

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА
ШЕВЧЕНКА

На правах рукопису

Білодід Вікторія Михайлівна

УДК 159.922.62

**ОСВІТНЯ СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ
УЗГОДЖЕНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ СТУДЕНТІВ**

спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата
психологічних наук

Науковий керівник :

Власова Олена Іванівна

доктор психологічних наук, професор

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЯК ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ УЗГОДЖЕНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ СТУДЕНТІВ.....	11
1.1. Життєва перспектива як складова психологічного часу та життєвого шляху особистості.....	11
1.2. Формування життєвої перспективи особистості в період навчання у ВНЗ.....	22
1.3. Основні етапи та сфери соціалізації у вищій школі.....	34
1.4. Концептуальна модель дослідження освітньої соціалізації як чинника формування узгодженої життєвої перспективи студентів	49
Висновки до першого розділу.....	60
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ УЗГОДЖЕНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В ПРОЦЕСІ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	64
2.1. Емпірична програма дослідження формування життєвої перспективи у зв'язку із особливостями освітньої соціалізації у вищій школі.....	64
2.2. Опис використаного психодіагностичного інструментарію для оцінки особливостей освітньої соціалізації та життєвої перспективи студентів.....	70
2.2.1. Обґрунтування авторського інструментарію оцінки досліджуваних явищ.....	70
2.2.2. Використання стандартизованих діагностичних методик для вивчення впливів освітньої соціалізації та	77

особливостей життєвої перспективи студентів.....	
2.3. Результати емпіричного дослідження формування життєвої перспективи студента в процесі освітньої соціалізації.....	94
2.3.1. Психологічні відмінності студентів на мікро- та мезорівнях освітньої соціалізації	94
2.3.2. Факторна структура освітньої соціалізації у вищому навчальному закладі	98
2.3.3. Типологія студентів за характеристиками впливу освітньої соціалізації та особливостями узгодженості життєвої перспективи	105
2.3.4. Умови реалізації узгодженої життєвої перспективи в освітній соціалізації студентів.....	115
Висновки до другого розділу.....	120
РОЗДІЛ 3. СПОСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ СТУДЕНТІВ.....	123
3.1. Формування узгодженої життєвої перспективи студентів засобами психологічного тренінгу	123
3.2. Програма розвивального тренінгу та особливості її реалізації.....	127
3.3. Оцінка ефективності реалізації тренінгової програми.....	139
3.4. Практичні рекомендації щодо формування життєвої перспективи студентів через організацію освітнього середовища.....	149
Висновки до третього розділу.....	161
ВИСНОВКИ.....	164
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	168
ДОДАТКИ.....	189

Додаток А.	Діагностичний інструментарій емпіричного дослідження освітньої соціалізації як чинника формування узгодженої життєвої перспективи студентів.....	189
Додаток Б.	Тестові норми за діагностичними методиками.....	192
Додаток В.	Дані порівняльного аналізу студентів на мікро- та мезорівнях освітньої соціалізації.....	195
Додаток Г.	Результати обчислень факторного аналізу.....	199
Додаток Д.	Остаточний розподіл за значеннями центрів кластерів.....	201
Додаток Е.	Розрахунки регресійного аналізу.....	202
Додаток Ж.	Програма тренінгу формування узгодженої життєвої перспективи студентів.....	204

ВСТУП

Актуальність проблеми дослідження. Здобуття вищої освіти є важливим етапом соціалізації особистості, коли відбувається конструювання моделей майбутньої життєвої перспективи, побудова карти власного життєвого шляху. Під час освітньої соціалізації студент набуває вмінь, засвоює ключові компетенції, що забезпечують адаптацію до вимог актуального для нього середовища (а саме, середовища ВНЗ). Водночас, життєва перспектива може бути неузгодженою щодо інших сфер життєдіяльності, і тому компетенції, необхідні у майбутньому, зокрема, у трудовій соціалізації, сімейному житті, соціальній взаємодії з друзями, постають розмито і віддалено. Відтак актуалізується проблема аналізу формування узгодженої життєвої перспективи в процесі навчання у ВНЗ.

Існує чимало досліджень щодо вдосконалення індивідуальних життєтворчих процесів в юнацькому віці. Йдеться про розробку: підходів щодо професійного становлення, особистісно розвивальної сутності освітньої соціалізації (Г. І. Гайсина, Е. Ф. Зеєр, О. В. Киричук, Є. О. Клімов, О. Н. Олейнікова, М. С. Пряжников, В. В. Радул, В. Ф. Сафін, Н. Ю. Чугаєва, Н. Ф. Шевченко, М. П. Щербань); концепцій соціалізації та індивідуалізації (Г. М. Андрєєва, О. І. Власова, І. С. Кон, В. В. Москаленко, А. В. Мудрик, Ю. В. Сичов, Ю. М. Швалб та ін.); методів активного соціально-психологічного навчання та впровадження в освіту компетентнісної моделі (В. І. Байденко, А. О. Вербицький, Ю. М. Ємельянов, І. О. Зимня, А. Б. Коваленко, В. Д. Шадриков, Н. В. Яковлева, Т. С. Яценко); проблеми суб'єктивного переживання часу (Т. Коттле, К. Левін, Дж. Нюттен, Л. Франк, В. Франкл) тощо.

Дослідження життєвого шляху відзначаються спрямованістю на суб'єктну парадигму (Б. Г. Ананьєв, К. О. Абульханова-Славська, Є. І. Головаха, Б. Ф. Ломов, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, Л. В. Сохань, В. О. Татенко та ін.), єдністю часового та смислового вимірів (О. О. Кронік,

А. Є. Левенець, Т. М. Титаренко, Б. Й. Цуканов). Цілісне сприймання власного життєвого шляху, адекватне ставлення до майбутнього вважається важливим критерієм розвитку особистості, її соціальної й психологічної зрілості (Г. О. Балл, З. Г. Кісарчук, С. Д. Максименко, В. Ф. Моргун, О. В. Крюкова, В. Г. Панок, В. В. Рибалка, Л. Д. Тодорів, Н. М. Толстих, З. О. Шабарова). Активно досліджуються окремі елементи життєвої перспективи: життєвих цілей, завдань, програм і ціннісних орієнтацій особистості (Б. С. Братусь, В. Я. Васильєв, О. М. Леонтєв, Б. Ф. Ломов, В. І. Мудрак, В. Ф. Серенкова). У більшості праць розкрито вікові, гендерні та індивідуальні аспекти життєвої перспективи. Проте відсутні комплексні дослідження її структури, механізмів узгодження та чинників формування в період ранньої дорослості, особливо під впливом ситуації освітньої соціалізації у вищій школі.

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатня наукова розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – «Освітня соціалізація як чинник формування узгодженої життєвої перспективи студентів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження здійснювалося у контексті науково-дослідної роботи факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка як складова комплексної теми «Розвиток цілісної особистості в контексті соціальних змін: соціологічні, психологічні та педагогічні аспекти» (номер державної реєстрації 14 БФ016-01). Тема дисертації затверджена на засіданні Вченої Ради факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 6 від 16.01.2013 р.) та уточнена на засіданні Вченої Ради факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 8 від 21.04.2015 р.).

Мета дослідження: визначення специфіки формування узгодженої життєвої перспективи студентів у процесі освітньої соціалізації та практичних шляхів щодо її оптимізації засобами психологічного тренінгу.

Відповідно до поставленої мети було сформульовано наступні **завдання:**

1. Проаналізувати та узагальнити теоретико-методологічні засади дослідження життєвої перспективи у зв'язку з особливостями освітньої соціалізації; виявити характеристики, які придатні для операціоналізації в емпіричному дослідженні.

2. Розробити концептуальну модель освітньої соціалізації у ВНЗ, яка б включала умови та чинники формування узгодженої життєвої перспективи студентів.

3. З'ясувати психологічні закономірності формування життєвої перспективи на різних етапах професійного навчання: встановити значущість окремих компонентів освітньої соціалізації, виявити типологію студентів за якісними особливостями узгодженості життєвої перспективи.

4. Встановити критерії узгодженості життєвої перспективи студентів; розробити та апробувати програму формування узгодженої життєвої перспективи в ході психологічного тренінгу, з'ясувати її ефективність та межі застосування.

Об'єкт дослідження – життєва перспектива студентів ВНЗ.

Предмет дослідження – освітня соціалізація як чинник формування узгодженої життєвої перспективи студентів.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань застосовувався комплекс методів: *а) теоретичні* – аналіз, систематизація та узагальнення наукових даних, моделювання структури досліджуваного феномену; *б) емпіричні* – анкетування, стандартизовані особистісні опитувальники, тести визначення соціальних здібностей, асоціативні методики, експертна оцінка освітнього середовища; *в) методи активного соціально-психологічного навчання* – соціально-психологічний тренінг, рольові ігри, символдрама, техніки психокорекційного впливу та ін. для визначення умов оптимізації життєвої перспективи; *г) математично-статистичної обробки емпіричних даних* – описова статистика, порівняльний аналіз з використанням t-критерію Стьюдента, дисперсійний, факторний, кластерний та регресійний аналіз з подальшою якісною інтерпретацією і змістовим узагальненням. При

розробці авторського опитувальника проведено перевірку узгодженості питань за критерієм α Кронбаха.

Наукова новизна одержаних результатів та теоретичне значення дослідження полягає у тому, що:

вперше розроблено концептуальну модель освітньої соціалізації студентів, яка містить напрямки та компоненти цілеспрямованих та стихійних впливів середовища, визначає їх особливості на різних етапах соціалізації;

– здійснено класифікацію груп студентів за характеристиками соціалізуючих впливів та особливостями узгодженості життєвих перспектив;

– виділено три прогностично-значущі типи студентів, визначено їх представленість у вибірці на різних етапах освітньої соціалізації;

– сформульовано критерії та умови узгодженості життєвої перспективи, придатні для подальшої операціоналізації в діагностичних та розвивальних цілях;

розширено та удосконалено наукові уявлення про освітню соціалізацію як комплексну ситуацію формування і перевірки життєвої перспективи;

конкретизовано поняття «суспільний напрямок освітньої соціалізації», а саме функціонування в ньому інтеракційного та середовищного компонентів, визначено всеохопний та стихійний характер відповідних впливів;

уточнено наукове уявлення про узгодженість життєвої перспективи, котра постає як цілісна картина функціонування особистості в континуумі її життєвих завдань;

набуло подальшого розвитку знання про вікові риси психотемпоральної організації самосвідомості;

з'ясовано характерні особливості та етапність формування життєвої перспективи в юнацькому та ранньому дорослому віці; роль реконструкцій життєвої перспективи на різних курсах навчання у ВНЗ;

доведено що в формуванні життєвої перспективи впливи освітньої соціалізації набувають своєї значущості вибірково та опосередковано, у зв'язку з власною особистісною позицією та активністю студента; підхід до суб'єктної

позиції особистості як до умови професійного розвитку майбутнього фахівця.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути застосовані при викладанні навчальних дисциплін у ВНЗ – «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія вищої школи», «Психологія розвитку». Стандартизація опитувальників: каузальних орієнтацій (Е. Десі, Р. Райан); «Життєві завдання особистості» (Т. М. Титаренко та співавтори), «Визначення соціальної креативності особистості» (А. В. Батаршев), «Шкали психологічного благополуччя» (К. Ріфф, адаптація П. Фесенка, Т. Шевеленкової) дозволяє здійснювати діагностику особливостей життєтворчої сфери студентів. Авторська методика «Узгодженість життєвої перспективи», програма психологічного тренінгу, практичні рекомендації щодо розвитку особистості через організацію освітнього середовища, зокрема, можуть бути використані у роботі адміністрації ВНЗ, викладачами та спеціалістами з виховної роботи.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** у процес викладання навчальних дисциплін «Акмеопсихологія та психотерапія вікових криз», «Психологічні технології освітнього тренінгу» факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 014041 від 17.02.2016), практичні рекомендації використовуються адміністрацією, викладачами навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, фахівцями з виховної роботи приватного вищого навчального закладу «Університет економіки і підприємництва» м. Хмельницького (довідка № 6 від 04.02.2016), приватного вищого навчального закладу «Київський інститут сучасної психології та психотерапії» (довідка № 211 від 11.02.2016).

Надійність та достовірність результатів дослідження забезпечено: методологічним обґрунтуванням його вихідних позицій; використанням сукупності надійних діагностичних методик, адекватних меті й завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричних даних; застосуванням методів математичної статистики із залученням сучасних програм обробки даних; репрезентативністю вибірки.

Апробація результатів роботи. Основні теоретичні положення та результати емпіричного дослідження доповідалися на міжнародних наукових конференціях: «Наука і сучасність: виклики глобалізації» (Київ, 2013); «Фрагментація наукових досліджень: перспективи та проблеми» (Київ, 2013); «Літні наукові читання» (Київ, 2013); «Identity of a personality and group: psycho-pedagogical and sociocultural aspects: materials of the international scientific conference» (Прага, 2014); також обговорювались на засіданнях кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Публікації. Основний зміст дисертації викладено у 11 публікаціях, серед яких 4 статті у наукових фахових виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України, 1 стаття в зарубіжному періодичному виданні, 2 статті в інших наукових виданнях, 4 – тези доповідей на наукових конференціях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Список використаних джерел містить 218 найменувань, з яких 21 – англійською мовою. Основний текст викладено на 167 сторінках. Робота містить 24 таблиці (на 10 сторінках), 12 рисунків (на 5 сторінках), 7 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЯК ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ УЗГОДЖЕНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ СТУДЕНТІВ

1.1. Життєва перспектива як складова психологічного часу та життєвого шляху особистості

Соціальні зміни та кризи, непрості умови громадського життя вимагають від людини вибору такої життєвої стратегії, яка б сприяла самопроекуванню внутрішньої цілісності й досягненню реалізованості себе в навколишній дійсності. Відтак, у сучасних дослідженнях на перший план виходить «життєва» проблематика – аналіз розвитку особистості в часі життя.

Минуле і теперішнє життєтворчості людини здобуває справжню цінність, індивідуальний смисл і суспільне значення лише у зв'язку з майбутнім, із перспективою розвитку особистості і оточуючого світу. Формування ставлення до майбутнього – як близького, так і віддаленого у часі, вимагає продуманості і відповідальності особи, без цього не можливо розвиватися у всіх сферах життєдіяльності. У особистості виникає потреба в поясненні того, що відбувається, які можливості надає оточуюча дійсність для розвитку індивідуальності, реалізації її потреб та амбіцій. Зазначене знаходить своє відображення у формуванні майбутньої життєвої перспективи особистості, що означає «здатність людини діяти у сьогоденні шляхом передбачення відносно віддалених подій у майбутньому» [5; 6].

Поняття перспектива (від лат. «ясно бачу») використовується у подібних за змістом значеннях: плани, види на майбутнє тощо.

Життєва перспектива – це динамічний образ майбутнього, а не раз і назавжди обрана стратегія поведінки [92]. Вивченню життєвої перспективи як

складової психологічного часу і життєвого шляху особистості присвячено низку праць вітчизняних і зарубіжних психологів: К. О. Абульханової-Славської, В. Я. Васильєва, Є. І. Головахи, В. І. Ковальова, І. С. Кона, О. О. Кроніка, Ж. Нюттена, А. С. Макаренка та ін.

Наукові праці К. О. Абульханової-Славської, В. Ф. Серенкової та інших сприяють посиленню інтересу вчених до особистісно-часової проблематики. Зокрема, вводиться поняття «особистісний час», під яким розуміється особливості психотемпоральної організації особистістю своєї свідомості та самосвідомості, поведінки у різних сферах життєдіяльності та спілкування.

Б. Й. Цуканов підійшов до проблеми часу з позицій людського буття й наголосив на тому, що структура часових властивостей психіки визначається тим, що в її основі лежить реально пережита тривалість, пов'язана з ходом власного біологічного годинника індивіда: «час, як реальність, існує для кожної людини у вигляді безпосередньо пережитої тривалості в межах її власного сьогодення» [179, с. 6]. Власні дослідження вченого дозволяють говорити про існування єдиної часової організації людини, від вроджених індивідуальних біологічних циклів до складного суб'єктивного ставлення щодо переживання часу. Виділена автором «власна одиниця часу» в психіці індивіда є структурною компонентою, яка дозволяє відповісти на ряд питань, пов'язаних з проблемою пережитого часу, а також виявити індивідуальні метричні характеристики пережитого часового етапу.

Отже, поняття психологічного часу можна визначити як багаторівневу систему, що містить біографічний масштаб переживання часу, усвідомлення і переживання суб'єктивної картини життєвого шляху, взаємозв'язки психологічного минулого, теперішнього й майбутнього. І оскільки це багаторівнева система, то доцільно робити аналіз в руслі системного підходу.

Інтерес психологічної науки до проблеми часу не випадковий, він пояснюється насамперед тим, що всі основні об'єкти дослідження в психології є динамічними, що розвиваються в часі, утвореннями (принцип розвитку). Вивченням питань, що стосуються психологічного часу, займалися такі вчені,

як К. Левін, С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв, К. О. Абульханова-Славська, Д. Г. Елькін і багато інших.

Критерії щодо визначення майбутнього різняться у психологів: одні позначають його через співвідношення минулого із теперішнім, інші – з точки зору можливості його структурування, треті – ціннісного змісту. Психологічна перспектива – це здатність людини свідомо, подумки передбачати майбутнє, прогнозувати його, уявляти себе в майбутньому. Ця здатність залежить від типів особистості. В одних людей проектування майбутнього реалізується через професійний вибір, у інших – за рахунок визначення рівня особистісних домагань і їх досягнень, у третіх – через фокусування на власних потребах та бажаннях. Ці відмінності виникають в залежності від ціннісних орієнтацій.

Вибудовану людиною життєву перспективу можна описати за допомогою низки характеристик. На основі аналізу й узагальнення ідей плеяди вітчизняних і зарубіжних дослідників Є. І. Головаха [48] виокремлює параметри, вимірювання яких, дозволяє оцінювати майбутню часову перспективу як сприятливий чи негативний фактор розвитку особистості та її життєвого шляху.

Розмежувавши поняття часу як такого і розуміння про фізичний час у формі протікання природних процесів, вчені стали глибше розробляти філософські концепції часу. М. С. Каган говорить про існування біологічного, фізичного, соціального та психологічного часу [68]. А. В. Дроздова, спираючись на філософські напрями, в центрі уваги яких існування індивіда, вказує на необхідність виокремлення екзистенціального часу для наукового аналізу [115]. В. П. Яковлев зробив спробу вивчити форми та рівні, на яких виступає, виявляє себе реальний зміст соціального часу. Для чого автор бере за основу тріаду: людський індивід, соціальне покоління, історія суспільства – і виділяє відповідно час індивіда, час покоління і час історії [192].

Психологічний час може бути визначений як час, що переживається людиною [50]. У психологічному часі доцільно розрізнити психологічну тимчасову перспективу, що включає психологічне теперішнє, минуле і майбутнє, і сприймання та переживання часу як процес формування

психологічного теперішнього. Психологічне теперішнє є ключовим поняттям для психології часу: «факт існування психологічного теперішнього для психолога є ключовим у розкритті механізмів переживання часу» [50, с. 208]. Вже в «Фізиці» Аристотеля зустрічається згадка про те, що можливо відчувати «тепер» як цілісність [11, с. 148]. А. Бергсон наділяє це «тепер» властивістю чистої тривалості, Е. Гуссерль розглядає структуру психічного теперішнього як інтенціональність акту, але жоден з філософів не змішує при цьому суб'єктивний та об'єктивний час.

Б. Й. Цуканов наголошує, що суб'єктивно пережитий час в психіці індивіда є дискретним, при цьому він тече в напрямку з майбутнього через сьогодні в минуле. Тобто, індивідуальний час суб'єкта по напрямку не узгоджується з часом зовнішнього світу – психіка ніби існує своєму власному часі, незалежному від фізичного, «мозок виконує роль годинника, що вимірює час власного життя» [179]. Природа зворотного ходу цього годинника в цілому не зрозуміла і не вивчена. Але, завдяки такому зворотному ходу в свідомості індивіда існує реальна «стріла суб'єктивного часу», яка вказує його течію з майбутнього через сьогодні в минуле. На «стрілі суб'єктивного часу» теперішнє займає особливе місце – від нього погляд спрямовується і на минуле і на майбутнє, які можуть бути визначені лише через відношення до сьогодні.

Є. І. Головаха та О. О. Кронік [50] розглядають два розуміння психологічного теперішнього:

1. Квантова концепція: психологічне теперішнє розуміється як часовий відрізок певної тривалості, що відповідає тій тривалості, протягом якої у людини утримується цілісне сприймання будь-якого стимулу або ж «порожній» часовий відрізок, який людина оцінює як «тепер». Кванти організують сприймання послідовності подій (як послідовні сприймаються тільки події, «що припали» на два послідовних тимчасових кванта) і тривалості (мінімальна сприймана тривалість).

2. Подієва концепція: тривалість психологічного теперішнього визначається тривалістю сприйнятих в цей момент події. Тривалість, що сприймається визначається кількістю подій (зовнішніх чи внутрішніх), що відбулися протягом якогось інтервалу фізичного часу. Кожен з цих підходів має переваги щодо одного класу задач і слабкі сторони щодо інших. Для досліджень мікроструктури перцептивної та розумової діяльності застосовується переважно квантовий підхід, в той час як для досліджень пам'яті, часто використовується подієвий.

Різні програми дослідження психологічної часової перспективи, такі, як дослідження пам'яті, в тому числі автобіографічної, припущень, уявлень людини про власне майбутнє, можуть імпліцитно спиратися як на статичну концепцію часу, так і на динамічну (наприклад, при дослідженні помилок пам'яті за програмою з імпліцитної статичної концепції часу, вчений розглядатиме помилки пам'яті як результат її дефекту, втрати інформації про минуле, а при використанні програми з імпліцитної динамічної концепції – як результат реконструкції минулого, відмінний від попередніх при кожній новій реконструкції).

К. Левін [213] досліджуючи взаємозв'язок між минулим, теперішнім і майбутнім, підкреслював, що коли людина сприймає, переживає своє дійне, теперішнє становище, то воно неминуче пов'язано з її очікуваннями, бажаннями, уявленнями про майбутнє і минуле. Таке включення майбутнього і минулого життя в контекст актуального теперішнього К. Левін назвав часовою перспективою [89]. Ідеї К. Левіна, що вперше поставили питання про існування одиниць психологічного часу різної спрямованості, послужили стимулом для подальшого дослідження «часової перспективи особистості», що є своєрідною самопроекцією людини в майбутнє, як реалізація прогнозуючою функцією [89]. Натомість, В. Франкл [169, 208] указаний феномен пов'язує з ціннісним баченням навколишньої дійсності і себе в ній, та вважає, що перспектива майбутнього детермінована теперішнім особистості, проте майбутнє водночас контролює поведінку індивіда, спрямовуючи її певним чином.

Ж. Нюттен, як і К. Левін, спирається на мотиваційний аспект в розгляді майбутньої часової перспективи. Ж. Нюттен [135, 215] виходить із того, що нарівні з об'єктами, явищами, які людина актуально сприймає, у прив'язці до місця і часу «тут і тепер», у свідомості людини існують уявлення, спогади про інші об'єкти, час від часу вона думає про них, а отже, останні стимулюють її активність, впливають на поведінку не менше, ніж ті, що безпосередньо сприймаються. Це об'єкти-цілі, або «мотиваційні об'єкти», які імпліцитно вміщують в собі знаки (індекси) часу. В цілому, ці три підходи позначили ціннісно-смысловий аспект значущості майбутньої часової перспективи.

У праці Т. Коттле закладено основу розуміння майбутньої часової перспективи як «здатності особистості діяти в теперішньому у світлі передбачення порівняно віддалених майбутніх подій» [122, 203], тобто наголошується на вагомості перспективи в організації діяльності людини й стратегічному управлінні часом власного життя.

У К. К. Платонова життєва перспектива виступає в якості образу бажаного чи усвідомлюваного особистістю свого майбутнього життя як ймовірного, за умов досягнення певних цілей [126, с. 341]. Проте перспектива – це не завжди бажане, але нерідко – очікуване з тривогою та острахом (невдачі та втрати недоцільно планувати, але варто очікувати, готуватись до запобігання можливих наслідків). Коли людина заздалегідь налаштована на проблеми, і при цьому серед звичних для неї способів реагування не знаходить того, що міг б запобігти або подолати наслідки очікуваних втрат, її життєва перспектива втрачає оптимізуючу регулятивну функцію і може призвести до дезадаптивної поведінки. Тому життєву перспективу доцільно розглядати як холістичну картину майбутнього у складному протиріччі запланованих та очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність та індивідуальний сенс свого життя.

Життєва перспектива являє собою комплекс обставин і умов навколишньої дійсності і життєдіяльності, які створюють напрямки та можливості для оптимального життєвого просування особистості. Відмінності

життєвих перспектив у різних людей визначаються професійним, сімейним самовизначенням, віковими особливостями, що залежить від соціально-психологічних характеристик та суб'єктної активності особистості.

У руслі розробки ідей С. Л. Рубінштейна К. О. Абульханова-Славська [2], визначаючи поняття психологічного майбутнього, пропонує розрізняти психологічну, особистісну та життєву перспективи як три різних явища. Психологічна перспектива – здатність уявно та свідомо передбачати й прогнозувати майбутнє. Загалом її особливості залежать від типу особистості. Так, у одних студентів уявлення про власне майбутнє пов'язано з професійним вибором та ідентичністю, у інших з амбіціями та честолюбством (успішна кар'єра), у третіх – з особистісними прагненнями близьких взаємодій (дружба, кохання, сім'я). Подібні відмінності в напрямках перспектив зумовлені прагненнями молодих людей до реалізації себе в першу чергу у тих сферах життя, які найбільшою мірою відповідають їх особистісним ціннісним орієнтаціям та актуальним можливостям. Для деяких теперішнє та майбутнє за смисловим наповненням є віддаленими одне від одного через невизначеність та невпевненість у своїх виборах та силах.

Особистісна перспектива розуміється як готовність до майбутнього в теперішньому, є показником зрілості особистості, потенціалу її розвитку та сформованості здатності до організації часу життя [2]. Особистісна перспектива проявляється не лише як загальна здатність особистості бачити перспективу, а й настроєність на майбутнє (уважність до причино-наслідкових подій, готовність чи неготовність до майбутніх труднощів, стратегії їх подолання та ін.). Особистість, що характеризується слаборозвиненими уявленням про власне майбутнє, наприклад, за рахунок мізерної уяви чи небагатого на різноманітні події досвіду, може мати такий тип перспективи. Особистісна перспектива виступає як своєрідний показник певного рівня розвитку здібностей та зрілості.

Життєва перспектива – включає обставини й умови життя, що створюють для особистості можливість максимально ефективного життєвого просування, саморозвитку, самореалізації, у відповідності до сформованої, чіткої життєвої

позиції, що цілісно визначає майбутнє особистості. Здатність передбачати майбутнє (мати психологічну перспективу), чи наявність особистісного потенціалу щодо самоорганізації (особистісна перспектива) не є запорукою усвідомлення своєї життєвої перспективи.

Становлення життєвої перспективи у людини головним чином відбувається протягом дитинства, завдяки виховним та навчальним впливам, як цілеспрямованого, так і стихійного характеру. Формування та коректування окремих складових життєвої перспективи може відбуватися протягом усього життя, особливо в періоди активних соціалізуючих взаємодій із навколишньою дійсністю.

Життєві перспективи визначають ту сферу відображення людиною навколишнього світу, яка пов'язана зі сприйманням часу та простору саме її особистісного розвитку та є сферою самореалізації [3, с. 144-145].

Т. С. Шляхтин [187] вказує на необхідність аналізу перспективи як складного системного утворення, що характеризується ієрархічністю та багатоаспектністю, має власну динаміку. Про динамічність перспективи зазначає і Є. І. Головаха [48].

Життєва перспектива постає як певні уявлення, плани, диспозиції стосовно активності в найбільш актуальних і значущих сферах життєдіяльності в «майбутній часовій перспективі», що розуміється, як «здатність людини діяти сьогодні завдяки передбаченню віддалених подій у майбутньому». Значущість тих чи інших сфер визначається взаємодією онто-, соціо-, актуалогенезу, що комплексно описують актуальну ситуацію життєдіяльності і прогнозують її розвиток, виходячи із вікових особливостей, провідної діяльності, професійного становлення, соціальних взаємодій.

Отже, з огляду на викладене вище, життєва перспектива постає як однорідна картина майбутнього, яка формується у складному поєднанні одночасно суперечливого і узгодженого взаємозв'язку очікуваних і планованих подій. Розглядається в єдності ціннісно-сміслових й організаційно-діяльнісних аспектів, де істотними є активність особистості, усвідомлене та реалістичне

ставлення до побудови планів на майбутнє. Життєва перспектива тісно пов'язана з психологічним минулим і теперішнім особистості, оскільки формується на тлі минулих досягнень, з одного боку, і задає основні орієнтири діяльності людини – з іншого, відповідно життєва перспектива може бути адекватною до пережитих і засвоєних паттернів, але не виявлятися ефективною і дієвою у відповідності до майбутніх ситуацій життєдіяльності.

Пов'язуючи поняття життєвої перспективи з концепцією життєвого шляху особистості, К. О. Абульханова-Славська визначає її як потенціал, можливості особистості, що об'єктивно складаються в теперішньому, і які повинні проявлятися в майбутньому. Життєва перспектива включає обставини й умови життя, що створюють для особистості за інших рівних умов можливості оптимального життєвого просування, і відкривається тому, хто має життєву позицію, що цілісно визначає майбутнє особистості [1, с. 149-151].

Переважає більшість науково-психологічних підходів ядром життєвої перспективи визначають життєві цілі, життєві завдання, плани, програми й ціннісні орієнтації особистості. Так, О. М. Леонт'єв [90], розкриваючи зміст і важливість цілей у діяльності особистості, визначає мету як «свідомий образ бажаного результату», тобто того результату, який повинен бути досягнутий у ході виконання дії. З точки зору Б. Ф. Ломова [92], життєві цілі є інтегратором окремих цілей, пов'язаних з певними діяльностями.

Узагальнюючи погляди вчених на важливість мети як провідної складової життєвої перспективи особистості, Т. А. Казакевич [135] розглядає мету в єдності двох моментів: з одного боку, вона є відображенням бажаного майбутнього, тобто усвідомлення предмета потреби, а з іншого – це усвідомлення об'єктивної можливості діяльності й передбачуваних результатів.

В. І. Мудрак і Т. А. Павлова [110] вважають, що, вивчаючи проблему цілепокладання, переважна більшість авторів розглядають її як інтегральне особистісне утворення, яке включає взаємопов'язані компоненти відображення потреб і шляхів їх задоволення. Шляхами досягнення поставлених цілей слугують життєві програми та плани особистості, що, в свою чергу,

передбачають визначення етапів досягнення мети і є необхідними умовами переходу від неусвідомлюваного прагнення до усвідомленого цілепокладання.

Життєві цілі – одні з найважливіших елементів свідомості особистості і значною мірою залежать від її свідомості, інтересів, потреб, здібностей, життєвого досвіду, соціального статусу, системи її соціальних ролей. У форматі опису складових життєвої перспективи І. О. Мартинюк [96, 97] поділяє життєві цілі на такі типи: прогресивні й реактивні, гуманні й антигуманні, реальні й утопічні, ближні й перспективні, короточасні й довгочасні, суттєві й несуттєві.

У дослідженнях В. Ф. Серенкової [146] виявлено, що програми і плани – це організуюча складова часової перспективи, основа для досягнення майбутніх цілей і важливий механізм, що сприяє готовності до реалізації особистісних перспектив. Автор підкреслює [146], що життєвий план – це неперервний процес цілепокладання, постановка нових етапних цілей і розробка засобів їх реалізації. План зазвичай відтворюється у свідомості як програма дії на майбутнє. Життєві плани іноді містять момент невизначеності, частку фантазії і мрії, оскільки пов'язані зі змінами в теперішньому і людина дивиться на себе після розв'язання певних завдань, уявляючи себе такою, що змінилась в майбутньому.

Серед сучасних наукових студій широко представлені погляди психологів на життєву програму, як на цілісну картину, наміченого особистістю життєвого шляху, де відображені її стратегічні, організуючі цілі й заплановані досягнення. Відповідно, життєва програма – це своєрідна структурована по відношенню до усього життя модель поставлених особистістю цілей; вона конкретизується через узгодження життєвих планів і є відображенням минулого, теперішнього і майбутнього в життєдіяльності особистості.

На думку Є. І. Головахи [48], за допомогою понять життєвих цілей і планів майбутнє може розглядатися як відносно впорядкована в часі сукупність подій, що сприяють досягненню ідеальних результатів, і є на даному етапі життєвого шляху основними орієнтирами діяльності людини. З позиції подієвого підходу, життєві цілі і плани розрізняють як кінцеві і проміжні події

певного етапу життя. Цілі – масштабніші і дещо менш хронологічно визначені події, ніж плани.

З точки зору вченого, на відміну від сформованих на належному рівні цілей і планів, ціннісні орієнтації не є достатньо жорстко визначеними, і завдяки цьому вони виконують регулятивну функцію із більшим запасом адаптивності та гнучкості. Сформована ієрархія цінностей визначає порядок пріоритетності певних сфер діяльності, векторів життєвого шляху, а також лінію поведінки, що може вирізнитися різним рівнем узгодженості окремих складових.

У межах підходу Є. І. Головахи вважається, якщо життєві цілі і плани не реалізуються, наявність ціннісних регуляторів забезпечує стійкість особистості в момент «кризи нереалізованості»[48].

Схожі ідеї щодо проблеми цінностей як елементу життєвої перспективи висуває Б. С. Братусь [32]. Функцією ціннісних орієнтацій особистості він вважає створення ескізу майбутнього, тобто тієї перспективи розвитку особистості, яка не впливає прямо з наявної, сьогоденної ситуації. Цінності особистості, як усвідомлені сенси життя, задають саме той початковий ескіз майбутнього, що повинен передувати його реальному втіленню.

Погляди на проблему цінностей як елемент життєвої перспективи можна доповнити точкою зору, яку поділяють К. О. Абульханова-Славська, Т. М. Титаренко, які розробляють проблему особистісного часу, і вказують на те, що цінності особистості відображають значущість для неї часу життя, можливостей самореалізації на різних етапах життєвого шляху[23].

Аналіз поняття «майбутня життєва перспектива особистості» показав, що в розглянутих напрямках помітне домінування певного підходу до розуміння сутності особистості, що здійснює вплив на визначення методологічних засад дослідження феномена «життєва перспектива особистості».

Отже, у розглянутих підходах зроблено акцент на важливості уміння для особистості не лише усвідомлювати, а й ґрунтовно вибудовувати структурні елементи життєвої перспективи, оскільки осмислений підхід до формування

системи ціннісних орієнтацій, висунення адекватних життєвих цілей, способів їх досягнення, складання планів, програм на майбутнє є надійною основою для реалізації спланованого. Так, запорукою успішної самореалізації людини в майбутньому є узгоджена, несуперечлива матриця змістовно та хронологічно погоджених життєвих цілей та планів.

Аналіз стану вивченості наукової проблеми психологічного часу показав, що найбільш перспективним в осмисленні життєвого шляху особистості є динамічно-структурний підхід, в рамках якого доцільно досліджувати не тільки життєві події, але і те, яким чином вони реалізуються в життєвій динаміці, яким чином стають рушійною силою розвитку особистості, які особистісні механізми і способи життєдіяльності відкривають подальшу життєву перспективу.

Таким чином, життєва перспектива – це динамічний образ бажаного або усвідомлюваного майбутнього, що відіграє активуючу, орієнтуючу та прогностичну роль в регуляції діяльності людини. Життєва перспектива, з одного боку, виступає важливим компонентом системи психологічного часу особистості (як психотемпоральна організація дорослою людиною своєї самосвідомості), з іншого боку – структурним елементом Я-концепції (самопроекція в майбутнє). Життєва перспектива як передбачення певних змін у майбутньому житті забезпечує потенційну можливість розвитку особистості. Про сформованість життєвої перспективи свідчить наявність усвідомлених цілей майбутнього та відповідної програми дій щодо їх реалізації.

1.2. Формування життєвої перспективи особистості в період навчання у ВНЗ

Ідеали гуманізму в сучасному суспільстві наголошують на створенні умов для досягнення особистістю максимальної ефективності й успішності на індивідуальному та соціальному рівнях. Наукові зусилля педагогів і психологів спрямовуються на вдосконалення, поглиблення індивідуальних життєтворчих

процесів у молодій людині, особливо студентського віку – періоду особистісного самовизначення й побудови карти власного життєвого шляху.

Аналіз наукових досліджень життєвих, професійних планів та соціальної поведінки старшокласників, а також студентської молоді (Є. І. Головаха) свідчить про обмеження нереалістичної життєвої перспективи рамками соціальних лімітів і можливостей ситуації навчання у вищому навчальному закладі [48]. Усвідомлення потреби та необхідності в плануванні життєвого шляху спричиняє виникнення особливого утворення – життєвої перспективи, що включає минуле, теперішнє та майбутнє особистості, де події минулого, теперішнього та майбутнього займають певне місце та наділені відповідним статусом у визначенні подальших етапів життєвого шляху [50]. Становлення системи глобальних життєвих цілей виникає на основі усвідомлення ціннісно-сміслових аспектів власної самореалізації. Згідно з М. Р. Гінзбургом [47], вже в пізньому юнацькому віці, що хронологічно співпадає із навчанням у вищій школі, ціннісно-смісловий аспект самовизначення превалює над часовим. В. М. Карандишев зазначає, що виникнення життєвого плану забезпечує новий тип саморегуляції поведінки, організації життя [71].

Встановлено, що виникнення життєвого плану забезпечує новий тип саморегуляції поведінки, організації особистісного життя. Більш висока визначеність та оптимістичність життєвих планів пов'язана з особистісною та соціальною зрілістю [26; 155].

Студент в процесі освітньої соціалізації здобуває конгломерат вмінь і способів пристосування, що забезпечують йому можливість більш-менш ефективно адаптуватися до вимог актуального для нього середовища (а саме середовища ВНЗ). І таким чином, життєва перспектива може бути дещо неузгодженою і слабо диференційованою, оскільки певні уявлення, плани, диспозиції стосовно активності відповідають «минулій та теперішній часовій перспективі», а необхідні майбутні способи адаптації до конкретних умов життєдіяльності (трудова соціалізація, розбудова сімейного життя) постають розмиті і віддалені. Відповідно, успіх такої життєвої перспективи, особливо в

сфері професійній діяльності, може бути проблематичним. Адже рівень розвитку майбутньої часової перспективи, пов'язаний із рівнем психологічного та соціального розвитку особистості.

Сьогодні вимагає від молодого людини вибору найефективнішої життєвої лінії, яка б допомагала збереженню цілісної картини її внутрішнього світу, збирала до купи усі важливі надбання та сприяла процесу самореалізації в майбутньому. Відтак, на перший план психологічного дослідження виходить актуальна проблематика – аналіз життєвої перспективи в процесі навчання у ВНЗ.

Життєва перспектива характеризується динамічністю образу майбутнього. Кожному якісно новому етапу життєвого шляху повинен відповідати специфічний зміст перспективи, в якій одні компоненти зберігають послідовність, а інші – відображають реальні зміни в довкіллі та в людині [49]. Конкретний зміст життєвої перспективи стає найвагомішою змістовою характеристикою даного етапу життєвого шляху. Перехід до нового етапу пов'язаний з необхідністю корекції чи суттєвої реконструкції життєвої перспективи з урахуванням соціальних, біологічних і психологічних особливостей наступного вікового періоду [89].

Розуміння особливостей планування життєвого шляху особистості дозволяє здійснити теоретичний аналіз формування здатності студентів до побудови реалістичного та узгодженого образу прийдешнього.

Особистість пристосовується до майбутнього, прогнозуючи його, спираючись на певні орієнтири, що виробляються нею в ході адаптації та активної взаємодії із соціальною дійсністю. У процесі соціалізації людина формує уявлення про себе як про діючого в часі суб'єкта, опосередковуючи в ході соціальної діяльності свої цілі, орієнтири, установки, потреби, мотиви. Соціальний контекст життя виступає одночасно і джерелом, і полем для «випробовування» вагомості тих чи інших складових навколишнього середовища (професійна сфера, міжособистісні стосунки, близькі, інтимні стосунки).

