв'язку з довкіллям. Регуляція є адаптованою зміною параметрів роботи навколишнього середовища. Термін «регуляція» і «саморегуляція» можна застосувати до будь-якої системи динамічного характеру або процесу, що означає управління параметрами із заданими критеріями. Таке управління здійснюється в умовах регулярного надходження в даний час інформації про поточні параметри системи та оточення. Поняття регуляція містить у собі такі функції як підтримання безпеки та сталості системи, з одного боку, а, з іншого боку, адаптацію до умов навколишнього світу, завдяки чому утворюють взаємозв'язок обох сторін і створюють цілісний процес.

Останнім часом проблема регуляції та саморегуляції набула значного розвитку у діяльнісному підході. Термін саморегуляція став головним і провідним для розвитку діяльнісного підходу на кілька десятиліть, а також став передумовою для розвитку дослідження механізму та закономірності регуляції життєдіяльності в момент її перебігу. Саморегуляцію розглядають, як функціональний засіб суб'єкта, що дозволяє мобілізувати свої особистісні та когнітивні можливості, що виступають як психічні ресурси для реалізації власної активності [7; 38; 44].

На розвиток саморегуляції впливають різні чинники, не винятком постає і рівень мотиваційних домагань, і спрямованість контролю. Загальновідомим є той факт, що люди з усталеною мотивацією мають величезний потенціал для

розвитку навичок саморегуляції. Однак, як добре люди не були б мотивовані на успіх, досить часто серед них зустрічаються ті, хто зазнає серйозних труднощів при організації власної діяльності. Їхнє подолання можливе в тому випадку, якщо роботу з формування навичок саморегуляції буде розпочато якомога раніше. Оптимальним періодом у цьому відношенні є період ранньої юності, коли закладаються основи регуляції діяльності. Тим не менш, це не означає, що під час юності – студентства, або молодості і в зрілому віці можна припиняти розвиток даних навичок, навпаки, якщо в ранній юності закладаються основи регулювання, то в юності, враховуючи темп життя і навантаження студента, дані навички можуть досягти піку своєї сформованості – аби людина була на це мотивована.

У осіб, які прагнуть досягнення успіху, навички програмування, моделювання, оцінювання результатів, а також загальний рівень саморегуляції діяльності, краще, ніж у осіб, які прагнуть уникати невдач. Це пов'язано з тим, що особи, які прагнуть успіху, схильні більш детально опрацьовувати програми намічених дій, враховувати всі необхідні зовнішні та внутрішні значущі фактори та умови, щоб результат був успішним. Також, вони схильні до адекватної та критичної оцінки своєї діяльності, що дозволяє їм вчасно помічати недоліки та виправляти їх. В осіб, які схильні до уникнення невдач, розвиненіші навички планування та самостійності. Це говорить про те, що, прагнучи не бути осягнутими невдачею, такі особи намагаються детально розробити план дій і ретельно дотримуватися наміченого плану. Ця категорія більш самостійна, автономна, здатна сама розробити план дій, при цьому, будучи незалежними від думки оточуючих, вони ігнорують його, вважаючи, що ризик може призвести до плачевних результатів.

Особи, які мають мотивацію прагнення успіху, більш схильні до регуляції своєї діяльності, ніж ті, яким властива мотивація уникнення невдач. Прагнучи бути успішними, люди присвячують більше часу побудові планів, складання програм діяльності, адекватно оцінюють умови виконання завдань, що в

кінцевому підсумку і приводить їх до успіху [5]. Щодо спрямованості контролю, особистість, що володіє екстернальною формою локусу контролю, менш схильна до організації власної діяльності, ніж особистість, що володіє інтернальною формою: надаючи вирішального значення впливу зовнішніх факторів, екстернали виявляють інактивність у досягненні поставлених цілей. Будучи важливими елементами у формуванні регуляції діяльності, мотивація та локус контролю не відображають усіх аспектів: не менш значущим компонентом виступає і рівень розвитку, на якому в даний момент перебуває особистість.

Особи юнацького віку здатні до регуляції своєї діяльності більшою мірою, ніж ранньо-юнацького віку. Особи юнацького віку через свої вікові особливості схильні більш детально вибудовувати плани щодо власної діяльності, ніж ранньо-юнацький вік. Цей вік має велику здатність до моделювання своєї діяльності оскільки, починаючи із середньої ланки школи, педагоги починають залучати школярів до моделювання в цілому. У ЗВО же, особливо гуманітарних, моделювання не затребуване, в ньому немає необхідності. Оскільки в юності особистість має вже сформовану навичку планування, їй простіше вибудовувати програму своїх дій, згідно з наміченим планом, оцінка результатів же приходить з досвідом. Найчастіше студенти бажають, щоб хтось ними керував, оскільки в цей період їм доводиться вирішувати свої проблеми самостійно, до чого багато хто виявляється не готовим на рубежі перших двох курсів. Примітно, що в юності вже сформувалися погляди на поведінку, на реакцію оточуючих, на свої дії, з віком особистість стає більш ригідною [25].

У юнацькому віці особистості важче підлаштовуватися під мінливі обставини, оскільки вже сформувалися світоглядні погляди на обставини, що склалися. Загальний рівень розвитку навичок саморегуляції підвищується. У молодості здатність до регуляції власної діяльності, якщо і не досягає свого піку, то принаймні прагне до нього. Загальний рівень, порівняно з ранньо-

юнацьким (підлітковим) та юнацьким віковим періодом, зростає. Крім того, зростає здатність до планування власної діяльності: плани розробляються в подробицях, оцінка результатів діяльності проводиться з урахуванням всіх факторів, що впливають на неї. У той же час, програмування та моделювання діяльності погіршується. Перше пов'язане із тим, що на даному віковому етапі особистість, як правило, вже набула необхідного досвіду, і не потребує детальної розробки програми дій, дії доведені до автоматизму; друге – регресуюча здатність до моделювання пов'язана із віддаленням від творчого начала. Особа вже не має інтересу до моделювання різних ситуацій і пошуку найбільш вигідних варіантів дій. Все будується на досвіді та виявленні практичної значущості подій. Регресує і гнучкість, що найбільш характерно для даного вікового періоду. Порівняно з юнацьким віком, у молодості людям складніше перебудовувати свої намічені плани під мінливі обставини.

У процесі онтогенезу здатність до регуляції власної поведінки та діяльності підвищується. Такі навички, як гнучкість, самостійність і моделювання зазнають значних змін на різних вікових етапах, і в результаті погіршуються, що природно для процесу становлення особистості. Чим старшою стає людина, тим менше приводів вона бачить для того, щоб виявляти ініціативу. У той же час, навички планування та оцінювання результатів стають більш упорядкованими, стійкими, що також є характерним для процесу онтогенезу. Саморегуляція є багатоплановий процес впливу на свою психіку з метою її трансформації в потрібному напрямку, у зв'язку з чим, розвиток саморегуляції необхідно починати з дитячого віку [31].

Класифікацій регуляції емоцій існує небагато. Згідно з Томпсоном, регуляція емоцій – це сукупність усіх процесів, відповідальних за моніторинг, оцінювання та модифікацію емоційних реакцій, особливо їх сили та тимчасових характеристик для досягнення певних цілей. Регуляція емоцій можлива через біологічні, соціальні, поведінкові фактори, а також свідомими та несвідомими пізнавальними процесами. На думку Крафт і Гарнефські когнітивні компоненти

емоційної регуляції раніше не вивчалися окремо від інших аспектів копінгу, тобто усвідомленої поведінки суб'єкта, націленого на психологічне подолання стресу (див. [41; 48; 60]).

Когнітивна регуляція емоцій – це регуляція емоцій з допомогою когніцій, що дозволяє людині контролювати власні емоції, що під впливом стресових ситуацій. Виділяють кілька способів когнітивної регуляції емоцій.

1. Самозвинувачення. Характеризується зверненням до думок у тому, що провина лежить безпосередньо на суб'єкті. Атрибутивний стиль самозвинувачення пов'язаний з депресією та іншими порушеннями здоров'я.

2. Прийняття – внутрішнє смирення до того, що сталося поруч із почуттям власної гідності, і помірною мірою тривожності.

3. Звинувачення – уявне перекладення досліджуваних почуттів на когось або довкілля.

4. Перефокусування на планування. Характеризується думками про заходи, що вживаються для стратегії справитися з негативними подіями. Незважаючи на те, що цей копінг спрямований на дію, це не передбачає того, що настане поведінкова реакція, проте, як когнітивна стратегія регуляції емоцій має позитивний взаємозв'язок з оптимізмом.

5. Позитивне перефокусування – форма внутрішньої психічної відстороненості, шляхом зміни та спрямування думок у позитивний бік, для меншого осмислення актуальної події. Є короткостроковою реакцією та заважає адаптивному довгостроковому копінгу.

6. Зосередження – постійна присутність думок і почуттів, що асоціювалися з негативною подією.

7. Позитивний перегляд – проводиться шляхом звернення власних думок створення позитивного події. Має позитивний взаємозв'язок з оптимізмом і негативний зв'язок із тривожністю.

8. Переміщення в перспективу – неприйняття всерйоз події, порівняння щодо інших подій.

9. Катастрофізація – переважання перебільшувальних думок до події, що відбувається. Катастрофічний стиль регулювання емоцій має взаємозв'язок з поганою адаптацією, емоційним дистресом та депресією.

У різних ситуаціях використовуються різні способи когнітивної регуляції емоцій, проте є переважний набір, який у свою чергу і становить індивідуальний стиль регуляції емоцій.

У зарубіжній психології одним із провідних у галузі емоцій є психолог К. Ізард, який досліджує людські емоції у всіх аспектах. Він аналізує важливі теорії та емпіричні дослідження, щоб наблизитися до загального розуміння щодо емоцій. Учений досліджує людські емоції у безпосередньому зв'язку з пізнавальною здатністю та діяльністю людини (див. [29]). Він виділяє наступні способи для регуляції емоційного стану:

- 1) взаємодія емоцій – свідомо заміна іншою емоцією, протилежною до тієї, що переживається, зниження інтенсивності останньої чи її придушення;
- 2) когнітивна регуляція – використання уваги та мислення для контролю над емоцією або її придушенням;
- 3) моторне регулювання – зниження інтенсивного емоційного переживання через фізичну активність.

На думку Р. Лазарус та С. Фолкман копінг-стратегії виконують дві головні функції: 1) регуляція емоцій (копінг, спрямований на зміну емоції); 2) управління проблемами, що викликають дистрес (копінг, спрямований на проблему чи стресора); і на додаток стабілізація ситуації є однією з функцій копіngu, яка доводиться завершальною та цільовою по відношенню до попередніх двох. Емоційно-сфокусований копінг є дієвим тільки за відсутності вирішення проблеми [32].

Р. Моос та Дж. Шеффер виділяють три копінг-стратегії [27; 31]: 1) зосередження на оцінці (тобто встановлення для себе значення ситуації); 2) зосередження на проблемі (ухвалення рішення та вчинення дії для подолання

стресу); 3) зосередження на емоціях (управління почуттями та підтримка емоційної рівноваги).

Заслуговує на увагу класифікація, що складається з вісімнадцяти стратегій, які систематизуються у три категорії:

1) ефективний копінг – включає роботу над проблемою, зберігає позитивний погляд і суспільні відносини;

2) звернення до інших – передбачає запит за підтримкою до батьків, однолітків та іншого оточення;

3) неефективний копінг – містить у собі стратегії уникнення ситуації, пов'язані з неможливістю самотійно впоратися.

Незважаючи на специфіку спрямованості даної стратегії, на продуктивність або непродуктивність, чітко простежується спроба, спрямована на виділення ще одного виміру, який не може оцінюватися однозначно.

Виділяють три великі групи копінг-стратегій: 1) поведінкові стратегії; 2) емоційне опрацювання пригніченого; 3) зміна суб'єктивної оцінки ситуації. Дані три стратегії регулювання емоцій виконують функції захисту від травмуючої інформації.

Таким чином, більшість дослідників описують та акцентують увагу на окремих методах та прийомах регуляції емоцій, на їхню думку, найбільш ефективних, не узагальнюючи їх у класифікації. Існуючі нечисленні класифікації регуляції емоцій відзначаються однобічністю і зосереджені на будь-якій одній категорії способів зміни емоційних станів (найчастіше на позитивному витлумаченні або придушенні). Вони не охоплюють всі відомі зараз способи регуляції емоцій. Аналіз усіх цих робіт дозволяє висновувати, що найбільш повною моделлю регулювання емоцій, підкріпленою достатньою кількістю досліджень, що охоплює широкий спектр регуляторних стратегій і розосередження їх на достатньому часовому відрізку, є процесуальна модель. Модель регуляції емоцій або «процесуальна модель регуляції емоцій», описана в роботах Дж. Гросса, є найбільш повною, що охоплює широкий діапазон

регуляторних стратегій. Регуляція емоцій у даній моделі розглядається як розгорнутий у часі процес, у якому виділяються два етапи, межею між якими є момент зародження емоційного імпульсу. Відповідно до цього позначаються два типи стратегій регулювання емоцій [22]: 1) стратегії, що зосереджені на сприйнятті та оцінці ситуації суб'єктом, які передували утворенню емоційної реакції (регуляції піддається не сама емоція, а «спрямованість» суб'єкта на ситуацію, яка може викликати емоцію); 2) стратегії, що використані вже після виникнення емоційної відповіді (стратегії, сконцентровані на реакції). Дані типи стратегій можуть застосовуватися як адаптивно, і дезадаптивно.

Вибір ситуації ґрунтується на минулому досвіді людини, від цього чинника залежить її прийняття чи уникнення. Уникнення певних ситуацій може характеризуватися адаптивним характером при управлінні власним життям, проте використання даної стратегії часто супроводжується певними проблемами. При малій гнучкості хронічна схильність до стратегії уникнення може стати основою для формування психопатології. Правильний вибір ситуації є складним завданням для людини, яка має труднощі у прогнозуванні своєї емоційної реакції. Уникнення є причиною пропуску подій, що позитивно впливають на подальше життя. Це може спричиняти утворення негативних емоцій, внаслідок чого передбачається підвищення рівня переживань негативних емоцій. Ця стратегія може бути ефективною лише для короткочасного зниження тривоги.

Трансформація або модифікація ситуації має на увазі зусилля, які суб'єкт спрямовує на ситуацію для того, щоб змінити емоційний вплив у свій бік, шляхом модифікації конкретних аспектів ситуації, наприклад, використання жартів, щоб викликати сміх у співрозмовника. Більшість стратегій щодо зміни ситуації є адаптивними, але тільки в тому випадку, коли людина діє усвідомлено і нічого не перешкоджає повному контакту з ситуацією, є можливість передбачити результат впливу. Але є і неадаптивні стратегії модифікації, у разі відсутності повного контакту з ситуацією і викликають

страх, внаслідок чого, дані стратегії можуть привласнювати собі виняткове право або збільшувати на себе увагу, що, зрештою, утворює негативний сплеск емоцій.

Розподіл уваги являє собою стратегію з фокусуванням уваги, що змінюється всередині ситуації і по відношенню до неї. Розподіл уваги використовують, коли немає можливості зміни та модифікування ситуації. Має дві форми реагування – відволікання уваги і концентрацію уваги. Найпопулярнішою формою постає відволікання, де людина вдається до зміни фокусу уваги на низькотравматичні або малоемоційні аспекти ситуації, тим ніби йде із ситуації. Люди усвідомлено приходять до ситуацій високого негативного емоційного напруження для полегшення емоційного стану. У тому випадку, якщо відволікання стає постійним, воно автоматично переходить у дезадаптивну форму. Воно не дає можливості пристосування до стимулів, що викликають страх, порушує виявлення ситуаціях, що не містять загрози. При широкому використанні форми відволікання при спілкуванні з людьми, виникають труднощі і неможливість встановлення більш глибокого контакту з партнером, а також перешкоджає активним діям і порушує впоратися з тривожними думками. При незначному використанні, можливе зниження дистресу. Концентрація уваги – це абсолютно протилежна форма регуляції щодо відволікання і характеризується підвищеною фіксацією на власних негативних емоційних проявах. Можлива поява румінацій (нав'язливого типу мислення) та занепокоєння при надмірній концентрації уваги. Утворення румінацій зазвичай відбувається при тривалій концентрації людини на негативних почуттях і характеризується негативною оцінкою подій, що відбуваються. Румінації відносяться до дезадаптивної стратегії регуляції емоцій, тому що вони посилюють емоційні переживання, а також входять до багатьох розладів, включаючи велику депресію та obsесивно-компульсивний розлад. Ця стратегія може бути придатною для зниження тривоги на короткий час [7].

Когнітивні зміни передбачають спрямування зусиль на переоцінку ситуації для зміни емоційної значущості, або на зміну свого ставлення до ситуації. Переоцінка знижує інтенсивність переживання негативних емоцій та рівень фізіологічного збудження, а також сприяє благополучному встановленню міжособистісних контактів. Загалом переоцінка є найбільш адаптивною стратегією регулювання емоцій, проте є дві категорії малоадаптивних когнітивних змін: 1) самотійне додавання деталей та негативне домислення; 2) неприйняття власного емоційного стану, що можливе для психічної патології. У цьому випадку людина при переживанні негативних емоцій відчуватиме негатив з даного приводу. Саме подвоєне переживання емоцій може негативно позначитися на психічному стані студента-психолога, провокуючи тим самим афективний розлад або розлад психосоматики без очевидних причин.

Модуляція відповіді – це більш пізня стадія в процесуальному розкритті емоцій, яка має на увазі вплив на фізіологічні, поведінкові системи реагування і суб'єктивне переживання в момент вже виниклої емоційної реакції. Емоційно-експресивну поведінку і супресію в даній стратегії трактують як тиск виразності і сили емоцій. Відкрита емоційна експресія не тільки не знижує інтенсивність переживань, а навіть навпаки підвищує. Ефективність відкритої емоційної експресії можлива лише тоді, коли суб'єкт знаходить соціально прийнятні форми вираження присутньої емоції (див. [4; 16; 23, 30; 37; 44; 58]).

Пригнічення експресії може призводити до забування деталей емоційної події, наприклад, людина не може згадати деталі розмови, при якій вона користувалася даним методом придушення. Таке придушення вимагає великих витрат безлічі ресурсів і при частому його використанні призводить людину до уникаючої поведінки, відчуженості та соціальної ізоляції. Однак, у ряді випадків, таке придушення має адаптивний характер, у разі того, якщо це відповідає соціальним вимогам ситуації. Студенти-психологи, які вміють самотійно регулювати появу супресії, схильні до меншого прояву проблем

психічного здоров'я, і є більш адаптивними. Надмірне використання таких стратегій як уникнення та придушення експресивного компонента емоцій призводить до зниження емоційної залученості, що в результаті може призвести до хронічного підвищення активації симпатичної системи.

«При всій різноманітності проявів можна назвати таку структуру постановня саморегуляції студентів-психологів: 1) прийнята суб'єктом цілей довірливої активності; 2) модель значних умов діяльності; 3) програма власне виконавських дій; 4) система критеріїв успішності діяльності; 5) інформація про реально досягнуті результати; 6) оцінка відповідності реальних результатів критеріям успіху; 7) рішення про необхідність та характер корекцій діяльності» [31, с. 124].

Враховуючи, що прийнята суб'єктом мета однозначно не визначає умов, необхідних для побудови програми виконавських дій, за подібних моделей значущих умов діяльності можливі різні способи досягнення результату. Загальні закономірності самогуляції реалізуються в індивідуальній формі, яка залежить від конкретних умов, а також від характеристик, властивих нервовій діяльності, а також від особистісних якостей суб'єкта та його звичок в організації своїх дій.

У структурі саморегуляції психічних станів виділимо кілька рівнів (рис. 2.1):

- фізіологічний (забезпечення налаштування організму на активну майбутню діяльність);
- психофізіологічний (зміни фізіологічних функцій організму, самопочуття, активності психічних процесів);
- психологічний (регуляція психічних станів, усвідомлення її мотивів та ролі у життєдіяльності);
- соціально-психологічний (регулювання психічних станів особистості на основі соціальних норм, цінностей, вдач, звичаїв).

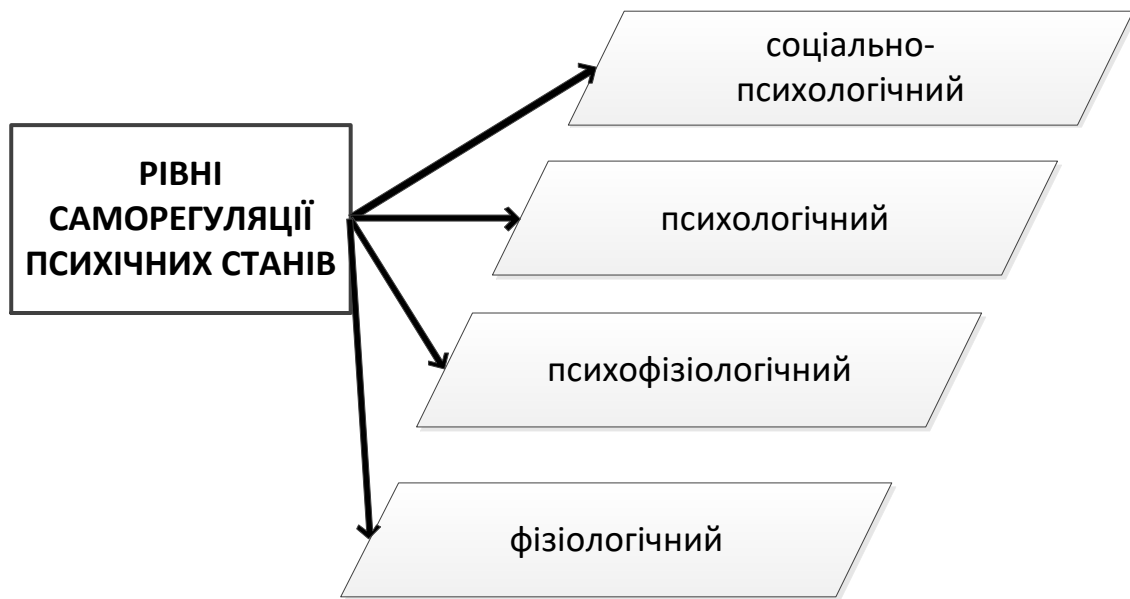


Рис. 2.1. Рівні саморегуляції психічних станів майбутніх психологів.