Життєва перспектива в ході дослідження постає власне як певні уявлення, плани, диспозиції стосовно активності в найбільш актуальних і значущих сферах життєдіяльності в «майбутній часовій перспективі», що розуміється, як «здатність людини діяти сьогодні завдяки передбаченню віддалених подій у майбутньому». Наприклад, І. А. Гуляс визначає життєву перспективу особистості як «цілісну картину майбутнього, що формується у складному взаємозв'язку очікуваних і планованих подій» [53]. Значущість тих чи інших сфер визначається актуальною ситуацією життєдіяльності, що включає вікові особливості розвитку індивідууму, провідної діяльності, професійного становлення, соціальних взаємодій. Так, наприклад, дослідження А.С. Макаренка, К. Левіна продемонстрували, що перехід від дитинства до юнацтва, з його вирішенням найважливіших завдань вибору життєвого шляху, досягнення соціальної зрілості, автономності та самостійності, пов'язаний із диференціюванням майбутньої часової перспективи на ближні та віддаленні етапи досягненням цілей, які постають як самовизначення стосовно поставлених завдань в найбільш вагомих для молоді питань. К. Левін, наголошував, що «розділення найближчої та віддаленої перспективи є важливим моментом розвитку особистості, що характеризує перехід від дитячого до юнацького віку, до вирішення важливих завдань життєустрою, до вибору життєвого шляху, до становлення соціальної зрілості та самостійності особистості» [213]. До того ж, К. Левін науково обґрунтував поняття «майбутня часова перспектива» як своєрідну самопроекцію людини в майбутнє, що відображає всю систему її мотивів і, водночас, наче виходить за межі наявної мотиваційної ієрархії [92].

Такою особливою комплексною ситуацією формування і перевірки життєвої перспективи на майбутнє виступає період навчання в ВНЗ.

Розглядаючи студента з точки зору особистості, слід враховувати, що у віці 18-23 роки людина осягає весь комплекс соціальних ролей дорослого життя та, що не менш важливо, в повній мірі пізнає глибину моральних та художніх почуттів, переживає процес становлення, як індивідуальності з притаманними

їй рисами характеру: громадянських, професійно-трудова та інших [149]. Цей вік є центральним періодом у формуванні характеру та інтелекту, коли, з одного боку, закладаються та вдосконалюються професійні компетенції, а з іншого – вибудовується вся система ціннісних орієнтацій та визначаються мотивації. З точки зору вікових періодизацій, «студент-випускник» — це період юнацтва, її заключної частини, межі із молодістю. На думку В. Ф. Моргуна [107], період юнацтва включає часові рамки 18-23 роки, психологічний зміст якого — побудова життєвої перспективи на майбутнє доросле життя; пошуки свого місця в суспільстві, особистісне і професійне самовизначення, побудова близьких стосунків.

Прийняття рішень про кар'єру вимагає від людини з'ясування для себе життєвої мети. Важливу роль у прийнятті рішень про кар'єру відіграє соціально-психологічний реалізм — здатність визначати відповідність свого Я в соціальному просторі, з яким пов'язане професійне зростання [142]. Крім того, Я-концепція і загальні уявлення про подальші життєві етапи формують ставлення до значущості таких виборів. На цьому етапі вкрай важливо сформуванню у молодій людини адекватне уявлення про свої можливості та потреби, щоб в майбутньому успішно реалізувати свої наміри.

Е. Гінзберг [124], що розробив одну з перших теорій професійного розвитку (теорія компромісу з реальністю), розглядав вибір професії, як розтягнутий на кілька років, і додатково підкреслював часові аспекти вибору: юнак повинен усвідомити тимчасову перспективу з тим, щоб вміти відмовитися від негайного задоволення потреб, якщо при цьому йому буде важче досягти кінцевої професійної мети. Він повинен уміти привести майбутнє в психологічне сьогодення. Точні вікові межі періодів професійного самовизначення важко встановити – існують великі індивідуальні варіації: деякі молоді люди визначаються у виборі ще до закінчення школи, до інших зрілість професійного вибору приходить лише до 30 років [124].

Є. О. Клімов розглядає професійне самовизначення як важливий прояв психічного розвитку, формування себе як повноцінного учасника спільноти.

Професійне самовизначення розуміється «як діяльність людини, що приймає той чи інший зміст залежно від етапу її розвитку як суб'єкта праці» [76]. Необхідною умовою успішного самовизначення є усвідомлення того, що «я сам» вибрав професійний шлях. Правильно думати не про єдиний вибір професії, а про захоплюючу активність з постійного проектування і реальної побудови свого трудового шляху. Таким чином, робота над проектуванням власного життя передбачає активну життєву позицію і пов'язує психологічне сьогодення та психологічне майбутнє.

О. В. Посацький розглядає сформованість уявлень про майбутнє в якості критерію успішної соціалізації в ранній юності. Образ майбутнього включає в себе ціннісні орієнтації, життєві плани, як плановані, так і очікувані події, засвоєні стереотипи і настановлення, елементи рефлексії і самооцінки, емоційне ставлення до майбутнього. Зрозуміти природу формування образу майбутнього і пояснити існуючі труднощі цього процесу можна, виходячи з умов життєдіяльності старшокласників, особливостей їх соціального оточення, способу життя. На основі масштабного дослідження часових перспектив молоді з великих та малих міст автор показує міру переживання власного майбутнього як проблеми, опосередкованої особистісними детермінантами: особливостями образу майбутнього, мірою гармонійності, позитивності Я-концепції, самооцінкою, а також рівнем тривожності особистості [128].

Вступ до ВНЗ виступає реальним підтвердженням своїх можливостей, підвищує самооцінку і загалом впливає на оптимістичність ставлення до майбутнього, зміцнюючи віру молодій людині в себе. Разом з тим вже на «серединних» курсах нерідко постає питання про правильність вибору ВНЗ, спеціальності, професії, про особливості взаємодії з оточуючими.

Заслуговує на увагу думка Е. Ф. Зеєра та Е. Е. Симанюк [64], які аналізують професійні кризи особистості з позиції концепції професійного становлення. На їхню думку, перехід від однієї стадії до іншої супроводжується нормативними кризами – нетривалими за часом (до року) періодами кардинальної перебудови особистості, зміни вектору її професійного розвитку.

Стадія професійної освіти супроводжується кризою ревізії та корекції професійного вибору. Зіткнення з кризовою ситуацією призводить до стагнації або до подальшого розвитку особистості. Рішення кризової ситуації передбачає перегляд ціннісно-сислової сфери, соціально-психологічних відносин, зміну «Я-концепції», чільну роль у цьому відіграють внутрішньо особистісні фактори.

Особливо гостро можливі суперечності, постають в ситуації закінчення ВНЗ. Віковий період студента-випускника характеризується тим, що в цей період досягається оптимум розвитку інтелектуальних і фізичних сил [131]. В той час як обставини навколишньої дійсності не завжди сприяють можливості реалізації таких високих здібностей. Приваблива зовнішність, можливість довго працювати як фізично, так і інтелектуально без особливого напруження та втоми, прагнення творчої самореалізації – все це може дещо викривляти уявлення про реалії життя. Стикаючись з реальною потребою в переосмисленні і необхідності прийняти рішення, здійснити відповідальний вибір, у зв'язку із наближенням закінчення навчання, студент повертається до своєї життєвої перспективи, шукає основу для відповідей у своїх уявленнях і диспозиціях стосовно можливостей і майбутнього їх втілення. Цілком зрозуміло, що об'єктивні умови ситуації випуску активізують процес рефлексії, обдумування студентом його подальшої професійної активності, міжособистісних взаємодій, потреб, потенцій і можливостей. На цьому етапі неабиякого напруження може виникнути усвідомлення розриву між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», між істинними осмисленими бажаннями і можливостями, між мрією і реальністю.

При реалізації власної мрії від молодих людей потрібне активне позитивне будівництво дорослого життя – самостійний вибір життєвої стратегії з урахуванням навколишньої реальності і своїх можливостей. На думку І. С. Кона, попередником життєвого плану є мрія [82]. У мріях майбутнє постає у формі різноманітних уявних ситуацій, уявних ролей, в яких студент хотів би себе реалізувати себе.

Закінчення навчання у ВНЗ надає студенту можливість: взяти відповідальність на себе, утвердитися в своїй незалежній професійній, соціальній та особистісній позиції; підвищити рівень власної суб'єктності (наприклад, усвідомити, що вибір професії був здійснений під тиском зовнішніх обставин) для вибудовування активної життєвої перспективи на майбутнє. Тобто це «ситуація перевірки» здобутків соціальної зрілості: окремі її компоненти можуть виступати ресурсами для «плавного входження» в нову соціальну ситуацію – закінчення університету і початок трудової діяльності. Соціальна зрілість активізує процес особистісної трансформації, який, за В. Козловим, є однією з тенденцій особистості поряд з консервативною і експансивною тенденціями [167]. Завершеність та цілісність – це основні здобутки зрілої особистості, що є результатом такої метаморфози. Такий розвиток вказує на рівень сформованості основних потенцій особистості та направляє на самовдосконалення та реалізацію в різних сферах життєдіяльності.

Дослідження Н. Ю. Мельнік [99] доводить, що становлення професійної ідентичності залежить від рівня розвитку антиципаційної компетентності, яка розглядається як здатність індивіда проектувати себе у майбутньому. Антиципація грає важливу роль при утворенні особистісних змістів, виділенні адекватного «Я-образу» і перспектив його розвитку, побудові концепції свого життєвого шляху, розробці стратегій, що її реалізуватимуть. Цей процес може здійснюватися на основі усвідомлення й співвіднесення своїх потреб, можливостей і здібностей із суспільними запитами, а результатом цього процесу є соціальний, особистий і професійний статус.

Антиципаційна компетентність може бути розглянута як сукупність знань про свою часову перспективу, що містить у собі три аспекти: власне часову перспективу, що характеризується довжиною, глибиною, насиченістю, ступенем структурованості й рівнем реалістичності; часову установку, тобто позитивну або негативну налаштованість суб'єкта до свого часу; часову орієнтацію, яка визначає поведінку суб'єкта й мислиться як домінуюча

спрямованість цієї поведінки на об'єкти й події минулого, теперішнього або майбутнього. Високий рівень антиципаційної компетентності дає можливість виокремити риси свого професійного майбутнього, осмислити актуальну реальність при критичному сприйнятті минулого досвіду і проєкції в майбутнє особистих уявлень, сприяє формуванню статусу досягнутої ідентичності. Децентрація в теперішнє поряд з ситуативною рефлексією відношення до своєї майбутньої діяльності і зниженням осмисленості життя впливає на появу таких статусів професійної ідентичності, як мораторій і передчасна ідентичність (за термінологією Л. Б. Шнейдер). Низький рівень ускладнює формування чіткого професійного плану, сприяє переживанню майбутнього як проблеми, підвищує тривогу та призводить до дифузії ідентичності і псевдоідентичності [99; 189].

Професійне навчання, за А. К. Марковою [95], передбачає:

- процес і результат оволодіння учнями системою наукових знань і пізнавальних умінь, навичок, формування на їх основі світогляду та інших якостей особистості;

- цілеспрямований процес взаємодії вчителя і учня (освіта і здійснюється в ході такої взаємодії; важливу роль відіграє приклад праці самого вчителя;

- активну діяльність самого учня по засвоєнню нових знань і оволодіння способами придбання знань.

Тобто, професійне самовизначення завжди має свої неповторні індивідуальні риси, пов'язані із особистісним рівнем розгортання цього процесу. Тому позиція викладача – це позиція фасилітатора суб'єктності студента стосовно професійних пошуків та формування професійної ідентичності.

Н. С. Пряжников [130] підкреслює важливість у формуванні гармонійного, універсального спеціаліста «узагальненого орієнтування». Це може бути орієнтування в розгорнутій системі смислів трудової діяльності, орієнтування в соціокультурному просторі, де кожен фахівець реалізує себе через працю і прагне через суспільне визнання своєї праці підвищити почуття власної гідності та значущості свого життя. Нова схема заснована на тому, що і

викладачі, і студенти є активними суб'єктами освітнього процесу. При цьому викладач виступає в ролі суб'єкта організації освітнього процесу, а студент – в ролі суб'єкта навчально-професійної діяльності. Але на жаль, не всі студенти готові бути такими справжніми «суб'єктами», багатьох з них доводиться ще довго готувати до того, щоб вони стали справжніми студентами. Отже, найважливішим завданням вищої освіти є стимулювання студентів до активної роботи над власним розвитком.

Вивчаючи психологічні закономірності розвитку ціннісно-сміслової сфери (аксіогенезу) студента в період навчання у вищому навчальному закладі Г. К. Радчук [133] визначає вищу професійну освіту як своєрідний хронотоп культурно-феноменологічного ініціювання автентичних смислів. Авторка зазначає, що умовою та водночас показником професійно-особистісного становлення студента є суб'єктна позиція як інтенційний смисло-породжувальний центр в структурі особистості, що детермінує самоактуалізацію в учіннево-професійній діяльності та набуття особистісного досвіду. В контексті аксіогенезу виокремлено п'ять рівнів розвитку суб'єктних позицій студентів: пасивно-репродуктивна; активно-репродуктивна; активно-рефлексивна; креативно-сміслова; професійно-екзистенційна.

Емпірично підтверджено, що у третини студентів актуальний смисловий стан характеризується десинхронізацією всіх темпоральних локусів, що проявляється у нездатності сформулювати життєві цілі, дезорієнтованості щодо свого майбутнього; крім того, стихійне ціннісно-сміслове становлення мало пов'язане з особистісним досвідом майбутніх фахівців, що вказує на існування суперечності між декларованими і реальними цінностями. Лише для кожного десятого студента освіта є середовищем самоактуалізації. Це можна трактувати як неспроможність сучасної вищої школи створити належні освітні умови щодо зовнішнього ініціювання розгортання внутрішніх процесів актуалізації суб'єктно-ціннісного потенціалу студентів [133].

Створення сприятливого освітнього середовища виключає жорстко визначену систему освітніх впливів, а повинно бути спрямоване на гнучке ініціювання, котре виступає спонукою до самоактуалізації особистості [133].

Життєва перспектива – це потенційна можливість розвитку особистості, неминучість певних змін у майбутньому житті. Тобто особистість активно впливає на обставини власного життя, здійснює вчинки, здатні змінити життєві перспективи. Разом з тим відсутність перспектив – це несприятливі умови для самовияву. Кожному етапу життєвого шляху властиві особливі, реалістичні перспективи, які ґрунтуються на потенційних можливостях особистості та відповідають комплексу попередніх досягнень. Реальні перспективи потребують розуміння тієї життєвої ситуації, яка на сьогодні склалася, свого місця у ній, власного вчинкового потенціалу, найближчих цілей [122, с. 87].

Є.І. Головаха [48] висуває кілька критеріїв сформованості часової перспективи особистості, а саме: довготривалість, оптимістичність, диференційованість, реалістичність, узгодженість. За цими показниками можливо досліджувати життєву перспективу особистості для надання характеристики розвитку її життєвого шляху.

1. Довготривалість представляє масштабність часової перспективи і залежить від прогностичних вмінь людини щодо побудови перспективи, її тривалість прямо пропорційно пов'язана із задоволеністю життям, психологічною стійкістю індивіда та навпаки.

2. Оптимістичність перспективи реалізується через співвідношення позитивних та негативних передбачень на предмет їх втілення у майбутньому.

3. Диференційованість перспективи визначається особливостями розвитку загального процесу руху життєвого шляху до майбутнього на окремі етапи. При цьому виокремлюють два основних – ближня та віддалена перспектива.

4. Реалістичність перспективи виражається як здатність людини відокремлювати мрію від дійсності, уявні бажання від реальних можливостей

та зосереджувати зусилля на тих цілях, які мають реальне підґрунтя для здійснення у майбутньому [49].

5. Узгодженість перспективи постає як органічна єдність теперішнього з майбутнім та минулим. При неузгодженій перспективі спостерігається розрив у зв'язку часів та порушення адаптації особистості до конкретних умов життєдіяльності.

Згідно А. Є. Левенець «узгодженість життєвої перспективи» є такою, що виходить за рамки лише часового контуру життєвої перспективи [88]. Дана характеристика має і смислове наповнення через прив'язку до конкретних життєвих завдань (цілей) в різних сферах життєдіяльності, як усвідомлюваний образ (план) їх здійснення у майбутньому, що є бажаним і можливим в теперішніх актуальних умовах, та обумовлений минулим досвідом.

Відповідно, для узгодженої життєвої перспективи характерним є гармонійна ієрархізація життєвих цілей з точки зору їх майбутніх потенцій реалізації, враховуючи актуальні умови та можливості та минулі здобутки. Життєві завдання в такому випадку мають бути:

- усвідомленими за всіма сферами життєдіяльності;
- підпорядковуватися певним мотивам;
- мати достатній рівень лабільності для можливості адекватного перерозподілу сил для їх виконання в максимально сприятливих умовах (відповідна теперішня ситуація, можливість досягнення бажаного результату в майбутньому, усвідомлення попереднього досвіду).

Таким чином, в процесі соціалізації людина формує уявлення про себе як про діючого в часі суб'єкта, а життєва перспектива постає як певні диспозиції стосовно активності в найбільш актуальних і значущих сферах життєдіяльності. Формування та коректування окремих складових життєвої перспективи відбувається протягом усього життя, особливо в періоди активних соціалізуючих впливів. Перехід до якісно нового етапу пов'язаний з необхідністю реконструкції життєвої перспективи з урахуванням соціальних, біологічних і психологічних особливостей наступного вікового періоду. Певний

виокремлений етап життєвого плану характеризується своєрідним змістом перспективи, в якій одні компоненти залишаються стабільними в своїй реалізації, а інші зазнають змін для відображення нових реалій життєвої ситуації та модифікацій самої людини. Розділення найближчої та віддаленої життєвої перспективи є важливим новоутворенням, що формується в процесі вибору життєвого шляху та самовизначення.

1.3. Основні етапи та сфери соціалізації у вищій школі

Період отримання вищої освіти є важливим етапом соціалізації індивідів, коли усвідомлено відбувається вибір траєкторій і конструювання моделей майбутньої життєвої перспективи, що актуалізує дослідження специфіки соціалізації у вищій школі.

Наукова та суспільна значущість проблем соціалізації обумовлена потребою соціуму у формуванні оптимального типу особистості, відповідного сучасному етапу соціокультурного розвитку суспільства. Сучасна система освіти і запити українського суспільства на зміни вимагають від ВНЗ готувати професіоналів нової генерації – здатних нестандартно, швидко і компетентно реагувати на виклики економічних, політичних, соціокультурних перезавантажень. Проблема соціалізації у вищій школі стає особливо актуальною в контексті формування світового освітнього простору і розвитку неперервної освіти. Болонський процес як спроба інтеграції та уніфікації європейської вищої освіти позначив нові вимоги до оптимального типу особистості в сучасному світі, з одного боку, та ініціював нову хвилю модернізації національних освітніх систем, з іншого.

Г. М. Андрєєвою [8] виділені три основні сфери соціалізації: діяльність, спілкування і самосвідомість. За І. С. Коном [81], соціалізація містить у собі не тільки усвідомлені контрольовані, цілеспрямовані впливи (виховання в широкому значенні слова), але і стихійні, спонтанні процеси, які так чи інакше впливають на формування особистості.

В. В. Москаленко [109] вказує на необхідність розмежування понять «соціалізація» і «виховання», де соціалізація поширюється не тільки на цілеспрямовані, але й на стихійні процеси, що впливають на особистість.

За О. Г. Асмоловим [13], в розвитку особистості можна виділити окремі детермінуючі впливи, а саме: індивідуальні властивості людини (біологічні, спадкові завдатки), що виступають в ролі передумов формування особистості; спосіб життя (соціально-історично зумовлений) – в ролі основного ресурсу розвитку особистості; спільну діяльність, що являється основним способом та засобом для здійснення життєдіяльності особистості в системі суспільних відношень.

Роль соціалізації в формуванні особистості підкреслював С. С. Фролов [171], вказуючи на п'ять ймовірних факторів, що реалізуються в процесі розвитку: 1) спадковість (генетичні, біологічні особливості); 2) безпосереднє фізичне оточення; 3) культурні цінності, що транслуються в середовищі; 4) груповий досвід; 5) унікальний індивідуальний (набутий) досвід.

Проблематика факторної структури соціалізації підіймалася Ю. В. Сичовим. Вчений вказує на необхідність чітко виділити окремі фактори, враховуючи систему їх взаємозв'язків. Зокрема, з точки зору рівня охоплення дії факторів, він виділяє:

– суспільне середовище (макросередовище) на рівні загальної соціальної детермінації;

– безпосереднє соціальне оточення (мікросередовище) – рівень особливих, своєрідних відносин;

– внутрішній світ людини, що є результируючою дією перших двох чинників та розгортанням програми спадковості.

Мікросередовище, згідно з Ю. В. Сичовим, «може розумітися в широкому і вузькому сенсі» [154]. У широкому – це та частина об'єктивної соціально-психологічної реальності, яка є актуальною для особистості, з якою вона безпосередньо взаємодіє в різних сферах життєдіяльності та взаємовідносин. У вузькому сенсі слова мікросередовище – це найближче, контактне оточення людини на даний момент, вплив якого здійснюється через механізми ідентифікації.

В. П. Андрущенко представляє класифікацію чинників соціалізації, яка в загальному вигляді вказує на змістовні складові макрофакторів [9]:

- набір ролей і статусів, які реалізуються в рамках певного суспільства;
- соціальні інститути, громадські організації, соціальні спільноти та об'єднання, в межах яких особистість здійснює обрані нею соціальні ролі і отримує бажані статуси;
- сукупність цінностей, загальних соціальних норм, знань, умінь, навичок, якостей, які людина засвоює і оперує відповідно потреб та вимог суспільства, які є умовами для виконання певних ролей й підтримки вже набутих статусів;
- сукупність соціальних інститутів і соціальних способів вироблення, відтворення та передачі культурних зразків, цінностей, норм;
- сукупність конкретних специфічних подій.

А. В. Мудрик [111] пропонує рівневий та чітко систематизований підхід виділення окремих факторів соціалізації, розподіляючи їх на такі чотири групи: мегафактори, макрофактори, мезофактори і мікрофактори. Автор підкреслює значущість мегафакторів для сучасного розвинутого суспільства. Мегафактори являють собою єдність всіх глобальних передумов розвитку людини та соціуму. Загальний рівень впливу на формування особистості реалізується опосередковано через спільні тенденції розвитку та можливості подолання перешкод на шляху цього розвитку. Транснаціональні процеси консолідації та інтеграції, особливості розвитку цивілізованого інформаційного суспільства, світовий постмодерний дискурс в культурі окреслюють запити до соціалізуючих впливів, як до таких, що здатні впоратися із подібними трансформаціями активно та ефективно. Різноманітні явища на рівні мегафакторів являються «замовниками» норм та критеріїв соціалізованості, які вимагають свого втілення на рівні трьох інших груп факторів. Так, наприклад, шалений за масштабністю і швидкістю потік інформації, як окремий випадок реалізації мегафакторів глобалізації, змінив уявлення щодо стандартів освіченості. Освіченість в умовах сучасного розвинутого суспільства більше не асоціюється із загальним рівнем ерудованості та накопиченням знань, а, в

першу чергу, як уміння працювати з інформацією та критично її аналізувати, як потреба в постійному самовдосконаленні.

Освіта є одним з найбільш складних інститутів соціалізації людини, свідомо орієнтованим на певні ідеальні образи, історично зумовлені, більш-менш чітко зафіксовані в суспільній свідомості соціальні еталони, зміст яких, в кінцевому рахунку, визначається соціально-економічним і політичним устроєм даного суспільства і рівнем його матеріально-технічного розвитку [193].

О. І. Власова [42] зазначає, що в будь-якому соціумі на рівні суспільних очікувань існує певне уявлення про соціально зрілу людину як мету соціалізації або ідеальну модель соціалізованого члена суспільства – так звана, модальна особистість. Вона представляє собою сукупність соціально важливих характеристик людської психіки, завдяки набуттю яких людина стає повноцінним учасником суспільного життя – активно діючим представником суспільства певного історичного часу, ефективним виконавцем відповідних соціальних ролей, носієм норм і цінностей культури суспільства. В такому розумінні, соціалізація – це процес прижиттєвого соціального розвитку людської психіки шляхом передачі людині та її активного освоєння соціокультурного досвіду, метою якого є набуття нею властивостей модальної особистості для реалізації важливих функцій суспільного самовідтворення в демографічному, виробничому та суспільно-політичному аспектах з урахування її індивідуальних потреб, уподобань і можливостей [42, с. 8].

В такому контексті соціалізація виступає умовою входження індивіда до різноманітних соціальних груп, процес, що дозволяє опанувати основні особливості діяльності, необхідні для плавної консолідації із її членами. Для нормальної життєдіяльності будь-якої соціальної групи необхідна узгоджена активність її членів. Дія процесу соціалізації як становлення особистості, починаючись з перших хвилин життя людини, протікає в трьох основних сферах її активності: спілкування, діяльності, самосвідомості, забезпечує розвиток її активності в царині суб'єкт - суб'єктних, суб'єкт-об'єктних відносин і самоставлення, в рамках якого особистість сама виступає для себе об'єктом аналізу та саморегуляції [42]. У спеціально

створених для розвитку людини педагогічних умовах освітніх установ, родинної соціалізації, а надалі і трудових взаємин, психіка суб'єкта приводиться в організований рух, розвиваються процеси персоногенезу людини, становлення її основних життєвих інтенцій і компетенцій, які дозволяють їй ефективно існувати та надалі успішно розвиватись, індивідуалізуватись і самореалізовуватись в суспільстві, розвиваючи його. Такі новоутворення психіки оформлюються в інтегровану соціальну якість – особистість, яку за механізмом утворення можна визначити як проекцію культурного змісту у психіку людини, яка активно опановує та розвиває цей зміст і саму себе в певних соціальних умовах [41; 42].

Н. Ю. Чугаєва [180] обґрунтовує поняття освітньо-професійної соціалізації студентів як засвоєння ними необхідних для майбутньої професійної діяльності компетенцій з позиції усвідомлення норм та цінностей суспільства і відповідного професійного середовища, прийняття певних соціальних ролей, смислів та цінностей. Авторка підкреслює роль педагогічної взаємодії студента і викладача, результатом якої виступає особистісний розвиток молодої людини.

Соціальний контроль постає універсальним засобом соціалізації, як система формальних і неформальних традиційних норм і санкцій, він стимулює соціально прийнятні моделі поведінки. Процес взаємодії особистості з різними інститутами соціалізації характеризується накопиченням відповідних знань, досвіду і вмінь необхідних для адекватної соціальної поведінки та реагування на мінливі умови навколишнього середовища [183]. Це відбувається за рахунок трансляції певних паттернів поведінки, норм, цінностей опосередковано через контент, характерний для певних соціальних інститутів (механізм, як спрямованої, так і стихійної соціалізації) Освіта, що реалізовує потенціал організації процесів соціалізації, особливо спрямованої соціалізації, за таких умов має особливе значення оскільки:

1. Освіта дозволяє швидко і ефективно адаптуватися до вимог інформаційного суспільства.

2. Освіта (на відміну від сім'ї та інших соціальних інститутів) сприяє універсалізації соціалізованості особистості у різних сферах життя та суспільного існування.

3. Сучасне суспільство використовує освіту як інституційний механізм цілеспрямованої громадської соціалізації, в силу кризових процесів, що відбуваються в соціумі [190].

Г.І. Гайсіна [45], враховуючи таке особливе значення освіти, як агента соціалізації, пропонує виділяти такі її функції: культуротрансляційну, гуманітарну та культуротворчу серед основних.

Культуротрансляційна функція освіти полягає в передачі та відтворенні культури, що таким чином забезпечує культурну спадкоємність поколінь. Гуманітарна функція дозволяє досягнути розуміння і цілісного бачення особистістю світу в цілому. Ця функція освіти включає в себе вирішення наступних завдань: розвиток духовної міцності, особливих навичок і вмінь для протистояння та вирішення складних, неоднозначних негараздів життя; створення умов для формування морально-вольової сили характеру для сприяння адекватній адаптації до викликів оточуючого середовища; забезпечення можливостей особистісного та професійного зростання, самореалізації в різних життєвих сферах; опанування специфічних засобів та вмінь, що необхідні для досягнення оригінальності та самостійності в інтелектуальній діяльності, особистої моральної автономності та щастя; підтримка творчого та креативного підходу розбудови власного життя; створення умов для розвитку духовних можливостей.

Вдумливий відбір характерних за змістом кращих культурних джерел та віддзеркалення їх у освітній системі – і є реалізацією культуротворчої функції, що проектує елементи культурного середовища та простору життєдіяльності людей теперішнього та майбутнього. Необхідною умовою цього є інтеграція освіти в культуру і, навпаки, культури в освіту.

Незважаючи на широку палітру сучасних соціальних функцій освіти, О.Ж. Кусжанова зазначає, що її основним покликанням та наріжним каменем є

передача та відтворення в життєдіяльності прийдешніх поколінь певних стійких, загальних елементів культури, а саме традицій і досвіду [87].

Подібна трансляційна природа освіти зумовлює регулюючий потенціал щодо впорядкування суспільного життя. Тобто, мова йде про функцію опосередкованого соціального контролю: за рахунок існування освітніх стандартів, регулюючих впливів всередині навчальних закладів, споживачі освітніх послуг засвоюють «відібрані», традиційні цінності і норми, що сприяє загальній однорідності та стабільності в функціонуванні суспільства.

Але водночас, разом із стабілізуючим впливом, освіта формує здатність до змін, розвитку, інновацій та забезпечує її соціальним ресурсом, наприклад, студентами-випускниками із узгодженою майбутньою перспективою, здатних до активних життєтворчих цілеспрямованих дій. Це – розвиваюча, або адаптивна функція [120]. Вона створює умови для швидкого та адекватного пристосування до змін та викликів навколишньої дійсності. Це відбувається за рахунок розвитку креативності та активності у виборі способів вирішення нестандартних завдань через перебудову засвоєних конструктів загальної культури, які були отримані в процесі опанування здобутої інформації та накопичення досвіду.

Тобто, інститут освіти набуває неабиякого соціалізуючого потенціалу. Саме за рахунок соціалізуючих чинників навчання та виховання можливо здійснювати контрольований вплив на нові генерації, аж до того, щоб змінювати швидкість ймовірних перетворень в суспільстві на кожному конкретному етапі його розвитку. Критерієм реалізації подібних опцій освіти виступає створення умов для формування такого типу особистості, що здатна до ефективної та адекватної адаптації до особливостей навколишнього середовища. Адже, будь-який новий етап життєвого шляху створює передумови до змін на рівні цінностей, пріоритетів, вмінь та навичок. Крім того, соціальна ситуація, актуальна для певного суспільства, може породжувати запити та вимоги на зміни традиційних, раніше прийнятних форм та способів діяльності. Сучасне інформаційне суспільство розвивається настільки швидко

та стрімко, що перед освітою стоїть надзавдання здійснювати випереджальний вплив для можливостей максимально ефективно реагувати і пристосовуватися до виникаючих змін.

Аналізуючи цілеспрямовану соціалізацію в системі вищої освіти сучасної України, слід враховувати відносність даного поняття. Цілеспрямована соціалізація передбачає не безпосередній вплив на особистість, а формування певним чином організованого освітнього середовища, що дозволяє максимально реалізувати особистісний потенціал студентів. Стимулювання оптимального типу поведінки здійснюється за допомогою системи соціального контролю – норм і санкцій, закріплених у статутах, положеннях, наказах конкретних вищих навчальних закладів. Сприйняття та засвоєння студентами моделей поведінки відбувається в більшій мірі стихійно, неусвідомлено. Таким чином, управління цілеспрямованою соціалізацією у ВНЗ являє собою оптимізацію умов і засобів навчально-виховного процесу. Основними засобами цілеспрямованої соціалізації у вищій школі є: зміст освіти, специфіка методики навчання у закладах, особливості організації життєдіяльності в таких соціальних організаціях [117].

Запит на формування «універсального спеціаліста», що володіє широким спектром спеціальних вмінь, реалізовується завдяки направленості вищої освіти на розвиток у студентів професійних компетентностей. Це сприяє їх фаховому зростанню у якості не лише обізнаних теоретиків, але й практиків, що спроможні оригінально та самостійно діяти, усвідомлено, активно розбудовувати власне життя, рефлексувати стосовно рівня своєї досконалості, критично аналізувати інформацію, працювати в команді, створюючи атмосферу довіри і вмотивованості на результат, спокійно та рішуче діяти в нестандартних життєвих та професійних ситуаціях.

Важливе місце в цьому процесі посідають ключові (базові, універсальні, метапредметні, міждисциплінарні) компетентності особистості, яким відведено провідну роль у вирішенні різнопланових особистісних і професійних проблем.

Як свідчить аналіз праць вітчизняних та зарубіжних авторів (В. Байденко, Н. Банько, А. Бермус, О. Бобієнко, І. Єрмаков, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пошетун,

Н. Радіонова, Н. Яковлева, Р. Барнет та ін.), у науці домінує тенденція досліджувати питання формування й розвитку специфічно-професійних компетентностей майбутніх фахівців як провідного результату освіти. Така ситуація, з одного боку, є цілком виправданою, оскільки ВНЗ орієнтуються головним чином на підготовку висококваліфікованих фахівців. З іншого, акцентування уваги лише на професійних компетентностях не завжди дозволяє виявити проблеми в розвитку ключових компетентностей, що зумовлює труднощі майбутньої професійної адаптації та соціалізації випускника ВНЗ, розбудови та втілення планів його майбутньої життєвої перспективи [14].

Починаючи з середини ХХ століття, науковці різних країн активно включалися в дослідження компетентності як наукового феномену, її ролі в життєтворчості особистості, впливу на успішність у професійній діяльності, а також на пошук шляхів ефективного формування та розвитку компетентності в рамках освітньої соціалізації. Орієнтована на компетенції освіта (competence based education) сформувалася в 70-их роках в Америці, а остаточно даний підхід оформився в 1990-их рр., після є розроблення та прийняття ЮНЕСКО документу, в якому не тільки роз'яснюється зміст терміну «компетенції», а й надається перелік п'яти основних груп компетенцій, якими повинен володіти освічений фахівець [197]. У доповіді міжнародної комісії з освіти Ж. Делор, сформулювавши «чотири стовпи, на яких ґрунтується освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити» [55], визначив по суті основні глобальні компетентності.

Компетентнісний підхід, що реалізується в освіті – це синхронізація із сучасними потребами глобальної спільноти. Його застосування в окремих системах вищої освіти надає можливість якісно змінити підготовку фахівців у відповідності до цих вимог. Компетентність як особистісна характеристика дає фахівцю почуття власної продуктивності і корисності; усвідомлення своїх можливостей ефективно та успішно взаємодіяти з оточуючими. Саме оцінка особистісних характеристик випускників, виступає критерієм для аналізу успішності реалізації компетентнісного підходу. Таким чином,

компетентнісний підхід – це підхід, що акцентує увагу на результаті засвоєння, причому в якості результату розглядається не сума накопиченої інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях [62]. Перевіркою результатів навчання виступають успішно вирішенні завдання за межами системи освіти. Компетентнісна модель освіченості співвідноситься з динамічним «відкритим» суспільством, в якому продуктом соціалізації, загальної та професійної освіти, повинен стати індивід, готовий до виконання всього спектру життєвих функцій, що здатний до формування збалансованої майбутньої перспективи та реалізації її складових [16].

Основними одиницями оцінки якості результату навчання виступають компетентності та компетенції. У психолого-педагогічній літературі ці поняття розглядаються неоднозначно, що пов'язано зі складністю структури професійної діяльності в різних галузях і з відмінностями у теоретичних підходах дослідників. Так компетентність розглядається як ступінь сформованості суспільно-практичного досвіду суб'єкта [59]; адекватність реалізації посадових вимог [10]; рівень навченості спеціальним і індивідуальним формам активності [196]. Під компетенцією розуміють здатність робити що-небудь добре, ефективно, з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки, зі швидкою, гнучкою і адаптивною реакцією на зміну обставин і середовища [14]; внутрішні, потенційні, психологічні новоутворення, які виявляються в компетентності людини [67].

Е.Ф. Зеєр під компетенціями розуміє «змістовні узагальнення теоретичних і емпіричних знань, представлених у формі понять, принципів, змістотворних положень», а також, «узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності» [63; 65].

Компетентнісний підхід змістовно окреслює компетенції як певний конструкт, що вказує на такі його складові та їх взаємодію: завдання, вміння, навички, досвід діяльності. Освітні компетенції постають як засвоєні в процесі

навчальної діяльності знання, вміння, що сприяють реалізації соціально важливих і професійно вагомих якостей особистості.

Процес освітньої соціалізації – більш широкий, складніший, ніж процес навчання. Він виступає фактором формування особистості, її світоглядних позицій, активного освоєння фундаментальних моделей, виховання пізнавального інтересу, що реалізується через усвідомлення потреби використовувати знання, в якості засобів для цілісного вирішення завдань.

В існуючих визначеннях підкреслимо наступні сутнісні характеристики компетентності:

- інтегроване поєднання знань, умінь і установок, оптимальних для виконання професійної діяльності в сучасному виробничому середовищі;
- ефективне використання здібностей, необхідних для роботи за фахом при одночасній автономності і гнучкості в рішенні професійних проблем;
- розвинена співпраця з колегами і професійним середовищем;
- здатність здійснювати діяльність ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегулювання;
- висока самооцінка, впевненість у власній ефективності, заснована на адекватній оцінці себе в конкретних ситуаціях діяльності;
- швидка і гнучка адаптивна реакція на динаміку обставин і середовища, уміння здійснювати вибір згідно із зміною вимог до успішного дорослого,
- мотивація на неперервну самоосвітню діяльність.

У науковій літературі даної проблематики актуальним залишається і питання про співвідношення понять «компетентність» і «компетенція» [116]. Одні автори вважають їх словами-синонімами, що позначають дієвість системи знань. Інші – розводять ці поняття з різних підстав. Так, Е. Ф. Зеєр і Е. Симанюк [63], позначають терміном компетентності – інтегративну цілісність і дієвість знань, умінь, навичок взагалі, а терміном компетенції – інтегративну цілісність, дієвість знань, досвіду у професійній діяльності. Але виділення окремих ключових компетенцій та ключових компетентностей, стирає відмінності між ними, вказує на деяку штучність у їх диференціюванні.

Компетенція реалізує себе в певних заданих ситуаціях як єдність вже засвоєних та потенційних знань, досвіду і навичок, вмінь, що проявляється в конкретній поведінці індивіда. При такій інтерпретації компетентність включає в себе різного роду компетентності та (або) компетенції. У своїх дослідженнях І. А. Зимня [67] принципово розводить ці поняття, обґрунтовує і відстоює свою точку зору на їх взаємовідносини. Поняття компетентність в порівнянні з компетенцією більш широке. Воно включає поряд з когнітивним мотиваційний, міжособистісний, регулятивний компоненти. Компетенція, за автором, це «програма», на основі якої розвивається компетентність. Реалізація компетентнісного підходу у ВНЗ означає, що кожному викладачеві належить вирішувати завдання не тільки щодо формування системи знань, умінь і навичок студентів з конкретного предмета, а й компетентності на особистісному рівні.

У країнах Європейського союзу особливе місце відводиться поняттям «ключові компетенції» і «ключові кваліфікації» [75]. Вони являють собою основні освітні конструкти, основні критерії якості освіти. На основі аналізу літератури можна дійти висновку, що в зарубіжних дослідженнях ці категорії часто виступають синонімами, і визначаються як «особистісні та міжособистісні якості, здібності, навички і знання, які виражені в різних формах у різноманітних ситуаціях роботи і соціального життя» [75]. Їх зміст мало відрізняється від змісту «ключових компетенцій», яким надається особливе значення у професійній освіті Європейського співтовариства:

- соціальна – це відповідальність за прийняті рішення, вміння працювати у «команді», виробляючи спільні шляхи розвитку та беручи участь у їх реалізації; повага до думки інших та здатність розв'язувати конфліктні ситуації; визнання взаємодії особистих інтересів та потреб суспільства;
- комунікативна включає особливості спілкування, як усного, так і письмового; оволодіння комп'ютерними технологіями;
- соціально-інформаційна компетенція (володіння інформаційними технологіями і критичне ставлення до інформації, поширюваної ЗМІ);

- когнітивна полягає у прагненні підвищувати свій професійний рівень, готовності до саморозвитку для якомога успішнішої реалізації свого потенціалу;

- міжкультурні компетенції передбачають толерантність до представників різних культур і релігій, сукупність відносин між ними;

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності;

- спеціальна компетенція (здатність самостійно виконувати професійні дії, оцінювати результати своєї праці).