Перераховані вище рівні взаємопов'язані між собою і є єдиною системою саморегуляції. Саморегуляція охоплює всі психічні явища, які притаманні людині – саморегуляція окремих психічних процесів: відчуття, сприйняття, мислення та інші; саморегуляція власного стану або вміння керувати собою, що стало властивістю людини в результаті її виховання і самовиховання, включаючи саморегуляцію соціальної поведінки суб'єкта.

Специфіка процесів, характерних для саморегуляції, полягає в наступному. З їх допомогою майбутній психолог отримує можливість безперечного доступу до ресурсів і засобів, що необхідні для здійснення діяльності. Управління ними виконує цілісна система саморегуляції активності. Ефективність її функціонування дозволяє забезпечувати сформованість основних компонентів структури даної системи та їх взаємозв'язків у студентів-психологів.

2.2. Особливості процесу підвищення саморегулятивного потенціалу студентів-психологів

Студент-психолог, як особистість характеризується і досягає найвищих пікових результатів з психологічної, соціальної та біологічної сторін. Починаючи з першого курсу, у студента зазвичай виділяються такі основні труднощі: відсутність навичок самостійної роботи, невміння конспектувати, працювати з першоджерелами. Ось тут і виявляються вольові та лідерські якості, що розвиваються в ранній період часу. Лідер може організувати себе і допомогти в організації товаришам, друзям і знайомим. Також цей період є вирішальним етапом у формування світогляду та самовизначення себе у професійному та особистісному плані. Водночас 18-20 років – це вік безкорисливих жертв та повної самовіддачі, а також нерідких негативних проявів.

Сьогодні ми можемо виділити як мінімум 30 різних рівнів саморегуляції та видів відповідно до цінностей, саморегуляції, регулювання та процесу підвищення обізнаності. Індивідуальна, суб'єктивна, особистісна, спонукальна, мотиваційна – види регуляції, що характеризують значення особистості та її вираження у регуляції діяльності. Як вид регуляції, відібрані пропорційно рівню аналізу, виділяють соціальну, біологічну, нейрофізіологічну, психологічну регуляцію, маючи на увазі під цим людину в системі суспільних відносин, людину як біологічний об'єкт, нервові механізми регуляції, регуляція за допомогою психічних образів, когнітивну, інтелектуальну та емоційну регуляцію.

Слід зазначити, що саморегуляція – це процес, який впливає на власний фізіологічний та психологічний стан і залежить від бажання людини контролювати свої емоції, почуття та поведінку. Ця здатність не виникає від народження, але формується протягом життя і культивується роками.

Варто виділити розуміння саморегуляції як процесу, який ґрунтується на тому, що внутрішнє середовище має зберігати сталість за будь-яких змін зовнішнього середовища. Саморегуляція у такому разі прирівнюється до авторегуляції і цьому процесу дано визначення «гомеостаз», маючи на увазі під ним рухомий рівноважний стан будь-якої системи, що зберігається шляхом її протидії порушуючи цю рівновагу зовнішніми і внутрішніми чинниками. Дещо інша така концепція з позиції психології. Тут слід сказати, що цей термін набув значення підходу, що заснований на зворотному зв'язку, і принципі саморегулювання. Отже, саморегулювання починає розумітися як процес стабільності системи, відносної рівноваги та балансу. Психічне регулювання – це особливий випадок загальної саморегуляції, який зазвичай є предметом свідомості та самосвідомості.

В узагальненому вигляді під психічною саморегуляцією розуміють системний процес, що забезпечує адекватну умовам мінливість, пластичність життєдіяльності на будь-якому з її рівнів; свідомий вплив людини на притаманні їй психічні явища (процеси, властивості, стани), виконувану діяльність, власну поведінку з метою підтримки (збереження) або зміни характеру їх протікання (див. [8; 33; 42; 51; 59]).

Саморегуляція – це механізм забезпечення внутрішньої психічної активності людини психічними засобами, при цьому активність і саморегуляція постають як дві взаємодоповнювальні сторони: активність виражає мінливість, рух, а саморегуляція забезпечує стійкість, стабільність цієї активності. Інколи саморегуляцію розуміють як аналіз процесу формування значень, смислів, включаючи саморефлексивні системи переживань у контексті самоідентифікації. Себто як прояв регулюючої функції самосвідомості.

Розрізняють два рівні саморегуляції [19]: 1) операційно-технічний, де свідомо організують дії через оптимізацію; 2) рівень мотивації, де загальний напрямок діяльності організовано за допомогою управління в сфері мотиваційних потреб.

Концепція саморегуляції використовує визначення самоконтролю, яка близька за змістом. Самоконтроль є одним із компонентів психологічної саморегуляції, він також встановлює цілі, визначає характер необхідних впливів, обирає відповідні процедури виконання і, нарешті, зrealізовує процедуру. Він є усвідомленим (але не усвідомленим на всіх етапах) та цілеспрямованим (активним). Говорячи про саморегуляцію, можна виділити дві її основні функції, а саме активну та реактивного регулювання. Афект, емоція, почуття реалізують реактивну функцію, воля, мотив і дія – функція активного відображення, яке також характеризується і довільністю [27]. Часто саморегулювання розуміють як «адаптацію» людини, але й як процес розвитку власної онтологічної прийнятності, цілісності і самооцінки, і навіть ефективної життєвої орієнтації. Це не можна розглядати як простий механізм керування.

У сучасній концепції психічного розвитку здійснено кроки щодо долучення саморегуляції до окремих сторін механізму регулювання, в даному випадку з волею, що відповідає за формування програм і цілей, адресованих до виконавчих органів. Вивчення самосвідомості людини загалом неможливе без уваги до саморегуляції поведінки та діяльності, що передбачає момент включення до нього результатів самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе.

Нині популярна інтерпретація концепції саморегуляції як поведінкової стратегії, що ґрунтується на методі поведінки, який не включає вольові зусилля. В даний час у зарубіжній психології під саморегуляцією розуміють «... процеси, які дозволяють суб'єкту контролювати свою поведінку в умовах, що змінюються» [44]. Саморегуляція містить контроль над думками, емоціями, поведінкою, увагою. Процес саморегуляції відбувається, коли на шляху до досягнення мети існують зовнішні або внутрішні перешкоди. Саморегуляція входить у структуру вольового регулювання – систему, що функціонує на двох рівнях: саморегуляції та самоконтролі [7].

У сучасній вітчизняній психології саморегуляція має значення внутрішньої цілеспрямованої діяльності людини, що реалізується через системну участь різних явищ і рівнів психіки. Зміст поняття «саморегуляція» варто поділити на внутрішні процеси та «самоорганізацію», активність більш зовнішню, навіть якщо йдеться про організацію психічної діяльності. Предметом психології саморегуляції є інтегральні психічні процеси та явища, що забезпечують самоорганізацію різних видів психічної діяльності людини, цілісність її індивідуальності та особистості.

Зрештою ми підходимо до визначення поняття саморегуляції і визначаємо саморегуляцію як внутрішню діяльність людини, що здійснюється за допомогою системної участі різних явищ та рівнів психіки. Саморегуляція поєднує управління думками, емоціями, поведінкою, увагою. Проаналізувавши саморегуляцію з погляду особистісного розвитку студентів-психологів ми дійшли висновку, що особистісний розвиток студентів відіграє важливу роль у зростанні саморегуляції навчальної діяльності студента, як і сама саморегуляція впливає на розвиток особистості майбутнього психолога.

При розгляді проблеми психологічної саморегуляції навчальної діяльності студентів-психологів можна висновувати про важливість включення спеціальної роботи викладачів ЗВО із розвитку умінь усвідомленої саморегуляції в процесі викладання різних навчальних дисциплін. Тут має проводитися робота з вивчення особливостей стилів саморегуляції студентів різних курсів і різних спеціальностей, повинні створюватися спеціальні семінари, курси, які могли б забезпечити студента певною системою знань та умінь у галузі саморегуляції.

Особливості саморегуляції студентів, як індикатора успішності навчання, показує, що студенти з більш високою успішністю мають більш ефективний стиль саморегуляції, і, відповідно, навпаки, низькі показники успішності навчання вказують на слабкий бік стилю саморегуляції, недостатню розвиненість тих чи інших її компонентів.

Згідно з дослідженням вивчення формування механізмів саморегуляції студентів у процесі навчальної діяльності, загальний рівень саморегуляції у юнаків вищий, ніж у дівчат. Вони менш тривожні і дратівливі, більш впевнені в собі, але при цьому якість результатів виконаної роботи у них може бути гіршою, тому що часто юнаки не помічають своїх помилок. Дівчата, навпаки, налаштовані на якість результатів, у них більш розвинена самоорганізація. Компенсуючим компонентом для обох тендерів є «гнучкість», а саме вміння вносити корекції в систему саморегуляції при зміні як зовнішніх, так і внутрішніх умов.

Вивчення взаємозв'язку компонентів соціально-психологічної саморегуляції та усвідомленої саморегуляції студентів-психологів показало, що емоційна стійкість має взаємозв'язок з такими параметрами стильової саморегуляції особистості, як моделювання та гнучкість. У емоційно спокійних, зрілих студентів моделювання та гнучкість діяльності та поведінки перебуває на високому рівні, середній рівень гнучкості та моделювання властивий студентам, чия емоційна стійкість перебувати між високим та низьким показником і, відповідно, у студентів з низькою емоційною стійкістю моделювання та гнучкість також знаходяться на низькому рівні. У студентів, які схильні до асоціальної поведінки, моделювання своєї діяльності і, відповідно, своєї поведінки знаходиться на низькому рівні.