Однак, говорити в єдиному семантичному просторі про поняття «ключові компетенції» складно, різні джерела пропонують ряд синонімічних варіантів назв – ключові, базові, універсальні, метапрофесійні, систематичні [63, 65]:

1. «Міжкультурні та міжгалузеві знання, вміння, здібності, необхідні для адаптації та продуктивної діяльності в різних професійних спільнотах». [63]

2. Комплекс універсальних (інтегральних) знань, які «включають загальнонаукові та загальнопрофесійні категорії, принципи і закономірності функціонування науки, техніки, суспільства» ... , які «визначають реалізацію спеціальних компетентностей та конкретних компетенцій» [63, с. 26].

А.Н. Белова, А.О. Шарапов [20] виділяють такі види компетенцій:

1. Загальнонаукова компетенція – здатність використовувати в пізнавальній і професійній діяльності базові знання з галузі, що вивчається; розвивати та поглиблювати свій інтелектуальний і загальнокультурний рівень, здобувати нові знання, використовуючи сучасні освітні та інформаційні технології.

2. Інформаційно-комунікативна компетенція розуміється як вміння і готовність до спільної навчальної діяльності, опосередкованої комп'ютерними системами зв'язку, спілкування та управління за допомогою мережних конференцій; адресний характер оформлення власних думок і розвиток дискусії з використанням Інтернет-ресурсів.

3. Соціально-особистісна і загальнокультурна компетенція забезпечує здатність вибудовувати і реалізовувати лінії інтелектуального, культурного, морально-ціннісного, фізичного і професійного саморозвитку та

самовдосконалення; толерантність, розвиток емоційних, мотиваційних, когнітивних і діяльнісних компонентів особистості студента; вміння працювати самостійно та в колективі; здатність критичного аналізу досвіду.

4. Науково-дослідна компетенція вказує на розвиток інтелектуальних характеристик наукового стилю мислення і діяльності; оформлення результатів науково-дослідної роботи у вигляді понять, законів, концепцій, теорій; встановлення міждисциплінарних зв'язків, генералізація ідей.

5. Інструментальна компетенція – це здатність до використання у навчально-пізнавальній діяльності елементарних навичок роботи з текстовим матеріалом (першоджерела, навчально-методична література та ін.); організаційні навички у навчальній діяльності – радіальна організація і планування навчального процесу; інтелектуально-логічні здібності.

І. А. Зимня [67] виділяє десять основних компетенцій. Співвідносячи компетенції до їх актуальної реалізації, то зрозуміло, що останні будуть включати наступне:

- у мотиваційному аспекті – прагнення проявляти компетентність;
- когнітивний аспект – вільне оперування знаннями щодо сенсу компетентності;
- у поведінковому аспекті – досвід застосування компетентності в різноманітних умовах, типових і екстраординарних;
- у ціннісно-смысловому аспекті – причетність до змісту та об'єкту застосування компетентності;
- емоційно-характерне регулювання процесу та результату прояву.

Формування компетенцій здійснюється в процесі спеціально організованої педагогічної взаємодії, направленої на пошук відповідей стосовно практичних і теоретичних завдань, які актуалізують раніше засвоєнні знання й вміння та стимулюють отримання нових.

Аналізуючи умови економіки, заснованої на знаннях, В. Д. Шадриков підкреслює необхідність інноваційного підходу при формуванні компетенцій фахівця [182]: вміти трансформувати придбані знання в інноваційні технології;

володіти сучасними інформаційними технологіями, знати, як отримати доступ до глобальних джерел знань; мати мотивацію до навчання протягом усього життя, володіти навичками самостійного підвищення кваліфікації; володіти аналітичними навичками в силу того, що одним з наслідків науково-технічного прогресу з'явилося ослаблення акценту на запам'ятовування фактів; тощо. Автор зазначає, що для того, щоб зазначені вимоги не повисли в повітрі, їх необхідно реалізувати у навчальних планах, програмах, дидактичних матеріалах, методах і засобах учіння. Сучасні навчальні плани, про яку б спеціальність не йшла мова, обов'язково повинні:

- Бути гнучкими, забезпечувати можливість спеціалізації в широких областях, закладати передумови для підвищення кваліфікації відповідно до мінливих потреб світу професії та самої особистості;

- Містити знання, затребувані як на ринку освітніх послуг, так і на ринку праці, насамперед у тому секторі, де формуються потреби в найбільш кваліфікованих кадрах; забезпечувати підготовку фахівців як за стратегічними напрямками, так і у відповідності з поточними потребами;

- Поєднувати фундаментальну та інноваційну підготовку [182].

Крім того, вища освіта повинна стати не тільки джерелом робочої сили, але й фактором створення інноваційної системи в суспільстві. Вона повинна, з одного боку, формувати власну інноваційну інфраструктуру, а з іншого - готувати фахівців, здатних створити і «запустити» цю систему в масштабах країни. Вищій школі в цій системі відводиться важлива роль не тільки в підготовці висококваліфікованих фахівців, але і як свого роду мережі, що забезпечує інтенсивний обмін інформацією та знаннями.

У зв'язку із поширенням компетентнісного підходу в сучасних ВНЗ гостро відчувається необхідність вдосконалення внутрішніх освітніх процесів. Серйозна проблема полягає в переході від виконуваної в установі кваліфікації, тобто від внутрішнього підтвердження декларативних знань, до кваліфікації на основі компетенцій, тобто до механізмів, заснованих на оцінці готовності випускників виконувати специфічні завдання професійної діяльності і

проявляти певну поведінку. Йдеться про механізм не формального, а справедливого визнання кваліфікації за участю соціальних партнерів, тобто визначення того, що студент, який пройшов навчання за конкретною освітньою програмою, знає, розуміє і може робити (в змозі продемонструвати).

Таким чином, освітня соціалізація включає цілеспрямовані та стихійні впливи, які діють на різних рівнях. Процес освітньої соціалізації не зводиться до суми навчальних та виховних впливів. Він містить освоєння фундаментальних моделей світорозуміння, інструментів для цілісного вирішення пізнавальних і професійних завдань, формування освітніх та особистісних компетенцій. Саме компетентнісний підхід дозволяє провести операціоналізацію поняття соціалізації, необхідну для комплексного дослідження даного феномена, врахувати і простежити взаємозв'язок між численними структурними компонентами в системі соціалізації. Освітню соціалізацію можна визначити як процес розвитку психіки в спеціально організованих педагогічних умовах шляхом активного засвоєння соціокультурного досвіду, метою якого є набуття особистістю професійно важливих знань, умінь та особистісних якостей, а також формування загальної життєвої компетентності.

1.4. Концептуальна модель дослідження освітньої соціалізації як чинника формування життєвої перспективи студентів

Освітня соціалізація у вищих навчальних закладах являє собою залучення індивідів до особливостей реалізації освітніх видів діяльності у вищій школі. В широкому сенсі вона представляє собою механізм для забезпечення орієнтації на подальшу самостійну діяльність з метою постійного підвищення якості освіти та кваліфікації. Сучасне інформаційне суспільство найважливішими завданнями вищої школи ставить отримання, систематизацію й різноманітне використання інформації, що одночасно відповідає інтересам і потребам студента, який є реальним споживачем освітніх послуг.

Відповідаючи інтересам розвитку особистості та соціуму, вища школа покликана вирішувати такі завдання [190]:

- вдосконалювати та гармонізувати взаємовідносини людини та природи;
- стимулювати інтелектуальний розвиток, використовувати сучасні методи пізнання для збагачення інноваційного мислення особистості;
- сприяти соціалізації людини через її занурення в сучасне для неї культурне середовище;
- реалізовувати потребу в такому рівні аналітичних здібностей, що враховує інтегративні тенденції розвитку науки і техніки, створити умови для отримання широкої базової освіти, що дозволяє достатньо швидко вирішувати запити із суміжних сфер професійної діяльності.

Тут на передній план виходить проблема особистісної орієнтації освіти. Під такого роду орієнтацією слід розуміти установку на формування особистісних знань та їх структурування.

Отже, загалом провідними механізмами соціалізації у вищій школі є навчання й виховання, що реалізуються за рахунок факторів впливу на трьох рівнях: макрорівень (глобальні тенденції розвитку освіти в сучасному світі (болонський процес, компетентнісний підхід), мезорівень (регіональні особливості вищої освіти та особливості організації навчально-виховного процесу, викладацький склад ВНЗ, організаційна культура), мікрорівень (вплив викладачів, внутрішньогрупові та міжособистісні відносини) (див. рис. 1.1).

Аналізуючи взаємодію цих факторів у вищих навчальних закладах сучасної України, варто говорити про компоненти освітньої соціалізації, результуючу дію (відмінності у впливах) яких можна дослідити, зокрема на мікрорівні. Компоненти освітньої соціалізації реалізуються за такими напрямками: освітній, професійний і суспільний. Дані напрямки належать більшою мірою до цілеспрямованої соціалізації. Суспільна соціалізація реалізується в процесі всього навчання у ВНЗ, і виходячи із аналізу її чинників, може розглядатися як відносно контрольована.



Рис. 1.1. Формування життєвої перспективи на різних рівнях соціалізації у вищому навчальному закладі.

В якості результату процесу соціалізації за даними напрямками формується, розвивається, закріплюється певний набір соціально-психологічних якостей і властивостей, що відповідають потребам самореалізації індивідів у суспільстві у різних сферах життя. М.М. Шульга [191] у своєму дослідженні наголошує на необхідності виокремлення критерію соціалізованості за певними напрямками освітньої соціалізації як такої, і ступенів їх дії. Ступінь соціалізованості визначається як співвідношення між усвідомленням значущості якостей, виділених як критерії соціалізованості, і сформованими навичками їх реалізації.

Критеріями реалізованості впливу компонентів освітнього напрямку у нашому дослідженні виступає сформована потреба в безперервній освіті і розуміння потенціалу отримання знань та кваліфікацій для успішної та ефективною життєдіяльності, вміння та навички самостійної роботи з різноманітними інформаційними джерелами сучасного суспільства, а також рівень засвоєння базових компетенцій. Критерії впливу компонентів професійного напрямку виявляються в сформованій професійній ідентичності студента, наявності певних особистісних якостей, необхідних для виконання своїх професійних ролей. Критерії реалізації впливу компонентів суспільного

напрямку освітньої соціалізації складаються на базі ціннісних орієнтацій особистості та проявляються через адаптивні соціальні якості і властивості, необхідні для функціонування індивіда як суб'єкта в конкретному середовищі та ситуації соціальних інтеракцій.

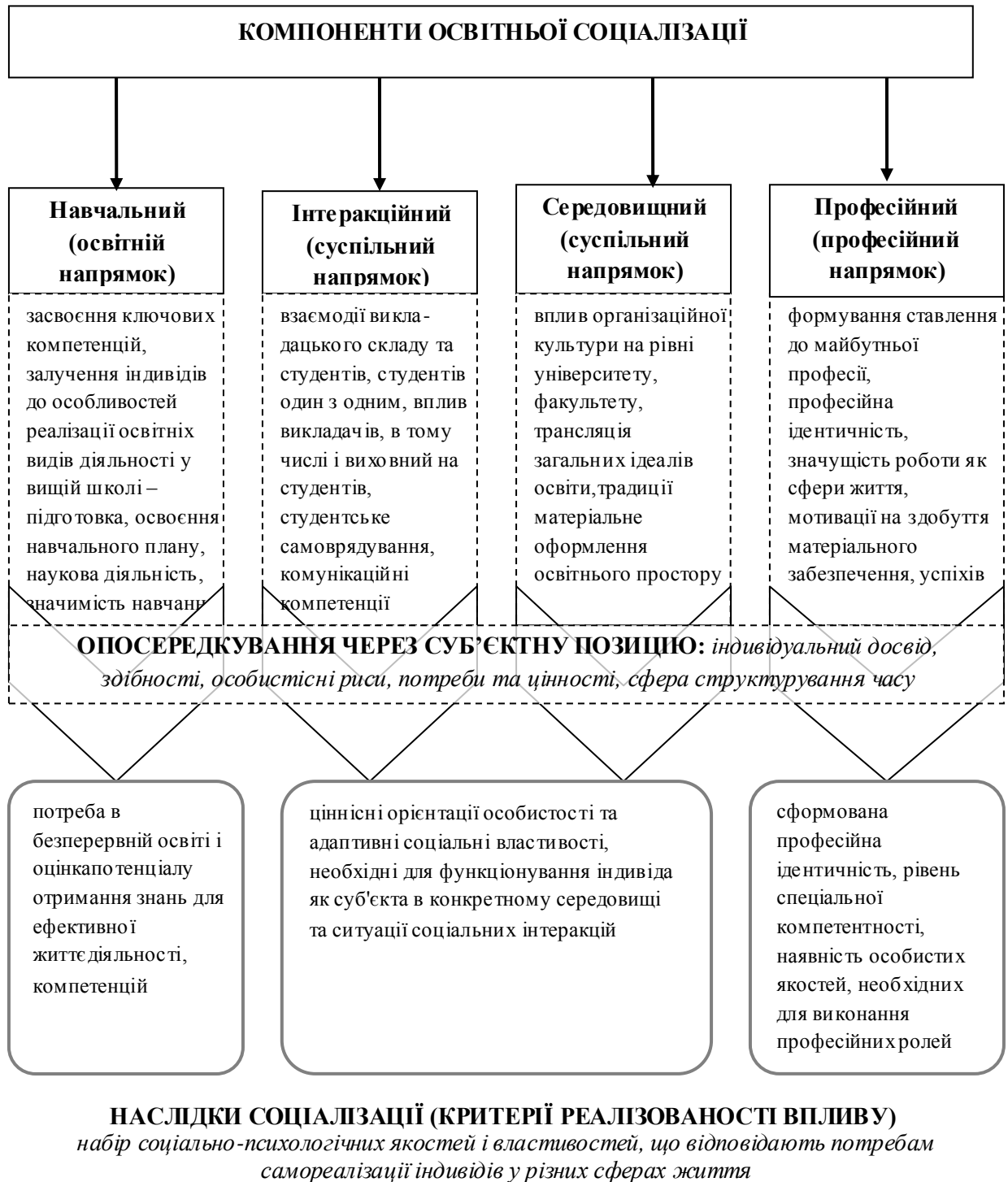


Рис. 1.2. Компоненти освітньої соціалізації

Освітня соціалізація у вищих навчальних закладах відбувається в два етапи: перший стосується в основному студентів 1-2 курсів, другий – студентів 3-6 курсів. Пріоритетним для першого етапу соціалізації у вищій школі є освітній напрямок. Професійний напрямок освітньої соціалізації студентів переважно здійснюється на другому етапі. Суспільний напрямок характерний протягом усього періоду навчання у вищій школі – див. рис 1.2.

Перший етап соціалізації студентів (I-II курси) являє собою процес пристосування індивідів до специфіки освітньої діяльності у вищій школі. В особистісному плані молодого людиною вирішуються фундаментальні проблеми визначення сенсу даного виду діяльності, тобто навчання, оскільки вона не дає безпосереднього матеріального ефекту і не гарантує досягнення статусних позицій. Звідси – орієнтація на визначення смислів. Такого роду майбутнє виступає для людини як ідеальне проектування себе в прийдешнє; як область, ціннісно-мотивуюча особистісний розвиток. Тим самим, майбутнє як модель, грає першорядну роль в особистісному самостановленні. Саме на цьому етапі найбільш інтенсивно йде процес освітньої соціалізації [190]. Характерною особливістю даного етапу є висока психологічна напруженість, що супроводжує процес адаптації першокурсників. У цей період відбувається також прилучення недавнього абітурієнта до студентських форм колективного життя. Поведінка студентів на перших курсах відрізняється високим ступенем конформізму; відсутністю диференційованого підходу до своїх ролей. Відбувається «дострокова, передчасна ідентифікація», викликана не самостійністю включення в систему відносин ВНЗ. Вихід з цього стану сполучається з освоєнням ролі студента, головною функцією якої є просвітницька адаптація; входження індивіда в студентський колектив.

Другий етап соціалізації студентів (III-VI курси), визначається домінантою професійної спеціалізації, характеризується спадом деякої психологічної напруженості особистості, пов'язаної з вирішенням проблеми соціального самовизначення; розвитком її вже в руслі освоєння необхідних

знань для підготовки до професії, придбання мінімальних особистісних навичок для неї.

Життєва перспектива розглядається як сукупність відповідних уявлень, планів, диспозиції стосовно діяльності в найбільш актуальних і важливих сферах. Важливість конкретних сфер визначається завдяки критеріям ресурсності актуальної ситуації життєдіяльності, для прогнозування її розвитку розглядають вікові, соціальні, діяльнісні особистісні особливості функціонування особистості.

Про сформованість життєвої перспективи свідчить наявність віддалених цілей майбутнього та відповідної програми дій щодо їхньої реалізації (життєвий план). Несуперечлива система ціннісних орієнтацій лежить в основі змістовно та хронологічно погоджених життєвих планів. З іншого боку, наявність чіткої життєвої мети та перспектив її реалізації лежать в основі активності особистості (рис. 1.3).

При реалізації власної мрії від молодих людей потрібне активне позитивне будівництво дорослого життя – самостійний вибір життєвої стратегії з урахуванням навколишньої реальності і своїх можливостей. В процесі освітньої соціалізації відбувається наближення, розширення та конкретизація (структурування) життєвої перспективи за рахунок фіксації життєвих планів в нових життєвих сферах.

Узгоджена життєва перспектива передбачає ряд умов:

– включення майбутнього і минулого життя до контексту актуального теперішнього (забезпечує цілісність суб'єктивної картини життєвого шляху особистості); водночас – уміння жити «тут і тепер». Життєва перспектива має бути адекватною до пережитого досвіду і засвоєних паттернів поведінки, але також ефективною і дієвою у відповідності до майбутніх ситуацій життєдіяльності. Баланс цих умов забезпечує здатність до стратегічного управління часом власного життя;

– врахування наявної системи ціннісних орієнтацій особистості (ціннісно-сміслова значущість майбутньої часової перспективи є запорукою успішного

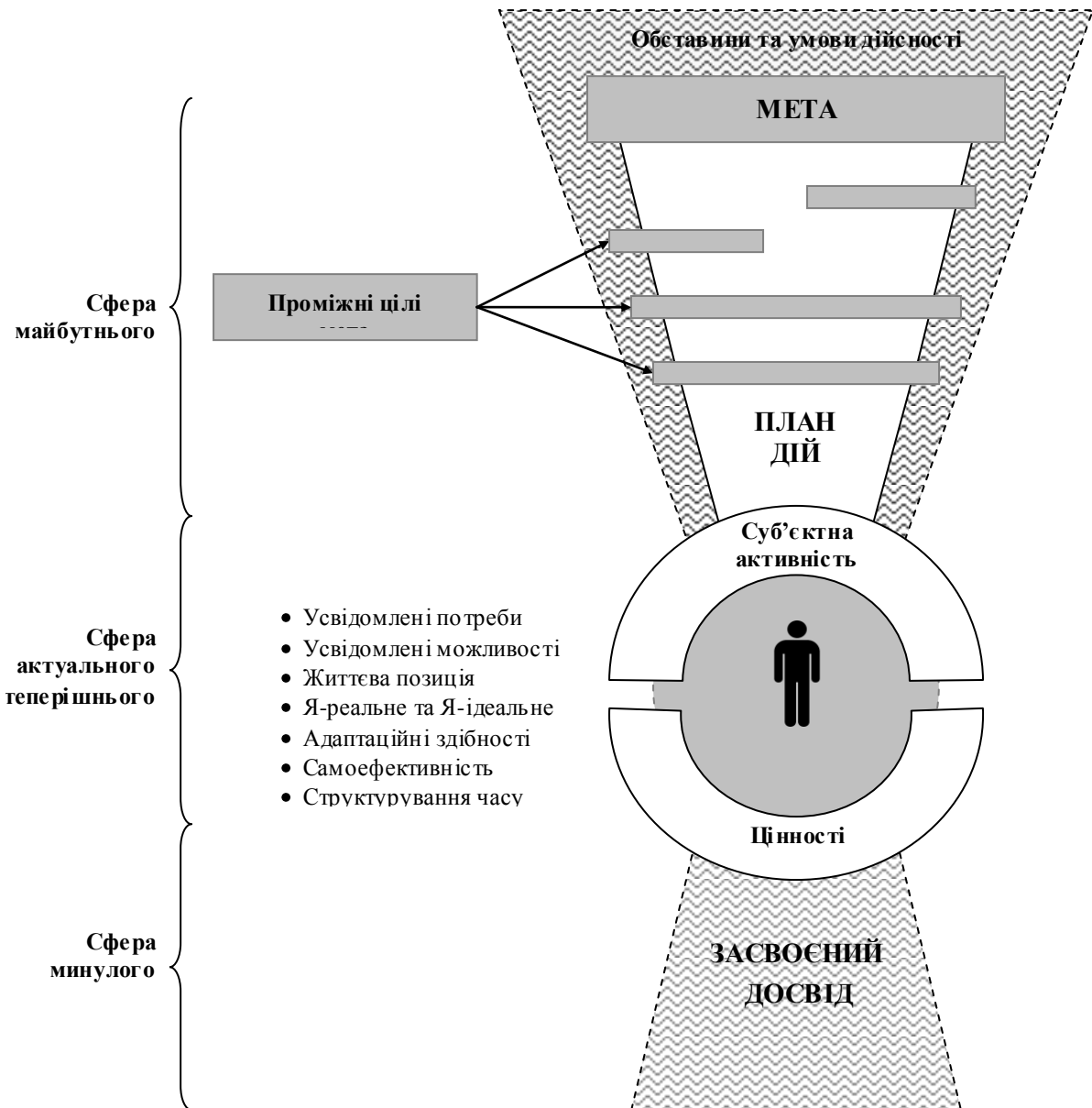


Рис. 1.3. Схема формування життєвої перспективи як діалектичної єдності усвідомлення минулого, майбутнього та теперішнього.

подолання життєвих труднощів та вирішення криз нереалізованості); водночас – можливість виходу за межі наявної мотиваційної ієрархії. Баланс сталості та динамічності життєвої позиції забезпечує можливість саморозвитку, самореалізації особистості;

– реалістичне усвідомлення комплексу обставин, умов навколишньої дійсності, які створюють напрямки та можливості для оптимального життєвого просування особистості; водночас – розуміння потенціалу власних

психологічних характеристик, здатності змінювати умови життєдіяльності та власне майбутнє. Комплементарність цих умов забезпечує цілеспрямовану суб'єктну активність особистості, готовність до майбутнього в теперішньому;

– уміння особистості не лише усвідомлювати, а й ґрунтовно вибудувувати структурні елементи життєвої перспективи, оскільки осмислений підхід до формування системи ціннісних орієнтацій, висунення адекватних життєвих цілей, способів їх досягнення, складання планів, програм на майбутнє є надійною основою для реалізації запланованого.

Отже, узгодженість життєвої перспективи має наступне поєднання елементів: баланс + продуманість + структурування + переструктурування + осмислення + готовність діяти, де:

- Баланс – як єдність минулого, теперішнього та майбутнього, як здатність розділяти реальність і фантазії, приділяючи увагу реальності на момент адекватності виконання, поєднувати реальність та фантазію, приділяючи увагу фантазії як джерелу натхнення, надходження смислів, ресурсу особистісного розвитку.
- Продуманість – це стратегічна розробка завдань, можливість розроблення та наповнення при аналізі теперішньої ситуації з оглядом на майбутнє.
- Структурування – це процес вибору із усієї сукупності завдань першочергових і другорядних, тих, що стосуються найближчої і віддаленої перспективи, важливих, надважливих або неважливих з точки зору майбутньої перспективи.
- Осмислення – є необхідною умовою для довготривалого підтримання рівня зосередженості на виконанні завдань, а також, для надання стійкості і впевненості при несприятливих умовах або відсутності ресурсів для найскорішої реалізації.
- Переструктурування – це етап, який дозволяє враховувати обставини або особистісні зміни на шляху до виконання завдань, це є можливість та

готовність до внесення коректив, піддаючи критиці ефективність самореалізації.

- Готовність діяти – визначається здатністю особистості до побудови оптимістичних цілей, спираючись на ціннісні орієнтації, адекватну оцінку власних можливостей та впевненість у досяганні наміченого.

Відповідно, для узгодженої життєвої перспективи характерним є гармонійна ієрархізація життєвих цілей з точки зору їх майбутніх потенцій реалізації, враховуючи актуальні умови та можливості та минулі здобутки.

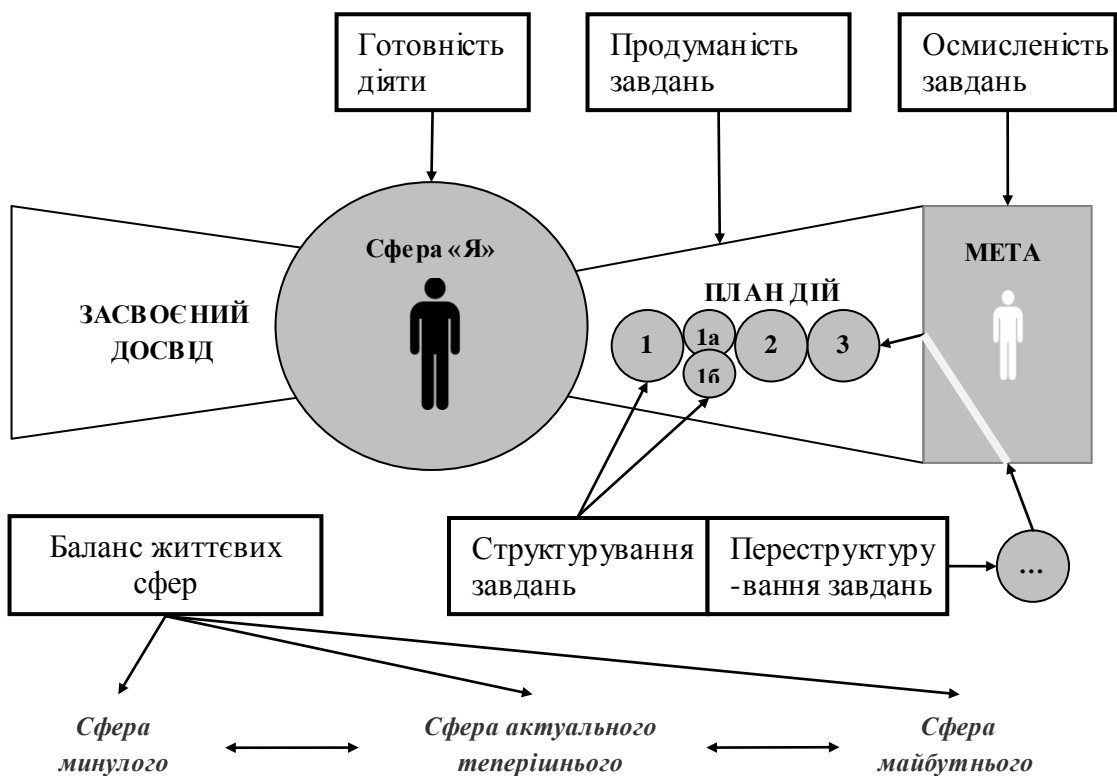


Рис. 1.4. Критерії узгодженості життєвої перспективи.

Життєві завдання в такому випадку мають бути усвідомленими за всіма сферами життєдіяльності; підпорядковуватися певним мотивам; мати достатній рівень лабільності для можливості адекватного перерозподілу сил для їх виконання в максимально сприятливих умовах (відповідна теперішня ситуація, можливість досягнення бажаного результату в майбутньому, усвідомлення попереднього досвіду) – рис. 1.4.

Життєва перспектива – це цілісна картина майбутнього, яка формується у складному поєднанні одночасно суперечливого і узгодженого взаємозв'язку очікуваних і планованих подій. Ця картина формується і під дією компонентів освітньої соціалізації, її різних напрямків (рис. 1.5). В такому разі вона розглядається в єдності ціннісно-сміслових й організаційно-діяльнісних аспектів, де істотними є активність особистості, усвідомлене та реалістичне ставлення до побудови планів на майбутнє.

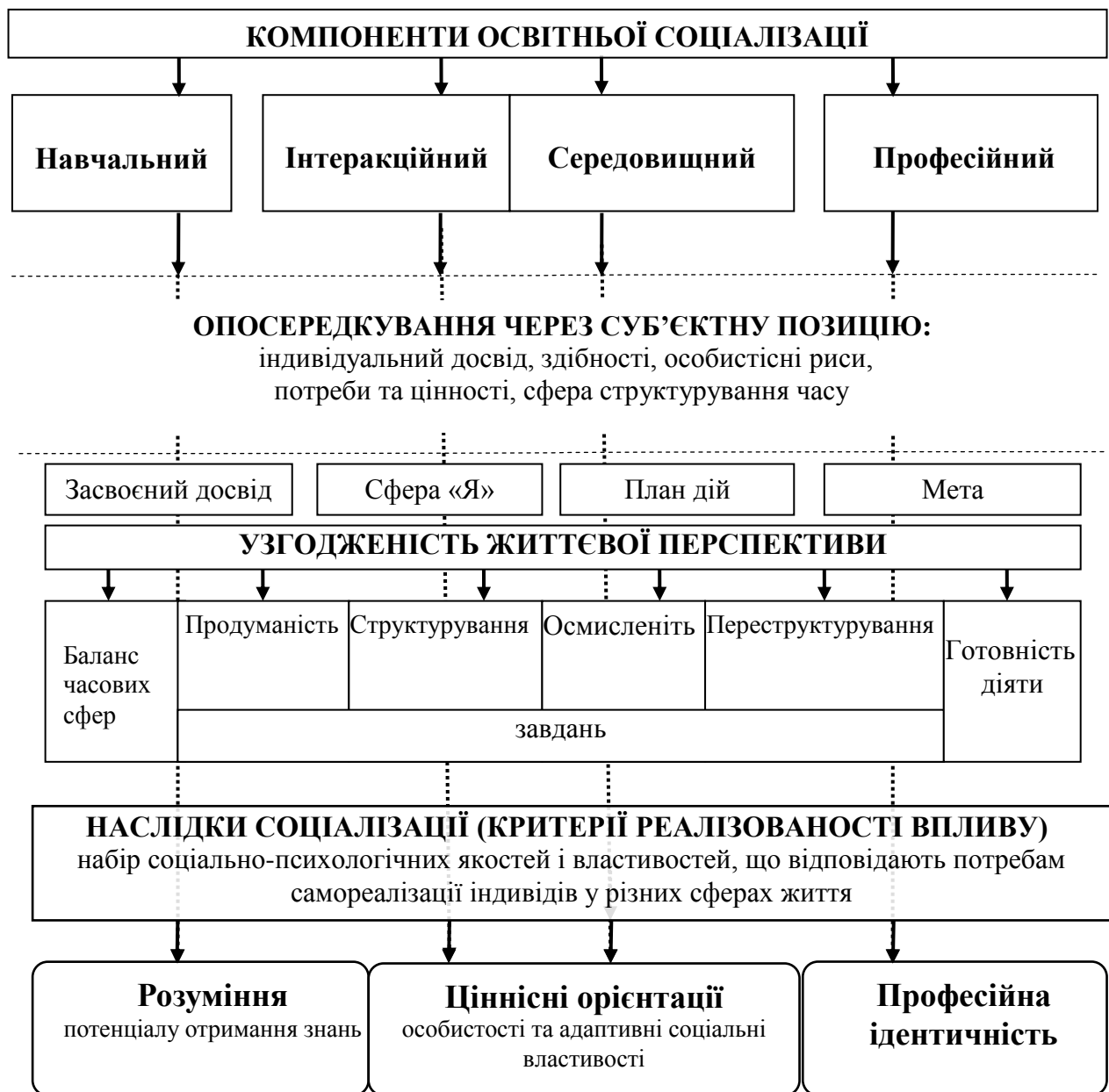


Рис. 1.5. Концептуальна модель освітньої соціалізації як чинника формування узгодженої життєвої перспективи

Ймовірнісними компонентами освітньої соціалізації є:

1. Навчальний – засвоєння ключових компетенцій, залучення індивідів до особливостей реалізації освітніх видів діяльності у вищій школі – підготовка, освоєння навчального плану, наукова діяльність.

2. Середовищний – вплив організаційної культури на рівні університету, факультету, трансляція загальних ідеалів освіти, традиції.

3. Інтеракційний – взаємодії викладацького складу та студентів, студентів один з одним, вплив викладачів, в тому числі і виховний на студентів, студентське самоврядування.

4. Професійний – формування ставлення до майбутньої професії, професійної ідентичності у студентів.

Дані компоненти в середовищі соціалізуючих впливів активно чи пасивно «поглинаються» студентом, «переломлюються» через його вміння та здібності, особистісні особливості, мотиваційну сферу та сферу структурування часу, формуючи особливості його життєвої перспективи.

В свою чергу, узгоджена життєва перспектива дає змогу при моделюванні бажаного майбутнього зберігати та утримувати баланс між власними домаганнями, мріями, цілями і реаліями актуальної життєвої ситуації. Таким чином, механізм узгодження життєвої перспективи виглядає як продуманість, наповненість, розробленість завдань зазнає структурування та пере-структурування з метою побудови найближчих та віддалених стратегій (в часі, за метою, за можливістю). Для надання стійкості, збереження постійного ресурсу та енергійності для підтримання оптимального рівня виконання завдань необхідно постійне осмислення власних дій, процесу, конкретних завдань, аж до відкриття сенсу загальної мети. Баланс – наявність у рівній мірі реалістичності та мрійливості, котра наповнює смыслом та емоційно забарвлює весь процес побудови життєвої перспективи.

Для 1-го етапу соціалізації студентів формування життєвих перспектив

постає як процес, а також контур реалізації (рефлексія власних можливостей, потреб, умов) основних життєвих цілей та стратегій, в ній закладних. Для 2-го етапу соціалізації студентів формування життєвих перспектив постає як результат, з можливою корекцією та перерозподілом уваги до тих чи інших цінностей, потреб, вмінь та цілей.

Студентський вік – це період бачення свого майбутнього за різними векторами, причому це бачення є не просто стратегічним, а розбивається на окремі життєві завдання які вимагають свідомого, відповідального вибору та наявності компетенцій їх виконувати. Питання, яким чином різноманітні чинники, приломлюючись крізь активну чи пасивну позицію студента, можливості його соціальної креативності й інтелекту, формують життєву перспективу, на скільки років вперед, з якими завданнями та мотиваціями у пріоритеті, постає відправною точкою для розробки концептуальної моделі досліджуваного явища. Крім того, впливи освітньої соціалізації, що по суті первинно адаптують до умов існування в стінах вищого навчального закладу, створюють умови для подальшої ефективної самостійної, ініціативної діяльності, соціально адекватної поведінки та психологічно благополучного існування, можуть ускладнювати або полегшувати орієнтування у вирі власних життєвих завдань, цінностей, мотивацій.

Висновки до першого розділу

Проведений аналіз наукових джерел дозволив нам сформулювати робоче визначення життєвої перспективи, а також характеристик її формування в контексті освітньої соціалізації, придатне для подальшої операціоналізації.

1. Життєва перспектива – динамічний образ бажаного або усвідомлюваного майбутнього, що відіграє активуючу, орієнтуючу та прогностичну роль в регуляції діяльності людини. Життєва перспектива виступає важливим компонентом системи психологічного часу особистості

(як психотемпоральна організація дорослою людиною своєї самосвідомості). Життєва перспектива як структурний елемент Я-концепції через передбачення певних змін у майбутньому житті забезпечує потенційну можливість розвитку особистості.

Головними структурними компонентами образу майбутнього є усвідомлені, ціннісно-значущі життєві цілі та відповідна програма дій щодо їхньої реалізації (життєвий план). Критеріями благополучного формування життєвої перспективи виступають її масштабність, оптимістичність, диференційованість (розбиття життєвого шляху на ближні та віддалені етапи), реалістичність та узгодженість (єдність актуального теперішнього з майбутнім та минулим).

2. Для узгодженої життєвої перспективи особистості характерна гармонійна ієрархізація життєвих цілей та завдань з точки зору потенцій досягнення бажаного результату в майбутньому, актуальних можливостей теперішньої ситуації та усвідомлення попереднього досвіду. Це забезпечує достатній рівень лабільності для можливості адекватного перерозподілу сил для їх виконання в максимально сприятливих умовах. При неузгодженій перспективі спостерігається порушення адаптації до конкретних умов життєдіяльності.

Механізм узгодження життєвої перспективи виглядає як наповненість, розробленість життєвих завдань та реалізується в єдності наступних елементів: баланс минулого, теперішнього і майбутнього, продуманість, структурування осмислення, переструктурування, готовність діяти.

3. В онтогенезі людина поступово формує уявлення про себе як про діючого в часі суб'єкта, а життєва перспектива постає як певні диспозиції стосовно активності в найбільш актуальних сферах життєдіяльності. Формування та коректування складових перспективи відбувається протягом усього життя, особливо в періоди активних соціалізуючих впливів. Кожному новому етапу життєвого шляху відповідає специфічний зміст перспективи, що

відображує реальні зміни в умовах довкілля, життєвій ситуації та самій людині.

4. Розділення найближчої та віддаленої життєвої перспективи є важливим новоутворенням юнацького віку, що формується в процесі вирішення завдань самовизначення. Подальше досягнення соціальної зрілості, автономності має місце в тому випадку, коли усвідомлено відбувається вибір траєкторій і конструювання моделей майбутньої життєвої перспективи. Освітня соціалізація забезпечує комплексну ситуацію формування і перевірки життєвої перспективи.

5. Освітня соціалізація включає цілеспрямовані та стихійні впливи, які діють на макрорівні (глобальні тенденції розвитку освіти), мезорівні конкретного ВНЗ та безпосереднього соціального оточення студента (мікрорівень). Формування життєвої перспективи в процесі освітньої соціалізації студентів здійснюється в два етапи. Перший етап (I-II курси) являє собою процес інтенсивного пристосування індивідів до специфіки освітньої діяльності у вищій школі, на фоні якого відбувається ідеальне проектування себе в майбутнє та особистісне самовизначення. Другий етап (III-VI курси) визначається домінантою професійної спеціалізації, спадом психологічної напруженості, пов'язаної з вирішенням проблеми соціального самовизначення; розвитком її вже в руслі освоєння знань і особистісних навичок для підготовки до професії.

6. Ми сформулювали концептуальну модель формування узгодженої життєвої перспективи студентів, яка уточнює напрямки та компоненти впливу освітньої соціалізації. У ній освітня соціалізація у ВНЗ реалізується за трьома основними напрямками: освітній, професійний і суспільний; пріоритетним для першого етапу соціалізації є освітній напрямок; професійний напрямок здійснюється переважно на другому етапі, суспільна соціалізація реалізується в процесі всього навчання у ВНЗ і може розглядатися як найменш контрольована. Аналізуючи взаємодію цих напрямків у ВНЗ сучасної України, варто говорити про компоненти освітньої соціалізації: 1) навчальний – засвоєння ключових

компетенцій, залучення індивідів до особливостей реалізації освітніх видів діяльності у вищій школі; 2) середовищний – вплив організаційної культури на рівні університету, факультету, трансляція загальних ідеалів і традицій освіти; 3) інтеракційний – безпосередні взаємодії викладацького складу та студентів один з одним; 4) професійний – формування професійної ідентичності у студентів. Ці компоненти в середовищі соціалізуючих впливів активно чи пасивно сприймаються студентом, опосередковуються через його вміння та здібності, особистісні риси, мотиваційну сферу та сферу структурування часу, формуючи особливості життєвої перспективи. В свою чергу, узгоджена життєва перспектива дає змогу при моделюванні бажаного майбутнього зберігати та утримувати баланс між власними домаганнями, мріями, цілями і реаліями актуальної життєвої ситуації.

Отже, освітня соціалізація представляє собою процес активного розвитку психіки в спеціально організованих педагогічних умовах освітніх установ шляхом цілеспрямованого засвоєння соціокультурного досвіду та стихійного опанування соціальними ролями, метою якого є набуття особистістю професійно важливих знань, умінь та особистісних якостей (відповідно до усталеної в соціумі моделі спеціаліста), а також формування загальної життєвої компетентності. Важливим фактором соціалізації є суб'єктна позиція студента, яка зумовлює вибір ресурсів соціалізації, необхідних для максимально ефективної адаптації та саморозвитку.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ УЗГОДЖЕНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В ПРОЦЕСІ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

2.1. Емпірична програма дослідження формування життєвої перспективи у зв'язку із особливостями освітньої соціалізації у вищій школі

Враховуючи результати теоретичного аналізу предмету дослідження для перевірки висунених статистичних та теоретичних гіпотез та виконання поставлених завдань було розроблено емпіричну програму дослідження взаємозв'язків між особливостями освітньої соціалізації студента та характеристиками його майбутньої життєвої перспективи.

Програма включає такі пункти:

1. Операціоналізація понять.

Концептуальна модель дослідження дозволяє здійснити підбір критеріїв досліджуваних явищ для виявлення особливостей їх взаємозв'язків.

Критеріями оцінки особливостей життєвої перспективи виступили такі показники, як мотиваційний аспект та локалізації життєвих завдань, ставлення до майбутнього загалом, особливості часового структурування перспективи. Окремо були виділені у якості критеріїв для оцінки операціональні характеристики життєвих завдань, що дозволяють проаналізувати, наскільки життєва перспектива конкретної особистості є узгодженою чи не узгодженою за показниками її складових. Відповідно, для операціоналізації була розроблена авторська методика «Узгодженість життєвих завдань». Для оцінки міри активності чи пасивності, суб'єктності студента, що є учасником освітньої соціалізації і здійснює розробку життєвої перспективи в

умовах її впливів, були підібрані критерії оцінки: його здібностей (соціальний інтелект, соціальна креативність), мотивації, самостійності, компетентності, цілеспрямованості, настрою (позитивного чи негативного щодо навколишньої дійсності), самоприйняття.

Операціоналізація особливостей соціалізації здійснюється за чотирма критеріями: навчальна складова (засвоєння базових компетенцій, значущість освіти, непримовної освіти і сфери навчання для життя), середовищна (особливості освітнього середовища ВНЗ, їх значення для студентів), інтеракційна складова (особливості взаємодій, «зануреність» у події, самоврядування, культмасових заходів), професійна складова (значущість професійних, спеціальних вмінь і навичок, наявність професійної ідентичності). Окрім стандартизованих опитувальників для дослідження особливостей цих складових, була розроблена авторська анкета для оцінювання рівня розповсюдженості і застосування основних засобів цілеспрямованої соціалізації у вищій школі.

2. Підбір методичного інструментарію.

Концептуалізація основних понять та поставлені завдання дозволили підібрати відповідний, валідний, надійний інструментарій (рис. 2.1).

3. Стандартизація методик.

Стандартизація є необхідною умовою ефективності тесту, вона дає змогу порівняти показники окремого досліджуваного з результатами генеральної сукупності. Вона дозволяє виявити ступінь, в якій реальна вибірка завдань охоплює її генеральну сукупність, тобто, отримані результати відображають дійсність генеральної сукупності.

Для проведення стандартизації тестів потрібно знайти середнє значення та стандартне відхилення за кожною зі шкал і/або інтегративного показника та отримавши наступні результати можна розрахувати ключ тесту, для визначення інтервалів додаємо і/або віднімаємо середнє значення від середнього відхилення. Для всіх методик, що цього потребували, була проведена процедура стандартизації.

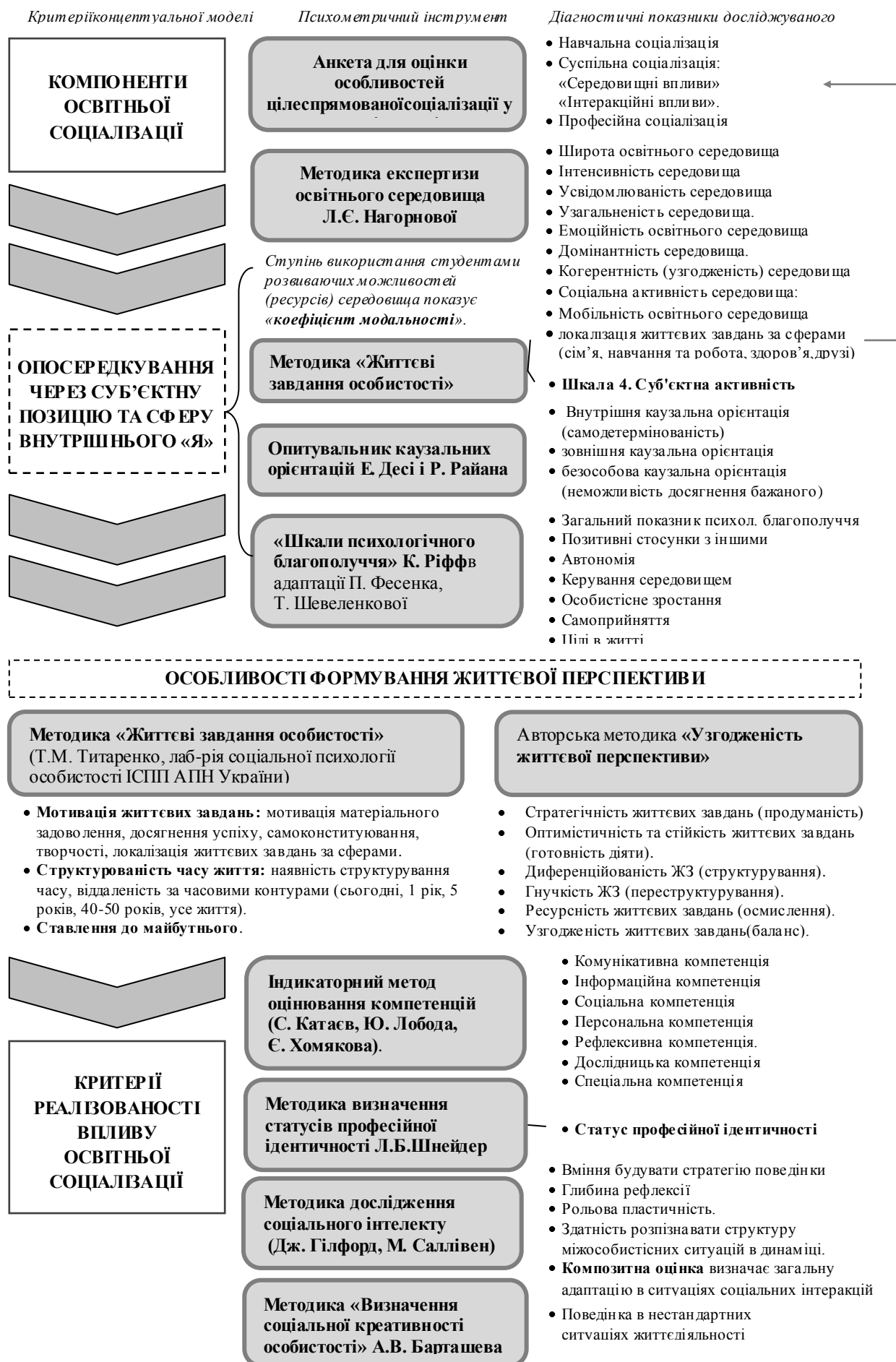


Рис. 2.1. Підбір діагностичних інструментів та показників згідно концептуальній моделі досліджуваного явища

4. Опис вибірки.

Для досягнення мети емпіричного дослідження нами була сформована вибірка із 126 досліджуваних – студентів різних факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка, які знаходяться на різних етапах соціалізації.

Соціалізація у ВНЗ здійснюється в два етапи. Перший етап соціалізації студентів (I-II курси) являє собою процес адаптації індивідів до специфіки освітньої діяльності у вищій школі. Студент, окрім формального змiну статусу і закріплення адекватних до ситуації навчання паттернів поведінки, стикається з ціннісним і смисловим наповненням своєї діяльності. Відповідно, на фоні пристосування до середовища навчального закладу та освоєння репертуару можливих інтеракцій відбувається особистісне самовизначення.

У цей період відбувається також адаптація недавнього абітурієнта до студентських форм колективного життя. Поведінка студентів на перших курсах відрізняється високим ступенем конформізму, відсутністю диференційованого підходу до своїх ролей. Відбувається дещо викривлена ідентифікація, викликана несаможітністю включення до системи вузівських відносин. Вихід з цього стану сполучається з освоєнням ролі студента, головною функцією якої є адаптація; входження індивіда до студентського колективу, освоєння навчальної діяльності, пристосування до вимог середовища та особливостей інтеракцій.

Другий етап соціалізації студентів (III-VI курси), визначається домінантою професійної спеціалізації, пов'язаної з вирішенням проблеми соціального самовизначення; розвитком її вже в руслі освоєння необхідних знань для підготовки до професії, придбання мінімальних особистісних навичок для неї.

Зрозумілими і очевидними в цьому процесі стають функції вищої школи, що дозволяє говорити про три напрямки соціалізації, здійснюваних у рамках даної системи, а саме: освітньої, професійної і суспільної. Дані напрямки в своїй структурі мають відповідні чинники, їх вплив, як і особливостей освітньої

соціалізації загалом, може варіюватися залежно від того на якому курсі студент навчається, та специфіки його навчального середовища, професійної спрямованості, тобто від факторів макро-, мезо-, та мікрорівня.

Досліджувані на макрорівні факторів освітньої соціалізації є достатньо гомологічними, вплив цього рівня для пошуку взаємозв'язків між особливостями освітньої соціалізації студента та характеристиками формування його життєвої перспективи не вимагає додаткового дослідження, тоді як з точки зору мезо- та мікрорівнів необхідним є додаткове дослідження.

5. Етапи емпіричного дослідження.

На першому етапі необхідно було порівняти вибірки студентів, сформовані за критерієм «курс навчання» та «факультет навчання» для перевірки гомогенності вибірки на макро- та мезорівнях та відмінностей між представниками різних курсів на мікрорівні. Для перевірки гіпотез про наявність певних відмінностей між досліджуваними був використаний однофакторний дисперсійний аналіз для незалежних вибірок. Для порівняння студентів різних курсів, що навчаються на одному факультеті, був обраний метод t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок.

Для дослідження на рівні мезофакторів та мікрофакторів у вибірці виділено дві групи досліджуваних за особливостями етапу освітньої соціалізації, на якому перебувають студенти. Відповідно, перша група сформована із 63 студентів 1-2 курсів (I етап соціалізації), а до другої групи входить 63 представника студентів 3-6 курсів (II етап соціалізації).

Для можливості виявлення особливостей впливу чинників освітньої соціалізації на формування майбутньої життєвої перспективи до аналізу включені відомості про факультет, на якому навчаються студенти. Адже за особливістю реалізації факторів мезо- та мікрорівнів вони мають деякі відмінності. Відповідно, із 63 досліджуваних першої групи: 21 особа – студенти історичного факультету, 21 особа – студенти військового інституту, 21 особа – студенти факультету психології (табл. 2.1). Такий же математичний розподіл досліджуваних серед 63 студентів другої групи, що перебувають на II етапі

освітньої соціалізації: 21 особа – студенти історичного факультету, 21 людина - студенти військового інституту, 21 людина – студенти факультету психології.

Таблиця 2.1

Характеристика вибірки (126 осіб) за етапами освітньої соціалізації

Напрямок навчання:	Етап освітньої соціалізації:	
	I. Студенти 1-2 курсів	II. Студенти 3-6 курсів
студенти історичного факультету	21 особа	21 особа
студенти військового інституту	21 особа	21 особа
студенти факультету психології	21 особа	21 особа
Загалом:	63 особи	63 особи

Наступний етап дослідження був здійснений за допомогою факторного аналізу для отримання:

- факторної структури явища освітньої соціалізації;
- зменшення кількості змінних та даних завдяки представленню їх у вигляді «компактних» змістовно наповнених факторів. В подальшому для інших статистичних методів використовувались саме отримані фактори, що зберігаються в масиві як окремі змінні з показниками для кожного досліджуваного.

Третій етап був направлений на вивчення окремих груп досліджуваних за особливостями узгодженості життєвих перспектив та особливостями впливу освітньої соціалізації, було проведено кластерний аналіз (метод к-середніх). Процесуально в масиві була збережена приналежність до свого кластеру для кожного досліджуваного.

Четвертий етап був реалізований за допомогою регресійного аналізу, а саме, методу лінійної регресії. Цей етап дозволив проаналізувати особливості впливу на узгодженість життєвої перспективи освітньої соціалізації.

Таким чином, нами була розроблена програма емпіричного дослідження формування узгодженої життєвої перспективи в процесі освітньої соціалізації студентів.

2.2. Опис використаного психодіагностичного інструментарію для оцінки особливостей освітньої соціалізації та життєвої перспективи студентів

2.2.1. Обґрунтування авторського інструментарію оцінки досліджуваних явищ

Для дослідження особливостей життєвої перспективи та рівня її узгодженості ми розробили та апробували *авторську методичку «Узгодженість життєвої перспективи»*.

Узгодженість життєвої перспективи постає як цілісна картина функціонування особистості в континуумі її життєвих завдань. Відповідно рівні виразності операціональних характеристик життєвих завдань дозволяють проаналізувати, наскільки та за якими критеріями життєва перспектива конкретної особистості є узгодженою чи не узгодженою за показниками її складових.

Узгодженість життєвої перспективи: баланс + продуманість + структурування + переструктурування + осмислення + готовність діяти

Рівняння методички: **УЖП** = Підшкала 1 + Підшкала 2 + Підшкала 3 + Підшкала 4 + Підшкала 5 + Підшкала 6

Підшкала 1. Узгодженість життєвих завдань (баланс). Постає як відсутність протиріч між життєвими завданнями, здатність виділяти певні завдання як найбільш актуальні. Можливість приділяти увагу тим завданням із різних сфер життєдіяльності, щодо вирішення яких є найбільш сприятливі умови на рівні мотивації та реальних засобів їх реалізації. Узгодженість як органічна єдність минулого, теперішнього та майбутнього, що є показником зрілості особистості (А. Маслоу, Е. Шостором) як суб'єкта життєтворчості.

Гармонізація взаємозв'язку часового та смислового вимірів (Левенець А.Є., 2006). У разі відповіді «так» на питання 18, 24 зараховується 2 бали; у разі відповіді «ні» на питання 30, 6, 12 зараховується 2 бали.

Підшкала 2. Стратегічність життєвих завдань (продуманість). Прогностичний потенціал життєвих завдань. Передбачення результатів здійснення життєвих завдань. Здатність людини діяти сьогодні шляхом передбачення відносно віддалених подій у майбутньому (Б. Г. Ананьєв, 2001). Обґрунтованість (продуманість) як критерій правильності прийнятого стратегічного рішення (Г. О. Балл, 2005). У разі відповіді «так» на питання 1, 5, 10, 15 зараховується 2 бали; у разі відповіді «ні» на питання 20 – 2 бали.

Підшкала 3. Диференційованість життєвих завдань (структурування). Здатність особистості відокремлювати у своїх прогнозах щодо реалізації життєвих завдань реальність та фантазію, обставини навколишньої дійсності та власні зусилля, причини у минулому, реальні дії у теперішньому та наслідки у майбутньому, відокремлювати головні та другорядні завдання, на віддалену та найближчу перспективу. У разі відповіді «так» на питання 3, 9 зараховується 2 бали; у разі відповіді «ні» на питання 22, 26, 29 зараховується 2 бали.

Підшкала 4. Ресурсність життєвих завдань (осмислення). Окреслює фізіологічні, психофізіологічні, регулятивні межі щодо процесуального втілення намічених життєвих завдань. Відкриття додаткових ресурсів шляхом винаходу смислу. Провідною умовою становлення узгодженої, гармонійної життєвої перспективи особистості є розвиток у неї здатності до побудови достатньо визначених й тривалих життєвих планів на основі усвідомлення ціннісних пріоритетів, особистісних ресурсів, відповідальності за реалізацію власних задумів (Левенець А.Є., 2006). У разі відповіді «так» на питання 25, 13 зараховується 2 бали; у разі відповіді «ні» на питання 17, 23, 27 зараховується 2 бали.

Підшкала 5. Гнучкість життєвих завдань (переструктурування). Можливість продуктивно перебудовувати наявні способи вирішення завдань, змінювати способи, що перестають бути ефективними, на оптимальні, більш

адекватні щодо життєвих обставин. Готовність до побудови власного життєвого шляху та до коректив раніше намічених стратегій (Л. В. Сохань, В. М. Ямницький). У разі відповіді «так» на питання 4, 8 зараховується 2 бали; у разі відповіді «ні» на питання 14, 19, 28 зараховується 2 бали.

Підшкала 6. Оптимістичність та стійкість життєвих завдань (готовність діяти). Легкість та невимушеність у адаптації особистості до умов життя, що постійно змінюються, збереження і відтворення особистісного та енергетичного потенціалів, ціннісних орієнтацій, обраного стилю життя (Л. В. Сохань, 2010). Готовність дотримуватись плану, намічених завдань. Формування позитивного образу майбутнього (А. Є. Левенець, 2006). У разі відповіді «так» на питання 2, 7 зараховується 2 бали; у разі відповіді «ні» на питання 11, 16, 21 зараховується 2 бали.

Початковий варіант опитувальника містив 42 запитання (по 7 на кожен шкалу). В результаті апробації та перевірки опитувальника на надійність та валідність був розроблений варіант на 30 запитань (див. Додаток А).

Перевірка методики на надійність, застосовуючи коефіцієнт Альфа (α) Кронбаха (табл. 2.2). Показник Альфа (α) Кронбаха є коефіцієнтом надійності і важливим критерієм щодо оцінки результатів тесту. Показник є мірою точності, із якої проводилось тестування ознак. Якщо показник наближується до 1, то надійність даної методики для даної вибірки є високою. Першопочатково методика складалась із 42 запитань.

Дані таблиці 2.2 представляють показник Альфа Кронбаха для Авторської методики «Узгодженості життєвої перспективи» (етап 1). Методика складається із 42 питань (Кількість), показник Альфа(α) Кронбаха дорівнює 0,403 і являється недостатнім для визначення отриманих результатів як достовірних, тобто деякі питання не відповідають меті дослідження. На наступному етапі перевіряємо результати методики після виявлення питань, що дозволяють визначити їх як надійні, ті, які досліджують обрані параметри.

Таблиця 2.2

**Коефіцієнт Альфа (а) Кронбаха для Авторської методики
«Узгодженість життєвої перспективи»**

Етап розробки	Альфа Кронбаха	Альфа Кронбаха згідно стандартизації	Кількість
I	0,403	0,342	42
II	0,824	0,617	30

Наведена таблиця 2.2 демонструє показник Альфа (а) Кронбаха для Авторської методики «Узгодженості життєвої перспективи» (етап 2). У випадку, коли методика складається із 30 питань, показник Альфа(а) Кронбаха дорівнює 0,824 і є достатньо високим, тобто можливо враховувати дані, що отримані за результатами проведення методики. Дані можна використовувати для подальшої статистичної обробки як достовірні та надійні.

Дуже важливою для забезпечення надійності та валідності авторської методики було здійснення стандартизації. Ця процедура необхідна для підтвердження вимірювальних можливостей розробленого інструменту. Дані стандартизації авторської методики «Узгодженість життєвої перспективи» зазначені в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

**Стандартизація опитувальника
«Узгодженість життєвої перспективи» (n = 126)**

Назва шкали	Серед.	Станд. відхилення
Стратегічність життєвих завдань	5,691	2,406
Оптимістичність та стійкість життєвих завдань	5,709	2,611
Диференційованість життєвих завдань	5,782	1,909
Гнучкість життєвих завдань	5,850	2,019
Ресурсність життєвих завдань	5,832	2,099
Узгодженість життєвих завдань	5,886	2,435
Узгодженість життєвої перспективи	42,105	20,916

Відповідно для опитувальника «Узгодженість життєвої перспективи» встановлені тестові норми за трьома рівнями (низький, середній, високий) – вони представлені у додатку Б, табл. Б.1.

Для дослідження особливостей процесу соціалізації за основними напрямками освітньої соціалізації нами була розроблена **анкета для оцінки особливостей цілеспрямованої соціалізації у вищій школі** (модифікація анкети «Особливості соціалізації у вищій школі М. М. Шульги) [190]. В анкеті міститься 23 запитання, 3 із яких не є змістовними, а інформаційними (вказати вік, стать, факультет навчання) з варіантами відповідей. Запитання стосуються змісту освіти, специфіки методики навчання, особливості організації життєдіяльності в даних соціальних організаціях, засвоєння основних видів соціальних якостей, цінностей, норм, формування збалансованого комплексу життєвих орієнтацій, професійних компетенцій. Відповіді даються у формі вибору із зазначених варіантів. У разі вибору варіанту «Інше», «Я би сформулював по-іншому», оцінюється зміст, зазначений досліджуваним, бали зараховуються за аналогією до даних відповідей. Варіант «Важко відповісти» завжди дорівнює «0» балів. Результати за виокремленими нами шкалами обчислюються шляхом підсумовування балів відповідей відповідно до розробленого нами ключа (див. Додаток А, табл. А.2).

Шкала «Навчальна соціалізація». Містить в собі запитання що стосуються організації навчальної діяльності студентами, ставлення до процесу отримання знань, значущість освіти, зокрема безперервної освіти.

Приклад запитання: Чи згодні Ви з твердженням, що безперервна освіта є основним способом висхідної мобільності в сучасному світі (одна відповідь):

1. Повністю згоден.
2. Швидше згоден.
3. Скоріше не згоден.
4. Повністю не згоден.
5. Не замислювався над цим.
6. Важко відповісти [190].

Шкала «Професійна соціалізація». Містить запитання, що відображають вагомість спеціальних професійних вмінь для студента, його загальну направленість на здобуття професійних вмінь, його оцінку професійних знань, що надаються в рамках освітнього процесу.

Приклад запитання: Яка з наведених нижче думок найбільше відповідає Вашим поглядам щодо майбутньої професійної діяльності? (одна відповідь):

1. Професійний вибір робиться раз і на все життя, отримана професійна підготовка є основою всієї професійної кар'єри.

2. Професійний вибір робиться раз і на все життя, однак професійні навички потребують постійного оновлення і вдосконалення і я до цього готовий.

3. Вибір професійної діяльності залежить від конкретної економічної ситуації. При необхідності я готовий змінити професію.

4. Вибір професійної діяльності залежить від конкретної економічної ситуації, але я не впевнений, що готовий міняти свою професію в залежності від кон'юнктури ринку.

5. Я б сформулював по-іншому [190].

Шкала «Суспільна соціалізація». Спрямована на виявлення особливостей засвоєння основних видів соціальних якостей, цінностей, норм, становлення ефективного члена суспільства.

Підшкала «Інтеракційні впливи». Містить запитання, що стосуються оцінки особливостей взаємодій, які відбуваються в ході освітньої соціалізації.

Приклад запитання: 18. Хто найбільше вплинув на формування ваших життєвих принципів? (проранжуйте наведений нижче перелік: 1 - той хто зіграв найбільш важливу роль; 8-9 - найменш важливу) [190]:

- Батьки, родичі, чоловік, дружина -
- Вчителі школи -
- Викладачі ВНЗ -
- Друзі студенти -
- Друзі поза ВНЗ -

- Випадкові зустрічі знайомства -
- Товариші по навчальній групі -
- Куратор -
- Інший варіант (напишіть) -

Підшкала «Середовищні впливи». Містить запитання, що стосуються особливостей впливу освітнього середовища на студента, його усвідомлення цих явищ, ставлення до них. Приклад запитання демонструє спосіб шкальної оцінки характеристик освітньої соціалізації студентів (див. табл. 2.4)

12. Наскільки поширене у Вашому ВНЗ та на вашому факультеті таке явище (дайте відповідь по кожному рядку) [190]?

Таблиця 2.4

**Приклад шкальної оцінки характеристик
освітньої соціалізації студентів**

Соціальне явище	Є нормою		Трапляється рідко		Відсутнє	
	ВНЗ	Факультет	ВНЗ	Факультет	ВНЗ	Факультет
Вживання ненормативної лексики	1	1	2	2	3	3
Вживання алкоголю	1	1	2	2	3	3
Вживання наркотиків	1	1	2	2	3	3
Сексуальна розбещеність	1	1	2	2	3	3
Грубість у відносинах «студент-викладач»	1	1	2	2	3	3
Грубість у відносинах «викладач-студент»	1	1	2	2	3	3
Творчий характер освітньої діяльності	1	1	2	2	3	3
Відповідальне ставлення викладачів до роботи	1	1	2	2	3	3
Висока моральна культура	1	1	2	2	3	3
Дискримінація за національною ознакою	1	1	2	2	3	3
Дискримінація за релігійною ознакою	1	1	2	2	3	3
«Комерційні» способи здачі та прийому іспитів	1	1	2	2	3	3
Крадіжки, рекет	1	1	2	2	3	3
Висока культура спілкування	1	1	2	2	3	3
Толерантність	1	1	2	2	3	3
Конформність	1	1	2	2	3	3

Отримані суми балів за кожною шкалою не нормуються, а використовуються для загальної описової інтерпретації, порівняння середніх показників незалежних груп досліджуваних та для подальшої факторизації.

2.2.2. Використання стандартизованих діагностичних методик для вивчення впливів освітньої соціалізації та особливостей життєвої перспективи студентів

Для дослідження особливостей життєвої перспективи та рівня її узгодженості нами була використана *методика «Життєві завдання особистості»* (Т.М. Титаренко та співавтори). Методика, розроблена лабораторією соціальної психології особистості ІСПІ АПН України, дозволяє визначити просторові, тимчасові, процесуальні, контекстні і суб'єктні характеристики життєвих завдань для побудови цілісної картини життєвої перспективи особистості. Опитувальник складається з 87 тверджень, кожне з яких досліджуваному необхідно оцінювати в системі «Згоден / не згоден». Для нашого дослідження інтерпретація даних відбувається лише за такими шкалами та їх підшкалами:

1. Мотивація життєвих завдань.
2. Структурованість часу життя.
3. Ставлення до майбутнього.
4. Суб'єктна активність.

У конструкцію опитувальника входить шкала брехні. Результати за шкалами обчислюються шляхом підсумовування балів відповідей відповідно до ключа [195].

Шкала 1. Мотивація життєвих завдань. Виявляє рівень виразності різних мотивів при постановці та реалізації життєвих завдань особистості. Включає такі підшкали:

- 1.1. «Мотивація матеріального задоволення, гроші, комфорт».
- 1.2. «Мотивація досягнення успіху, престижу, влади, визнання».
- 1.3. «Мотивація самоконститування».
- 1.4. «Мотивація творчості».
- 1.5. «Локалізація життєвих завдань за сферами («сім'я», «навчання та робота», «здоров'я», «друзі»).

Шкала 2. Структурованість часу життя. Вказує на загальні особливості структурування часу при побудові життєвої перспективи та на значущість конкретних відрізків часу для планування та здійснення життєвих завдань. До неї входять підшкали:

2.1. «Наявність структурування часу».

2.2. «Віддаленість структурування» за певними часовими контурами («сьогодні», «1 рік», «5 років», «40-50 років», «усе життя»).

Шкала 3. Ставлення до майбутнього. Виявляє оптимістичність чи песимістичність настроїв щодо життєвої перспективи.

Шкала 4. Суб'єктна активність. Є показником уміння людини будувати стратегію своєї діяльності, встановлювати та, якщо потрібно, коригувати в процесі здійснення, цілі, усвідомлювати мотивацію вчинків, планувати дії, надавати свідому оцінку їх результатам та відповідності запланованому.

Після отримання даних від всіх респондентів для опитувальника «Життєві завдання особистості» була проведена стандартизація всіх шкал, що інтерпретувалися в дослідженні, крім підшкали 2.2 (її показники засвідчують відсутність чи наявність певного часового контуру).

Таблиця 2.5

Стандартизація опитувальника «Життєві завдання особистості»

(n = 126)

Назва шкали	Середнє	Станд. відхилення
Ставлення до майбутнього	6,523	2,869
Суб'єктна активність	6,591	2,429
Стійкість життєвих завдань	5,409	2,611
Наявність структурування часу	5,841	3,036
Мотивація життєвих завдань	4,318	2,761
Локалізація життєвих завдань за сферами	1,773	1,817

Показники середнього значення та стандартного відхилення зазначені в таблиці 2.5. Відповідно для опитувальника «Життєві завдання особистості»

виділені групові норми за трьома рівнями (низький, середній, високий) - див. табл. Б.2. Додатка Б. Отримані розрахунки ми використовували для можливості зіставлення індивідуальних результатів досліджуваних.

В запропонованій нами концептуальній моделі формування життєвої перспективи студентів критерії реалізації впливу компонентів суспільного напрямку освітньої соціалізації проявляються через адаптивні соціальні властивості, необхідні для функціонування індивіда як суб'єкта в конкретному середовищі та ситуації соціальних інтеракцій – найбільш яскраво це проявляється в таких психічних феноменах як соціальний інтелект та соціальна креативність.

Для виявлення особливостей розвитку соціального інтелекту і відповідно особливостей дії чинників освітньої соціалізації на студентів була використана **методика дослідження соціального інтелекту (Дж. Гілфорд, М. Саллівен)** [102].

Соціальний інтелект - це інтегральна інтелектуальна здатність, що визначає успішність спілкування та соціальної адаптації, яка об'єднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людини як партнера по спілкуванню або групи людей). До процесів, які його утворюють, відносяться соціальна чутливість, соціальна перцепція, соціальна пам'ять і соціальне мислення. Іноді в літературі соціальний інтелект ототожнюється з одним з процесів, найчастіше з соціальною перцепцією або з соціальним мисленням.

Соціальний інтелект забезпечує розуміння вчинків і дій, мови, а також невербальної поведінки (жестів, міміки) людей. Він виступає як когнітивна складова комунікативних здібностей особистості і як професійно важлива якість для професій типу «людина - людина» і деяких професій типу «людина - художній образ». У онтогенезі соціальний інтелект розвивається пізніше, ніж емоційна складова комунікативних здібностей – емпатія. Його формування стимулюється початком навчання в школі, коли зі збільшенням кола спілкування у дитини розвивається чутливість, соціально-перцептивні

здібності, здатність співпереживати іншому без безпосереднього сприйняття його почуттів, вміння приймати точку зору іншої людини, відстоювати свою думку (все це і складає основу соціального інтелекту).

Завдяки дослідженням Дж. Гілфорда (1950-1967) термін «соціальний інтелект» перейшов у розряд вимірюваних конструктів та увійшов до арсеналу психологічної практики.

Російськомовна адаптація тесту опублікована Е. С. Михайловою і ґрунтується на французькій версії тесту, опублікованій в 1977 р (O'Sullivan, Guilford, 1977). Нормативні значення є стандартизовані, для нашої вибірки ми беремо їх в тому вигляді, в якому вони подаються авторами. Після опублікування російська версія тесту соціального інтелекту отримала широке поширення. Вона активно використовується як в практичній роботі психологів, так і при проведенні наукових досліджень [102].

Методика розрахована на весь віковий діапазон досліджуваних, починаючи з 9 років.

Результат тесту в цілому називається композитною оцінкою і відображає загальний рівень розвитку соціального інтелекту. Автори зазначають, що при інтерпретації результатів необхідно пам'ятати, що успішність виконання тесту позитивно корелює зі швидкістю мислення, рівнем освіти обстежуваного і не залежить від статі [102].

Особи, яким властивий високий соціальний інтелект, здатні віртуозно одержати максимальний об'єм інформації про вчинки людей, прочитати невербальні знаки та на їх основі спрогнозувати наступні кроки та реакцію в залежності від обставин, що склалися. Завдяки наявності таких здібностей, вони успішно адаптуються у соціумі та не мають проблем у спілкуванні. Високий соціальний інтелект викликає прагнення впливати на оточуючих та найчастіше пов'язаний з розвиненими організаторськими здібностями, такі люди прагнуть пізнавати себе та знайти своє місце через зрозуміння сенсу свого життя.

Особи з низьким соціальним інтелектом можуть зазнавати труднощів у розумінні та прогнозуванні поведінки людей, що ускладнює взаємини і знижує можливості соціальної адаптації. Низький рівень соціального інтелекту може певною мірою компенсуватися іншими психологічними характеристиками (наприклад, розвиненою емпатією, деякими рисами характеру, стилем спілкування, комунікативними навичками).

Для визначення особливостей позицій студента, його можливостей творчо та креативно реагувати на чинники освітньої соціалізації була використана *методика «Визначення соціальної креативності особистості» А.В. Батаршева*. Досліджувана методика на основі аналізу особистих вчинків у нестандартних ситуаціях дає можливість визначити рівень соціальної креативності. Людям, що взяли участь у досліджах, запропонували оцінити особистісні якості або частоту їх прояву при настанні конкретних життєвих ситуацій [17]. Для оцінки запропоновано 18 тверджень. На основі сумарної кількості набраних балів визначається рівень творчого, креативного потенціалу.

Після отримання даних від всіх респондентів за кожною із описаних методик, була проведена процедура стандартизації для можливості зіставлення індивідуальних результатів досліджуваних. Для даної методики «Визначення соціальної креативності особистості» були виявлені такі показники середнього значення та стандартного відхилення (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Стандартизація методики вимірювання соціальної креативності

(n = 126)

Назва	Середнє значення	Стандартне відхилення
Соціальна креативність	100,877	19,347

Згідно отриманим показникам центральної тенденції та мір розкиду даних для методики «Визначення соціальної креативності особистості» встановлені групові норми – див. Додаток Б, табл. Б.3.

Для дослідження того, активної чи пасивної позиції дотримується студент в процесі дії чинників освітньої соціалізації був використаний російськомовний **опитувальник каузальних орієнтацій**, що є адаптованою версією опитувальника «Шкала загальної каузальної орієнтації» (The General Causality Orientation Scale) Едварда Десі і Ричарда Райана [56]. Шкала розроблена авторами в 1985 р. на основі власної оригінальної теорії самодетермінації.

У контексті розглянутого підходу самодетермінація (або автономія) розглядається як відчуття і реалізація свободи вибору людиною способу поведінки та існування в світі незалежно від сил зовнішнього оточення і внутрішньоособистісних процесів, що на неї впливають. Автори розглядають цей психічний феномен в контексті процесу розвитку. Вони вважають, що рівень самодетермінації людини залежить від типу обстановки, в якій дитина виховувалася в дитинстві. Оптимальний розвиток можливо тільки при наданні дитині максимальної свободи дослідження миру. Розвиток регуляції поведінки йде в напрямку від повної визначеності зовнішніми силами до внутрішньої автономної саморегуляції. Різні стадії цього процесу і рівні прояву автономії можуть бути представлені у вигляді континууму.

Відповідно до особливостей розвитку мотивації у людини формується індивідуальний локус каузальності. Поняття локусу каузальності відображає, на що орієнтується людина у своїй поведінці. Якщо поведінка ґрунтується на власному автономному виборі, це внутрішній локус каузальності, якщо на зовнішніх вимогах чи очікуванні нагороді, це зовнішній локус, якщо вона виходить з неможливості досягнення бажаного результату будь-яким шляхом і носить випадковий, хаотичний характер, в наявності безособовий локус каузальності. Кожному типу локусу каузальності відповідає мотиваційна підсистема - тип переважної мотивації. Тип мотиваційної підсистеми в поєднанні з відповідними когнітивними, афективними та іншими психологічними характеристиками визначається авторами як каузальна орієнтація, яка може бути внутрішньою (інтернальною), зовнішньою

(екстернальною) або безособовою - відповідно розраховуються три шкали запропонованого опитувальника [56].

Російською мовою опитувальник каузальних орієнтацій адаптований О. Є. Дергачовою, Л. Я. Дорфманом і Д. А. Леонтєвим, опублікований в 2008 р. Результатом зусиль авторів стала розробка готового для використання російськомовного опитувальника, що виявляє міру особистісної автономії людини В методиці представлено 26 ситуацій. Кожна з них включає опис деякого випадку і три можливі способи реагування на нього. Досліджувані по черзі розглядають ці три варіанти і оцінюють за 7-ми бальною шкалою ймовірності, наскільки кожен з них відповідає реакції в подібних випадках. Підрахунок балів здійснюється за ключем [56].

Відповідно можна отримати цілісну картину особливостей життєдіяльності особистості через пропорційне співвідношення кожної з трьох орієнтацій, представлених в поведінці людини. Для нашого дослідження необхідно мати можливість зіставити показники кожного опитуваного між собою, тому певні орієнтовні норми для кожної із шкал були встановлені для нашої вибірки завдяки процедурі стандартизації (таблиця 2.7). Відповідно, встановлені такі норми для кожної шкали (Додаток Б, таблиця Б.4):

Таблиця 2.7

Стандартизація опитувальника каузальних орієнтацій

(n = 126 студентів)

Назва шкали	Середнє значення	Стандартне відхилення
Каузальна орієнтація внутрішня	125,670	20,434
Каузальна орієнтація зовнішня	103,795	18,675
Каузальна орієнтація безособова	95,545	18,308

Для дослідження загального рівня психологічного благополуччя та його окремих показників була використана методика **«Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф** в адаптації П. Фесенка, Т. Шевеленкової. Під психологічним благополуччям (psychological well-being), на відміну від

психічного здоров'я, мається на увазі суб'єктивне самовідчуття цілісності та осмисленості індивідом свого буття [217]. Дане поняття відноситься до категорії понять екзистенційно-гуманістичної психології.

Методика була кілька разів валідизована в різних варіантах. Найбільш поширеним є варіант з 84 пунктів, в якій на кожному з 6 шкал доводиться по 14 тверджень. У першу чергу опитувальник призначається для юнацького віку. У 2005 році саме цей варіант методики був адаптований і валідизований Т. Д. Шевеленковою і Т. П. Фесенко. У текст опитувальника були внесені зміни, важливі з точки зору авторів, адаптація була проведена на вибірці 272 чоловік - жителів Москви і Мурманська (студентів та працівників промислових підприємств), віком від 18 до 59 років, середній вік - 29 років. Автори заявляють про критеріальну та факторну валідність, надійність методики [166]. Інструмент виявляє рівень і характер співвідношення складових психологічного благополуччя у досліджуваних може бути використаний в практиці психологічного консультування і корекції, психологічного супроводу професійної і учбової діяльності, а також для подальшого дослідження психологічного благополуччя і його окремих складових.

Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» складається з шести шкал, кожна з яких представлена чотирнадцятьма твердженнями, які можуть використовуватися як окремі діагностичні інструменти. Досліджувані дають відповіді, використовуючи наступні оцінки від «повністю не згоден» (1 бал) до «повністю згоден» (6 балів). В нашому дослідженні ми враховували індивідуальні результати кожного студента за всіма шкалами: «Позитивне відношення», «Автономія», «Керування середовищем», «Особистісне зростання», «Цілі в житті», «Самоприйняття» і загальний показник психологічного благополуччя як актуальної оцінки повноти функціонування за визначеними векторами.

У результаті валідизації авторами російськомовної адаптації опитувальника були отримані окремі дані за нормативними показниками для чоловіків і жінок, а також різних вікових груп, і всі 4 групи респондентів

характеризуються значущими відмінностями між собою. Тому постала необхідність розрахувати норми для нашої вибірки за допомогою процедури стандартизації (табл. 2.8). Відповідно для «Шкал психологічного благополуччя» К.Ріфф встановлені тестові норми за трьома рівнями (низький, середній, високий) – див. додаток Б, табл. Б.5.

Таблиця 2.8

**Стандартизація методики для вимірювання психологічного благополуччя
(n = 126)**

Назва шкали	Середнє	Стандартне відхилення
Позитивне відношення	61,695	4,821
Автономність	54,087	6,892
Керування середовищем	57,152	6,066
Особистісне зростання	60,717	6,939
Цілі	58,108	5,152
Самоприйняття	60,217	7,618
Психологічне благополуччя	351,978	26,442

Для дослідження особливостей впливу чинників суспільного напрямку освітньої соціалізації, і зокрема середовищних та інтеракційних впливів була застосована **методика експертизи освітнього середовища Л. Є. Нагорної**, що є модифікацію методики експертизи шкільного освітнього середовища В.А. Левіна (2000) [113]. Методика складається з 9 експертних блоків: «Соціальна активність освітнього середовища», «Когерентність освітнього середовища», «Домінантність освітнього середовища», «Емоційність освітнього середовища», «Узагальненість освітнього середовища», «Усвідомлюваність освітнього середовища», «Інтенсивність освітнього середовища», «Широта освітнього середовища», «Модальність освітнього середовища». Результати за

даною методикою дозволять порівняти між собою за цими параметрами студентів різних факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

За типологією В. А. Левіна [113] визначається коефіцієнт модальності для аналізованого середовища. В підсумку значення підсумкового балу множиться на коефіцієнт модальності, і отриманий результат є визначальним для типологічного аналізу досліджуваного середовища.