Саморегуляція навчальної діяльності студентів-психологів може здійснюватися за трьома напрямками. Це навчально зорієнтована саморегуляція, яка залежить від розвитку самооцінкового компонента саморегуляції навчальної діяльності та від інтелектуальних, комунікативних, емоційно-вольових сфер особистості. Другий тип – це соціально зорієнтована саморегуляція, що спрямована на адаптацію до нових соціальних умов. І третій тип саморегуляції – це виконавчо-безініціативний, в яку включається мотивація на уникнення можливих неуспіхів у діяльності. Ці три компоненти доповнює акме-саморегуляційний тип, у якому студент характеризується як суб'єкт

власної діяльності, від чого залежить якість та продуктивність навчальної діяльності студента в процесі його навчання.

З регуляцією поведінки пов'язаний феномен перфекціонізму. Студенти з його високим рівнем мають високий показник різних форм уникаючої поведінки, мають більш високі показники емоційної дезадаптації в порівнянні зі студентами із середнім і низьким рівнем перфекціонізму. Його особливості позначаються як особистісні детермінанти вибору стратегій копінг-поведінки в стресових ситуаціях. Перфекціонізм, що зорієнтований на себе, говорить про позитивний вплив на стратегію «активний копінг» та негативний вплив на «ментальне усунення» та «пошук активної громадської підтримки». Перфекціонізм, що зорієнтований на інших, позитивно впливає на стратегію «планування». Соціально-приписаний перфекціонізм позитивно пов'язаний зі стратегією «використання алкоголю та наркотичних речовин». Загальний рівень перфекціонізму негативно впливає на стратегію «ментальне усунення» [7; 33; 47].

Студенти з більш високою вираженістю перфекціонізму мають більш розвинене уявлення про значущість зовнішніх і внутрішніх умов діяльності, відповідно, вони більшою мірою оцінюють обставини, які можуть сприяти досягненню цілей. Такі студенти можуть змінювати «налаштування» системи саморегуляції залежно від зміни зовнішніх і внутрішніх умов, які вони також можуть відстежувати досить швидко. Але такі студенти часто потрапляють і в «зону ризику», можливий розвиток дезадаптації та невротичних симптомів. Студенти, які мають низький рівень загального перфекціонізму, відрізняються дією спонтанно, мають середній рівень потреби в плануванні власної діяльності, вони схильні головно до контролю над часом. Відповідно, можна припустити, що студенти перфекціоністи мають високі показники за шкалою моделювання, що передбачає те, що такі студенти-психологи мають здатність виділяти значущі для них умови досягнення цілей своєї діяльності, дозволяють оцінити відповідність отриманих результатів прийнятим цілям ситуативно і в

перспективі. Таким чином, на формування регулятивних властивостей та збагачення саморегуляційного потенціалу майбутніх психологів впливають різні чинники: психологічні утворення юнацького віку, особистісні характеристики та переваги.

Висновки до розділу 2

Таким чином, можна сказати, що особистісна саморегуляція майбутнього психолога є складною інтегративною функцією, що проявляється в активно-дієвому відношенні особистості до себе та інших, в її моральних, соціальних установках і відображає параметри соціальної поведінки та міжособистісних відносин, що забезпечують перетворення діяльності та спілкування. Процеси саморегуляції є внутрішньою цілеспрямованою активністю людини, що реалізується за допомогою системної взаємодії різних процесів, явищ і рівнів психіки, що становить цілісну систему, що здійснює їх реалізацію, яка має свою індивідуальну структуру і має проєкції на різних рівнях організації індивідуальності людини. За допомогою даної системи людина вибудовує алгоритм майбутньої діяльності та життєдіяльності в цілому, причому, стосовно останнього з них, підсумкове рішення про особливості і після тривалості дій може бути прийняте з деякою, в тому числі, і значною відстрочкою за часом.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

3.1. Опис методів та методик дослідження збагачення саморегуляції

Для оцінки шляхів поліпшення саморегуляційного потенціалу і впливу саморегуляції на когнітивні та вольові потенціали особистості майбутнього психолога використані методики «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова) та «Дослідження вольових якостей» (А. Зверковта Є. Ейдман) (див. додаток).

Емпіричне дослідження було проведено на базі Західноукраїнського національного університету в 2022-23 р.р., вибірка представлена 20 студентами соціально-гуманітарного факультету спеціальності «Психологія».

Спочатку зазначимо, що індивідуальні особливості саморегуляції поділяються на наступні 4 категорії.

1. *Особистісні особливості мети, які дають характеристику відмінностям індивідів у постановці цілей, шляхах досягнення намічених планів.* Постановка цілей у регуляції діяльності є елементом системоутворення. Відмінності індивідів у постановці та плануванні цілей пов'язані з особистісними характеристиками, активністю цілепокладання, відповідністю інтернальним та екстернальним умовам локалізації, упорядкованістю цілей.

2. *Специфіка моделювання, тобто детального аналізу інтернальних та екстернальних умов діяльності та виявлення середовища, необхідної для досягнення намічених цілей.* Проєкт базових умов є в регуляції діяльності інформатором про аспекти, долученість до системи моделі яких необхідна для зреалізації наміченої діяльності. Загальне наповнення моделі знаходиться у суворому взаємозв'язку з цілями та умовами виконуваної діяльності, але

зокрема, – ступінь реалізованої необхідності, достатня інформованість, структурна сформованість, – індивідуально різні.

3. *Аспекти побудови програм намічених для виконання дій, які є необхідними елементами для успішного досягнення вибраних цілей.* Реалізовані програмуванням дії становить загальне уявлення про предмет, склад компонентів дій, прийнятих до виконання, способів їх здійснення, визначення хронології виконання намічених за планом дій. Особистісні особливості побудови програм визначаються конкретизованою розробленістю прийнятих до виконання дій, ступенем відповідності наміченої програми з реальними та ментальними обставинами успіху в запланованій діяльності. Способи досягнення цілей також відрізняються індивідуальною різноманітністю, залежною від характерних особливостей особистості.

4. *Управління, оцінка та коригування довільної активності. Особливості контролю, оцінювання та корекції своєї активності.* Дані регуляторні процеси є осередком процесу регуляції діяльності, оскільки на всіх етапах просування до наміченої мети здійснюється контроль діючого стану системи та відповідності отриманих результатів спочатку планованим, за допомогою порівняння зазначених елементів системи. У той же час, за наявності невідповідностей, відбувається коригування наміченої послідовності дій.

Специфічні особливості реалізації здійснення контролю та корекції зачіпають і ступінь, і характер контролю стосовно взаємопов'язаних діяльнісних утворень. Виявляються дані особливості в ступені частотності оцінок контролю за дотриманням виконуваних дій, ступеня співвідношення реального з ідеальним, і подальшої корекції дій, спрямованих на максимальну приблизність виконуваної програми до змодельованого заздалегідь результату. Також індивідуальні відмінності виявляються в ступені об'єктивності чи суб'єктивності оцінювання отриманих результатів із замисленими.

До зазначених особливостей регуляції належать:

тотожність (відповідність реальної середовищної системи діяльності ментально створеної моделі значущих умов, програми, способів контролю, критеріїв успішності та інших блоків регуляції);

продуманість (виділення базових умов для виконання дій, детальне уявлень про умови та про програму дій, про підконтрольні параметри, про чинники успішного виконання наміченої мети відповідно до їх співвідносної значущості для досягнення мети);

еластичність (можливість коригування спочатку наміченої програми дій відповідно до обставин, що змінилися);

базисність і системність (функціонування систем регуляції та взаємопов'язаність структур в умовах змінного психічного стану).

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» складається з 46 тверджень, які утворюють шість шкал регуляторних процесів: планування, моделювання, програмування, оцінки результатів та регуляторно-особистісних властивостей (гнучкості та самостійності). Кожна шкала складається із дев'яти тверджень. Структура опитувальника така, що ряд тверджень входять до складу відразу двох шкал у зв'язку з тим, що їх можна віднести до характеристики як регуляторного процесу, так і власне регуляції.

Шкала «Планування» (Пл) дає характеристику індивідуальних особливостей постановки та побудови цілей, ступінь сформованості у індивіда здатності до успішного цілепокладання. При високих показниках за цією шкалою у індивіда є схильність до детального і системного опрацювання намічених цілей, цілі не схильні до змін, мають базис у вигляді привабливої мотивації до виконання, побудова моделей і програм не утруднена, індивід чітко уявляє, що йому потрібно. Низькі показники характерні для індивідів, які не зациклюються на розробці впорядкованих програм, побудова планів важка, плани постійно змінюють один одного, досягнення цілей не є значним елементом діяльності, у зв'язку з чим досягнення їх нереалістично.

Шкала «Моделювання» (М) дає загальне уявлення про здатність досліджуваних скласти та оцінити систему необхідних елементів, ступінь їх обдуманості, опрацьованості та адекватності зовнішнім умовам. Особи із високими показниками за шкалою виявляють схильність до адекватного бачення ситуації, зіставлення внутрішніх та зовнішніх умов, значущих для виконання обраної діяльності, що призводить до відповідності намічених цілей одержуваним у результаті результатам. Здатні еластично перебудовувати намічені програми в умовах, що змінюються, попутно моделюючи ситуацію відповідно до обставин, що змінилися. Низькі показники вказують на нездатність побудувати модель дій відповідно до інтернальних і екстернальних чинників, обставини залишаються неуточненими і неврахованими, що призводить до утруднення в постановці цілей, різкої зміни ставлення до ситуації, що протікає, які призводять до ігнорування змінних умов, і, як наслідок неспіх.

Шкала «Програмування» (Пр) діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій. Високі показники за цією шкалою говорять про здатність до розробки програм дій, що складає детальне планування передбачуваної діяльності, урахування своїх особистісних особливостей і зовнішніх чинників, що сприяють або заважають виконанню наміченого плану дій. Розробка програм самостійна, незалежна, еластична до неврахованих елементів, при невідповідності програми піддаються строгому коригуванню, стійкі до перешкод. При невідповідності цілей отриманим результатам, індивід коригує програму до тих пір, поки критерій успішності не стане прийнятним. Низькі показники за шкалою програмування свідчать про непродуманість дій, дії анархічні, невпорядковані, досліджуваний схильний відступатися від наміченої мети у разі перешкод.

Шкала «Оцінювання результатів» (ВР) оцінює здатність об'єктивно оцінити свої особисті потенціали для досягнення поставлених цілей. Високі показники за цією шкалою свідчать про самооцінку, адекватну ситуаціям, про

розвинені уявлення про критерії оцінювання досягнутого результату. Досліджуваній оцінює спочатку замислене відповідно до отриманого результату, має чітке уявлення про аспекти, значущі для виконання задуманого, з легкістю підлаштовується до зміни умов. Низькі показники за шкалою говорять про нездатність критично поставитися до своїх дій, внутрішні критерії відрізняються ригідністю, перебудова планів не сприймається як необхідний елемент діяльності, навіть при чітко видимих негативних наслідках. Зовнішні проблеми призводять до погіршення стану, обсяги робіт – до зниження отримуваних результатів.

Шкала «Гнучкість» (Г) діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку із зміною зовнішніх та внутрішніх умов. Випробувані з високими показниками за шкалою гнучкості демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачуваних обставин такі особи легко перебудовують плани та програми виконавчих дій та поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов та перебудувати програму дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості, вносять корекцію в регуляцію. Гнучкість регуляторів дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлене завдання в ситуації ризику. Особи із низькими показниками за шкалою гнучкості в динамічній обстановці, що швидко змінюється, почуваються невпевнено, важко звикають до змін у житті, зміні обстановки і способу життя. У таких умовах, незважаючи навіть на сформованість процесів регулювання, вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробляти програму дій, виділяти значущі умови, оцінювати неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та вносити корекції. У результаті таких досліджуваних неминуче виникають регуляторні збої і, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності.

Шкала «Самостійність» (С) характеризує розвиненість регуляторної автономності. Наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, її здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати та оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Особи з низькими показниками за шкалою самостійності залежні від думок та оцінок оточуючих. Плани та програми дій розробляються несамостійно, такі досліджувані часто і не критично дотримуються чужих порад. За відсутності сторонньої допомоги таких досліджуваних неминуче виникають регуляторні збої.

Методика «Дослідження вольових якостей» проводиться з одним досліджуваним чи з групою. Щоб забезпечити незалежність відповідей, кожен студент отримує текст опитувальника, бланк для відповідей, на якому надруковано номери запитань та поруч з ними графа відповіді. Інструкція наступна. Пропонується тест, що містить 30 тверджень. Слід уважно прочитати кожне та вирішити, правильне чи неправильне це твердження стосовно досліджуваного. Якщо правильне, то у листі для відповідей проти номера цього твердження слід поставити знак «плюс» (+), а якщо досліджуваний вважає, що воно по відношенню до нього неправильне, то «мінус» (-).

3.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження саморегуляції

В результаті аналізу на констатувальному етапі за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» були отримані такі дані. За шкалою «Планування» 50% досліджуваних мають високий рівень розвитку навичок планування. Цей показник вказує на сформованість навичок планування: плани детально проробляються, при побудові планів враховуються бажані цілі та шляхи їх досягнення, висування планів відбувається самостійно, автономно. 20%

досліджуваних мають середній рівень розвитку навичок планування. Потреба в плануванні при даному показнику розвинена середньо, постійна мета нерідко відсутня, але здатності до реалізації потреби планування є. 30% мають низький рівень розвитку навичок планування (рис. 3.1). Потреба в плануванні розвинена слабо, цілі схильні до частої зміни, такі випробувані воліють не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувають ситуативно, часто несамостійно.

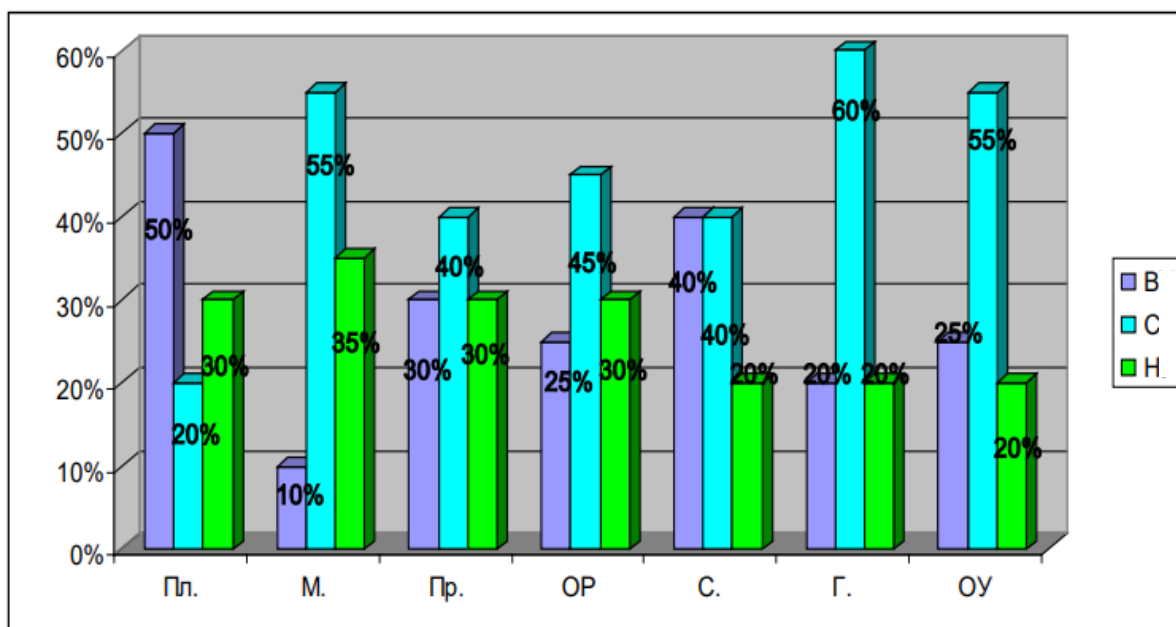


Рис. 3.1. Результати дослідження за методикою «Стиль саморегуляції поведінки»

За шкалою «Моделювання» 10% мають високий рівень. Досліджувані з високим рівнем розвитку навичок моделювання здатні виділяти значущі умови досягнення цілей, що проявляється відповідно до програм дій, планів діяльності, відповідності отриманих результатів прийнятим цілям. Середній рівень розвитку навичок моделювання свідчить про те, що такі досліджувані не завжди здатні виділяти значущі умови для досягнення цілей, що призводить до невідповідності програм дій планам діяльності, і, як наслідок, досягати

поставлених цілей їм стає важче. Випробувані з низькими показниками не здатні адекватно оцінити значні внутрішні умови та зовнішні обставини, що призводить до невідповідностей у діях.

За шкалою «Програмування» 30% досліджуваних мають високий рівень розвитку навичок програмування, що говорить про сформовану у даних досліджуваних потребу продумувати способи своїх дій та поведінки для досягнення намічених цілей, про деталізованість та розгорнуті програми, що розробляються. 40% досліджуваних мають середній рівень розвитку навичок програмування. Це вказує на те, що потреба в чіткому продумуванні способів і дій для досягнення поставлених цілей у них сформована недостатньо. Результати за невідповідності мети не коригуються. 30% досліджуваних мають низький рівень розвитку навичок програмування. Такі студенти не продумують послідовність своїх дій, що неспроможні самостійно сформувати програму і воліють діяти імпульсивно.

За шкалою «Оцінювання результатів» 25% мають високий рівень розвитку цієї навички, 45% – середнім. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість та адекватність самооцінки, сформованість та стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. 30% мають низький рівень розвитку цієї навички. При низьких показниках студент не помічає своїх помилок, не схильний до самокритичності своїх дій.

За шкалою «Самостійність» 40% досліджуваних мають високий рівень самостійності. Даний показник свідчить про автономність в організації діяльності даних досліджуваних, здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставлених цілей. 40% мають середній рівень за цією шкалою. Студенти з таким рівнем часто відчують труднощі при організації власної діяльності, не завжди здатні самостійно спланувати свою діяльність. Особи із низьким рівнем (20%) не здатні розробляти програму дій самостійно, вони залежать від думки оточуючих.

За шкалою «Гнучкість» 20% досліджуваних мають високий рівень розвитку даної навички, 60% мають середній рівень розвитку навички і 20% – низький рівень розвитку. Студенти з високими показниками за шкалою гнучкості при виникненні непередбачених обставин легко перебудовують плани та програми виконавчих дій та поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов та перебудувати програму дій. Досліджуваним із середніми показниками перебудова планів своїх дій дається важче, вони не завжди здатні помічати зміну умов. Студенти із низькими показниками за цією шкалою в динамічній обстановці, що швидко змінюється, почуваються невпевнено, насилу звикають до змін у житті, зміни обстановки і способу життя.

Внаслідок аналізу отриманих даних на основі методики «Дослідження вольових якостей» було встановлено, що за шкалою «Наполегливість» 20% досліджуваних мають високий рівень, 40% – середній рівень та 40% – низький рівень. За шкалою «Витримка» 30% досліджуваних мають високий рівень, 45% – середній рівень, 25% – низький рівень (рис. 3.2).

Шкала «Наполегливість» характеризує силу намірів людини, її прагнення до завершення розпочатої справи. Досліджуваних з високими показниками за цією шкалою характеризує прагнення завершення розпочатої справи, працездатність, активність. Особи із середніми показниками здатні домагатися поставленої мети, проте, схильні відволікатися на особистісно значимі чинники, що заважають досягненню цілей. Студенти із низькими показниками не прагнуть завершувати розпочаті справи, часто відволікаються, нездатні довго утримувати увагу одному об'єкті.

Шкала «Витримка» відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій та станів. Досліджуваним із високим рівнем своєї емоційна стійкість, внутрішній спокій, прагнення до самоконтролю. Високий бал за цією шкалою набирають люди емоційно стійкі, які добре володіють собою в різних ситуаціях. Таким особам властиві внутрішній спокій, готовність до сприйняття нового, несподіваного. Студенти із середнім рівнем за цією шкалою також

прагнуть контролю, проте, контроль цей ослаблений зовнішніми умовами; не завжди здатні досягати поставленої мети. Особи із низьким рівнем часто емоційно нестійкі, неспокійні; таким досліджуваним притаманні екстернальні характеристики.

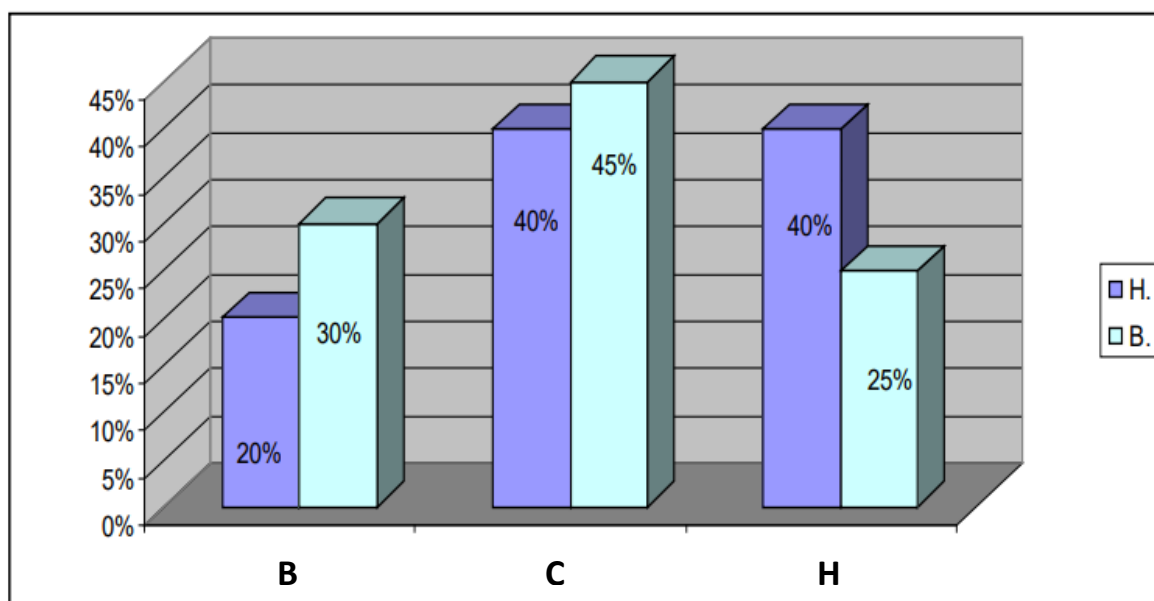


Рис. 3.2. Результати досліджень за методикою «Дослідження вольових якостей».