Університетське середовище може бути віднесено до одного з чотирьох основних типів, виділених на основі ідей Я. Корчака [113] (рис. 2.2):

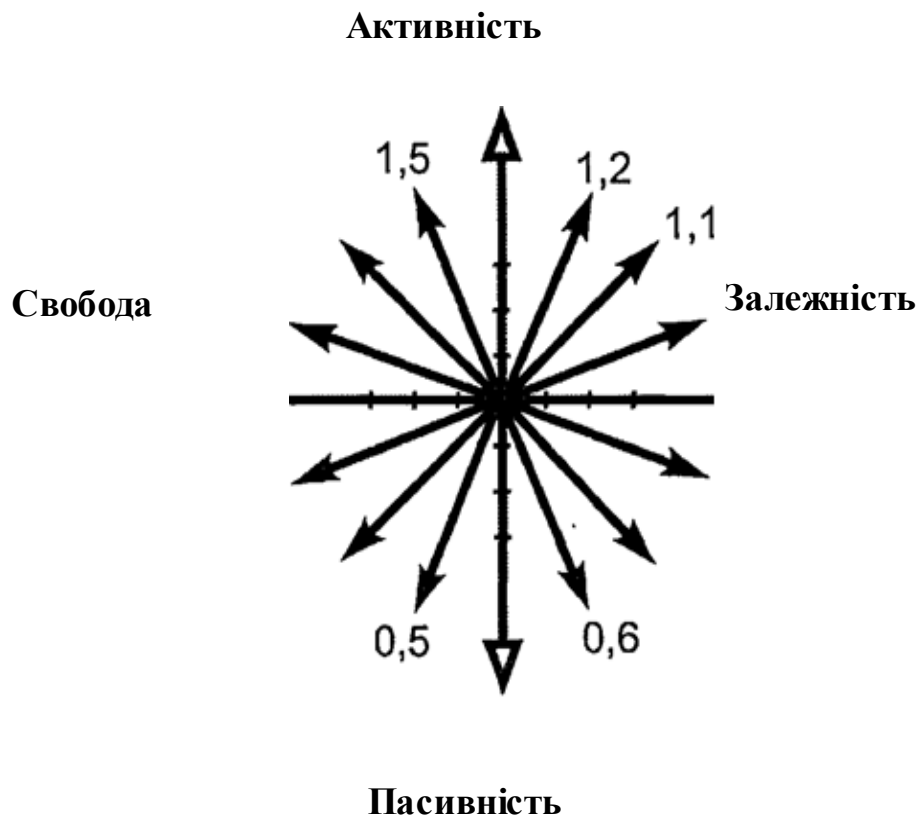


Рис. 2.2. Типи університетського середовища за Я. Корчаком.

Ступінь використання студентами розвиваючих можливостей (ресурсів) середовища показує «коефіцієнт модальності».

- 1) «догматичне середовище» сприяє розвитку пасивності і залежності;

2) «кар'єрне середовище», що сприяє розвитку активності, але одночасно і залежності особистості;

3) «безтурботне середовище», що сприяє розвитку вільної, але пасивної особистості;

4) «творче середовище», що сприяє вільному розвитку активної особистості.

Відповідно, на таких рівнях коефіцієнту знаходяться [113]: кар'єрне середовище залежної активності (1,2), типове кар'єрне середовище (1,1), кар'єрне середовище активної залежності (1), догматичне середовище пасивної залежності (0,9), типове догматичне середовище (0,7), догматичне середовище залежної пасивності (0,6), безтурботне середовище вільної пасивності (0,5), типове безтурботне середовище (0,4), безтурботне середовище пасивної свободи (0,8), творче середовище активної свободи (1,3), типове творче середовище (1,4), творче середовище вільної активності (1,5).

Експертиза на рівні кількісного обрахування параметрів показує рівень організації умов професійного та особистісного розвитку всіх учасників освітніх взаємодій, розвивальний та формульний потенціал даного ВНЗ, а в рамках нашого дослідження і різних факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Загальний рівень розвитку середовища освітньої установи характеризується за змістовним наповненням кожного параметру.

Характеристика, що відображає структуру та зміст взаємозв'язків між суб'єктами та об'єктами, процесами і явищами називається «широтою освітнього середовища». Даний параметр складається з восьми змістовних блоків [113]: «заняття поза ВНЗ», «освітні подорожі», «обмін викладачами», «обмін студентами», «широта матеріальної бази», «відвідування закладів культури», «гості», «можливості вибору освітніх мікросередовищ».

Особливості наповненості середовища розвивальними впливами, умовами та засобами, своєрідність їх насиченості та проявів на динамічному та структурному рівнях вимірює характеристика «інтенсивність середовища»

Параметр складається з 4-х змістовних блоків [113]: «рівень вимог до студентів», «інтерактивні форми і методи», «навантаження студентів», «організація активного відпочинку».

Ступінь «усвідомлюваності освітнього середовища» є показником свідомого включення в нього всіх учасників освітнього процесу. Даний параметр складається з 6-ти змістовних блоків [113]: «рівень обізнаності про навчальний заклад та факультет», «символіка», «формування усвідомлюваності», «зв'язок з випускниками», «активність викладачів», «активність студентів».

Середовище певним чином впливає на розвиток особистості, який залежить від осмислення та розуміння процесів і подій, що відбуваються. Підвищенню усвідомлюваності освітнього середовища сприяють університетські традиції та ритуали, символіка та атрибутика вузу.

«Узагальненість середовища» вимірює ступінь інтеграції і взаємоефективності діяльності всіх учасників даного середовища. Для вищої школи – це знання і прийняття усіма суб'єктами загальних освітніх цілей, координація зусиль щодо їх досягнення. Студенти та викладачі можуть свідомо сприяти реалізації освітніх цілей, так як досягнення особистих потреб та бажань імplementовано в цей організаційний процес. Але часто у суб'єктів освітнього середовища задоволення їх потреб не співвідноситься із реалізацією цілей конкретного ВНЗ. Даний параметр складається з п'яти змістовних блоків: «команда однодумців», «концепція розвитку вузу, факультету», «форми роботи з педагогічним колективом», «включеність викладачів», «включеність студентів» [113].

«Емоційність середовища» вимірюється через аналіз його компонентів: емоційного та раціонального. Даний параметр складається з чотирьох змістовних блоків [113]: «взаємовідносини в педагогічному колективі», «взаємовідносини зі студентами», «взаємовідносини з батьками», «емоційність оформлення просторово-предметного середовища».

Спеціалізація вищого навчального закладу чи факультету опосередковано впливає на ступінь вираженості цього параметру. У військовому інституті або на технічному факультеті, очевидно, раціоналізм і стриманість будуть домінувати в порівнянні з педагогічним або психологічним факультетом. Емоційність середовища певною мірою співвідноситься з її модальністю [113]– вищі показники емоційності притаманні активним типам середовища (творчої та кар'єрних), більш низькі – пасивним типам (догматичної і безтурботним).

«Домінантність середовища» відображає цінність певного конкретного середовища для окремих учасників освітнього процесу. Цей показник конкретизує ступінь впливу на особистість даного середовища серед інших джерел та засобів: домінантність середовища прямо пропорційна його впливовості. Даний параметр складається з трьох змістовних блоків [113]: «значущість для викладачів» і «значущість для студентів», «значущість для батьків».

«Когерентність (узгодженість) середовища» показує ступінь несуперечливості дії на особистість даного середовища разом із впливами інших факторів навколишньої дійсності цієї особистості. За рівнем прояву цього параметру конкретне середовище можна охарактеризувати за полюсом «гармонійне – негармонійне». Когерентність вказує на ступінь відокремленості чи інтегрованості середовища в рамки життєдіяльності особистості. Даний параметр складається з трьох змістовних блоків [113]: «наступність з іншими освітніми установами», «регіональна інтеграція», «широка соціальна інтеграція».

«Соціальна активність середовища» відображає можливості трансляції його соціальних досягнень, занурення в середовище особистості. Даний параметр складається з чотирьох змістовних блоків: «трансляція досягнень», «соціальна значущість випускників», «робота зі ЗМІ», «соціальні ініціативи».

Соціально активні, універсальні професіонали, які транслують у середовище життєдіяльності проживання цінності, традиції, засвоєні в

освітньому середовищі ВНЗ – це головний показник реалізованості даного параметру.

Здатність освітнього середовища до змін в умовах його існування в конкретному громадському суспільстві називають «мобільністю». Даний параметр складається з чотирьох змістовних блоків [113]: «мобільність цілей і змісту освіти», «мобільність методів», «мобільність освітніх засобів», «мобільність кадрового забезпечення».

На високий рівень розвитку мобільності вказує широка палітра методичних засобів викладачів, легкість в адаптації до мінливих чи найбільш актуальних запитів студентської аудиторії .

«Стійкість університетського середовища» демонструє запас «міцності» середовища, особливо в ситуації раптових змін; можливість зберегти свою сутність в ситуаціях зовнішнього натиску.

Варто зазначити про можливість залежності стійкості освітнього середовища від типу її модальності. До найбільш стійкого типу може бути віднесене догматичне середовище, до найменш стійкого – творче [113].

Важливим є отримання кількісної оцінки за всіма характеристиками, так як, незважаючи на певний взаємозв'язок між ними, показники за кожною шкалою в конкретному середовищі ВНЗ можуть відрізнитися. Рівні виразності параметрів кожної шкали обраховуються для порівняння середніх незалежних груп досліджуваних та використовуються в факторному аналізі явища освітньої соціалізації у вищій школі.

Для дослідження особливостей навчальних чинників освітнього напрямку соціалізації була використана методика для дослідження засвоєння базових компетенцій під час навчання у ВНЗ – **індикаторний метод оцінювання компетенцій (С. Г. Катаєв, Ю. О. Лобода, Є. А. Хомякова) [72]**.

Дана методика – це спосіб об'єктивного вимірювання та кількісного оцінювання компетенцій. Зазвичай, сформованість компетенцій аналізується за допомогою математичного розрахунку з використанням певних статистичних процедур [112] (критерій Крамера-Уелча, критерію хі-квадрат, ф-кутового

перетворення Фішера, експертної оцінки, Т-критерію Вілкоксона). Також кількісно та якісно інтерпретуються нарративні форми оцінки, як міні-твори, інтерв'ю, фокус – групи студентів та викладачів.

Загалом, спостерігається бажання науковців розробити універсальний методику, що дозволяє оцінювати розвиток певних компетенцій конкретної особи кількісно, а не описово, якісно. Маючи конкретне числове вираження компетенції, можна встановити рівень її розвитку, засвоєння, особливості функціонування у кожного конкретного суб'єкта освітніх впливів.

С. Г. Катаєв, Ю. О. Лобода та Є. А. Хомякова презентують розроблений ними інструмент як універсальний метод, застосовуючи який на різних етапах навчання, можливо з'ясувати рівень сформованості компетенцій на даний проміжок часу, а також прослідкувати його динаміку [72]. Запропонований метод виходить з того, що кожна з досліджуваних компетенцій може бути представлена у вигляді зваженого набору певної кількості ознак-індикаторів. Автори методики зазначають такий універсальний набір компетенцій, що дозволяє індикаторним методом отримати достатньо змістовну картину особливостей функціонування студентів в континуумі ключових компетенцій; рівень їх засвоєння суб'єктами освітніх процесів :

1. Комунікативна компетенція [72], що включає вміння:

- спілкуватися з іншими студентами;
- використовувати засоби спілкування (вербальні і невербальні);
- запобігати і вирішувати конфліктні ситуації.

2. Інформаційна компетенція [72] – сукупність знань, умінь і навичок з пошуку, аналізу та використання інформації (робота з науковими текстами, популярною літературою з дисциплін), володіння комп'ютерною грамотністю, використання сучасних аудіовізуальних, інформаційних та комунікаційних технологій (відеоматеріали, комп'ютер і сполучена з ним апаратура), знання і вміння у використанні програмних продуктів за фахом (навчальні програми, демонстраційні програми).

3. Соціальна компетенція [72] передбачає здатність толерантно ставитися до різних етнокультур і релігій, вміння взяти на себе відповідальність, спільно з іншими виробляти рішення і брати участь у їх реалізації, працювати в команді та інш.

4. Персональна компетенція [72] оцінює здатність індивіда самостійно здобувати нові знання та вміння, прагнути до якісної роботи, відображає спрямованість на конкретні досягнення та успіх у роботі.

5. Рефлексивна компетенція [72] включає безперервний суворий аналіз своєї діяльності. Це вміння виділяти етапи діяльності, виявляти і виправляти помилки.

6. Дослідницька компетенція [72] передбачає вміння проводити емпіричні роботи, відображає здатність обробляти і пояснювати результати. Ця компетенція включає в себе також уміння використовувати методи наукового пізнання світу.

7. Спеціальна компетенція включає в себе спеціальні знання за фахом.

Для оцінки цих семи компетенцій учасників освітнього процесу був складений список з декількох десятків індикаторів. Індикатори для оцінювання визначеної компетенції підбиралися залежно від вікових особливостей учасників освітнього процесу і від специфіки спеціальностей.

Ці кількісні параметри після підрахунку використовуються для порівняння діапазону вираженості у кожній з досліджуваних груп, а також є змінними для проведення процедури факторного аналізу. Додаткової стандартизації не вимагають.

Для дослідження особливостей впливу чинників професійного напрямку освітньої соціалізації була використана **методика для визначення статусів професійної ідентичності Л.Б.Шнейдер** (опублікована у 2007 р.).

Професійна ідентичність – це об'єктивна і суб'єктивна єдність з професійною групою, справою, що зумовлюють прийняття професійних характеристик (норм, ролей, статусів). Для дослідження ідентичності Л. Б. Шнейдер розробила методика, побудовану на принципах прямого і

ланцюгового асоціативного тестів. Досліджуваним пропонується список 76 слів-асоціацій, в яких вони мають підкреслити ті, що мають відношення до їхнього професійного життя [188]. При обробці результатів тестування спочатку підраховується число збігів по ключу із самоописом себе в категоріях професійного, а потім – кількість самоописів себе в категоріях непрофесійного. Методика дозволяє визначити рівень розвитку професійної ідентичності, виходячи з п'яти можливих статусів:

Передчасна ідентичність (0-1,0) виникає в тих випадках, коли людина взагалі не робила незалежних життєвих виборів, ідентичність не усвідомлюється, скоріше це варіант нав'язаної ідентичності.

Дифузна ідентичність (1,0-2,0) не має міцних цілей, цінностей, спроб їх сформувати. За такої ідентичності порушені хронотопи – майбутнє і теперішнє існують на неусвідомленому рівні, реалізуючи невизначеність ситуацій, а неусвідомлюване минуле тисне на майбутнє та теперішнє. Цей статус ідентифікує наявність внутрішніх конфліктів, самозвинувачення та занижену самооцінку, сумніви стосовно цінності власної особистості, сумніви у власній спроможності щось змінити.

Мораторій (2,0-3,0) – статус ідентичності, за якого людина знаходячись в кризі ідентичності, активно намагається з нього вийти, пробує різноманітні варіанти. В цілому це позитивний етап становлення ідентичністю, оскільки характеризується суб'єктною активністю особи.

Досягнута позитивна ідентичність (3,0-4,0) притаманна людині, що сформувала сукупність особистісно значущих для неї цілей, цінностей, орієнтацій, які забезпечують в неї почуття направленості і наявності сенсу життя. Репрезентацією такої ідентичності є позитивне самоствавлення за позитивної оцінки власних якостей і сильного зв'язку із соціумом, а також повної координації механізмів ідентифікації і опосередкування.

Псевдопозитивна ідентичність (4,0 і вище) – заперечення своєї унікальності, своєрідне «розчинення» в професії: опис себе лише з точки зору «я – професіонал», при цьому інші сфери життя залишаються поза увагою. Або

навпаки її амбіційне підкреслення з переходом в стереотипію, порушення механізмів ідентифікації і опосередкування в сторону гіпертрофованості, хворобливе неприйняття критики в свою адресу, низька рефлексивність [188].

При статистичній обробці даних за методикою Л. Б. Шнейдер слід звернути уваги на те, що інтерпретація показників не є лінійною – як занадто високі, так і занижені оцінки свідчать про неблагополуччя процесу формування професійної ідентичності.

Таким чином, використаний комплекс методів психологічної діагностики дозволив нам ґрунтовно вивчити особливості освітньої соціалізації, а також оцінити критерії сформованості та узгодженості життєвої перспективи студентів різних курсів навчання.

2.3. Результати емпіричного дослідження формування життєвої перспективи студента в процесі освітньої соціалізації

2.3.1. Психологічні відмінності студентів на мікро- та мезорівнях освітньої соціалізації

Необхідність виявити структуру впливу освітньої соціалізації на характеристики життєвої перспективи студентів вимагає підтвердження гомогенності вибірки на макро- та мезорівнях, та виявити відмінності між представниками різних курсів на мікрорівні. Для перевірки гіпотез про наявність певних відмінностей між досліджуваними був використаний однофакторний дисперсійний аналіз для незалежних вибірок.

Порівняння студентів других курсів трьох різних факультетів не виявили статистично достовірних відмінностей в сприйманні освітнього середовища, засвоєння основних компетенцій, характеристиках впливу освітнього середовища, показниках психологічного благополуччя, показниках каузальних орієнтацій. Досліджувані представники п'ятих курсів різних факультетів також виявилися достатньо гомогенними з точки зору розподілу значень отриманих даних.

Таблиця 2.9

**Зведені результати порівняльного аналізу студентів на мезорівні
освітньої соціалізації**

Назва параметру	Достовірність різниці за результатами однофакторного дисперсійного аналізу ($p \leq 0,100$)	
	<i>студенти 2-их курсів трьох факультетів</i>	<i>студенти 5-их курсів трьох факультетів</i>
Каузальна орієнтація зовнішня	0,095	0,099
Соціальна компетенція	0,092	0,080
Рефлексивна компетенція	0,094	0,093
Автономія	0,094	-
Емоційність освітнього середовища	0,098	0,097
Професійна соціалізація у ВНЗ	0,097	0,097
Суспільна соціалізація у ВНЗ	0,099	0,098
Інтеракційні впливи	0,089	0,091

Показник достовірності різниці у всіх проаналізованих даних на рівні більшому за 0,05, отже вагомих відмінностей між групами немає (див. Додаток В, табл. В.1 та В.2). Як видно з таблиці 2.9, лише параметр «Інтеракційні впливи» у вибірках молодших та старших курсів знаходиться на рівні близькому до нормативного, щоб засвідчити наявність різниці між особливостями взаємодії всередині різних факультетів (0,089 та 0,091 відповідно). Можемо пояснити наявність тенденції до подібних відмінностей тим, що особливості інтеракційних впливів знаходять як на мезо-, так і на макрорівнях освітньої соціалізації студентів.

Для порівняння студентів різних курсів, що навчаються на одному факультеті був обраний метод t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок (див. Додаток В, табл. В.3, В.4, В.5). В цілому між представниками других та п'ятих курсів історичного факультету, факультету психології та військового інституту виявлені достовірні відмінності. Для більшості параметрів притаманний рівень значущості на рівні меншому, ніж 0,05. Отже, студенти-історики різних курсів різняться за певними психологічними особливостями на мікрорівні впливу освітньої соціалізації. Ці відмінності однаково виразно

стосуються як особливостей внутрішньої позиції та формування часової перспективи студентів (див. табл. 2.10), так і особливостей сприймання соціалізуючих впливів та відповідного прояву критеріїв їх реалізованості (див. табл. 2.11).

Таблиця 2.10

Зведені результати порівняльного аналізу студентів на мікрорівні освітньої соціалізації (особливості внутрішньої позиції та формування часової перспективи)

Назва параметру	Значущість різниці між студентами 2-го та 5-го курсу за результатами t-тесту		
	<i>студенти історичного факультету</i>	<i>студенти факультету психології</i>	<i>студенти військового інституту</i>
Каузальна орієнтація внутрішня	0,000	0,000	0,000
Каузальна орієнтація зовнішня	0,051	0,039	0,040
Каузальна орієнтація безособова	0,048	0,049	0,049
Мотивація успіху визнання влади	0,000	0,000	0,001
Мотивація самоконституювання	0,046	0,047	0,047
Мотивація творчості	0,047	0,044	0,023
Мотивація матеріального задоволення	0,001	0,002	0,011
Життєві завдання за сферою "сім'я".	0,001	0,026	0,039
Життєві завдання за сферою "навчання та робота"	0,000	0,001	0,020
Життєві завдання за сферою "здоров'я"	0,035	0,033	0,005
Життєві завдання за сферою "друзі"	0,001	0,001	0,008
Наявність структурування часу	0,000	0,000	0,000
1-ий часовий контур "сьогодні"	0,000	0,020	0,000
3-ий часовий контур "5 років"	0,043	0,041	0,043
4-ий часовий контур "40-50 років"	0,039	0,033	0,039
5-ий часовий контур "усе життя"	0,019	0,000	0,000
Ставлення до майбутнього	0,000	0,000	0,000
Суб'єктна активність	0,027	0,026	0,027

Як видно із зведеної таблиці, аналогічна картина спостерігається і у випадку студентів – психологів, військових психологів різних курсів. Проведені

процедури засвідчили, що групи досліджуваних на макро- та мезорівнях впливу освітньої соціалізації перебувають у відносно однорідному континууму змінних (будучи студентами різних факультетів одного ВНЗ, умови якого є приблизно однаковими).

Таблиця 2.11

Зведені результати порівняльного аналізу студентів на мікрорівні освітньої соціалізації (особливості соціалізуючих впливів та критерії їх реалізованості)

Назва параметру	Значущість різниці між студентами 2-го та 5-го курсу за результатами t-тесту		
	<i>студенти історичного факультету</i>	<i>студенти факультету психології</i>	<i>студенти військового інституту</i>
Освітня соціалізація у ВНЗ	0,002	0,032	0,031
Професійна соціалізація у ВНЗ	0,000	0,000	0,002
Суспільна соціалізація у ВНЗ	0,042	0,046	0,049
Соціальний інтелект	0,000	0,002	0,001
Соціальна креативність	0,026	0,000	0,003
Професійна ідентичність	0,001	0,021	0,032
Позитивні відношення	0,001	0,000	0,003
Автономія	0,001	0,002	0,004
Керування середовищем	0,001	0,011	0,000
Особистісне зростання	0,001	0,001	0,000
Цілі в житті	0,000	0,000	0,000
Самоприйняття	0,000	0,001	0,000
Психологічне благополуччя	0,000	0,000	0,000

Водночас вікові відмінності студентів, їх особистісні якості, соціо-психологічні характеристики значно відрізняються у представників різних курсів (2-ого та 5-ого) одного факультету – все це відображує мікрорівень впливу освітньої соціалізації. Це пов'язано із перебуванням на різних етапах навчання (освітньої соціалізації), віковими особливостями пізньої юності та ранньої дорослості, рівнями розвитку професійної ідентичності, перспективі зміни соціального статусу і студентів старших курсів.

2.3.2. Факторна структура освітньої соціалізації у вищому навчальному закладі

Освітня соціалізація реалізується за певними напрямками. Відмінності між групами за курсами та факультетами виявлені в основному на мікрорівні, відповідно макро- і мезорівень досліджуваного явища доступні і релевантні для аналізу, а також для виявлення груп ознак, що подібно впливають на процес соціалізації у ВНЗ.

Для отримання факторної моделі освітньої соціалізації у вищому навчальному закладі був здійснений факторний аналіз. В якості змінних виступають дані масиву, отримані за допомогою методик і анкети для вимірювання основних компетенцій, особливостей соціалізації, характеристик освітнього середовища, рівня значущості відповідних до навчання у ВНЗ життєвих завдань та мотивації, рівня розвитку професійної ідентичності.

Критерій сферичності Бартлента перевіряє можливість застосування факторного аналізу до обраних даних (див. додаток Г). Згідно проведеним розрахункам величина його значущості менша за 0,05, що вказує на достовірність та надійність даних для застосування цього методу. Отримане значення даного критерію – 0,684, є задовільним. Отже, наш масив даних можна досліджувати за допомогою факторного аналізу.

Для визначення кількості факторів в моделі освітньої соціалізації студента у ВНЗ була здійснена процедура пояснення сумарної дисперсії, нас цікавлять її окремі показники і відсоток сумарної поясненої дисперсії. Так званий критерій Кайзера, коли кількість факторів дорівнює кількості компонент, власне значення яких більше одиниці (значення Initial Eigenvalues), дозволяє визначити, що виділилось 4 фактори, що сумарно пояснюють 63,4 відсотка дисперсії.

Далі заново був проведений факторний аналіз методом перевертання факторів Varimax, а також з обмеженням кількості факторів до 4. Перевірено значення спільності змінних, тобто показник їх «участі» в факторному аналізі,

наскільки вони впливають на факторну структуру. Змінні з найменшими спільностями – найближчі кандидати на виключення із аналізу в подальшому. В нашому випадку варто звернути увагу на змінні «персональна компетенція», «домінантність освітнього середовища», «модальність освітнього середовища», «тип студента», «мотивація самоконституювання», «мотивація творчості», «життєві завдання за сферою сім'я», «життєві завдання за сферою друзі», «життєві завдання за сферою здоров'я».

Нові розрахунки показують, що частка сукупно поясненої дисперсії за чотирма факторами після виключення змінних з низькими значеннями спільності підвищилася з 63,4% до 64,3% (допустима норма 60% і більше).

Що стосується сумарного показника сили, то після ротації зменшився діапазон значень часток поясної дисперсії за кожним фактором та суми поясненої дисперсії, ми отримали факторну модель досліджуваного явища з певними компонентами. Так, 1-й фактор пояснює 18,2%, 2-й – 17,57%, 3-й – 15,1%, 4-й – 13,4%. Фактори є приблизно однаковими за рівнем значущості та інформативності моделі освітньої соціалізації.

В додатку Г (таблиця Г.3) показані відібрані за рівнем вагомості компоненти після перевертання для кожного фактору. Нижче описане змістовне наповнення кожного фактору (в якості значущих відібрані коефіцієнти кореляції змінних з фактором, більші за 0,500).

Фактор 1 (18,2 % поясненої дисперсії) включає шість значущих змінних: «інформаційна компетенція», «соціальна компетенція», «рефлексивна компетенція», «дослідницька компетенція», «спеціальна компетенція», «життєві завдання за сферою «навчання та робота», а також «освітня соціалізація у ВНЗ» - див. табл. 2.12.

Змістовно виділені компоненти вказують на процес засвоєння основних навчальних компетенцій і процес навчання у ВНЗ загалом, і являють собою інтегральні характеристики підготовки студентів та засоби організації комплексного особистісного й соціально значущого освітнього налаштування. Фактор демонструє, що вибір та орієнтація студентів зосереджуються в основному у сфері професійних та освітніх відносин, а оптимізація підготовки

майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах є пріоритетним завданням сучасного освітнього простору.

Таблиця 2.12

Змістовне наповнення фактору 1

№	Параметр	Кореляція змінної з фактором
1	Інформаційна компетенція	0,813
2	Рефлексивна компетенція	0,791
3	Дослідницька компетенція	0,788
4	Спеціальна компетенція	0,787
5	Освітня соціалізація у ВНЗ	0,711
6	Життєві завдання за сферою «навчання та робота»	0,542

Особливістю даного фактору є поєднання проєктувальної та конструктивної складової, як невід'ємної частки аналізу та самоаналізу. Підкреслюється важливість рефлексії майбутнього фахівця щодо процесів актуалізації власних ресурсів для подолання ригідності мислення та утворення креативного контенту. Безперечно, особливо велика роль надається переосмисленню особистісного та професійного досвіду, що сприяє формуванню нових професійних вмінь, які стимулюють розвиток, сприяють творчому підходу та максимальній ефективності реалізації цілей та задумів. Простежується прагнення до розкриття унікальних потенційних можливостей особисті: творчо і самостійно мислити, діяти в нестандартних ситуаціях рішуче, але гуманно, бути в активній позиції щодо освоєння компетенцій. Відповідно даний фактор отримав назву **«Навчальний напрямок впливу освітньої соціалізації»**.

Фактор 2 пояснює 18,2% загальної дисперсії та складається із дев'яти змінних що характеризують особливості освітнього середовища (табл. 2.13): провідну роль у ньому відіграють параметри «мобільність», «широта» та «усвідомлення» освітнього середовища.

Таблиця 2.13

Змістовне наповнення фактору 2

№	Параметр	Кореляція змінної з фактором
1	Широта освітнього середовища	0,790
2	Емоційність освітнього середовища	0,689
3	Когерентність освітнього середовища	0,662
4	Середовищні впливи	0,727
5	Узагальненість освітнього середовища	0,654
6	Стійкість освітнього середовища	0,743
7	Усвідомлення освітнього середовища	0,780
8	Мобільність освітнього середовища	0,803
9	Соціальна активність середовища	0,532

Дане угруповання підкреслює важливість і деталізованість взаємодії особистості із оточенням під час свого становлення, освоєння основних компетенцій. Характеристики середовища не просто здійснюють вплив, але несуть суттєве навантаження, утворюючи окремий фактор, здійснюючи орієнтацію у виборі стратегії та її відповідності запитам середовища. Успішна орієнтація у середовищі зумовлює кристалізацію найважливіших диференційованих ролей, а розвиток особистості є результатом взаємодії об'єктивних особливостей її соціального оточення, суб'єктивних процесів та переживань. Для оптимального рівня цього розвитку необхідні гнучкі прямі і зворотні зв'язки між системами, через які здійснюється взаємодія. Оскільки середовище постійно змінюється, то і процес соціалізації є безперервним, в ході якого особистість реконструює своє багаторівневе життєве середовище, відчуваючи вплив усіх його елементів. Отже, назвемо даний фактор **«Середовищний напрямок впливу освітньої соціалізації»**.

Фактор 3 (15,1% поясненої дисперсії) включає такі змінні: «комунікативна компетенція», «інформаційна компетенція», «суспільна соціалізації у ВНЗ»

(відіграє провідну роль у факторі – табл. 2.14), «інтеракційні впливи», «соціальна активність середовища». Вони вказують на особливості взаємодії викладацького складу та студентів, студентів один з одним, вплив викладачів, в тому числі і виховний на студентів, студентське самоврядування.

Таблиця 2.14

Змістове наповнення фактору 3

№	Параметр	Кореляція змінної з фактором
1	Комунікативна компетенція	0,591
2	Соціальна компетенція	0,521
3	Суспільна соціалізація у ВНЗ	0,927
4	Інтеракційні впливи	0,752
5	Соціальна активність середовища	0,591

Тобто, процес інтеграції особистості в соціальну систему здійснюється за допомогою інтеріоризації загальноприйнятих норм, коли особистість засвоює загальні цінності в процесі спілкування зі «значущими іншими», а також, за актуалізацією механізмів наслідування і соціального впливу з боку викладачів, студентської групи. Особливості взаємодії педагога-наставника під час навчально-виховної роботи зі студентами передбачають розвиток певних психологічних механізмів майбутнього фахівця, які забезпечать йому продуктивне входження, адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію в освітньо-професійні та професійні групи. Тобто, забезпечується набуття відповідних системних, інструментальних та особистісних, міжособистісних компетенцій.

Даний фактор за наповненням компонентів, є найбільш комплексним. Це пов'язано з масштабністю і різноманітністю можливих взаємодій всередині ВНЗ, причому такі інтеракції можуть здійснюватися і на мезо-, і на макрорівнях. Факторна наповненість підкреслює здатність творчо осмислювати і долати проблемні ситуації, адекватно аналізувати конфлікти та конструктивно долати їх, а також, набувати нових сенсів і цінностей в результаті активної

участі в нових нестандартних комунікативних ситуаціях. Відповідно даний фактор 3 є *«Інтераційним напрямком впливу освітньої соціалізації»*.

Фактор 4 (13,4% поясненої дисперсії) складається із таких змінних: «життєві завдання за сферою «навчання та робота», «професійна ідентичність», «мотивація матеріального задоволення», «мотивація успіху визнання влади», «професійна соціалізація у ВНЗ»– табл. 2.15.

Таблиця 2.15

Змістовне наповнення фактору 4

№	Параметр	Кореляція змінної з фактором
1	Професійна ідентичність	0,637
2	Професійна соціалізація у ВНЗ	0,639
3	Мотивація матеріального задоволення	0,626
4	Мотивація успіху визнання влади	0,830
5	Життєві завдання за сферою «навчання та робота»	0,745

Ці компоненти реалізують особливості формування ставлення до майбутньої професії, професійної ідентичності у студентів, а також описують спрямованість на засвоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки.

Стійкість мотивів сприяє усвідомленню майбутнім фахівцем особистісної та суспільної значущості своєї діяльності – це є основним вектором даного фактору. Також, прослідковується, що в процесі соціалізації відбувається не тільки засвоєння і відтворення досвіду (пасивна позиція), але й перетворення, просування його на новий рівень (активна позиція). Головним надбанням цього напрямку впливу освітньої соціалізації є прийняття студентом соціальної ролі особистості, що орієнтована на професійну підготовку та навчання. Аналіз фактору підтверджує, що така базова особистісна якість, як впевненість у собі, мотивація на успіх, дозволяють активно долучатись до освоєння професії, успішно існувати в професійному середовищі, а також, формувати бажаний

образ майбутнього. Тобто, це фактор – *«Професійний напрямок впливу освітньої соціалізації»*.

Отримані фактори розкривають структуру освітньої соціалізації у вищій школі, вказуючи на чинники її впливу на студентів (табл. 2.16). Як видно з таблиці, концептуальна модель компонентів освітньої соціалізації, описана нами в попередньому розділі, повністю підтверджується емпіричними даними.

Таблиця 2.16

Факторна модель освітньої соціалізації у ВНЗ

<i>Напрямок впливу освітньої соціалізації</i>			
Навчальний	Середовищний	Інтеракційний	Професійний
<i>% поясненої дисперсії</i>			
18,2	17,6	15,1	13,4
<i>Провідна роль належить змінним ($r \geq 0,500$)</i>			
інформаційна, соціальна, рефлексивна, дослідницька, спеціальна компетенція; життєві завдання за сферою «навчання та робота»; освітня соціалізація у ВНЗ.	середовищні впливи; узагальненість, стійкість, усвідомлення, мобільність, соціальна активність, широта, емоційність, когерентність освітнього середовища	комунікативна, інформаційна компетенція; суспільна соціалізація у ВНЗ, інтеракційні впливи; соціальна активність середовища.	життєві завдання за сферою «навчання та робота»; професійна ідентичність, мотивація матеріального задоволення, мотивація успіху; професійна соціалізація у ВНЗ

Всі фактори збережені у вигляді окремих змінних для кожного досліджуваного в масиві даних і в подальших методах математичної обробки використовуються, як змістовно концентрований еквівалент значної кількості їх параметрів – компонентів.

2.3.3. Типологія студентів за характеристиками впливу освітньої соціалізації та особливостями узгодженості життєвої перспективи

Для виявлення окремих груп досліджуваних за особливостями характеристик їх життєвих перспектив та особливостями впливу освітньої соціалізації було проведено кластерний аналіз (метод к-середніх). Фінальний варіант групування людей за цими факторами представлений у додатку Д.

Для перевірки значущості виділених кластерів, а також для можливості опису їх представників був проведений однофакторний дисперсійний аналіз (автоматично в процедурі обчислення). Таким чином, кластерний аналіз виявився значущим для всіх показників, оскільки рівень достовірності $\text{Sig} < 0,05$.

Відповідно було виділено 3 групи людей.

Представники першого кластеру («Надузгоджені») характеризуються високим рівнем узгодженості життєвих завдань, високим рівнем психологічного благополуччя та його складових відповідно (окрім шкали «самоприйняття» – низький рівень) див. табл. 2.17 та 2.18.

Хоча представники цього кластеру на перший погляд здаються абсолютно благополучними, активними і корисними особистостями, профіль за параметрами опитувальника «Каузальних орієнтацій» вказує на надлишкову зовнішню та недостатню внутрішню орієнтації. Каузальна орієнтація виступає певним інтегративним цілим особливостей мотивації, когнітивних афективних, регулятивних характеристик, що визначає те, на що орієнтується людина в своїх діях та вчинках. «Надузгоджені» характеризуються прагненням до наддосягнень, залучаючи велику кількість енергії для здійснення своїх задумів (показник за шкалою «ресурсність життєвих завдань» знаходиться на високому рівні). Бажання бути найкращим у всьому розповсюджується на всі сфери життєдіяльності (високий рівень розвитку за всіма чотирма підшкалами шкали «локалізація життєвих завдань за сферами життєдіяльності»).

Таблиця 2.17

Розподіл параметрів освітньої соціалізації за значеннями центрів кластерів

Назви змінних	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
Компоненти освітньої соціалізації			
Навчальний напрямок впливу	0,831	0,317	0,359
Середовищний напрямок впливу	0,960	0,428	0,923
Інтеракційний напрямок впливу	0,979	0,423	0,024
Професійний напрямок впливу	0,329	0,583	0,087
Опитувальник каузальних орієнтацій Е. Десі і Р. Райана			
Каузальна орієнтація внутрішня	112,0	129,4	63,80
Каузальна орієнтація зовнішня	104,9	92,85	89,20
Каузальна орієнтація безособова	67,46	63,85	79,33
«Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф			
Позитивні відношення	57,96	55,19	49,27
Автономія	59,81	53,68	46,60
Керування середовищем	64,92	57,64	47,93
Особистісне зростання	63,12	56,64	45,73
Цілі в житті	56,15	57,32	48,20
Самоприйняття	52,77	59,62	52,07
Психологічне благополуччя (заг. показник)	379,62	347,72	289,80
Соціальний інтелект	37,50	31,96	29,87
Соціальна креативність	108,77	101,74	84,58
Методика визначення статусів професійної ідентичності Л.Б.Шнейдер	6,44	3,45	1,27

Крім того, перспектива на «зняття вершків» всюди визначається послідовністю намірів та їх реалізації (високий рівень розвитку показника «стратегічність життєвих завдань»). Так за шкалою «наявність структурування часу» вони мають високі показники, але при цьому характеризуються низькими показниками за різними часовими контурами, окрім «сьогодні» та «усе життя». Тобто життєва перспектива сформована на все життя за рахунок мотивації досягнути успіху у всіх сферах. Спираючись на думку про залежність між високими досягненнями та зовнішніми проявами поведінки, вони вже «сьогодні» докладають зусиль для отримання результатів в перспективі і матеріальних, «прозорих» показників успіху їх дій відразу.

Представники цього кластеру, в цілому впевнені у власних силах та навіть занадто заряджені на майбутні перемоги (високий рівень показника «ставлення до майбутнього»), що може вказувати на деяку ілюзорність та невідповідність реальних надбань. Зокрема, професійна ідентичність у них знаходиться на рівні «псевдопозитивна професійна ідентичність», що виявляється в амбіційному підкресленні свого статусу професіонала з переходом в стереотипію, порушенні механізмів ідентифікації і опосередкуванні в сторону гіпертрофованості, хворобливому неприйнятті критики в свою адресу та низьку рефлексивність.

Мірилом задоволення від діяльності є зовнішні ознаки звершень. Відповідно за показниками шкал мотиваційних тенденцій бажання «матеріального задоволення», «визнання, влади, успіху», знаходяться на високому рівні розвитку, а «самоконституювання» та «творчості» - на низькому та середньому відповідно. Причому в даному випадку мотив творчості виступає, як зовнішньо схвалений, більш престижний механізм виконання життєвих завдань. Середній рівень розвитку соціального інтелекту (ближчий до рівня «дещо вище середнього») та дещо вищий середнього у показника «соціальна креативність (найвищий показники серед трьох виділених кластерів) дозволяють задіяти механізми творчої діяльності для досягнення поставлених завдань (табл. 2.17).

В цілому мотиви занадто визначаються зовнішніми обставинами, що призводить до відсутності гнучкості у власних реакціях, та в процесі переробки інформації (низькі показники за шкалою «гнучкість життєвих завдань»). Це поряд із занадто високим рівнем стійкості життєвих завдань зумовлює сильну потребу в контролі, за рахунок чого відбувається самообман стосовно самостійності прийнятих рішень, уявлень про себе (середні показники за шкалою «самоприйняття»). Так високі показники суб'єктної активності у даному випадку стають проявом виключно поведінковим, і реалізують зовнішні тенденції в мотивації поведінки. При цьому високий рівень домагань і стійке бажання досягнути висот у всіх поставлених задачах не сприяє відчуттю

цілісності життя (низькі показники за шкалою «диференційованість життєвих завдань»). Можливі невдачі та зміни зовнішніх обставин, можуть призводити до постійних стресів та психологічного перенапруження.

Представники першого кластеру багато зусиль витрачають на розбудову позитивних уявлень про себе у оточуючих, адаптації до навколишнього середовища з точки зору максимально успішних для себе взаємодій, але за рахунок автоматизованих, шаблонних, де в чому ригідних поведінкових реакцій. Відповідно, показники середовищного та інтеракційного напрямків впливу освітньої соціалізації знаходяться на високому рівні (і найвищому серед представників всіх трьох кластерів). Потреба досягати успіхів у соціально прийнятній поведінці, якою в даному випадку є успішність у навчанні, зумовлює і високий рівень навчального напрямку впливу освітньої соціалізації (хоча дещо нижчий, ніж попередні два), а ось професійний напрямок впливу освітньої соціалізації має середній (ближчий до низького) рівень прояву. Здобуття навичок та компетенцій майбутнього професіонала не є актуальними зовнішніми умовами, вимагає дійсної внутрішньої мотивації і здатності «дій – інвестицій» зараз задля формування майбутніх результатів.