За підсумками констатувального етапу експерименту, була сформована група досліджуваних, які погодилися взяти участь в апробації програми з розвитку навичок саморегуляції ($n=20$). Дані експериментальної групи представлені в табл.3.1.

Саморегуляція у студентському віці є багатоступінчастим процесом. На навички саморегуляції мають значний вплив такі чинники, як віковий етап розвитку, особистісні характеристики та ціннісні орієнтації. Базисом для процесу регулювання у цьому віці виступає навчання в університеті: студент підпорядковується розкладу занять і підлаштовує свої особисті справи під даний процес. Для того, щоб регулювання діяльності було успішним, студентам

необхідно розвивати навички планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості. У структуру регуляції діяльності входить також самоорганізація – планування та структурування власної діяльності.

Табл.3.1

Зведені дані експериментальної групи за 2 методиками на констатувальному етапі експерименту (у %)

Рівні	Шкали								
	Планування	Моделювання	Програмування	Оцінювання результатів	Самостійність	Гнучкість	Загальний рівень	Наполегливість	Витримка
Високий	40	15	40	30	45	25	25	30	30
Середній	30	50	40	45	35	60	60	35	30
Низький	30	35	20	25	20	15	35	35	40

Формувальний етап експерименту відбувався наступним чином. Мета програми – розвиток навичок саморегуляції студентів. Завдання програми: підвищити впевненість у своїх силах; розвинути комунікативні навички; дати уявлення про феномен самоорганізації; розвинути навичку планування; розвинути навичку моделювання; розвинути навичку самостійності; розвинути навичку гнучкості; ознайомити студентів із способами емоційного регулювання; розвинути навичку рефлексії.

Основні принципи у побудові занять: підбір прийомів та методів розвиваючих вправ з опорою на провідну діяльність віку; урахування зони найближчого розвитку та опора на збережені якості особистості; комплексний та системний підхід до діагностики та розвитку.

У змістовий компонент програми увійшли:

гра – сприяє створенню близьких відносин між учасниками групи, знімає напруженість, тривогу, страх перед оточуючими, підвищує самооцінку, дозволяє перевірити себе в різних ситуаціях спілкування, знімаючи небезпеку соціально значущих наслідків;

вправи – дозволяють встановити контакти з групою, зняти емоційну напругу, згуртувати, підвищити тонус групи, виявити особистісні особливості кожного учасника;

релаксація – дозволяє розслабитися, зняти нервово-м'язову напругу, налаштуватися на подальшу роботу, підняти загальний тонус групи;

психогімнастика – допомагає висловити переживання, проблеми, емоції у вигляді руху, міміки, жестів, цим виплеснувши весь негатив, не спрямовуючи їх у себе.

Структура програми: 1) вправи; 2) комунікативні ігри; 3) ігри, створені задля розвиток уяви (вербальні і невербальні); 4) групова дискусія; 5) техніки та прийоми саморегуляції.

Логіка побудови програми була наступною:

1. Програма містить десять тем, які спрямовані на розвиток різних якостей особистісної, емоційно-вольової, міжособистісної та пізнавальної сфер. Всі теми взаємопов'язані, доповнюють одна одну, хоча кожна з тем має свою специфіку, свою розвиваючу та виховну цінність та мету.

2. Програма складається із десяти занять. Тривалість кожного заняття – 45 хвилин. Заняття проводяться тричі на тиждень, у формі тренінгу. Кількість студентів у групі 5 осіб. Програма була реалізована за участю двох груп студентів (n=20).

Етапи проведення програми: 1) вітання; 2) вправи; 3) рефлексія.

Результати дослідження експериментальної групи за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» на контрольному етапі експерименту представлені у рис. 3.3.

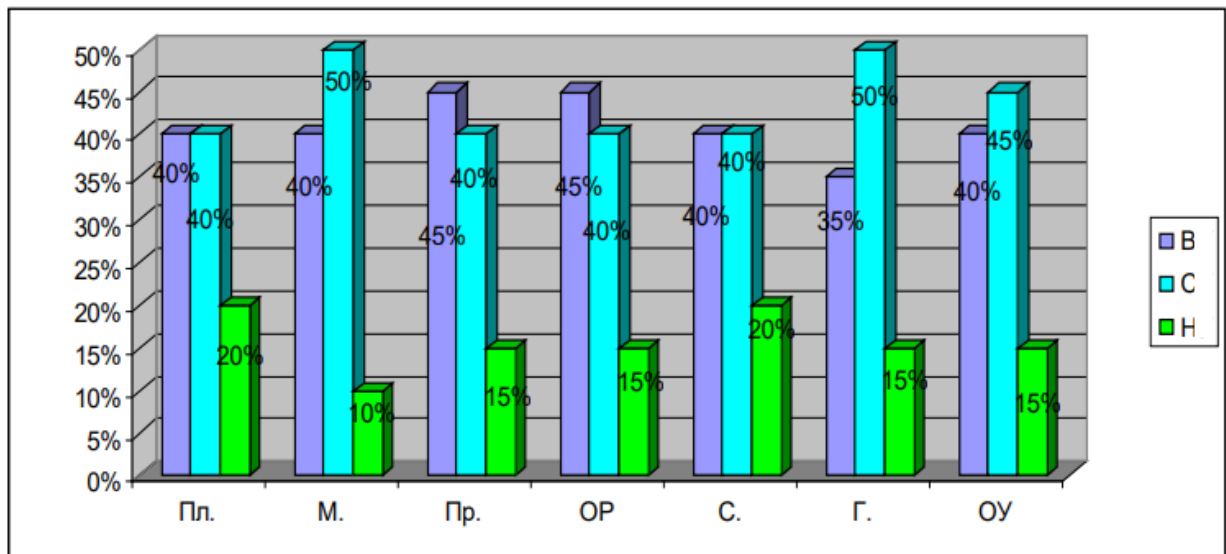


Рис 3.3. Результати експериментальної групи за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» (контрольний етап експерименту)

Виходячи з отриманих даних, ми можемо зробити висновок, що дані експериментальної групи змінилися.

За шкалою «Планування» встановлено, що 40% досліджуваних мають високий рівень навичок планування; 30% мають середній рівень розвитку навичок планування і 30% мають низький рівень розвитку навичок на констатуючому етапі.

За результатами участі у програмі розвитку навичок саморегуляції 40% досліджуваних мають високий рівень розвитку навичок планування; 40% мають середній рівень розвитку навичок планування та 20% досліджуваних мають низький рівень розвитку навичок на контрольному етапі.

Табл.3.2.

Тематичне планування занять програми збагачення навичок саморегуляції

№	Тема	Мета	Зміст	Тривалість
1	Міжособистісні комунікації	Встановлення контакту між учасниками тренінгу	Вправи та ігри: «Привітання»; «Запали зірку»; «Квадрат»; «Крізь кільце»	40 хвилин (10 хвилин на кожну вправу)
2	Формування самостійності	Розвиток навичок самостійності	Вправи: «Відповіді за іншого»; «Я сам!»; «Я зроблю це, бо...»; «Я здатний до...»	
3	Тайм-менеджмент	Ознайомлення з феноменом самоорганізації	Вправи та ігри: «Робота з часом»; «Цінності»; «Досягнення»; «Кошти та цілі»	
4	Прийоми та техніки регулювання діяльності	Розвиток загальних навичок саморегуляції	Вправи та ігри: «Пальці»; «Утримай увагу»; «У фокусі квітка»; «Драгли»	
5	Формування гнучкості	Розвиток навичок гнучкості	Вправи та ігри: «Світ змінюється»; «Що ти зробиш, якщо...»; «Все звалилося!»; «Змінюсь/не змінюсь»	
6	Навичка планування дій	Розвиток навичок планування та планованості	Вправи та ігри: «Складання особистої перспективи»; «Верстаємо календарик»; «Сходи»; «Мое майбутнє»	
7	Навичка моделювання. Частина 1. Моделювання ситуацій	Розвиток навичок моделювання	Вправи та ігри: «Уявіть, що...»; «Вибери предмет»; «Я – майбутній психолог»; «Проблеми та шляхи вирішення»	
8	Навичка моделювання. Частина 2. Моделювання дій	Розвиток навичок моделювання	Вправи та ігри: «Капітани»; «Що ви зробите?»; «Навіщо це зробив?»; «Я роблю так...»	
9	Саморегуляція комунікацій	Розвиток навичок ефективних ділових комунікацій	Вправи та ігри: «Цікаві питання»; «Синоніми та антоніми»; «Іншими словами»; «Читання з відлунням»	
10	Емоційна регуляція	Розвиток емоційної регуляції	Вправи та ігри: «Зернятко»; «Лимон»; «Кішечки»; «Муха»	

За шкалою «Моделювання» виявлено, що 15% досліджуваних мають високий рівень розвитку навичок моделювання; 50% мають середній рівень розвитку навичок моделювання і 35% мають низький рівень розвитку навичок моделювання на констатуючому етапі. За результатами участі в програмі з розвитку навичок саморегуляції 40% досліджуваних мають високий рівень розвитку навичок моделювання; 50% мають середній рівень розвитку навичок моделювання та 10% мають низький рівень розвитку навичок моделювання на контрольному етапі.

За шкалою «Програмування» встановлено, що 40% досліджуваних мають високий рівень розвитку навичок програмування; 40% мають середній рівень і 20% мають низький рівень розвитку навичок програмування на констатуючому етапі. За результатами участі у програмі з розвитку навичок саморегуляції 45% мають високий рівень розвитку навичок програмування ; 40% мають середній рівень і 15% мають низький рівень розвитку навичок програмування на контрольному етапі.

За шкалою «Оцінювання результатів» виявлено, що 30% досліджуваних мають високий рівень розвитку даної навички; 45% мають середній рівень розвитку цієї навички і 25% мають низький рівень розвитку цієї навички на констатуючому етапі. За результатами участі у програмі з розвитку навичок саморегуляції 45% мають високий рівень розвитку даної навички; 40% мають середній рівень розвитку цієї навички і 15% досліджуваних мають низький рівень розвитку цієї навички на контрольному етапі.