Представники другого кластеру («Гармонійні») відрізняються середніми показниками узгодженості життєвих завдань, достатньо високим рівнем психологічного благополуччя та його складових (середній рівень, ближче до високого) відповідно, високими показниками параметру «диференційованість життєвих завдань».

Тобто, представники даного кластеру за своїми проявами найбільш близькі до узгодженої життєвої перспективи (показник «узгодженість життєвої перспективи на середньому рівні виразності). Така ситуація характеризується достатньою усталеністю («оптимістичність та стійкість життєвих завдань» на середньому рівні) та одночасною гнучкістю («гнучкість життєвих завдань» на високому рівні) уявлень про майбутнє, як в стратегічному, так і в тактичному планах. Так, з точки зору параметру «наявність структурування часу» мають середні показники (загалом і серед інших кластерів), а найвищий рівень

виявляється за параметрами «часовий контур «5 років», що дозволяє мати стратегічний план перспективи і можливість вносити до нього тактичні корективи (табл. 2.18).

Таблиця 2.18

Розподіл параметрів формування життєвої перспективи за значеннями центрів кластерів

Назви змінних	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
Методика «Життєві завдання особистості»			
<i>Узгодженість життєвих завдань</i>	7,15	5,11	2,33
Життєві завдання за сферою "сім'я".	4,62	2,56	1,27
Життєві завдання за сферою "навчання та робота"	4,73	2,66	5,27
Життєві завдання за сферою "здоров'я"	4,00	2,54	1,53
Життєві завдання за сферою "друзі"	4,75	2,52	0,80
<i>Мотивація життєвих завдань:</i>			
Мотивація матеріального задоволення	7,85	4,26	2,33
Мотивація успіху визнання влади	7,85	4,19	2,53
Мотивація самоконституювання	3,12	7,21	2,87
Мотивація творчості	4,12	4,77	1,93
<i>Структурованість часу життя:</i>	7,00	5,43	2,80
Часовий контур "сьогодні"	1	0,53	1
Часовий контур "1 рік"	0,62	0,85	0,50
Часовий контур "5 років"	0,73	3,60	1,00
Часовий контур "40-50 років"	1,12	1,32	0,93
Часовий контур "усе життя"	4,73	1,28	1,67
<i>Ставлення до майбутнього</i>	11,92	6,77	2,07
<i>Суб'єктна активність</i>	10,39	6,38	4,33
Авторська методика «Узгодженість життєвої перспективи»			
Стратегічність життєвих завдань	9,15	6,47	2,00
Оптимістичність та стійкість життєвих завдань	9,62	5,63	8,87
Диференційованість життєвих завдань	2,23	7,17	2,13
Гнучкість життєвих завдань	2,00	8,62	2,23
Ресурсність життєвих завдань	8,38	6,45	2,40
Узгодженість життєвої перспективи	55,32	38,36	16,32

Крім того параметр «стратегічність життєвих завдань» знаходиться на достатньому рівні розвитку, але нижчому, ніж у представників першого кластеру, що дозволяє ефективно реагувати на можливі зміни в середовищі і

коректувати стратегію життєвої перспективи. Засвідчує здатність особистості до ефективної, творчої, ініціативної самореалізації та самоконституювання власного Я. Для «гармонійних» індивідуумів притаманний середній рівень виразності показника «суб'єктна активність», що є достатнім для прийняття відповідальних рішень та самостійних дій у якості активного суб'єкта в нових, незвичних умовах, але без над домагань.

Представники цього кластеру адекватно реагують на можливі зміни в будь-якій із сфер життєдіяльності, спираючись на диференційовану систему власних життєвих завдань (приблизно однаковий діапазон за всіма чотирма сферами життя) і мотивацій. Характерно, що в розподілі показників мотивацій приблизно однаковий діапазон середніх за трьома варіантами (матеріального задоволення; успіху визнання влади; творчості) і висока мотивація самоконституювання. Останній вид мотивації сприяє підвищенню адаптивності до різноманітних соціокультурних контекстів, посилення схильності до множинного ідентифікування; підвищенню динамічності особистості. Тобто такі люди адекватно та толерантно реагують на різноманітні прояви навколишнього середовища, оточуючих людей. В цілому оптимістично настроєні стосовно результатів своїх взаємодій з ними (середні, ближчі до високих, показники шкал «позитивні відношення» та «ставлення до майбутнього»). Реалізація життєвих завдань із такою первинною позитивною установкою є достатньо активною, не вимагає додаткового стимулювання чи, навпаки, контролю за витратою сил для їх здійснення (середній, ближче до високого рівень показника «ресурсність життєвих завдань»).

З точки зору каузальної орієнтації (КО) представники типу мають такі показники: «КО зовнішня» знаходиться на середньому рівні, «КО внутрішня» – на високому рівні «КО безособова» – на низькому рівні. Профіль представників другого кластеру визначає їх як самодетермінованих особистостей, які самостійно обирають зовнішню чи внутрішню мотивацію дій, спираючись на внутрішньо цінні орієнтири. «Гармонійні» особистості мають високу ступінь усвідомлюваності своїх потреб і достатню чіткість та інноваційність

використання інформації від навколишнього середовища, користуючись середнім рівнем (ближче до середнього) розвитку та соціальною креативністю з рівнем дещо вище середнього. Такі люди здатні трансформувати автоматизовану поведінку в свідомо керовану. Відповідно паттерн поведінки «як я навчаюся в університеті», що за своєю природою тяжіє до автоматизованості у них може бути максимально гнучким.

Вплив чинників освітньої соціалізації у «гармонійних» студентів не є одностороннім, вони не просто пасивно пристосовуються до них («виживання від сесії до сесії») чи активно виробляють шаблонні реакції, що позитивно підкріплюються винагородами та середовищним схваленням (нагороди за відмінні успіхи, велика кількість інтеракцій в якості «своєї людини в універі»). Представники цього кластеру по мірі своїх можливостей беруть від впливу чинників освітньої соціалізації те, що необхідно для розвитку їх життєвої перспективи з точки зору доцільності. Відповідно, показники чотирьох основних напрямків впливу освітньої соціалізації знаходяться на середньому рівні розвитку, тобто такі студенти активно та суб'єктно включені в процеси, які відбуваються під час навчання у ВНЗ, але мотивація щодо «поглинання» такого впливу у них своя, внутрішня. На рахунок цього свідчить найвищий серед напрямків рівень розвитку «професійного», і відповідно позитивний сформований рівень професійної ідентичності.

Представники третього кластеру («Недостатньо узгоджені») характеризуються низьким рівнем узгодженості життєвих завдань, низьким рівнем психологічного благополуччя та його складових відповідно. Представники цього кластеру не здатні збалансовано реагувати на зміни у різноманітних сферах життя, і гармонійно, у відповідності до внутрішніх мотивів розподіляти увагу на різні життєві завдання. В цілому рівень показника «ресурсність життєвих завдань» є низьким, відповідно кількість енергії для розбудови діяльності щодо їх виконання є мінімальною. Крім того така незбалансованість може виявлятися не лише в мінімальному рівні активації, а й у наданні непомірно великої вагомості певній сфері, яка є найбільш актуальною

з точки зору зовнішніх умов існування. У представників третього кластеру такими умовами виступають особливості навчання в університеті. Відповідно життєві завдання за сферою «навчання та робота» знаходяться на високому рівні, а показники трьох інших сфер на низькому.

Таблиця 2.19

Типологічні ознаки представників різних кластерів

Назви змінних	Кластер 1 «надузгоджені»	Кластер 2 «гармонійні»	Кластер 3 «недостатньо узгоджені»
Каузальна орієнтація	зовнішня	внутрішня	безособова
Напрямок впливу освітньої соціалізації	навчальний, середовищний, інтеракційний	професійний	середовищний
Шкали психологічного благополуччя	позитивні відношення, автономія, керування середовищем, особистісне зростання, цілі в житті	позитивні відношення, керування середовищем, цілі в житті, самоприйняття	всі показники на зниженому рівні
Соціальні здібності	соціальний інтелект, соціальна креативність	соціальна креативність	-
Мотивація	матеріального задоволення, успіху і визнання влади творчості	творчості, самоконституювання	знижена за всіма показниками
Локалізація життєвих завдань за сферами	"сім'я" "навчання та робота" "здоров'я" "друзі"	всі сфери представлені на середньому рівні	"навчання та робота"
Критерії узгодженості життєвих завдань	стратегічність, оптимістичність та стійкість, ресурсність	диференційованість, гнучкість	оптимістичність та стійкість
Структурування часу	наявне на високому рівні	наявне на середньому рівні	-
Часовий контур	"сьогодні" "усе життя"	"1 рік" "5 років" "40-50 років"	"сьогодні" "усе життя"
Ставлення до майбутнього	наявне на високому рівні	наявне на середньому рівні	-
Суб'єктна активність	на високому рівні	на середньому рівні	на зниженому рівні
Професійна ідентичність	псевдопозитивна ідентичність	досягнута позитивна ідентичність	дифузна ідентичність

«Недостатньо узгоджені» студенти цілковито занурені у середовище, але переконанні, що воно не реагує на їх старання, відповідно справжньої

суб'єктної, вмотивованої діяльності направленої на особистісне зростання не відбувається (низький рівень показників мотивації та суб'єктної активності). Взаємодії носять дещо хаотичний характер, направлені на ліквідацію найбільш актуальних негараздів, стратегічність дій відсутня (показники за шкалами «стратегічність життєвих завдань» та «наявність структурування часу» є низькими, єдиний часовий контур, що є притаманним – це часовий контур «сьогодні»). Поведінка є автоматизованою, ригідною, навіть якщо дії не приносять позитивного результату, важко від них відмовитися (високий рівень показника «оптимістичність та стійкість життєвих завдань» і одночасно низький рівень показника «гнучкість життєвих завдань»).

Сильний тиск середовища, відсутність впевненості у своїх діях та намірах, відсутність ефективних механізмів пошуку порозуміння із оточуючою дійсністю (середні показники соціальної креативності та соціального інтелекту ближче до рівня нижче середнього), все це не сприяє оптимістичності життєвої перспективи та відчуттю цілісності життя (низькі показники за шкалами «ставлення до майбутнього» та «диференційованість життєвих завдань»).

З точки зору профілю каузальних орієнтацій представники третього кластеру, мають низьку внутрішню, середню зовнішню та високу безособову орієнтації, що вказує на мінімум самодетермінації діяльності і високу «спаяність» із актуальним середовищем в демонстрації стійких, «вивчених» паттернів поведінки. Відповідно у таких студентів високий рівень середовищного напрямку впливу освітньої соціалізації та середній рівень навчального напрямку впливу (особливо що стосується традиційних, автоматизованих навчальних дій). При цьому інтеракційний та професійний напрямки впливу знаходяться на низькому рівні, а професійна ідентичність є розмитою, і такою що не формується під впливом навчання у ВНЗ.

Крім того, важливо для аналізу і інтерпретації отриманих результатів виявити кількість досліджуваних, які потрапили до цих трьох різних кластерів. Згідно з рис. 2.3, найменш чисельним виявився кластер № 2 (31 особа), по суті, який є «ідеальним» варіантом в нашій концептуальній моделі, два інші

кластери представлені більшою кількістю досліджуваних (1-ий – 56 осіб; 2-ий – 39 осіб).

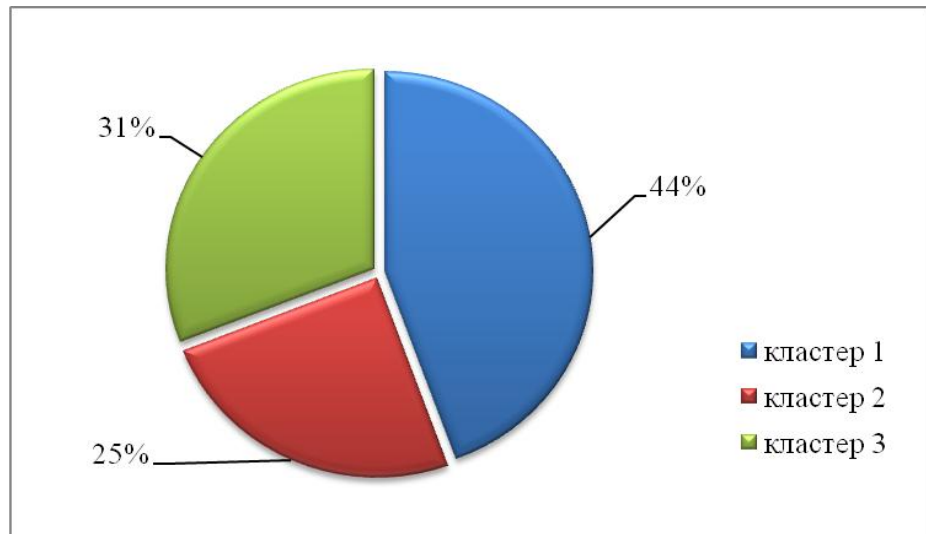


Рис. 2.3. Кількість досліджуваних у кожному кластері.

Процесуально в масиві була збережена приналежність до свого кластеру для кожного досліджуваного. Відповідно: 38 студентів 2-их курсів та 18 студентів 5-их курсів належать до першого кластеру; 27 студентів п'ятих курсів та 4 студенти других курсів належать до другого кластеру; 24 студенти других курсів та 15 студенти 5 курсів належать до третього кластеру – див. табл. 2.20.

Таблиця 2.20

Розповсюдженість типів студентів за особливостями життєвих перспектив та характеристиками впливу освітньої соціалізації

Назва типу	Поширеність на I етапі освітньої соціалізації	Поширеність на II етапі освітньої соціалізації
	% від загальної чисельності вибірки	
1. «Надузгоджені»	56,4	30
2. «Гармонійні прагматики»	6,2	45
3. «Недостатньо узгоджені»	37,5	25

Таким чином, класифікація досліджуваних за особливостями їх життєвих перспектив та характеристиками впливу освітньої соціалізації виявила

існування всередині вибірки трьох природних кластерів різної чисельності. Гармонійна узгодженість спостерігається у 6,2 % студентів на першому та 45 % – на другому етапі освітньої соціалізації, що свідчить про поступовий, але недостатньо ефективний та переважно стихійний процес її формування.

2.3.4. Умови реалізації узгодженої життєвої перспективи в освітній соціалізації студентів

Щоб проаналізувати особливості впливу різних показників освітньої на узгодженість життєвої перспективи освітньої соціалізації був застосований регресійний аналіз, а саме, метод лінійної регресії.

Регресійний аналіз призначений для вивчення взаємозв'язку однієї (залежної, результуючої) і декількох інших змінних, в результаті якого створюється модель досліджуваного явища, як відображення взаємозв'язку залежної та незалежних змінних. Одна із змінних визначається дослідником як залежна, а інші (чи їх частина) — як незалежні змінні, виходячи із теоретичної моделі досліджуваного явища і припущень стосовно можливих взаємозв'язків. Зазвичай регресійний аналіз застосовується для вивчення можливості передбачення деякого результату за рядом заздалегідь вимірених характеристик. Окрім передбачення і визначення міри його точності, регресійний аналіз дозволяє визначити і те, які показники («незалежні змінні») найбільш суттєві, важливі для ситуації реалізації, здійснення досліджуваного явища. В якості залежної змінної виступає параметр «узгодженість життєвої перспективи», що згідно із емпіричної моделлю дослідження вимірюється авторською методикою.

В першу чергу було перевірено чи є адекватною теоретична модель явища узгодженості життєвої перспективи, тобто чи відповідає реальності вибір параметрів-чинників («незалежні змінні») з точки зору їх взаємовпливу на залежну змінну. Для забезпечення відсутності явища мультиколінеарності змінні, що є показниками шкал авторської методики «Узгодженість життєвої

перспективи», до аналізу не залучалися. Як видно з додатку Д, запропонована модель має достатню пояснювальну міць, що дорівнює 78 % пояснювальної варіативності (тобто якість моделі 0,779).

Наступний крок — це перевірка статистичної достовірності отриманих результатів щодо якості моделі. Для цього було проведено процедуру дисперсійного аналізу. Як видно з таблиці «Однофакторний дисперсійний аналіз для перевірки статистичної значущості моделі» (Додаток Д, табл. Д.2), показник по R квадрату являються статистично достовірним, тому що значущість (Sig=0,000) менше 0,05 (статистичний критерій).

Наступний крок — відбір змінних, що мають найбільш суттєве значення для пояснювальної цінності моделі. Це змінні з таблиці 2.21 «Значення коефіцієнтів для рівняння лінійної регресії», де аналізується стовпець Sig, по якому відбираються вагомі предиктори.

Таблиця 2.21

Значення коефіцієнтів для рівняння лінійної регресії

Модель	Нестандартизовані коефіцієнти		Значущість (Sig)
	<i>B</i>	<i>Стд. помил.</i>	
1	2	3	4
Константа	158,586	23,969	0
Каузальна орієнтація внутрішня	0,054	0,023	0,022
Каузальна орієнтація зовнішня	-0,121	-0,027	0
Мотивація самоконституювання	0,477	0,183	0,013
Мотивація творчості	0,550	0,176	0,003
Мотивація матеріального задоволення	0,677	0,156	0,087
Мотивація успіху визнання влади	0,540	0,173	0,076
Навчальний напрямок впливу освітньої соціалізації	0,215	2,761	0,005
Середовищний напрямок впливу освітньої соціалізації	0,261	0,718	0,036
Інтеракційний напрямок впливу освітньої соціалізації	8,658	0,625	0,020
Професійний напрямок впливу освітньої соціалізації	11,373	2,012	0

Продовження табл. 2.21

1	2	3	4
Життєві завдання за сферою «сім'я».	0,067	0,209	0,751
Життєві завдання за сферою «здоров'я»	0,169	0,222	0,451
Життєві завдання за сферою «друзі»	-0,189	0,279	0,501
Наявність структурування часу	-0,168	0,208	0,425
1-ий часовий контур «сьогодні»	-0,131	0,676	0,848
2-ий часовий контур «1 рік»	0,717	0,484	0,146
3-ій часовий контур «5 років»	0,551	0,285	0,036
5-ий часовий контур «усе життя»	-0,275	0,116	0,023
Ставлення до майбутнього	0,290	0,141	0,047
Суб'єктна активність	1,268	0,254	0
Автономія	0,299	0,090	0,062
Керування середовищем	0,493	0,107	0
Особистісне зростання	0,161	0,070	0,026
Цілі в житті	0,339	0,071	0
Самоприйняття	0,663	0,090	0
Соціальний інтелект	-0,148	0,080	0,071

Якщо $Sig < 0,05$, то змінна використовується в моделі. Як видно з таблиці 2.21, значущими для узгодженої життєвої перспективи є такі змінні: «КО внутрішня», «КО зовнішня», «мотивація самоконститування», «мотивація творчості», «часовий контур 5 років», «часовий контур усе життя», «ставлення до майбутнього», «суб'єктна активність», «стратегічність життєвих завдань», «особистісне зростання», «керування середовищем», «цілі в житті», «самоприйняття», «навчальний напрямок впливу освітньої соціалізації», «середовищний напрямок впливу освітньої соціалізації», «інтеракційний напрямок впливу освітньої соціалізації», «професійний напрямок впливу освітньої соціалізації».

Ми відбираємо змінні – значущі предиктори, за цим критерієм і відмічаємо значення їх регресійних коефіцієнтів для написання рівняння лінійної регресії. В рівнянні коефіцієнти змінних записуються по мірі їх вагомості, починаючи з найбільшого. Знак біля коефіцієнта вказує на характер зв'язку із залежною змінною.

Отже, *рівняння лінійної регресії* має вигляд:

Узгодженість життєвої перспективи = 158,6 (константа) + 11,373 професійний напрямок впливу освітньої соціалізації + 8,658 інтеракційний напрямок впливу освітньої соціалізації + 1,268 суб'єктна активність + 0,663 самоприйняття + 0,551 часовий контур "5 років" + 0,550 мотивація творчості + 0,493 керування середовищем + 0,477 мотивація самоконституювання + 0,339 цілі в житті + 0,290 ставлення до майбутнього - 0,275 часовий контур "усе життя" + 0,261 середовищний напрямок впливу освітньої соціалізації + 0,215 навчальний напрямок впливу освітньої соціалізації + 0,161 особистісне зростання -0,121 КО зовнішня + 0,054 КО внутрішня.

Аналіз перших трьох позицій рівняння вказує на те, що для формування узгодженої життєвої перспективи під час навчання у ВНЗ необхідний вплив двох факторів освітньої соціалізації та активна суб'єктна позиція студента щодо засвоєння цих впливів. Професійний напрямок впливу освітньої соціалізації та інтеракційний напрямок впливу освітньої соціалізації власне і здійснюється завдяки суб'єктності студента. Активна позиція перетворює його із пасивного об'єкта впливів соціалізації на учасника соціалізуючих взаємодій, створює умови для його саморозвитку (змінна «особистісне зростання») і констатування своїх життєвих завдань в майбутній професії, в суспільстві. Така позиція має відповідати внутрішнім уявленням про себе і загальній оптимістичності в ставленні до майбутнього (змінні «самоприйняття», «ставлення до майбутнього»). Чинники «керування середовищем», «цілі в житті», так само підкреслюють бажання та необхідність особистості компетентно, самостійно вибудовувати свої життєві цілі, взаємодіяти із освітніми соціалізуючими впливами, мати змогу обирати і змінювати їх конгломерат в зазначених напрямках.

Тим не менш, інші два фактори освітньої соціалізації – середовищний та навчальний напрямки впливу перебувають майже на останніх позиціях за значущістю. Тобто, весь процес освітньої соціалізації впливає на формування узгодженої перспективи, але ці два напрямки не видаються настільки ж

значущими в зв'язку із своїм опосередкованим характером впливу. Щодо них позиція студента є більш об'єктивованою, і найчастіше залежить від впливів на мезорівні освітньої соціалізації. Тоді як взаємодія в рамках цих двох напрямків менше залежить від фактичних дій студента (мікрорівень).

Чинники, що пов'язані із мотивацією (шостий та сьомий відповідно), а також змінна «особистісне зростання» вказують на внутрішні, глибинні потреби в творчості і самостверженні при розбудові узгодженої життєвої перспективи.

Чинники «часовий контур "усе життя"» «КО зовнішня» перебувають у оберненому зв'язку із залежною змінною, чим менший їх вплив тим більшою є узгодженість життєвої перспективи, але до певного рівня (невисокий коефіцієнт впливу цих параметрів і результати кластерного аналізу засвідчують середній рівень розвитку узгодженості життєвих завдань, як оптимальний для ефективного функціонування життєвої перспективи). На противагу «КО внутрішня» та «часовий контур "5 років"», мають прямий зв'язок із узгодженістю життєвої перспективи, що дозволяє їй бути більш адекватною стосовно зовнішніх умов та внутрішніх ресурсів її реалізації.

Регресійний аналіз та виділення найбільш значущих чинників узагальнює основні параметри, що вказують на особливості взаємозв'язків між напрямками освітньої соціалізації та формуванням узгодженої перспективи. Узагальнюючи емпіричні данні про те, яким чином освітня соціалізація впливає на формування життєвої перспективи, ми приходимо до розуміння своєрідного «зворотного впливу»: достатньо зрілі особистості через посередництво певної суб'єктної позиції і завдяки своїм особистісним характеристиками в процесі освітньої соціалізації на різних етапах і напрямках беруть її ресурси для формування, переформатування, уточнення своїх життєвих перспектив. Це разом із детально описаними в інтерпретації кластерного аналізу параметрами взаємозв'язків, дозволяє побудувати модель узгодженої життєвої перспективи для можливості розробки тренінгової програми розвитку здатності до ефективної життєвої перспективи для студентів.

Висновки до другого розділу

В роботі була розроблена програма емпіричного дослідження формування узгодженої життєвої перспективи в процесі освітньої соціалізації студентів. В результаті її поетапної реалізації можемо зробити ряд висновків щодо структури досліджуваного явища, а саме:

1. Порівняльний аналіз особливостей вибірок студентів одного ВНЗ, сформованих за критеріями «курс навчання» та «факультет навчання» засвідчив гомогенність вибірки на макро- та мезорівнях освітньої соціалізації. Водночас соціально-психологічні характеристики студентів достовірно відрізняються на мікрорівні впливу освітньої соціалізації (у представників старших курсів значуще збільшується рівень психологічного благополуччя, зовнішні каузальні орієнтації змінюються на внутрішні, зростає рівень соціальної компетентності, формується професійна ідентичність, розширюються та узгоджуються життєві завдання). Крім того, значуще змінюється сприйняття стійкості освітнього середовища та характеристик професійної соціалізації. Все це пов'язано із перебуванням на різних етапах освітньої соціалізації та віковими особливостями ранньої дорослості.

2. Факторна структура освітньої соціалізації у вищому навчальному закладі обумовлена дією чотирьох незалежних факторів. Аналіз змістовного наповнення факторів дозволив охарактеризувати їх наступним чином: «Навчальний напрямок впливу освітньої соціалізації», «Середовищний напрямок впливу освітньої соціалізації», «Інтеракційний напрямок впливу освітньої соціалізації», «Професійний напрямок впливу освітньої соціалізації». Описані фактори можуть бути використані як окремі змінні з показниками для кожного досліджуваного, що дозволяє емпірично дослідити структуру освітньої соціалізації і вказати чинники її впливу на студентів.

3. Класифікація досліджуваних за особливостями узгодженості життєвої перспективи та характеристиками впливу освітньої соціалізації виявила існування всередині вибірки трьох природних кластерів різної чисельності.

Група 1 «Надузгоджені» характеризуються високим рівнем узгодженості життєвих завдань, соціальною та суб'єктною активністю, декларовано високим рівнем психологічного благополуччя. Але насправді такі студенти незадоволені собою через надвисокий рівень домагань, бажання бути найкращим в усіх сферах життєдіяльності. Характерною особливістю кластеру виступає недостатня внутрішня орієнтованість особистості, неприйняття себе, залежність мотивів від зовнішніх обставин та оцінок. Життєва перспектива є високостратегічною і оптимістичною, проте занадто віддаленою та відірваною від реальності (прагнення до наддосягнень, отримання швидкого та однозначного успіху), вона недостатньо гнучка і зосереджена в часових контурах «сьогодні» або «усе життя». Ця група має найвищі показники середовищного та інтеракційного напрямку впливу освітньої соціалізації, для них характерна успішність у навчанні, проте професійна соціалізація утруднена через орієнтацію на зовнішні, статусні показники успіху, боязнь труднощів та порушення механізмів ідентифікації.

Група 2 «Гармонійні» за своїми проявами найбільш близька до узгодженої життєвої перспективи. Її представники відрізняються диференційованістю, оптимістичністю та гнучкістю життєвих завдань, самодетермінованістю, психологічним благополуччям та суб'єктною активністю. Життєва перспектива врівноважена в стратегічному і тактичному планах (часовий контур «5 років» дозволяє мати віддалений план і можливість вносити до нього корективи). Це засвідчує здатність особистості до ефективної реалізації життєвих завдань та самоконституювання власного Я. Представники цього кластеру по мірі можливостей беруть від впливу всіх чинників освітньої соціалізації все те, що необхідно для розвитку їх життєвої перспективи з точки зору доцільності.

Група 3 «Недостатньо узгоджені» характеризуються низьким рівнем узгодженості життєвих завдань, перевагу зовнішньої та безособової орієнтації, нездатністю збалансовано реагувати на зміни життя. Така незбалансованість може виявлятися в мінімальному рівні мотивації та активації, або в обмеженні власної активності якоюсь актуальною, зовнішньо обумовленою сферою (в даному контексті цією сферою виступає навчальна діяльність – відповідно, у сту-

дентів переважають середовищний та навчальний напрямки впливу освітньої соціалізації). «Недостатньо узгоджені» студенти цілковито занурені у середовище, але переконанні, що воно не реагує на їх старання, відповідно справжньої суб'єктної, вмотивованої діяльності направленої на особистісне зростання не відбувається. Життєва перспектива зосереджена тільки в часовому контурі «сьогодення», стратегічність дій відсутня, поведінка ригідна та автоматизована. Все це не сприяє оптимістичності життєвої перспективи та відчуттю цілісності життя.

Показники розповсюдженості описаних типів свідчать про поступовий, але недостатньо ефективний та переважно стихійний процес формування життєвої перспективи під впливом освітньої соціалізації на її різних етапах.

4. За допомогою методу лінійної регресії було вираховане рівняння, що описує найбільш суттєві чинники, важливі для побудови узгодженої життєвої перспективи. Такими виступили професійний та інтеракційний напрямки впливу освітньої соціалізації та активна суб'єктна позиція студента щодо засвоєння цих впливів. Отже, середовище освітньої соціалізації забезпечує комплексну ситуацію формування і перевірки життєвої перспективи в період юності та ранньої дорослості. Проте компоненти соціалізуючих впливів не можуть прямо діяти на формування життєвої перспективи особистості, а обов'язково опосередковуються через індивідуальний досвід, здібності, особистісні риси, потреби та цінності, сферу планування та структурування часу. Ступінь активності суб'єктної позиції визначає, які саме ресурси освітньої соціалізації будуть залучені в процес формування, уточнення та гармонізації життєвих перспектив та коректує життєву перспективу в бік більшої/меншої узгодженості.

Отримані емпіричні результати вказують на можливість розробки та апробації розвивального програми, що має на меті формування узгодженої життєвої перспективи, оптимальної для ефективного функціонування в умовах необхідності виборів і прийняття відповідальності на себе, особливо в тих сферах, що є найбільш актуальним для віку студента.

РОЗДІЛ 3

СПОСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ СТУДЕНТІВ

3.1. Формування узгодженої життєвої перспективи студентів в ході психологічного тренінгу

Результати аналізу теоретичних та емпіричних матеріалів дозволили проаналізувати вплив освітньої соціалізації на процеси вибору свого шляху становлення та усвідомлення розвитку життєвої перспективи. Розвивальна програма є основою роботи з оптимізації саморозуміння у сферах життєвих завдань особистості, і спрямована на студентську аудиторію для вирішення питань перебудови неузгодженої життєвої перспективи.

Для формування узгодженої життєвої перспективи під час навчання у ВНЗ необхідний, в першу чергу, вплив основних факторів освітньої соціалізації та активна суб'єктна, позиція студента щодо засвоєння цих впливів.

Враховуючи результати емпіричного дослідження, розвивальна програма має на меті формування гармонізації взаємозв'язку часового та смислового вимірів образу бажаного майбутнього, розвиток позитивного самоприйняття як суб'єкта життєтворчості і носія оптимістичних, достатньо визначених життєвих планів і перспектив. Виконання окресленої мети можливе на основі розвитку у особистості здатності до побудови детально розроблених, визначених і тривалих життєвих планів крізь усвідомлення ціннісних пріоритетів особистістю, її власних ресурсів, відповідальності за реалізацію задумів.

Регресійна модель «узгодженої життєвої перспективи» складається із таких незалежних змінних:

- професійний напрямок впливу освітньої соціалізації;
- інтеракційний напрямок впливу освітньої соціалізації;
- середовищний напрямок впливу освітньої соціалізації;

- навчальний напрямок впливу освітньої соціалізації;
- суб'єктна активність;
- самоприйняття;
- часовий контур «5 років»;
- мотивація творчості;
- мотивація самоконституювання;
- керування середовищем;
- цілі в житті;
- ставлення до майбутнього;
- часовий контур «усе життя»;
- особистісне зростання;
- каузальна орієнтація зовнішня;
- каузальна орієнтація внутрішня.

Спираючись на результати регресійного та кластерного аналізу, була розроблена модель узгодженої життєвої перспективи, що характеризується:

- можливістю самостійних дій у якості активного суб'єкта в нових, незвичних умовах, але без прагнення наддомагань (середній, ближче до високого рівень показника «суб'єктна активність»);
- достатньо високою внутрішньою каузальною орієнтацією за наявності середніх показників зовнішньої;
- здатністю самостійно обирати зовнішню чи внутрішню мотивацію дій, спираючись на внутрішньо цінні орієнтири;
- здатністю трансформувати автоматизовану поведінку в свідомо керовану;
- здатністю особистості до ефективної, творчої, ініціативної самореалізації та самоконституювання власного Я;
- самодетермінованістю щодо особистісного зростання, керування середовищем, автономії та цілепокладання (середні, ближче до високого рівні показників «керування середовищем», «цілі в житті», «особистісне зростання»);
- достатнім рівнем розвитку самоприйняття (ближче до високого);

- наявністю стратегічного плану перспективи з можливістю вносити тактичні корективи до нього (параметри «часовий контур 5 років» на високому рівні, «часовий контур усе життя» - на середньому);
- здатністю адекватно та толерантно реагувати на різноманітні прояви навколишнього середовища, оточуючих людей. Оптимістичним настроєм стосовно результатів своїх взаємодій з ними (середній, ближче до високого рівень показника «ставлення до майбутнього»);
- мотивами, що визначаються внутрішніми обставинами для забезпечення гнучкості, як у власних реакціях, так і в процесі переробки інформації (висока «мотивація самоконститування» та ближче до високого рівня «мотивація творчості»).

Узагальнюючи аналіз результатів регресійного аналізу, для формування основних векторів розвивальної програми були обрані певні значущі змінні регресійного рівняння. Вплив на них за рахунок розвивальної роботи опосередковано змінить залежну змінну «Узгодженість життєвої перспективи». Це дозволить учаснику тренінгу перейти до функціонування в межах моделі «Узгоджена життєва перспектива» (змістовне наповнення моделі здійснено також на основі інтерпретації результатів кластерного аналізу). Важливим є те, що змінні «професійний напрямок впливу освітньої соціалізації», «інтеракційний напрямок впливу освітньої соціалізації», «середовищний напрямок впливу освітньої соціалізації», «навчальний напрямок впливу освітньої соціалізації» є такими, що за рахунок тренінгу вплинути на них важко, адже його учасники більше занурені в мікрорівень їх функціонування. А ці змінні функціонують і на мезорівні. Але змістовно і ці параметри моделі були узагальнені до основних векторів програми.

Отже, основні вектори розвивальної програми спрямовані на формування підвищення ступеня реалістичності планів; усвідомлення співвідношення цілей та можливостей; диференціацію близьких та віддалених перспектив; підвищення компетентності в «м'яких навичках» (опосередкований вплив на змінні, пов'язані із факторами освітньої соціалізації), підвищення рівня

використання внутрішніх орієнтацій та мотивів творчості, креативності, самопроголошення в життєдіяльності.

Отримані результати дослідження вимагають перетворення у внутрішніх особистісних структурах студентів для зміни на зовнішньому поведінковому рівні, для подолання напруги зовнішніх об'єктивних обставин. Враховуючи це, для розробки і реалізації розвивальної програми була обрана форма психологічного групового тренінгу.

Психологічний тренінг виступає інструментом здійснення психологічних впливів, використовуючи засоби активних методів роботи в групі [163]. Відповідно до цілей впливів підбирається та застосовується своєрідний набір вправ та інформації, що стимулюють засвоєння певних навичок і умінь у різних сферах життєдіяльності для розвитку або корекції певних якостей, поведінки особи.

Метод реалізації психологічного впливу в тренінговій групі має ряд переваг порівняно із застосуванням індивідуальної роботи для вирішення конкретних запитів клієнтів [163]:

- учасник групи розділяє досвід переживання своєї проблеми із іншими членами, отримуючи від них підтвердження, що вони стикаються із такими ж труднощами в житті. За рахунок цього зникає відчуття нездоланності актуальних перепон на шляху до мети.

- групова взаємодія вибудовує систему взаємовідносин і взаємозв'язків, що співвідносяться із такими ж у реальному житті. Модель поведінки в групі потім легко імплементується в життєдіяльність;

- особливим механізмом спілкування в групі є зворотній зв'язок. Правила і особливості функціонування групи дають його учаснику відвертий, неупереджений зворотний зв'язок, який показує проблему учасника в площині ставлення інших людей, які розуміють суть подібних переживань;

- у групі яскраво реалізовується механізм ідентифікації з іншими, що надає ряд можливостей для осягнення, прояснення власних проблем та труднощів, через розуміння таких же у інших членів групи. Як наслідок розвивається

афіліаційна потреба, налагоджується емоційний зв'язок, загострюється емпатійні здібності, які сприяють особистісному зростанню;

- групова взаємодія створює особливу конструктивну напругу, що створює умови для осягнення психологічних проблем учасників. Психолог, як модератор, повинен направляти її лише в продуктивний полюс роботи групи;
- групова взаємодія створює сприятливі умови для рефлексійних процесів учасників групи, саме за рахунок виникнення довіри до інших, відкривання себе іншим.

Група для проведення тренінгової програми набиралася за результатами діагностики проведеного емпіричного дослідження. За допомогою кластерного аналізу було виділено та позначено спеціальною процедурою SPSS групу студентів (особи першого та третього кластеру), яким притаманна неузгодженість життєвої перспективи. Враховуючи добровільний характер участі в тренінгу, формувального впливу зазнала 21 особа (14 представників третього та 7 представників першого кластерів). Крім того, серед представників першого та третього кластерів було відібрано 21 особу, в якості учасників контрольної групи, що не зазнали тренінгового розвивального впливу.

3.2. Програма розвивального тренінгу та особливості її реалізації

На основі виявлених проблем в формуванні узгодженої часової перспективи студентів на різних рівнях освітньої соціалізації, а також узагальнюючих результатів кластерного аналізу (вектори найбільш ефективного впливу на результуючу змінну) була розроблена тренінгова розвивальна програма. Програма тренінгу для студентів розрахована на 13 занять, по 80 хв. кожне. Найефективніше проводити заняття двічі в тиждень. Основна форма навчання — групова робота, що припускає розвиток внутрішньогрупових процесів взаємодії. Також передбачається самотійна робота (виконання домашніх завдань).

До початку занять і після їх проведення було проведене експериментально-психологічне тестування з метою визначення ефективності формуючого ефекту.

Основні вектори тренінгової програми спрямовані на формування реалістичності планів; усвідомлення співвідношення цілей та можливостей; диференціацію близьких та віддалених перспектив; підвищення компетентності в «м'яких навичках», підвищення рівня використання внутрішніх орієнтацій та мотивів творчості, креативності, самоконститування в життєдіяльності.

Нижче надана коротка презентація тренінгової програми. Повний зміст всіх вправ наведений у Додатку Ж.

Заняття 1. Вступ у тренінгову роботу та групову взаємодію.

Мета заняття – налаштувати учасників на особливий вид взаємодії, створити умови для невимушеного знайомства учасників один з одним і з ведучим (психологом); презентувати основні цілі і завдання програми; створити привітну атмосферу взаємної підтримки.

Ведучий, в найбільш адекватній до особливостей студентської групи формі, розповідає про програму, її цілі. Пояснюючи, які саме завдання стоять перед учасниками тренінгу, психолог робить акцент на позитивних очікуваних результатах, а саме: глибоке пізнання себе, оцінка свої справжніх потенцій та можливостей, здобуття конкретних вмінь ефективного подолання труднощів, розвиток своїх ресурсів та мотивації, покращення взаємодії із навколишньою дійсністю.

1.1. Знайомство: представлення учасників групи та ведучого.

1.2. Презентація програми тренінгу: знайомство учасників з цілями і завданнями програми; закріплення мотивації до роботи.

1.3. Встановлення правил взаємодії в групі, що влаштовують всіх учасників, створення атмосфери довіри та безпеки.

1.4. Ознайомлення з процесом групової роботи: закладання системи взаємин, заснованої на взаєморозумінні і підтримці. Налаштування на умови групової роботи, що сприятимуть розвитку особових якостей і умінь.

1.5. Дискусія, «мозковий штурм»: подолати можливу тривогу, виявити теми, що хвилюють учасників, встановити контакт між членами групи.

1.6. Домашнє завдання : розвиток навичок поведінки, що надає підтримку та впевненість іншим.

Перше заняття тренінгу покликане створити атмосферу підтримки та довіри. Ведучий пояснює в загальному вигляді роль групи для розвивального тренінгу і особливі позитивні надбання від такого виду роботи, правила роботи.

Заняття 2-5. Життєві завдання.

Мета роботи: діагностика особливостей життєвих завдань та розвиток цілепокладання щодо них.

2.1. Бесіда «Як я поживаю?». Пригадування психологічного матеріалу попереднього заняття, з'ясування актуального стану учасників групи.

2.2. Серія мотивів «Я», «Квітка», «Дерево» (на вибір). Образна символізація труднощів та перемог досвіду в різних сферах життєвих завдань, виокремлення цілей життєвої перспективи.

Для роботи із життєвими завданнями використовуємо метод символдрами. Після етапу м'язової релаксації учасники працюють з традиційними образами для діагностичної та розвивальної роботи (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Мотиви образної символізації, використані в тренінгу

№	Перелік вправ	Завдання впливу
1	2	3
1	Мотив «Джерело».	Гармонізація самоствавлення, можливість контактувати з власними силами.
2	Мотив «Місце сили».	Мобілізація ресурсних, активних частин «Я»
3	Мотив «Корабель».	Виявлення ступеню активності в управлінні власним життям
4	Мотив «Гора»	З'ясування внутрішніх обставин та перешкод у здійсненні життєвих завдань
5	Мотив «Стіна»	Корекція відчуття безпорадності, розвиток образу нездоланої перешкоди
6	Мотив «Ідеал»	Акцентується відчуття індивідуальної відповідальності за життєвий вибір

Продовження таблиці 3.1

1	2	3
7	Мотиви «Замок», «Дім»	Актуалізація та розвиток відчуття господаря свого життя, покладання на власні сили; забезпечення внутрішнього психологічного простору для вибору власних рішень
8	Мотив «Життєвий шлях»	Діагностика внутрішніх обставин процесуальності життєвих завдань
9	Груповий мотив «Похід у гори»	Згуртування групи; взаємообмін досвідом та ресурсами подолання перешкод у здійсненні життєвих завдань
10	Мотив «Подорож у найкраще місце у світі»	Прийняття свого права на найкраще життя, усвідомлення індивідуальності життєвої мети, переживання позитивних емоцій

Переживання запропонованих мотивів використовується в першу чергу з метою самодіагностики: учасники тренінгу, візуалізуючи різні сфери життя, отримують цілісну картину вже пережитого досвіду та можливих перспектив. Студенти отримують завдання намалювати себе в певних конкретних образах на тлі певної сфери життєдіяльності. Ведучий пропонує задіяти основні сфери життєвих завдань («робота, навчання», «сім'я», «друзі», «здоров'я»), але не обмежує учасників щодо використання будь-яких інших. Отримавши матеріально оформлений образ, студенти наочно бачать і можуть аналізувати особливості свого функціонування в різних моментах життєдіяльності.

Обговорення та інтерпретація малюнків у групі відбувається лише за бажанням учасників. Малюнки по ходу занять завжди можуть бути актуалізовані, учасникам не забороняється змінювати в них деталі, в залежності від змін у внутрішньому сприйманні чи ставленні до певної сфери життя, вироблення цілей щодо їх змін.

Домашнє завдання: вправа «Свобода проти обмежень». Усвідомлення своїх ресурсів та можливостей щодо життєвих сфер. Формування суб'єктності особистості щодо свого життя.

Заняття 6. Сфери життєдіяльності.

Мета: тренінг навичок розподілу часу.

6.1. Бесіда «Як я поживаю?». Пригадування психологічного матеріалу попереднього заняття, з'ясування актуального стану учасників групи.

6.2. Вправа «Частини мого життя». Усвідомлення складових частин свого існування.

6.3. Бесіда «Мої мрії». Опрацювати часовий локус майбутнього (м'яка форма).

6.4. Бесіда «Я вдячний за...». Опрацювання минулого досвіду, окреслення наявних ресурсів, вироблення позитивного погляду на життя.

6.5. Бесіда «Я готовий реалізувати...». Опрацювати часовий локус майбутнього (жорстка форма).

Основним методом впливу на цьому занятті виступає бесіда. В процесі виконання завдань учасники в різних формах опрацюють часові локуси сучасного, минулого та майбутнього. Важливим для психолога є створення атмосфери безпеки та довіри, необхідно запевнити учасників, що списки їх частин життя, мрій та цілей будуть сприйматися без упереджень, і завжди їх можна буде доповнити в ході заняття.

Заняття 7. Прийняття рішення.

Мета: навички роботи із проблемами, опанування методів прийняття рішення.

7.1. Бесіда «Як я поживаю?». Пригадування психологічного матеріалу попереднього заняття, з'ясування актуального стану учасників групи.

7.2. Дискусія. Усвідомлення різниці в поведінці при прийнятті повсякденних і життєво важливих рішень.

7.3. Рольові ігри. Використання моделі «Зупинися і подумай».

7.4. Домашнє завдання. Закріплення навичок прийняття рішень.

В ході заняття учасники знайомляться з моделями прийняття рішення «Крок за кроком», «Зупинися і подумай» та набувають навичок їх використання у рольових іграх. Основне завдання ведучого: все заняття наголошувати, що приймаючи рішення, необхідно аналізувати його можливі наслідки, і спонукати до пошуків шляхів такого аналізу.

Заняття 8. Розвиток саморозуміння.

Мета: тренінг навичок самоконтролю і самоефективності.

Після обговорення домашнього завдання учасники знайомляться з новими поняттями (самооцінка, уявлення про себе, критичність до себе), що дає можливість управляти собою, своїм здоров'ям, почуттями, поведінкою, краще використовувати власні ресурси та можливості. В подальших вправах уточнюються особливості Я-концепції особистості, відпрацьовуються навички самоефективності і самоконтролю.

8.1. Обговорення домашнього завдання.

8.2. Ознайомлення з новими поняттями. Навчити учасників краще розбиратися в собі, контролювати стратегію поведінки.

8.3. Проективна гра «Хто Я»? Діагностика особливостей Я-концепції, з'ясування ступеню сформованості професійної ідентичності.

8.4. Обговорення питань в парах. Усвідомлення позитивних і негативних рис вдачі.

8.5. Лист самооцінки. Гармонізація співвідношення образів Я-реальний, Я-ідеальний, Я-прогностичний.

8.6. Домашнє завдання. Закріплення навичок самоконтролю, оптимізація самооцінки.

На цьому занятті учасники розбиваються на пари. Велику роль відграє активність з боку учасників, тому ведучий виконує фасилітуючу функцію, активізує членів групи, стимулює творчий підхід. Результатом проведеної роботи є «Лист самооцінки», в якому учасники оцінюють «себе реального», «себе ідеального» і «себе очима інших», після чого проводиться обговорення проблеми співвідношення трьох компонентів самооцінки.

Заняття 9. Розвиток емпатії, афіліації, комунікативної та соціальної компетентності

Мета: тренінг комунікативних навичок.

9.1. Обговорення домашнього завдання. Повторення матеріалу.

9.2. Ознайомлення з новими поняттями. Навчитися отримувати задоволення і користь від спілкування.

9.3-9.6. Рольові ігри. Відпрацювання навичок ефективного спілкування, закріплення вміння «прийняти роль» іншої людини.

9.7. Домашнє завдання. Набуття навичок конфліктної взаємодії.

В процесі засвоєння нових понять «афіліація» та «емпатія» учасники мають навчитися визначати і переживати емоційні стани інших людей; розвинути здібності аналізувати ситуації з позиції іншого учасника взаємодії; навчитися спілкуватися з людьми без непорозумінь, отримувати задоволення від спілкування, розуміти сенс комунікації. В запропонованих рольових іграх відбувається відпрацювання навичок ефективного спілкування (зображення та розпізнання емоцій, розвиток вміння встати на місце іншої людини, вміння приходити до спільного рішення у взаєминах).

Заняття 10. Розвиток особистісного контролю над ситуацією.

Мета: розвиток упевненості як позитивної установки щодо самого себе, набуття навичок впевненої поведінки.

10.1. Обговорення домашнього завдання. Повторення пройденого.

10.2. Вправа «Дзеркало». Навчитися відрізняти в практичних ситуаціях упевнену поведінку від невпевненої.

10.3. Вправа «Моя поведінка»

10.4. Вправа «Сила слова». Освоєння зовнішніх проявів впевненої поведінки.

10.5. Вправа «Острівць впевненості». Інтеріоризація відчуття впевненості й успіху.

10.6. Вправа «Я – господар». Закріплення навичок впевненої поведінки у соціальній взаємодії.

Теоретична підготовка учасників передбачає навчання внутрішнім та зовнішнім ознакам впевненості в собі. Спілкування та поведінка з будь-якою людиною, незалежно від її соціального статусу та ролі, що засновується на

балансі просування власних інтересів та потреб із повагою до таких же іншого учасника взаємодії, є критеріями упевненої поведінки. Відпрацювання навичок впевненої поведінки включає: вміння сказати «ні»; здатність щиро говорити про почуття і потреби; налагодження вміння контактувати із іншими, починати і закінчувати бесіду; здатність спокійно виражати позитивні і негативні почуття. Всі вправи та дії в рамках цього заняття покликані навчити учасників тому, як відрізнити в практичних ситуаціях упевнену поведінку від невпевненої, як це відбивається на контролі над ситуацією.

Завдання 11. Мотивація та самодисципліна.

Мета: тренінг розвитку особистісних навичок, які дозволяють бути успішним незалежно від специфіки діяльності і напрямку, в якому працює людина.

11.1. Обговорення домашнього завдання. Повторення пройденого.

11.2. Пригадування ситуацій власного успіху. Актуалізація власної успішності, мотивація на нові досягнення, активація внутрішніх ресурсів.

11.3. Обговорення softskills. Закріплення позитивної саморегуляції.

11.4. Вправа «Я у майбутньому». Створення особистого позитивного образу майбутнього, самоналаштування, формування життєвого плану в часовому контурі «5 років».

11.5. Домашнє завдання. Формування активної позиції у здійсненні життєвого плану.

Мотивація може виступати як актуалізація відчуття попереднього успіху. Пошук ресурсів внутрішньої мотивації може бути направлений в джерело пригадування власних минулих перемог, що підкріплюють відчуття самоповаги та впевненості у собі, відповідальності за свої діяльності.

Важливе значення у формуванні усвідомленої життєвої перспективи має вправа «Я у майбутньому». Після етапу м'язової релаксації учасникам дається наступна інструкція «Закрийте очі та уявіть, ви заснули в тіні кремезного дерева. І ви бачите прекрасний сон. Уві сні пройшло 5 років і ви бачите своє майбутнє... Помічайте всі деталі: як змінилась ваша зовнішність через 5 років,

де ви живете, чим ви займаєтесь... Відчуйте, що ви дуже щасливі та задоволені власним життям. Що ви робити по життю? Ким працюєте? Зверніть увагу на людей навколо вас, які вони?...». Створений позитивний образ майбутнього студенти закріплюють на малюнку, а потім вербалізують у груповому обговоренні, міркуючи над тим, як досягти бажаних результатів (побудова життєвого плану).

Побачений образ майбутнього ведучий направляє в мотиваційне русло, ставлячи певні питання:

- Чи задоволені ви в цілому картиною вашого майбутнього?
- Який елемент, деталь сподобалась вам найбільше?
- Що з побаченого вам не сподобалось і чому?
- Чи є у вас бажання щось змінити у вашому майбутньому?
- Що саме треба зробити, щоб змінити своє майбутнє?

Учасники тренінгу отримують настанови щодо ресурсності цієї вправи, побачений образ завжди можливо актуалізувати заново за потреби чи нагоди. Розглянуті аспекти є надто важливими, тому що складають мотиваційну сферу особистості, яка регулює її діяльність, отже визначає її успішність або неуспішність. Вміння правильно визначати цілі та планувати діяльність є важливою передумовою успіху, а позитивний образ себе у майбутньому визначає ваш успіх на підсвідомому рівні. Домашнє завдання пропонує студентам протягом кількох днів до наступного заняття визначитися з необхідними діями для досягнення цілей та обговорити результати на наступному занятті.

Завдання 12. Цілепокладання.

Мета: тренінг особистісних навичок: аналіз учасниками своїх фантазій з метою більш глибокого розуміння власних потреб та перетворення їх на визначені цілі.

12.1. Обговорення домашнього завдання. Повторення пройденого матеріалу, актуалізація суб'єктної активності.

12.2. Вправа «Мої фантазії». Аналіз та усвідомлення власних потреб.

12.3. Вправа «Мої цінності». Визначити життєву позицію, провідні напрями життєвої самореалізації та головні життєві цілі.

12.4. Вправа «Мої цілі». Усвідомлення справжніх бажань, які є стрижнем особистісних трансформацій та розвитку, їх перетворення на реалістичні цілі.

12.5. Етапи досягнення цілі. Формування плану дій як основного компоненту життєвої перспективи, активізація власних ресурсних станів.

Усвідомлені та реалістичні потреби трансформуються у цілі; малоусвідомлювані та не зовсім реалістичні – перетворюються на фантазії, тобто мрії, в яких людина уявляє ситуації задоволення власних потреб. Усвідомлення власних мрій та бажань з подальшим цілепокладанням на їх основі – основний позитивний результат цього заняття. По мірі просування від вправи до вправи відбувається:

а) усвідомлення учасниками групи власних мрій, завуальованих бажань, розуміння потреб, що вони за собою приховують та можливих причин, що стоять на заваді їх здійснення;

б) виокремлення найбільш ціннісно значущого контенту, що реалізується через переконання, життєву позицію, важливі орієнтири, провідні вектори самореалізації та головні життєві цілі. Ведучий заохочує учасників до усвідомлення власних ціннісних орієнтацій та пріоритетів;

в) чітке визначення, навіть артикулювання власних цілей, таких, що відповідають основним потребам в самореалізації та найбільш вагомим цінностям учасників, що відображають істинні бажання. Учасники розуміють, що основною умовою успішної не суперечливої перспективи досягнення успіху і самоконституювання є вміння визначити свої цілі, ранжування їх стосовно власних внутрішніх потреб та переконань і зовнішніх можливостей їх реалізації.

Ефективність у досягненні поставлених цілей передбачає вміння правильно визначати мету, формулювати план досягнення цілей в рамках «добре сформульованого результату». Учасники групи отримують основну інформацію щодо алгоритму ефективного цілепокладання. Ведучий спонукає

планування перших кроків до досягнення мети та їх здійснення. Важливим є обговорення на цьому етапі всіма учасниками групи, наприклад, щоб з'ясувати, наскільки поставлені цілі є жорсткими, чи існують їх альтернативи.

Також важливо відпрацювати вміння спиратися на власні ресурси, наприклад за рахунок пригадування минулих успіхів та досягнень з метою актуалізації особистісного потенціалу для досягнення поставленої мети.

Виконання вправ цього заняття покликано трансформувати мрії та бажання в усвідомлені цілі, з чітко визначеним планом їх досягнення.

Заняття 13 має на меті підвести підсумки роботи і намітити цілі на майбутнє.

13.1. Закріплення та структурування інформації, отриманої впродовж занять.

13.2. Постановка цілей на майбутнє. Структурування найближчої та віддаленої життєвої перспективи.

13.3. Модель «Кроки цілепокладання». Закріплення навичок постановки цілей.

13.4. Робота в парах. Трансове наведення для перевірки сформульованих цілей по психологічних і соматичних індикаторах, візуалізація процесу і результату досягнення. Перевірка можливості досягнення поставлених цілей.

13.5. Ритуал прощання.

Психолог робить огляд тренінгу для закріплення та структурування інформації, отриманої впродовж усіх занять, підкреслює практичні здобутки учасників. Ведучий отримує зворотній зв'язок від учасників щодо роботи групи і якості тренінгу. Для закріплення позитивних вмінь, отриманих в ході тренінгової програми, студенти отримують позитивне підкріплення від ведучого стосовно можливості застосування їх в реальному житті, навіть для допомоги іншим.

За результатами фінального обговорення була здійснена розробка рекомендацій щодо можливостей підвищення ефективності розвивальної

програми. Рекомендації розроблялися із урахуванням вражень від програми її учасниками. Відповідно необхідно:

- змінити кількість учасників тренінгової групи до 15-17 осіб;
- не виділяти окреме заняття для презентації програми і знайомства, його цілі реалізувати в скороченому вигляді в рамках іншого заняття;
- розпочинати роботу із студентами до початку зимової сесії;
- для розширених груп використовувати варіант програми із акцентом на певній групі особистісних навичок (soft skills), в залежності від результатів попередньої діагностики.

3.3. Оцінка ефективності реалізації тренінгової програми

По завершенню тренінгової роботи було проведене повторне діагностування студентів з використанням методик емпіричного дослідження. Після цього всі результати було підраховано за допомогою статистичного пакету SPSS, потім виконано статистичні розрахунки, які показали ефективність результатів самого дослідження. Для цього ми порівняли дані описової статистики показників групи, яка зазнала корекційного впливу (21 особа) із відповідними вимірами у контрольній групі. Ефективність впливу розвивальної програми розглядається і розуміється як позитивні зміни за показниками: «узгодженість життєвої перспективи», «суб'єктна активність», «самоприйняття», «часовий контур "5 років"» «мотивація творчості», «мотивація самоконститування», «керування середовищем», «цілі в житті», «автономія», «ставлення до майбутнього», «часовий контур "усе життя"», «особистісне зростання», «каузальна орієнтація зовнішня», «каузальна орієнтація внутрішня».

В таблиці 3.2 представлені середні результати в експериментальній групі до та після тренінгового впливу. Достовірність отриманих відмінностей підтверджена за допомогою парного t-критерію Стьюдента - модифікації

методу Стьюдента, що використовується для визначення статистичної значущості відмінностей повторних вимірювань. Критичне значення t-критерію у нашому випадку дорівнює 2,086 для значення вірогідності $p < 0,05$.

Таблиця 3.2

Значущість відмінностей між діагностичними показниками в експериментальній групі до та після тренінгу

Діагностичний показник	Середнє значення		Значущість різниці (парний t-критерій)
	до тренінгу	після тренінгу	
Узгодженість життєвої перспективи	32,44	41,62	0,021
Суб'єктна активність	6,92	7,76	0,038
Мотивація творчості	3,65	5,38	0,004
Мотивація самоконститування	4,04	8,24	0,000
Ставлення до майбутнього	6,14	7,71	0,031
Наявність структурування часу	4,25	5,61	0,027
Керування середовищем	56,57	58,00	0,034
Цілі в житті	53,11	57,19	0,005
Особистісне зростання	54,28	57,19	0,012
Самоприйняття	56,02	59,95	0,039
Каузальна орієнтація зовнішня	96,98	90,81	0,023
Каузальна орієнтація внутрішня	87,28	121,14	0,000
Часовий контур "5 років"	0,84	2,43	0,000
Часовий контур "усе життя"	2,87	1,67	0,041

Засвідчені результати підтверджують достатній рівень ефективності розвивальної програми.

Спираючись на отримані результати в ході порівняння показників до та після тренінгового впливу, можна констатувати, що показники

експериментальної групи наблизився до таких, які характеризують модель узгодженої життєвої перспективи.

- Ефективність використання активних стратегій – показник «суб'єктна активність» на середньому, ближче до високого рівня.
- Актуалізація внутрішніх ресурсів та креативного потенціалу особистості висока «мотивація самоконститування» та ближче до високого рівня «мотивація творчості».
- Достатньо високий рівень розвитку самоприйняття (ближче до високого), відмова від ілюзорних (як позитивних та і негативних) уявлень про себе.
- Розвиток здатності до ефективного цілевизначення, самодетермінованості щодо особистісного зростання, керування середовищем, автономії та цілепокладання (середні, ближче до високого рівні показників «керування середовищем», «цілі в житті», «особистісне зростання»).
- Адекватність та достатня оптимістичність настрою стосовно взаємодії з навколишньою дійсністю (середній, ближче до високого рівень показника «ставлення до майбутнього»).
- Підвищення компетентності в «м'яких навичках» (опосередкований вплив на змінні, пов'язані із факторами освітньої соціалізації).
- Підвищення ефективності стратегічного планування, завдяки балансуванню в системі «стратегія – тактика», наявність стратегічного плану перспективи з можливістю вносити тактичні корективи в нього (параметри «часовий контур "5 років"» на високому рівні, «часовий контур "усе життя років"» на середньому).
- Підвищення здатності самостійно обирати зовнішню чи внутрішню мотивацію дій, спираючись на внутрішньо цінні орієнтири (достатньо висока внутрішня каузальна орієнтація за наявності середніх показників зовнішньої).

Описані позитивні зміни в експериментальній групі відображені на мал. 3.1. Через те, що кількісні показники представлені в надзвичайно широкому

діапазоні даних (див. табл. 3.2.), ми перевели їх в порядкову шкалу за допомогою наступного алгоритму: 5 – високий рівень виразності якості, 4 рівень виразності якості вище середнього, 3 – середній рівень виразності якості, 2 – рівень виразності якості нижчий за середній. Перевід кількісних даних в порядкову шкалу здійснений на основі тестових норм до використаних в дослідженні стандартизованих діагностичних методик, а також тестових норм, розрахованих на досліджуваній вибірці (додаток Б).

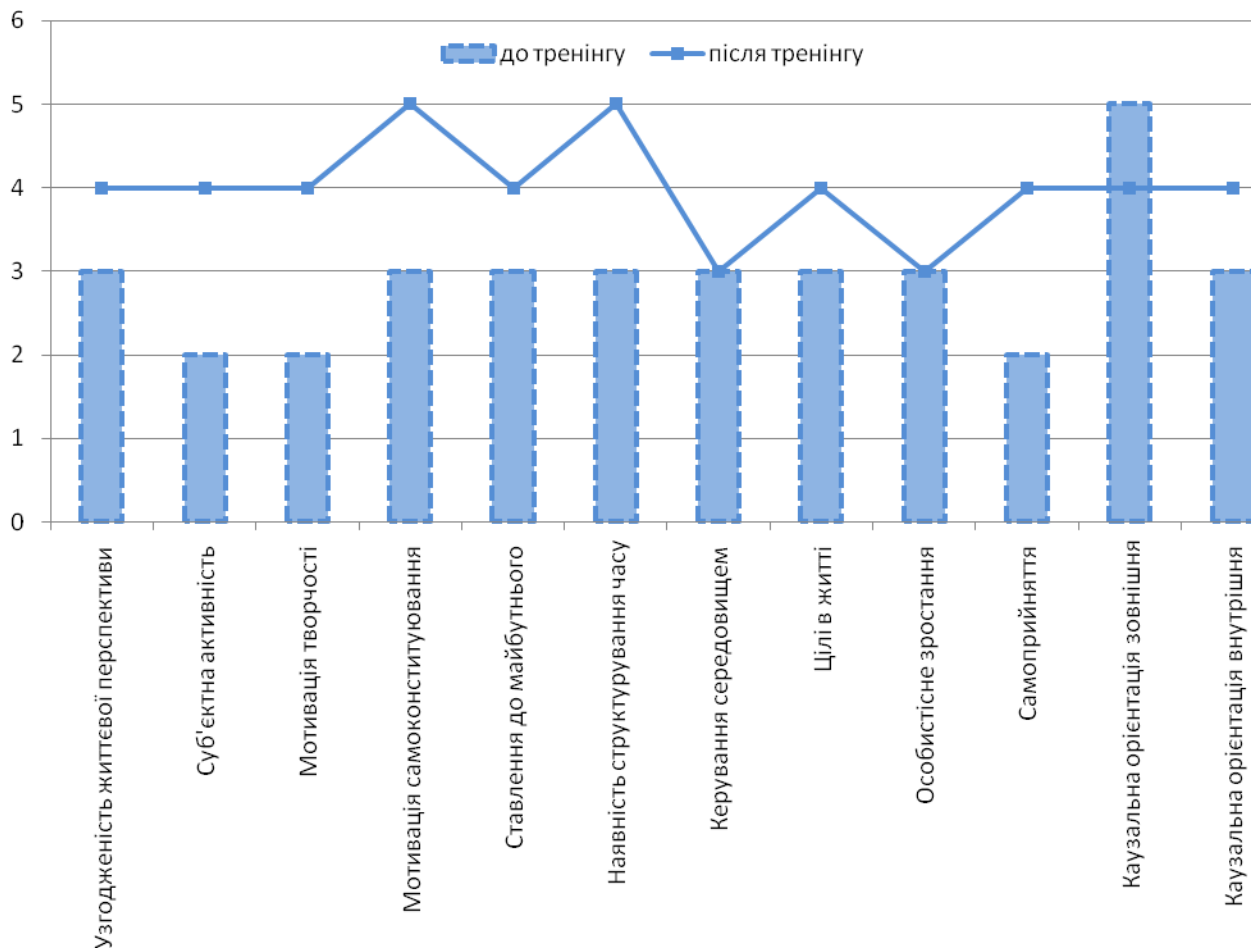


Рис. 3.1. Динаміка зміни виразності вимірюваних показників після проведення тренінгу

Як видно з отриманих даних, найбільш сильний та беззаперечний ефект тренінгового впливу досягнутий стосовно показників мотивації

самоконституювання і творчості, розвитку навичок цілепокладання студентів, зміни вектору каузальної орієнтації на внутрішню, а також поліпшення структурування часу в просторі найближчих п'яти років.

З метою ілюстрації позитивного ефекту проведеного тренінгу далі ми наводимо дані, які ілюструють позитивні зміни за цими показниками конкретних досліджуваних, що зазнали тренінгового впливу.

Як приклад, проаналізуємо індивідуальні психологічні особливості динаміки до та після тренінгу у Максима – студента 5 курсу історичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Максим – досить самовпевнений, націлений на позитивний результат юнак.

Загалом аналіз отриманих діагностичних даних дослідженого, констатував наявність психологічних труднощів у Максима, що виявлялось у відсутності гнучкості та цілісності при розбудові життєвих перспектив. Величезну кількість енергії він витрачає на реалізацію зовнішніх тенденцій в мотивації поведінки (завищений рівень показника «КО зовнішня» за недостатнього розвитку показника «КО внутрішня», розбудову позитивних уявлень про себе у оточуючих і при цьому залишається собою незадоволений (низький рівень показника «самоприйняття»). На питання «Чого ви очікуєте від тренінгу?», відповів: «Грамоти, яка підтверджує мій високий рівень».

Максим дав згоду на участь у тренінгу, під час якого поводить себе розкуто і самонадіяно. Водночас, відчувалась деяка «гра на публіку» у його відповідях аби заслужити схвалення та отримати підтвердження свого «позитивного» образу.

Але з кожним заняттям відбувалися зміни у його зовнішній поведінці. Всі обговорення, вправи, що були спрямовані на підвищення гнучкості у плануванні, відповідності мотиваційної сфери засобам досягнення мети викликали живий інтерес. Можливість змін умов навколишнього середовища почала сприйматися адекватно. Максим, що раніше демонстрував повне заперечення, того що «щось може піти не за моїм планом» почав аналізувати

гіпотетичні ситуації цілепокладання за параметрами своїх внутрішніх мотивів. Надмірна самовпевненість, що не була підкріплена реальними засобами стратегічного, адекватного, ресурсно-залежного планування змінилася на бажання прагматично, реалістично розбудовувати життєву перспективу.

Наводимо діаграму показників моделі узгодженої життєвої перспективи респондента до та після тренінгу (рис. 3.2).

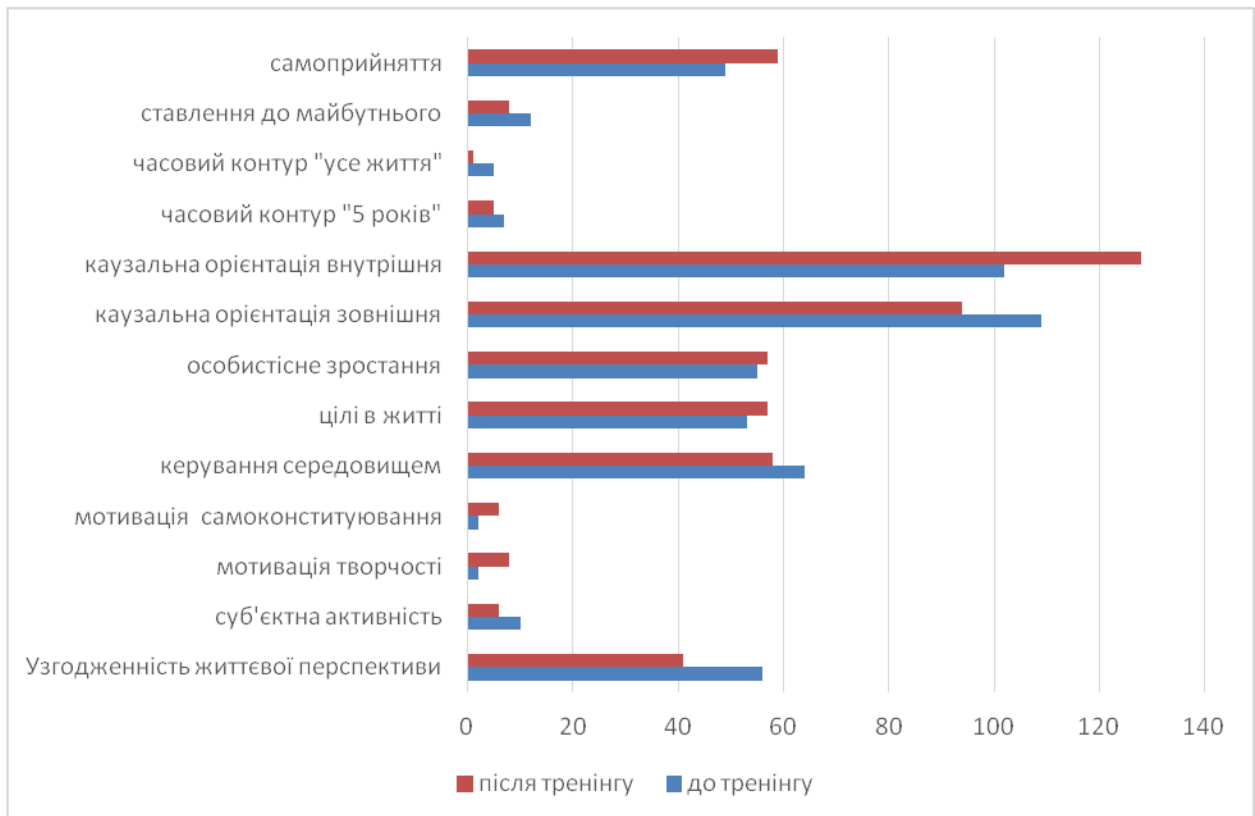


Рис. 3.2. Показники Максима, студента 5 курсу історичного факультету.

Загальна тенденція змін, що спостерігалась у Максима: відмова від ілюзорно завищених, невідповідних реаліям показників до середніх (ближче до високих) адекватних показників узгодженої життєвої перспективи.

Після завершення тренінгу проводилися діагностичні бесіди в індивідуальному порядку, в ході яких студент продемонстрував зміни в поведінці. Він вперше зустрівся з науковим керівником з запитом на консультацію та пораду, відмовившись від позиції «я і так все знаю, в мене все під контролем»

Інший респондент – Марина, студентка 2-ого курсу факультету психології. Вона дещо з острахом вступає в контакт, дуже чутлива до особистісних переживань оточуючих. Разом з тим у дівчини спостерігається підвищена тривожність, невпевненість у власних силах, відсутність активної суб'єктної позиції (низький рівень розвитку за параметром «суб'єктна активність»). Вона зазначає, що із сумнівом дивиться у майбутнє (низькі показники за параметром «ставлення до майбутнього»), і не впевнена, що правильно обрала професію, що зможе отримати диплом. Взагалі їй важко дається планування (низькі показники за параметром «цілі в житті») і розбудова життєвої перспективи, як в стратегічному, так і тактичному планах. (відсутність структурування в часі за контурами «усе життя», «5 років»), узгодженість життєвої перспективи знаходиться на низькому рівні.

Марина досить швидко захопилася атмосферою тренінгу, брала активну участь в обговореннях, ділилася власними враженнями. Однак, по мірі виконання вправ було помічено, що дівчина відчуває себе добре, коли нею керують, і тому вправи, спрямовані на підвищення компетентності в управлінні середовищем, на визначення та планування особистих зусиль на шляху до здійснення життєвої мети часто викликали у студентки розгубленість та прагнення скоріше закінчити виконання такого завдання.

Та поступово тривога та небажання замислюватись над питаннями власного майбутнього змінювались у неї більш-менш чітко визначеним образом бажаного майбутнього, до якого в ході занять визначались, підбирались та уточнювались можливі засоби досягнення.

По завершенні тренінгу основні показники зазнали підвищення, з'явилася тенденція до усвідомлення дівчиною власних особистісних ресурсів та опора на власні сили при розбудові життєвої перспективи на протигагу розгубленості, що була притаманна їй раніше

Після закінчення тренінгу, в індивідуальних бесідах самозвіти дівчини продемонстрували зміни в поведінці щодо самостійного та суб'єктного вибору стратегії поведінки стосовно обирання ресурсів освітньої соціалізації. Зокрема

студентка розробила план роботи по кожній з екзаменаційних дисциплін (які види робіт необхідно здати, скільки разів виступити на семінарі, які творчі завдання виконати), щоб скласти на відмінно фінальний контроль.

Зміни, що відбулися відображає діаграма показників студентки до та після тренінгу (рис. 3.3).

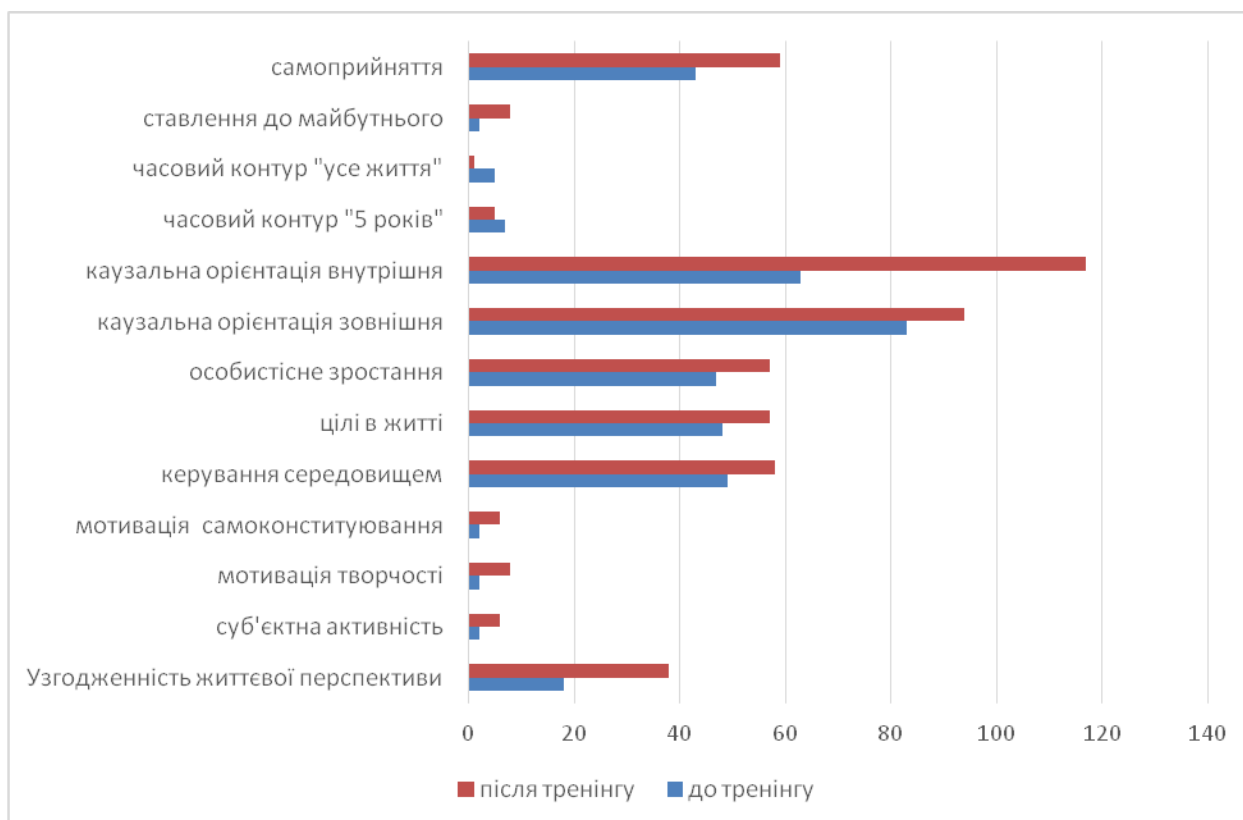


Рис. 3.3. Показники Марини, студентки 2 курсу факультету психології.

Ще один показовий ілюстративний випадок – учасниця тренінгу Олена, студентка 5-ого курсу Військового Інституту. Дівчина активна, говірка, доброзичлива. Студентка легко і невимушено включалася в групову роботу, часто виступала в ролі добровольця для виконання завдань.

Результати досліджень перед тренінгом засвідчили, що дівчина зациклена лише на одній сфері життєвих завдань, а саме сфері «сім'ї», що зумовило низький рівень узгодженості життєвих завдань. Але навіть у сфері найбільшого інтересу Олена не проявляє достатній рівень власної активності (низький рівень

розвитку за параметром «суб'єктна активність»), поведінка є зовнішньо-орієнтованою (високий рівень «каузальної орієнтації зовнішньої» на фоні низького рівня «каузальної орієнтації внутрішньої»). Її плани на майбутнє мають дещо узагальнений, абстрактний характер (високий рівень структурування в часі за контурами «усе життя» та низький рівень), навичка постановки життєвих цілей та завдань не сформована (низькі показники за параметром «цілі в житті», «керування середовищем»), мотивація, щодо активних творчих дій для досягнення бажаного відсутня (низький рівень параметрів «мотивація творчості» та «мотивація самоконститування»). На початку тренінгу дівчина зізналася, що єдине її бажання – це «вдало вийти заміж», а далі «чоловік повинен влаштувати моє життя». При цьому чітке бачення «вдалого» життя та способи розбудувати таких сімейних стосунків у неї були відсутні. Тому формування образу «майбутнього вдалого шлюбу», усвідомлення необхідності власної активної позиції щодо реалізації цього задуму, а також поява інших сфер життєвих завдань на карті її життєвого шляху, були озвучені для студентки як позитивні результати проходження тренінгу.

На останніх заняттях програми, що покликані сформулювати життєві цілі та розробити план дій щодо їх втілення, дівчина вже додала сферу «навчання, робота» до континууму свої життєвих завдань, а також в розбудові життєвої стратегії та тактики стосовно майбутнього сімейного життя була конкретна в цілепокладанні та особистісно вмотивована.

За результатами діагностики після тренінгу можна констатувати підвищення рівня основних параметрів, що стосуються активної позиції, цілепокладання та мотивації. Підвищився рівень узгодженості життєвої перспективи, з'явився інтерес до тих сфер життєвих завдань, що раніше ігнорувалися. В розумінні майбутнього зменшився рівень абстрактності.

Самозвіти дівчини після закінчення тренінгу засвідчили зміни в поведінці: 1) зменшилася кількість прогулів занять; 2) вона перестала ігнорувати творчі завдання з предметів, що оцінювалися вище, ніж звичайні

форми контролю засвоєння навчального матеріалу; 3) в неї з'явилися романтичні стосунки із хлопцем, що навчається в іншій студентській групі.

Результати діагностики до та після тренінгу ілюструє діаграма на рис. 3.4.

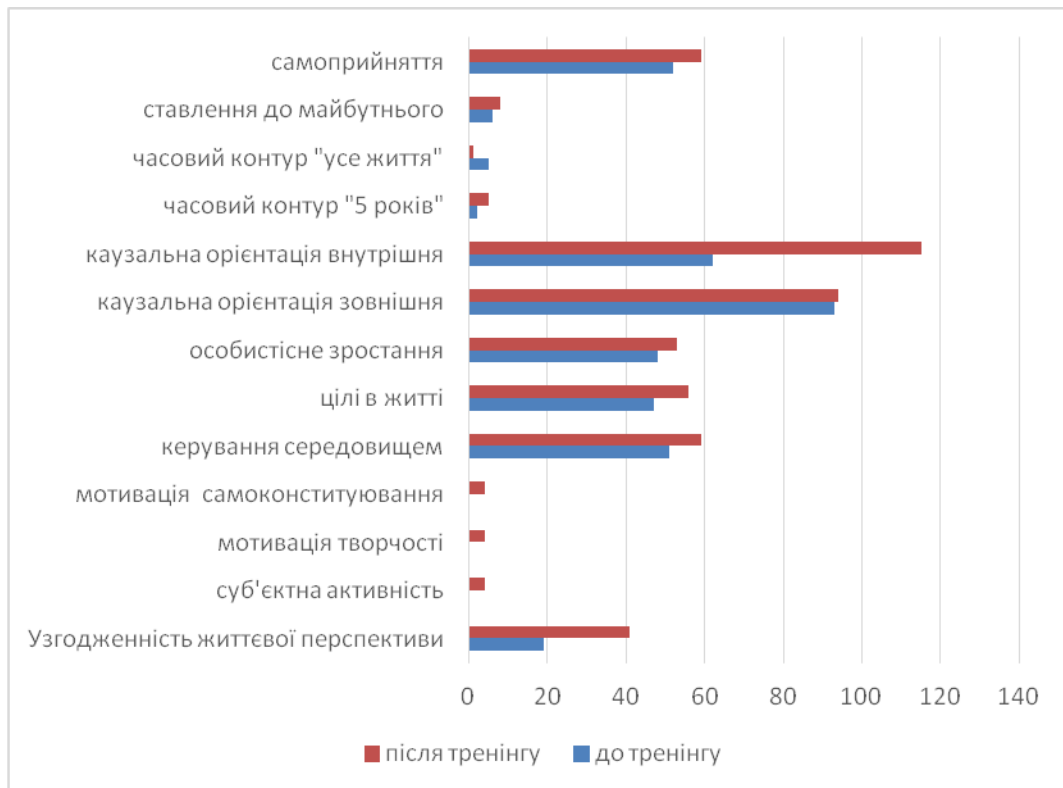


Рис. 3.4. Показники Олени, 2 курс, Військовий інститут.