За шкалою «Самостійність» встановлено, що 45% досліджуваних мають високий рівень самостійності; 35% мають середній рівень за цією шкалою та 20% досліджуваних мають низький рівень на констатуючому етапі. За результатами участі у програмі з розвитку навичок саморегуляції 40% досліджуваних мають високий рівень самостійності; 40% досліджуваних мають середній рівень за цією шкалою і 20% досліджуваних мають низький рівень самостійності на контрольному етапі.

За шкалою «Гнучкість» виявлено, що 25% досліджуваних мають високий рівень розвитку цієї навички; 60% мають середній рівень розвитку даної навички та 15% мають низький рівень розвитку даної навички на констатуючому етапі. За результатами участі в програмі з розвитку навичок саморегуляції 35% досліджуваних мають високий рівень розвитку даної навички; 50% мають середній рівень розвитку цієї навички і 15% досліджуваних мають низький рівень розвитку цієї навички на контрольному етапі.

Загальний рівень саморегуляції: 25% досліджуваних з високим рівнем; 60% із середнім рівнем і 15% – із низьким рівнем на констатуючому етапі. За результатами участі у програмі з розвитку навичок саморегуляції 40% досліджуваних з високим рівнем; 45% із середнім рівнем та 15% – із низьким рівнем на контрольному етапі.

Узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновок про те, що апробована програма збагачення саморегуляційного потенціалу студентів-психологів виявилася результативною. У досліджуваних підвищилися навички планування, програмування, оцінювання результатів та гнучкості. Найзначніше змінилися показники навички моделювання, при цьому навичка самостійності погіршилася.

За результатами, отриманими за методикою «Дослідження вольових якостей», в експериментальній групі відбулися наступні зміни (рис. 3.4). За шкалою «Наполегливість» було виявлено 30% досліджуваних із високим рівнем наполегливості, 35% із середнім рівнем наполегливості та 35% – із низьким рівнем наполегливості на констатувальному етапі. За результатами апробації програми, 40% мають високий рівень наполегливості, 35% мають середній рівень наполегливості та 25% – низький рівень наполегливості на контрольному етапі.

За шкалою «Витримка» було виявлено 30% досліджуваних із високим рівнем, 30% із середнім рівнем та 40% – із низьким рівнем витримки на

констатуючому етапі. За результатами апробації програми, 35% досліджуваних мають високий рівень витримки, 35% мають середній рівень витримки та 30% досліджуваних мають низький рівень витримки на контрольному етапі.

У табл. 3.3 представлені зведені дані експериментальної групи за 2 методиками на контрольному етапі.

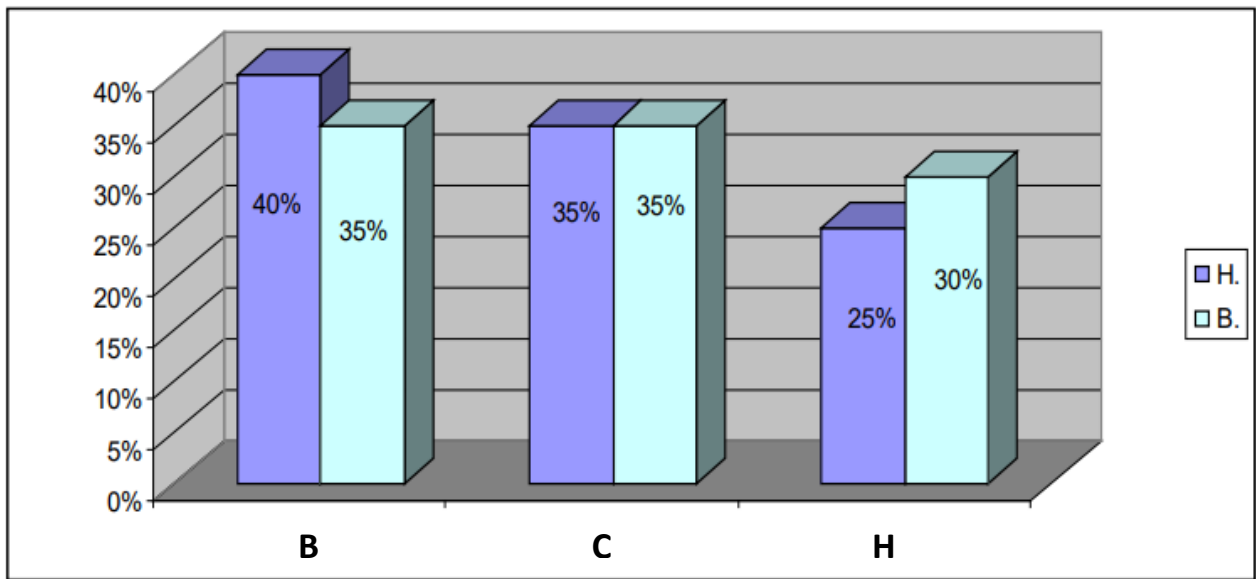


Рис 3.4. Результати експериментальної групи за методикою «Дослідження вольових якостей» (контрольний етап експерименту)

Табл. 3.3

Зведені дані експериментальної групи за двома методиками на контрольному етапі

Рівні	Шкали								
	Планування	Моделювання	Програмування	Оцінювання результатів	Самостійність	Гнучкість	Загальний рівень	Наполегливість	Витримка
Високий	40	40	45	45	40	35	40	40	35
Середній	40	50	40	40	40	50	45	35	35
Низький	20	10	15	15	20	15	15	25	30

Висновки до розділу 3

Провівши апробацію можна дійти висновку, що апробована програма виявилася результативною: у досліджуваних підвищилися навички планування, програмування, оцінювання результатів, гнучкості. Найзначніше змінилися показники навички моделювання, при цьому навичка самостійності погіршилася. Це головню пов'язано з тим, що до програми занять були включені розділи на розвиток навичок моделювання, тобто образних уявлень, що узгоджується із спрямованістю невербального (просторового) інтелекту.

За результатами, отриманими за методикою «Дослідження вольових якостей», в експериментальній групі відбулися зміни: за шкалою «Наполегливість» було виявлено 30% досліджуваних із високим рівнем наполегливості, 35% із середнім рівнем наполегливості та 35% – з низьким рівнем наполегливості на констатувальному етапі; 40% з високим рівнем, 35% із середнім, і 25% – із низьким на контрольному етапі. За шкалою «Витримка» було виявлено 30% досліджуваних із високим рівнем, 30% із середнім рівнем та 40% – із низьким рівнем витримки на констатуючому етапі; 35% з високим рівнем, 35% із середнім, і 30% – із низьким на контрольному етапі.

Узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновок про те, що апробована програма збагачення саморегуляційного потенціалу студентів-психологів виявилася результативною. У досліджуваних підвищилися навички планування, програмування, оцінювання результатів та гнучкості. Найзначніше змінилися показники навички моделювання, при цьому навичка самостійності погіршилася. Тож можна вести мову про те, що збагачення саморегуляції майбутніх психологів значно впливає на розвиток когнітивних і вольових потенціалів особистості, що узгоджується із засновками емпіричного дослідження.

ВИСНОВКИ

1. Бурхливе зростання рівня соціальної активності на сучасному етапі поступу українського суспільства спричинило актуальність появи психологічних механізмів і можливостей саморегуляції суб'єктом діяльності.

Саморегуляція – це властивість біологічних систем автоматично встановлювати і підтримувати на певному постійному рівні свої фізіологічні показники. Організм має адаптивну, або самоналагоджувальну систему саморегуляції. Адаптація – це сукупність особливостей організму, що забезпечує можливість його існування в мінливих умовах довкілля. Процеси саморегуляції являють собою внутрішню цілеспрямовану активність людини, яка зреалізовується за рахунок системної участі різних процесів, явищ і рівнів психіки. Їх реалізація здійснюється цілісною системою, яка має свою принципову структуру і проектується на різних рівнях організації індивідуальності людини. З її допомогою особою вибудовується своєрідний каркас, алгоритм майбутньої діяльності та життєдіяльності загалом, причому щодо останнього з них остаточне рішення про послідовність та особливості дій можуть бути прийняті з великою відстрочкою за часом.

2. В межах теоретичного аналізу були розглянуті різні визначення, що стосуються методології дослідження. Ми відштовхувалися від визначення, що саморегуляція є функціональним засобом суб'єкта, котрий дозволяє йому мобілізувати свої особисті та когнітивні можливості, що постають як психічні ресурси для реалізації власної активності. У понятті саморегуляція поєднані як загально-психологічні, такі диференціально-психологічні аспекти всебічного вивчення майбутніх психологів та їх можливостей не тільки адаптувати себе до мінливих обставин, але й ці обставини привернути до себе.

3. Проблема збагачення саморегуляційного потенціалу в останні десятиліття постала як одна із найбільш досліджуваних у психологічній науці. Необхідність дослідження саморегуляції майбутнього психолога нині пов'язана із зростаючою тенденцією в сучасній психології до створення інтегративних концепцій психіки людини. Не менш важливим чинником є бурхливий розвиток суб'єктного підходу до дослідження активності. Важливою рисою суб'єктної активності є здатність до саморегуляції. Тож проблема пошуку шляхів збагачення саморегуляції є однією із провідних у суб'єктному підході вивчення психіки людини. Адже саме дослідження саморегуляції є важливим ключем до розуміння суб'єктності як мінливої у часі актуальної міри активного впливу на зовнішні та внутрішні процеси. Актуальність дослідження полягає й у тому, що саморегуляція – це важливий фактор успіху в житті майбутнього фахівця-психолога. Лише майбутні психологи із розвиненою саморегуляцією досягають більшого успіху в роботі, навчанні, суспільному житті. Вони більш психологічно благополучні і менш схильні до адикцій, правопорушень та інших негараздів.

4. Саморегуляція – одна із найбільш важливих специфічних функцій суб'єкта. Дослідження збагачення саморегуляційного потенціалу майбутніх психологів має два підходи – акмеологічний та еволюційний, в основі яких перебувають критерії виділення суб'єкта. В акмеологічному підході суб'єкт постає вершинним рівнем розвитку, проте не дає відповіді як цей рівень досягається. В рамкових межах цього підходу розроблені ідеї про критерії суб'єкта, в якості яких головню розглядаються свобода волі, відповідальність, розвиненість навичок самодетермінації, саморозвитку, рефлексії і т. ін., що дають змогу оцінити міру розвитку суб'єктності. В еволюційному підході стверджується, що на кожному етапі розвитку людина вже постає як суб'єкт, демонструючи вибірковість, цілісність, соціальність, а також спроможність бути причиною власної активності.

5. На збагачення саморегуляції впливають різні чинники, не винятком є й рівень мотиваційних домагань, і спрямованість контролю. Загальновідомим є той факт, що люди з усталеною мотивацією мають величезний потенціал для розвитку навичок саморегуляції. Однак, як добре люди не були б мотивовані на успіх, досить часто серед них зустрічаються ті, хто зазнає серйозних труднощів при організації власної діяльності. Їхнє подолання можливе в тому випадку, якщо роботу з формування навичок саморегуляції буде розпочато якомога раніше. Оптимальним періодом у цьому відношенні є період навчання у ЗВО, коли закладаються і формуються основи регуляції діяльності. Тим не менш, це не означає, що під час юності – студентства, або молодості і в зрілому віці можна припиняти розвиток даних навичок, навпаки, якщо в ранній юності закладаються основи регулювання, то в юності, враховуючи темп життя і навантаження студента, дані навички можуть досягти піку своєї сформованості – аби людина була на це мотивована.

6. У студентів, які прагнуть досягнення фахового і особистого успіху, навички програмування, моделювання, оцінювання результатів, а також загальний рівень саморегуляції діяльності, краще, ніж у студентів, які прагнуть уникати невдач. Це пов'язано з тим, що ті, які прагнуть успіху, схильні більш детально опрацьовувати програми намічених дій, прораховувати всі необхідні зовнішні та внутрішні значущі фактори та умови, щоб результат був успішним. Також, вони схильні до адекватної та критичної оцінки своєї діяльності, що дозволяє їм вчасно помічати недоліки та виправляти їх. В майбутніх психологів, які схильні до уникнення невдач, розвиненіші навички планування та самостійності. Це говорить про те, що, прагнучи не бути осягнутими невдачею, такі особи намагаються детально розробити план дій і ретельно дотримуватися наміченого плану. Ця категорія студентів більш самостійна, автономна, здатна сама розробити план дій, при цьому, будучи незалежними від думки оточуючих, вони ігнорують його, вважаючи, що ризик може призвести до негативних результатів.

7. У межах емпіричного дослідження ми встановили, що при розвитку навичок саморегуляції когнітивні та вольові потенціали майбутніх студентів підвищуються. Дані експериментальної групи змінилися – показники наполегливості та витримки в досліджуваній групі підвищилися. Провівши апробацію висновуємо, що апробована програма виявилася результативною: у досліджуваних підвищилися навички планування, програмування, оцінювання результатів, гнучкості. Значно змінилися показники навички моделювання, при цьому навичка самостійності погіршилася. Це головно пов'язано з тим, що до програми занять були включені розділи на розвиток навичок моделювання, тобто образних уявлень, що узгоджується із спрямованістю невербального (просторового) інтелекту. Узагальнюючи вище викладене, зазначимо, що підвищення саморегуляційного потенціалу спричиняє розвиток когнітивних і вольових потенціалів особистості майбутніх психологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августюк М. Особистісні чинники об'єктивності метакогнітивного моніторингу. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія»: збірник наукових праць*. 2015. Вип. 1 (16). С. 12–17.
2. Афанасьєва Н. Є., Перелигіна Л. А. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу : навч. посіб. Харків : ХНАДУ, 2015. 315 с.
3. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів. Дис. на здобуття наук. Ступ. доктора психологічних наук. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Острог 2020, 505 с.
4. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів: монографія. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2020. 496 с.
5. Балашов Е. М. Результати апробації тренінгової програми розвитку саморегульованої навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу. *Психологічний часопис*. 2020. №6(4). С. 23-34.
6. Балашов Е. М. Теоретичні підходи до вивчення факторів мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №. 1(2). С. 10-16.
7. Балашов Е. М. Характеристика діагностичного комплексу вивчення саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2020. № 1(43). С. 5-12.
8. Балашов Е. Психологічні особливості рефлексії в навчальній діяльності студентів. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. XIV: Методологія і теорія психології*. 2018. Вип. 1. С. 26–44. 82
9. Балашов Е. Теоретичні підходи до вивчення факторів мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №. 1 (2). С. 10–16.

10. Балашов Е.М. Методологічно-змістові засади тренінгової програми розвитку саморегульованої навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу. *Соціально-правові студії*: науково-аналітичний журнал. Львів: ЛьвДУВС, 2020. Вип. 2 (8). С. 192-201.
11. Балашов Е.М. Теоретичні моделі й концепції саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА. 2020. № 10. С.50-58. 14.
12. Бандура А. Теорія соціального наочіння. К., 2023. 324 с.
13. Березовська Л. І. Психологічні аспекти адаптації студентів до закладу вищої освіти. *Психологія: Теорія і практика*. 2018. №1(1). С. 20–26.
14. Бех І. Д. Від волі до особистості . Київ: Україна–Віта, 1995. 202 с.
15. Бех І.Д. Виховання особистості: навчально-методичний посібник. Київ : Либідь, 2003. 848 с.
16. Боришевський М. Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат. Київ, 1993. 223 с.
17. Боришевський М. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4 С. 128–135.
18. Бугерко Я. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі. *Психологія і суспільство*. 2003. № 4. С. 45.
19. Варій М. Й. Загальна психологія : навч. посібник, 2-ге видан., випр. і доп. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
20. Василенко Л.М. Задоволеність студентів навчальною діяльністю як чинник успішності їхньої професійної підготовки. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2016. Вип. 21 (2-2016). Ч. 1. С. 38-44.

21. Гаврилькевич В. К. Психодіагностичний інструментарій комплексного дослідження емоційної саморегуляції особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Т. X, ч. 5. №10. С. 104-113.

22. Галян І. Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2015. Вип. 20 (1). С. 154–160.

23. Галян І.М. Мораль та моральність у професійній самосвідомості особистості. Моральна свідомість та самосвідомість особистості: монографія; за ред. проф. М.В. Савчина, доц. І.М. Галяна. Дрогобич, 2009. 209 с.

24. Гандзілевська Г.Б. Роль когнітивних технік у самореалізації особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Тематичний випуск «Сучасні дослідження когнітивної психології». 2009. Вип. 12. С. 83-92.

25. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ, 2008. 268 с.

26. Грінченко О. М. Особливості динаміки саморегуляції навчальної діяльності студентів-психологів. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. 2017. Вип. 56. С. 71–86.

27. Демчук О. А. Локус контролю в структурі Я-концепції особистості як когнітивна детермінанта вибору копінг-стратегій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2016. № 2 (1). С. 53–58.

28. Жданова І. В. Проблема саморегуляції в контексті девіантної поведінки особистості: психологічні аспекти. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Психологія*, 2012. №43 (2). С. 11-124.

29. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.

30. Зозуля І., Зозуля О., Шевченко Л. Гендерні особливості саморегуляції злочинців. *Наука і освіта*. 2018. № 3. С.20–26.
31. Іванова О. С. Вступ до когнітивної психології. К., 2022. 234 с.
32. Каламаж В. О. Психологічні чинники ефективності групової проектної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови. Дисертація канд. психол. н.: 19.00.01. Луцьк. 2019. Каламаж Р.В. Психологія становлення професійно Я-концепції майбутніх юристів: [монографія]. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». 2009. 404 с.
33. Карпенко Є. В. Основи психотренінгу : навч. посіб. Дрогобич : Просвіт, 2015. 78 с.
34. Кириченко Т. В. Саморегуляція як чинник розвитку міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №6. С. 131-136.
35. Клименко В. В. Психофізіологічні механізми праксису людини : монографія. Київ : Слово, 2013. 640 с.
36. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості; заг. ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Радянська школа.1989. 608 с.
37. Кочерга О.В. Сенситивність як психофізіологічний стан людини. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Зб. наук. праць*. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2012. №17. С. 71–74. 86
38. Кузнєцова М. М. Оптимізм в структурі психічної саморегуляції навчальної діяльності студентів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків, 2018. 356 с.
39. Кучеренко Є. В. Інтеграційно-діяльнісний підхід до проблеми структури професійного самовизначення студента. *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання незайнятого населення в умовах фінансово-економічної кризи*: зб. наук. пр. за матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф. Київ: ІПК ДСЗУ. 2009 р., с. 172-180.

40. Методика проведення тренінгів: метод. матеріали. Департамент культури і туризму Харк. облдержадмін., Харк. обл. універс. наук. б-ка; ред.-уклад. Н.М. Грачова Харків: ХОУНБ. 2013. 18 с.

41. Москальова А. С. Саморегуляція як чинник попередження професійних криз особистості: навчальна програма спецкурсу для слухачів курсів підвищення кваліфікації (керівників загальноосвітніх навчальних закладів різних типів навчання) і студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» 87 з напрямків підготовки «Управління навчальним закладом» та «Педагогіка вищої школи». Київ: НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». 2019. С. 46-51.

42. Нещерет В. К. Саморегуляція як системно організований процес внутрішньої психічної активності студентів. *Молодий вчений*. 2017. № 4 (44). С.405–409.

43. Олефір В.О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності. Автореф. дис... д. психол. н.: 19.00.01. Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2016. 43 с.

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

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

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

47. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник / за ред. М. В. Лемака, В. Ю. Петрищі. Ужгород: В-во О. Гаркуші, 2012. 616 с.

48. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології : навч. посібн. Київ : Кондор, 2005. 278 с Романовська Д. Д. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти. Чернівці : Технодрук, 2014. 133 с.

49. Роттер Дж. Теорія соціального наочіння. Дніпро: Просвіта, 2020. 124 с.
50. Савиченко О. М. Ціннісно-мотиваційна регуляція розвитку спортивних здібностей у юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Луцьк, 2009. 262 с.
51. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2016. 286 с.
52. Сліпушко Г. М. Профілактика негативних гендерних стереотипів особистості військовослужбовців-жінок. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т. 1. № 52. С. 104–110. Особливості локусу контролю неповнолітніх злочинців як складової їх особистісної відповідальності. *Вісник 95 Національного університету оборони України*. 2012. №5 (30). С.284–288.
53. Степанов О.М. Психологічна енциклопедія. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
54. Фоменко К. І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів. *Проблеми сучасної психології*: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2014. №25. С. 582-596.
55. Царькова О. В. Методи емоційно-вольової саморегуляції психологічного стану студентів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 316–320.
56. Шестопап І. А. Психологічні особливості професійної самореалізації жінок у зрілому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Національний університет «Острозька академія». Острог, 2017. 215 с.
57. Юдіна Н.О., Тесленко М.М. Усвідомлена саморегуляція навчальної діяльності студентів як проблема сучасної психології. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут у психології імені Г. С. Костюка АПН України; за

ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 10. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С. 883–892.

58. Ярушкін Н. Саморегуляція як чинник соціалізації особистості: історія і сучасний погляд на проблему. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ: 2009. Т. XI. Ч. 1. С. 254–263.

59. Schraw G. Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*. 1995. Vol. 7. №4. P.351–371.

60. Tobias S. Assessing Metacognitive Knowledge Monitoring. *Issues in the Measurement of Metacognition*. Buros Institute of Mental Measurement. 1996. P.147–222.