Наступним кроком аналізу даних було порівняння підсумкових показників в експериментальній та контрольній групі. Значущість ($p < 0,05$) отриманих відмінностей між двома групами підтверджена за результатами аналізу відмінностей між середніми, що були отримані процедурою порівняння середніх за t-критерієм Стьюдента (табл. 3.3).

Як видно із таблиці 3.3, статистичні описові характеристики підтвердили виразність позитивних змін (різниця між середніми показниками групи, що зазнала корекційного впливу та контрольної групи).

Отже, ефективність тренінгового впливу виступила підтвердженням теоретичних та емпіричних припущень дослідження стосовно виділених зв'язків.

Таблиця 3.3

Значущість відмінностей між групами після тренінгу

Діагностичний показник	Середнє значення		Значущість міжгрупової різниці (t-критерій)
	Експериментальна група	Контрольна група	
1	2	3	4
Узгодженість життєвої перспективи	41,62	32,52	0,016
Суб'єктна активність	7,76	7,00	0,048
Мотивація творчості	5,38	3,09	0,000
Мотивація самоконституювання	8,24	3,00	0,000
Керування середовищем	58,00	56,71	0,035
Цілі в житті	57,19	52,81	0,000
Особистісне зростання	57,19	55,62	0,018
Каузальна орієнтація зовнішня	90,81	95,24	0,019
Каузальна орієнтація внутрішня	121,14	89,76	0,000
Часовий контур "5 років"	2,43	0,71	0,000
Часовий контур "усе життя"	1,67	3,09	0,046
Ставлення до майбутнього	7,71	6,38	0,034
Самоприйняття	59,95	58,33	0,047

Водночас, природа змінних, що складають модель гармонійної життєвої перспективи, зумовлює ряд обмежень тренінгу як інструменту впливу. Власне дію компонентів освітньої соціалізації лише опосередковано можливо модифікувати через поведінкові прояви об'єктів цих впливів (студентів). Деякі з учасників тренінгу в подальшому трансформували свою поведінку стосовно використання ресурсів освітньої соціалізації, зокрема стосовно навчального напрямку. Це визначає необхідність врахування впливів, які неможливо прямо змінити в ході спеціальних занять.

3.4. Практичні рекомендації щодо формування життєвої перспективи студентів через організацію освітнього середовища

Важливим у формуванні життєвої перспективи студентів є те, що професійний, інтеракційний, середовищний та навчальний напрямок впливу освітньої соціалізації є такими, що за рахунок тренінгу вплинути на них важко, адже його учасники більше занурені в мікrorівень їх функціонування. Ці змінні функціонують переважно на мезорівні – рівні культурного, громадського, інформаційного, нормативно-контролюючого, організаційного та матеріального середовища конкретного ВНЗ.

З іншого боку, нестабільна соціально-політична ситуація в Україні виступає в ролі такого фактору макросередовища, який перешкоджає формуванню життєвої перспективи студентів, змушує молодих людей сумніватися в реалістичності поставлених життєвих цілей та можливостях їх досягнення, перешкоджає ціннісно-смісловому наповненню навчальної діяльності, викликає страх майбутнього. В цій ситуації саме навчальний заклад може виступити тим соціалізуючим середовищем, що надає студенту впевненості у власних силах та можливості досягнення успіху у майбутньому.

У зв'язку з цим ми сформулювали ряд практичних рекомендацій щодо організації освітнього середовища ВНЗ, яке б оптимізувало формування життєвої перспективи у студентів.

Рекомендації для адміністрації та керівників факультетів

Продуктом процесів професійної освітньої соціалізації повинен стати індивід, готовий до виконання всього спектру життєвих функцій, здатний до формування збалансованої майбутньої перспективи та реалізації її складових. Специфікою сучасної освіти є те, що за своєю природою вона повинна мати випереджаючий характер, формуючи особистісні та професійні риси студента, спираючись на певний проект, що містить низку уявлень футурологічного характеру, які слугували б орієнтиром в розбудові стратегії освітніх перетворень [144]. Для ефективного розвитку таких рис в процесі освітньої

соціалізації потрібно заздалегідь сформулювати та мати на увазі узагальнений еталонний портрет випускника – ідеальний образ, який би втілював в собі всі цінності, традиції, можливості та переваги конкретного навчального закладу.

Для створення еталонного образу-моделі доцільно залучити працівників ВНЗ (керівників та провідних викладачів), студентів, а також випускників, які можуть оцінити діяльність навчального закладу саме в перспективі реалізації життєвих цілей. Отриманий таким чином «портрет студента» корисно оформити як статутний документ та популяризувати серед всіх учасників навчально-виховного процесу.

Пропонуємо список компонентів, які виступають головними в оцінюванні освітньої компетентності в будь-якій сфері:

- комунікативна компетенція (володіння засобами та навичками усної та письмової виразності спілкування на різних мовах, в різних знакових системах, вміння працювати в колективі, вирішувати конфлікти ситуації);

- інформаційна компетенція (володіння актуальними інформаційними та інструментальними технологіями, потенціал засвоєння інновацій в майбутньому; готовність до спільної професійної діяльності, майстерне оволодіння засобами комп'ютеризованої комунікаціями);

- когнітивна компетенція (потреба в безперервному підвищенні освітнього рівня, усвідомлення меж та ресурсів реалізації свого особистісного потенціалу, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння, використовуючи сучасні освітні та інформаційні технології; здатність стимулювати в собі пошук нових ідей та ефективного використання власного досвіду);

- міжкультурна та міжгалузева компетентність – знання, вміння, та здібності, необхідні для адаптації та продуктивної діяльності в різних професійних спільнотах; встановлення розгалуженої системи зв'язків в межах власної професії;

- загальнонаукова компетенція – вказує на застосування основних особливостей наукового світогляду при побудові особистої картини світу;

здатність використовувати потенціал загальнонаукових та загальнопрофесійних категорій, понять, принципів та закономірностей в інтелектуальній і професійній діяльності; можливість проводити аналіз проблемних ситуацій реалізуючи об'єктивний підхід до пояснення суті та істини; критично та раціонально оцінювати нову інформацію, що поступає з зовнішніх джерел.

- соціальна компетенція (здатність взяти на себе відповідальність, спільно виробляти рішення і брати участь у їх реалізації, ефективна взаємодія особистих інтересів з вимогами організації);

- персонально-особистісна компетентність (здатність стратегічно осмислювати ресурси та створювати умови для власного фізичного, когнітивного, естетичного, морального, професійного саморозвитку та самовдосконалення);

- спеціальна компетенція (здатність самостійно виконувати професійні дії та критично осмислювати результати своєї праці).

Маючи в розпорядженні ідеальну модель особистості, яка є результируючою метою всіх навчально-виховних впливів, слід мати її на увазі при прийнятті адміністративних рішень, організації навчального процесу, розподілі матеріальних ресурсів, плануванні виховних заходів тощо. Саме цей образ-мета має лежати в основі дизайну всіх освітніх послуг.

Цілеспрямована соціалізація в системі вищої освіти передбачає не тільки безпосередній вплив на особистість, а формування певним чином організованого освітнього середовища, що дозволяє максимально реалізувати особистісний потенціал студентів.

Певний тип поведінки, що розуміється як універсальний, оптимальний заохочується за допомогою системи соціального контролю – норм і санкцій, закріплених у нормативно – правовій документації вищих навчальних закладів. При цьому характер опанування студентами бажаних моделей поведінки часто залишається стихійним, неусвідомленим, неактуальним. Для подолання такого протиріччя необхідно оптимізувати умови і засоби навчально-виховного процесу, щоб покращити управління цілеспрямованою соціалізацією у ВНЗ.

Основними засобами цілеспрямованої соціалізації у вищій школі є зміст освіти, специфіка методики навчання, особливості організації життєдіяльності в даних соціальних організаціях [190].

В системі сучасної освіти перелічені завдання реалізуються за допомогою компетентнісного підходу (реалізація компетентнісного підходу докладно описана в розділі 1.

Спрямованість вищої освіти на розвиток у студентів професійних компетентностей дає змогу сформувати їх як фахівців, що володіють не лише ґрунтовними фаховими знаннями, але є здатними та готовими самостійно, свідомо визначати, адекватно оцінювати та коректувати власне життя, прагнуть до самовдосконалення, мають розвинене критичне мислення, сформовані навички роботи в команді, уміють упевнено діяти в нестандартних життєвих та професійних ситуаціях, працювати з різними джерелами інформації, володіють інноваційними технологіями комунікації, тощо [18].

Ефективним способом реалізації компетентнісного та особистісного підходу у професійній освіті є система наставництва [180]. Перевага цього методу не тільки в передачі знань в широкому діапазоні практичних можливостей, але й виховний вплив на особистість. Відповідальний вибір наставників залучає до цієї діяльності спеціалістів з найвищим рівнем власного професійного розвитку та безсумнівно цінними особистісними якостями. Саме такий наставник має стати для студента прикладом успішної життєвої реалізації та еталоном образу «Я-професіонал».

Особливості взаємодії педагога-наставника під час навчально-виховної роботи зі студентами передбачають розвиток певних психологічних механізмів майбутнього фахівця, які забезпечать йому продуктивне входження, адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію в освітньо-професійні та професійні групи. Тобто, забезпечується набуття відповідних системних, інструментальних та особистісних, міжособистісних компетенцій.

У формуванні життєвої перспективи під впливом освітньої соціалізації великий потенціал має підвищення суб'єктної активності студентів, що може проявлятися в наступних формах:

– заохочення академічної мобільності студентів та викладачів, що дає можливість отримати різнобічну освіту за обраним напрямом підготовки, сформуванню концепту позитивної свободи особистості [139], підвищити конкурентоспроможність та життєву підготовленість фахівця;

– надання інформації стосовно системи наукових грантів для вмотивованого пошуку професійних знань та додаткового ціннісно-сміслового наповнення навчальної діяльності;

– поширення різних форм наукової комунікації студентів – участь у конференціях, семінарах, форумах, у тому числі віртуальних (формує реалістичне та оптимістичне уявлення про власні вміння та можливості як в професійній так і в науково-дослідницькій діяльності);

– активація викладацького складу стосовно виходу за рамки установлених навчальних програм (факультативи, які дають студентам можливість реалізувати актуальні навчальні запити і потреби);

– визнання пріоритетів самостійного вибору студентом навчальних дисциплін та планів їх вивчення;

– посилення аспектів освітньої соціалізації, спрямованих на усвідомлення молодими людьми своєї ролі і місця в суспільстві як соціокультурній основі подальшого життєвого розвитку (студентське самоврядування, громадська та волонтерська діяльність, формування здорового способу життя, культурно-просвітницька робота, тощо);

– організація спеціальних семінарів для викладачів з метою підвищення їх педагогічної майстерності у застосуванні проблемно-орієнтованого, компетентнісного та особистісного підходів, впровадженні навчальних програм у формі освітнього діалогу, використанні розвивальних технологій, створенні імітаційної моделі професійної діяльності;

– сприяння інноваційності та випереджувальному характеру професійної освіти; створення структур, які б дієво допомогли студентам середніх та старших курсів у самоуправлінні кар'єри та використовували маркетингові інструменти оптимізації кар'єрного ресурсу випускників за умов конкуренції на ринку праці (Кар'єрне бюро) [174].

Окрім засвоєння системи професійних знань та вмінь, що складає основний зміст вищої освіти, під час навчання у ВНЗ формується ще один важливий ресурс життєвого успіху особистості – розгалужена система соціальних зв'язків та контактів, які супроводжують людину протягом всього наступного дорослого життя. У вітчизняній системі освіти цей процес переважно має стихійний характер, але адміністрація навчальних закладів може сприяти інтеракційній згуртованості студентів через організацію позанавчальних масових заходів, а також популяризацію позитивного образу «Я-студент (назва вищу)» та створення атмосфери обраності, елітарності, яка б об'єднувала всіх студентів та випускників даного закладу.

Рекомендації для викладачів предметних дисциплін

При розробці навчальних дисциплін треба брати за основу компетентнісний підхід та спрямовувати навчальні завдання на розвиток ключових компетенцій студентів. Важливим критерієм результату засвоєння дисципліни згідно із цим підходом є здатність людини діяти в проблемних ситуаціях професійної діяльності. Для цього в структуру навчальних курсів необхідно включати професійно-орієнтовані проблемні завдання; на конкретних прикладах розглядати особливості використання набутих теоретичних знань в ситуаціях майбутньої діяльності (метод кейсів); детально пояснювати, в яких саме видах діяльності та в якій саме формі, отримані при засвоєнні конкретної теми знання і вміня, можуть бути реалізовані студентом вже зараз.

Отже, застосування основних принципів компетентнісного підходу у ВНЗ вимагає від викладачів розширення діапазону педагогічного впливу із

трансляції системи знань з конкретного предмету на формування загальної компетентності особистості студентів.

Вирішення спеціально поставлених практичних і дослідницьких завдань, спрямованих на застосування отриманого раніше і придбання нового досвіду в процесі педагогічної взаємодії із студентом, являється умовою формування компетенцій. З цієї точки зору при викладанні будь-якої дисципліни зміщається акцент з простого накопичення студентом знань, що необхідні для майбутньої професійної діяльності, на організацію особистісних знань в певні структури, що дозволяють максимально ефективно пристосовуватися до середовища. В результаті з'являється складна динамічна структура. Така гнучка організація знань дозволяє не просто їх зберігати та накопичувати, а критично переосмислювати всю їх систему при появі нової інформації, вказувати на дефіцит їх в певних сферах, оновлювати запит на них відповідно до найбільш актуальних освітніх, соціальних, професіональних змін, що сприяє формуванню суб'єктної позиції щодо процесу навчання.

Дуже актуальним та корисним в умовах сучасної вищої освіти є створення викладачем електронної підтримки власної дисципліни. Це дозволяє зберігати відібрані викладачем інформаційні ресурси та робити їх доступними для студентів. Така можливість суттєво збільшує потенціал самостійної роботи студентів та розвиває відповідні навички планування та структурування життєвих завдань у майбутньому.

Гуманістичні ідеали викладання підкреслюють вагомість особистості педагога: відбір, підготовка, форма подання, засоби і методики, що застосовуються в освітньому процесі – всі ці процедури проходять крізь фільтр суб'єкта педагогічної діяльності. Така включеність породжує взаємодію і спонукає студентів відповідати на неї вже на рівні свого особистісного сприймання. Розуміння значущості розбудови такої особливої атмосфери освітнього процесу, з одного боку, вимагає відповідального та свідомого ставлення викладачів до своєї діяльності, з іншого – розширює можливості

формуючого соціалізуючого впливу на студента, як на представника суспільства майбутнього.

Загальною рекомендацією для саморозвитку та самоосвіти педагогів вищих навчальних закладів є поєднання викладацької діяльності з професійною практикою. Саме це дає викладачеві реалістичне уявлення про знання та вміння, необхідні для виконання професійної діяльності, способи їх реалізації в певних ситуаціях діяльності; дозволяє практично перевірити та відібрати в якості навчального матеріалу найбільш актуальні теми, теорії та інструменти; допомагає конкретизувати роль окремих компонентів навчального процесу у становлення особистості майбутнього фахівця. В свою чергу, все це допомагає сформувати більш реалістичну життєву перспективу студентів стосовно реалізації професійних цілей.

З цією ж метою рекомендуємо керівникам кафедр та факультетів активно залучати до викладання спеціальних предметів (або окремих тем, лекцій) спеціалістів-практиків, які мають реальні здобутки та авторитет в професійній спільноті.

Рекомендації для кураторів груп та спеціалістів з виховної роботи

1. Ввести у виховну роботу елементи тренінгових занять з формування узгодженої життєвої перспективи студентів (цілком придатні для використання вправ з програми формуючого експерименту, наведені у додатку Ж). Для студентів молодших курсів головною метою має стати оптимізація та інтенсифікація адаптаційного процесу, швидке включення в соціалізуюче середовище вищої школи, засвоєння якомога більш широкого діапазону соціальних ролей в ньому. Для студентів старших курсів – сприяння ефективному професійному самовизначенню (знаходження власної спеціалізації всередині професії, яка б дозволила досягти життєвих цілей з урахуванням наявних здібностей, інтересів та вмінь), усвідомленому цілепокладанню. На кожному етапі навчання необхідно переструктурувати сформовані життєві завдання відповідно до актуальної ситуації професійного та особистісного розвитку.

2. Проводити моніторинг психологічного стану студентів в контексті вирішення особистісних криз, які наявні в період професійного навчання.

У більшості студентів в ході професійного навчання зміцнюється впевненість у зробленому професійному виборі та йде неусвідомлений процес кристалізації професійної спрямованості особистості. Поступове засвоєння майбутньої соціально-професійної ролі сприяє самопроектуванню студентом себе як представника певного професійного співтовариства. Однак багато студентів переживають незадоволеність і розчарування в зробленому (вимушено або за бажанням) виборі навчально-професійного поля [65]. В такому випадку необхідно своєчасно внести корективи у професійний старт.

Слід мати на увазі типові труднощі та кризи, характерні для кожного з етапів освітньої соціалізації та професіоналізації (за Е. Ф. Зеєром, Г. К. Радчук, Н. Ф. Шевченко, Н. С. Пряжниковим та інш.), а також намітити завдання, які стоять перед педагогами в цьому контексті:

1. Вступний етап (початок навчання) характеризується [130]:

– відсутність цілісності образу професійного самовизначення (в ситуації вибору ВНЗ під впливом випадкових обставин);

– низькою якістю прийнятого і реалізованого рішення (на початку навчання виявляються факти, які не були враховані раніше);

– поверхневим уявленням про обрану професію, цілі, зміст і засоби майбутньої професійної діяльності, про професійно важливі якості, варіанти і особливості майбутньої трудової зайнятості;

– поганим розумінням себе, власних можливостей, цінностей, бажань, характеру;

– невизначеними баченням (відсутністю) освітньої та професійної перспективи та плану освоєння професії.

На першому році підготовки становлення професійної свідомості характеризується конфліктом неузгодженості, що стимулює пізнавальну активність студентів, створюючи підґрунтя для породження нових професійних сенсів [184].

На другому курсі навчання спостерігається стрімке падіння значущості більшості цінностей студентів, що свідчить про ціннісну освітню кризу, яка характеризується аномією і відображає ситуацію ослаблення впливу соціальних норм унаслідок фрустрації очікувань студентів щодо можливостей їх самореалізації у рамках ВНЗ, що приводить до переживання відчуженості від формального змісту освіти та знеособлення.

У цей період перед викладачі покликані допомогти остаточно завершити становлення професійного самовизначення, разом із студентами аналізувати бажання, можливості і суспільне значення обраної професії; виокремити специфічні особливості професії, що робить її цікавою, неповторною, такою, що забезпечує творчий розвиток; які ресурси, статус можливості впливу має професія на соціальне та особисте життя особистості. На цьому ж етапі уточнюється прийняте рішення. Студент повинен освоїти способи самопізнання, виявити особистісно вагомні переваги, виявити свої професійно важливі якості, а також індивідуальні та особистісні обмежувачі, що перешкоджають майбутньому професійному успіху. Навчивши його прийомам створення когнітивної карти професії для розуміння своїх перспектив в ній, можна допомогти подолати всі труднощі першого етапу, створити умови для появи бажання стратегічно планувати власну кар'єру. Поява стійкої внутрішньої мотивації на продовження професійного навчання, оптимістичний погляд на майбутнє успішне робоче поле – це критерії подолання труднощів цієї стадії.

2. Занурення в особливості обраної спеціальності характеризує другий етап. Його проходження може бути пов'язане із рядом перешкод:

- туманне уявлення життєвих і професійних цілей, відсутність розгорнутого плану кар'єри;
- зниження значущості смисложиттєвих орієнтацій,
- розмитість і недиференційованість професійної ідентичності;
- проблеми із побудовою власної стратегічної кар'єрної лінії;
- відсутність або несформованість певних професійно важливих якостей;

- несформованість соціально схвалюваних і ділових якостей;
- сумніви щодо рівня власної професійної майстерності.

На III курсі виникає криза професійної підготовки [130], яка виявляється у конфлікті контекстів, при якому система значень, що сформована, є недостатньою для виконання квазіпрофесійної діяльності.

Викладачі в рамках проходження цієї стадії мають надати допомогу студентам за такими векторами розвитку: формування загальних та спеціальних професійних знань, навичок і вмінь; вдосконалення вмінь критичного мислення соціально зумовлених якостей; виявлення рівня розвитку професійно значущих якостей, їх вдосконалення, розбудова найбільш ефективного індивідуального стилю діяльності; стратегічне кар'єрне планування; формування вміння рефлексії власної діяльності з позиції професіонала; пошук максимально адаптивних своєрідних способів освоєння професії та входження в професійне середовище; підвищення рівня пристосування до ситуації невизначеності; орієнтування в діловому спілкуванні, особливо в конфліктних взаємодіях

Загалом завдання другого етапу покликані сформувати уявлення про образ «ідеального» спеціаліста та засвоїти основні прийоми та техніки досягнення цього бажаного рівня професіоналізму.

3. «Заклучні» курси навчання закінчення ВНЗ та подальше працевлаштування (або продовження освіти) зумовлюють виникнення таких труднощів [130]:

- невідповідність (відсутність) стратегії майбутнього працевлаштування реальним умовам середовища;
- низький рівень адаптації до мінливих умов ринку праці;
- відсутність реалістичної інформації стосовно особливостей функціонування сфери професійної зайнятості конкретного середовища ;
- не готовність швидко та ефективно пристосовуватися до справжньої професійної діяльності.

Ряд вітчизняних дослідників підтверджують, що на IV-V курсі у студентів виникає кризовий етап, тісно пов'язаний з перебудовою життєвої

перспективи [64; 130; 133; 137; 173; 185]. На IV курсі у студентів виникає переживання «внутрішнього смислового конфлікту», який полягає у зіткненні наукових смислів, що сформовані на попередніх етапах навчання, та практичних смислів, набутих впродовж виробничої практики. У цьому конфлікті виявляється протиріччя між роздрібненістю знань за багатьма навчальними дисциплінами й можливістю системного використання цих знань у майбутній трудовій діяльності.

При традиційній системі підготовки на V курсі це протиріччя зберігається за основними показниками, що свідчить про значне послаблення формуючого впливу навчання на становлення професійної свідомості випускників [185]. Серед студентів-випускників спостерігається тенденція до розчарування у виборі професії, яка є результатом трансформації стереотипних образів професії в індивідуальні уявлення про неї [104]. Спад захопленості професією і розчарування в ній також можуть бути викликані поступовим усвідомленням всіх складнощів професії. Криза сенсожиттєвих орієнтацій студентів випускного курсу проявляється у значущому зниженні показників загальної осмисленості життя, майбутнього та локусу контролю Я; десинхронізацією всіх темпоральних локусів, що проявляється у нездатності сформулювати життєві цілі, дезорієнтованості щодо свого майбутнього. Можливою причиною даної кризи може бути невідповідність зовнішніх соціально-економічних обставин та внутрішніх потреб та цінностей випускників.

Цей період ставить перед педагогами наступні завдання: перевірка на актуальність кар'єрного плану по відношенню до реальних умов ринку праці; проведення практичних занять із розігруванням ситуацій пов'язаних із пристосуванням до робочого місця та колективу; аналіз особливостей розвитку та функціонування сучасного ринку праці. Успішне проходження цього етапу дозволяє студентам сформулювати уявлення щодо професійної реалізації та

сформувати чіткий план дій щодо розбудови кар'єри в актуальних для них умовах та вимогах сучасного професійного середовища.

Висновки до третього розділу

Спираючись на результати емпіричного дослідження, був сформульований список компонентів узгодженої життєвої перспективи, який ми поклали в основу відповідних змістовних векторів розвивальної програми: підвищення ступеня реалістичності планів; усвідомлення співвідношення цілей та можливостей; диференціація близьких та віддалених перспектив; використання внутрішніх орієнтацій та мотивів творчості, креативності, самопроголошення в життєдіяльності.

Розроблена та практично реалізована програма психологічного тренінгу, яка складається з 13 занять і включає впливи, спрямовані на гармонізацію взаємозв'язків часового та смислового вимірів образу бажаного майбутнього, формування позитивного самоприйняття як суб'єкта життєтворчості і носія оптимістичних життєвих перспектив, розвиток здатності до побудови детально розроблених, визначених і тривалих життєвих планів крізь усвідомлення особистістю ціннісних пріоритетів, власних ресурсів, своєї відповідальності за реалізацію задумів. Головна мета психологічного тренінгу – оптимізація життєвої перспективи для ефективного функціонування в умовах необхідності виборів і прийняття відповідальності на себе, особливо в тих сферах, що є найбільш актуальними для віку студента.

Ефективність тренінгу була проаналізована за об'єктивними показниками повторної психологічної діагностики в контрольній та експериментальній групах. Доведені достовірні зміни у динаміці рівня виразності досліджуваних параметрів в бік збільшення: відповідності життєвих планів реальним можливостям та внутрішнім потребам особистості; збалансованості між

гнучкістю та стійкістю, стратегічністю та диференційованістю життєвих завдань.

Спираючись на порівняння показників до та після тренінгового впливу, можна констатувати, що показники експериментальної групи наблизилися до таких, які характеризують модель узгодженої життєвої перспективи:

- підвищилася ефективність використання активних стратегій;
- відбулася актуалізація внутрішніх ресурсів та креативного потенціалу особистості;
- збільшився рівень самоприйняття (ближче до високого), відбулася відмова від ілюзорних (як позитивних та і негативних) уявлень про себе;
- розвинулась здатність до ефективного цілевизначення, самодетермінованості особистісного зростання, керування середовищем, автономії та цілепокладання;
- сформувалася адекватність та достатня оптимістичність настрою стосовно взаємодії з навколишньою дійсністю;
- збільшилася компетентність в «м'яких навичках» (опосередкований вплив на змінні, пов'язані із факторами освітньої соціалізації);
- відбулось підвищення ефективності стратегічного планування, завдяки балансуванню в системі «стратегія – тактика», наявність стратегічного плану перспективи з можливістю вносити до нього тактичні корективи;
- розвинулась здатність самостійно обирати зовнішню чи внутрішню мотивацію дій, спираючись на внутрішньо цінні орієнтири.

Отже, шляхом реалізації спеціальних розвивальних занять можна ефективно впливати на формування узгодженої життєвої перспективи особистості. Ефективність формувального впливу також виступила підтвердженням теоретичних та емпіричних висновків дослідження стосовно виділених закономірностей формування життєвої перспективи студентів в процесі освітньої соціалізації. Були сформульовані практичні рекомендації

щодо можливостей формування життєвої перспективи студентів через організацію освітнього середовища, адресовані адміністрації вищих навчальних закладів, викладачам навчальних дисциплін та спеціалістам з виховної роботи.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено узагальнені результати теоретико-емпіричного дослідження освітньої соціалізації як чинника формування узгодженої життєвої перспективи студентів, що дало змогу дійти таких висновків.

1. Життєва перспектива є динамічним образом бажаного або усвідомлюваного майбутнього, що відіграє активуючу, орієнтуючу та прогностичну роль в регуляції діяльності людини. Структурними компонентами образу майбутнього виступають усвідомлені життєві цілі та відповідна програма дій щодо їхньої реалізації (життєвий план). Для узгодженої життєвої перспективи характерна ієрархізація життєвих цілей з точки зору потенцій досягнення бажаного результату в майбутньому, актуальних можливостей теперішньої ситуації та усвідомлення попереднього досвіду. Механізм узгодження функціонує як наповненість життєвих завдань та реалізується в єдності елементів: продуманість; готовність діяти; структурування і переструктурування; осмислення; баланс життєвих сфер.

Формування життєвої перспективи відбувається протягом усього життя, особливо в періоди активних соціалізуючих впливів. Кожному якісно новому етапу життєвого шляху відповідає необхідність реконструкції життєвих планів та специфічний зміст перспективи, який відображає реальні зміни в життєвій ситуації та самій людині. Розділення найближчої та віддаленої життєвої перспективи є новоутворенням, що формується в процесі становлення професійної ідентичності.

2. Освітня соціалізація є процесом активного розвитку психіки людини в спеціально організованих педагогічних умовах освітніх установ шляхом спрямованого засвоєння соціокультурного досвіду та нецілеспрямованого опанування соціальними ролями. Її метою є набуття студентом професійно важливих знань, умінь та якостей (відповідно до усталеної в соціумі моделі спеціаліста), а також формування загальної життєвої компетентності.

Освітня соціалізація у вищій школі включає цілеспрямовані та стихійні впливи, які діють на макрорівні (глобальні тенденції розвитку освіти в країні та світі), мезорівні (культурне, інформаційне, нормативно-контролююче, організаційно-матеріальне середовище конкретного ВНЗ) та мікрорівні (безпосереднє соціальне оточення студента).

У цьому процесі відбувається наближення, розширення та конкретизація життєвої перспективи за рахунок фіксації життєвих планів у нових життєвих сферах. Формування життєвої перспективи під час навчання у ВНЗ здійснюється в два етапи. На першому етапі (I – II курси) формування життєвої перспективи постає як процес та контур реалізації основних життєвих цілей: на тлі інтенсивного пристосування до середовища відбувається смислове наповнення навчальної діяльності, особистісне самовизначення та ідеальне проектування себе в майбутнє. Другий етап (III – VI курси) визначається соціальним самовизначенням у руслі професійної підготовки; формування життєвої перспективи постає як результат, з можливою корекцією.

Освітня соціалізація у ВНЗ зумовлена дією чотирьох компонентів (навчальний, середовищний, інтеракційний та професійний). Їх співвідношення визначає індивідуальну структуру процесу та особливості впливу на кожного студента. На різних етапах формування життєвої перспективи у ВНЗ переважають різні напрямки соціалізації: на першому – освітній, на другому – професійний, суспільний – реалізується в процесі всього навчання. В результаті соціалізації згідно з впливом вказаних компонентів формується набір соціально-психологічних властивостей та компетенцій, що відповідає потребам самореалізації у різних сферах життя.

3. За якісними особливостями узгодженості життєвої перспективи і характеристиками впливу освітньої соціалізації встановлено три типи студентів: надузгоджений, гармонійний, недостатньо узгоджений. Поширеність представників типів на різних курсах навчання засвідчує неефективний і переважно стихійний процес формування життєвої перспективи під впливом освітньої соціалізації.

У розвитку узгодженості життєвої перспективи студентів найбільш значущими виявилися професійний та інтеракційний напрямки впливу освітньої соціалізації та активна суб'єктна позиція щодо засвоєння цих впливів. Активність студента дозволяє йому стати учасником соціалізуючих взаємодій, створює умови для його саморозвитку і реалізації життєвих завдань у майбутній професії, в суспільстві.

4. Критерії формування узгодженої життєвої перспективи передбачають: можливість самостійних дій в незвичних умовах; внутрішню каузальну орієнтацію; здатність до ініціативної самореалізації; відсутність наддомагань; автономію і керування середовищем; розвинуте цілепокладання з опорою на ціннісні орієнтири; наявність стратегічного життєвого плану з можливістю вносити в нього тактичні корективи; здатність адекватно реагувати на прояви навколишнього середовища, оптимістичний настрій.

Емпіричні дані свідчать про можливість ефективно впливати на формування узгодженої життєвої перспективи шляхом спеціальних занять. Цілеспрямовані розвивальні впливи сприяють гармонізації часового та смислового вимірів образу майбутнього, формуванню позитивного самоприйняття студента як суб'єкта життєтворчості і носія оптимістичних життєвих перспектив, розвиткові здатності до побудови детально розроблених тривалих життєвих планів; диференціації близьких та віддалених перспектив; підвищенню реалістичності життєвих цілей через усвідомлення ціннісних пріоритетів, особистих ресурсів та власної відповідальності за реалізацію задумів.

Реалізація тренінгу життєвої перспективи має обмеження у зв'язку з природою досліджуваних змінних, які функціонують на мезорівні умов конкретного ВНЗ та макрорівні національної системи вищої освіти.

Середовище освітньої соціалізації забезпечує комплексну ситуацію формування і перевірки життєвої перспективи студентів. Компоненти соціалізуючих впливів опосередковуються через індивідуальний досвід, здібності, особистісні риси, потреби і цінності, сферу планування та

структурування часу. Активність та суб'єктність студента дозволяють йому обирати ресурси освітньої соціалізації, які будуть сприяти формуванню, уточненню та гармонізації життєвих планів для підвищення рівня узгодженості життєвої перспективи.

Отримані результати відкривають широкі можливості для подальшого вивчення життєвих перспектив та розвивальних можливостей освітнього середовища в контексті суб'єктності особистості. Зокрема, потребують уточнення виявлені закономірності за рахунок розширення вибірки, порівняння особливостей формування життєвих перспектив студентів регіональних та столичних ВНЗ, денної та заочної форм навчання. Крім того, вважаємо перспективною для майбутніх досліджень перевірку реальних можливостей трансформації освітнього простору на різних рівнях його функціонування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности / К. А. Абульханова-Славская. / под ред. Е. В. Шороховой // Психология личности и образ жизни : сб. статей. – М. : Наука, 1987. – С. 137-145.
2. Абульханова-Славская К. А. Личностная регуляция времени / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. – С-Пб. : Питер, 2001. – С. 279-297.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
4. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т.5. – №5. – С. 63-70.
5. Ананьев Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б. Г. Ананьев, М. Д. Дворяшина, Н. А. Кудрявцева. – М. : Просвещение, 1968. – 332 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. : ПИТЕР, 2010. – 282 с. – (Мастера психологии).
7. Анастизи А. Психологическое тестирование / А. Анастизи, С. Урбина. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 688 с.
8. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
9. Андрущенко В. П. Человек в системе духовной культуры развитого социализма : методолого-социологические проблемы / В. П. Андрущенко – К. : Вища школа, 1984. – 168 с.
10. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анциферова // Психология формирования и развития личности. – М. : Просвещение, 1981. – С. 140-147.

11. Аристотель. Физика / Аристотель. – М. : КомКнига, 2007. – 236 с.
12. Асеев В. Г. Психологический феномен ожидания значимых событий / В.Г.Асеев // Психологические инновации в экономике и бизнесе. - М. : Финансовая академия: , 2010. – С. 27-38.
13. Асмолов А. Г. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Ф. Е. Василюк [под. ред Д. А. Леонтьева]. – М. : Смысл, 1997. – 336 с.
14. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. Байденко // Высш. образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3 – 13.
15. Балл Г. О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Г. О. Балл // Соціальна психологія. – 2005. – № 1. – С. 3-13.
16. Банько Н. А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров [монография] / Н. А. Банько. – Волгоград : РПК Политехник, 2004. – 75 с.
17. Батаршев А. В. Психодиагностика в управлении : практическое руководство / А. В. Батаршев : [ред. Ю. В. Луизо]. – М. : Дело, 2005. – 496.
18. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус. – Режим доступа: www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.html.
19. Бех І. Д. Відповідальність особистості як мета виховання / І. Д. Бех // Початкова школа. – 1994. – № 9. – С. 4–8.
20. Белова А. М. Освітні компетенції студентів-психологів як предмет педагогічного дослідження [Електронний ресурс] / А. М. Белова, О. О. Шарапов. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/konfer/337.html>
21. Битинас Б. П. О смене парадигмы образования / Б. П. Битинас // Образование без границ. – 2001. – № 1. – С. 43 – 44.
22. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : дис.канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Бобиенко Олеся Михайловна. – Казань, 2005. – 186 с.

23. Бодалев А. А. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся / А. А. Бодалёв, Н. В. Васина. – СПб. : Речь, 2010. – 223 с.
24. Бодалев А. А. О взрослости и зрелости [Электронный ресурс] / А.А. Бодалёв. – Режим доступа: /<http://www.hpsy.ru/public.x800.htm>.
25. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
26. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович (в кн.: Возрастная и педагогическая психология : тексты); [сост. М. О. Шуаре] . – М. : Изд-во МГУ, 1992. – С. 190-229.
27. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
28. Болотова А. К. Психология времени в межличностных отношениях / А. К. Болотова. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 1997. – 120 с. – (Серия: Библиотека школьного психолога).
29. Борець І. В. Інтеграція знань як провідна тенденція сучасного освітнього простору / І. В. Борець // Актуальні проблеми вищої професійної освіти: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (Київ, 21-22 березня 2013 р.): [тези доповіді]. – К., 2013. – С. 18–19.
30. Борзенко А.В. Проблемы цели в общественном развитии / А. В. Борзенко. – М. : ВПШ, 1983. – 144 с.
31. Бранский В. П. Теоретические основания социальной синергетики / В.П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С. 115-129.
32. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1998. – 301 с.
33. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие для студентов и аспирантов высших учебных заведений / М. В. Буланова-Топоркова: отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – 2-е изд., доп. и перераб. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.

34. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика : учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с.
35. Буякас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности / Т. М. Буякас // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 28-39.
36. Кайзер Г. А. Смысл жизни и возраст / Г. А. Вайзер // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни / под ред. В. Э. Чудновского. – М. : Психол. ин-т РАО, 1997. – С. 91-110.
37. Васильев В. Я. Целевая направленность и временная перспектива личности / В. Я. Васильев // Психология личности и время жизни человека: Тезисы докладов: Ч. 2. – Черновцы : ЧГУ, 1991. – С. 10-13
38. Василюк Ф. Е. Психология переживания [Текст] / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 240с.
39. Вербицкий А. О. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции / А. О. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : МГПОУ, 2006. – 172 с.
40. Виленский В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А.И. Уман; [под ред. В.А. Сластенина]. – М. : Педагогическое общество России. – 2004. – 275 с.
41. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія / О. І. Власова. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – 308 с.
42. Власова О. І. Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства [Електронний ресурс] // Фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ. – 2014. – № 5. – Режим доступа: fund-issled-intern.esrae.ru/5-59.
43. Выготский Л. С. Кризис семи лет / Л.С. Выготский // Собр.соч.: В 5 т. – Т. 1. – М. : Олма-пресс, 2007.
44. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

45. Гайсина Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Гайсина Гузель Иншаровна. – Москва, 2002. – 366 с.
46. Гарашкина Н. Диагностика профессиональной компетентности / Н. Гарашкина // Соц. педагогика. – 2003. – № 4. – С. 34–41.
47. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19 – 26.
48. Головаха Е. И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодёжи / Е. И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 144 с.
49. Головаха Е. И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности / Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов: [Сост. и общ. ред. Л. В. Куликова]. – СПб.: Питер, 2001. – С. 162 – 170.
50. Головаха Е. И. Понятие психологического времени / Головаха Е. И., А. А. Кроник // Категории материалистической диалектики в психологии. / под ред. Л. И. Анциферовой. – М.: Наука, 1988. – С. 199 – 215.
51. Грановская Р. М. Психологическая защита у детей / Р. М. Грановская, И. М. Никольская. – СПб. : СВЕТ, 1999. - 347 с.
52. Грива О. А. Толерантність в полікультурному середовищі : монографія / О. А. Грива. – К.: Видавництво Національного педагогічного ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 275 с.
53. Гуляс І. А. Життєва перспектива особистості як предмет теоретико-методологічного аналізу / І. А. Гуляс // Проблеми сучасної психології. – 2011. – № 12. – С. 315.
54. Дахин А. Н. Моделирование образовательной компетентности / А. Н. Дахин // Вестн. пед. инноваций. – 2007. – № 1. – С. 84 – 100.
55. Делор Ж. Образование: необходимая утопия / Ж. Делор // Педагогика. – 1998. – №5. – С. 32.

56. Дергачева О. Е. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций / О.Е. Дергачева, Л.Я. Дорфман, Д.А.Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14.: Психология. – 2008. – № 3. – С. 91 - 106.
57. Дондокова Н. Б. Педагогические условия формирования базовых компетенций в процессе подготовки будущих специалистов: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Дондокова Наталия Бальжинимаевна. – Улан-Уде, 2006. – 26 с.
58. Дубовина И. В. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересы школьников / И.В. Дубовина, Б.С. Круглов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 27 - 36.
59. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : Дис.. д-ра психол. наук.: 19.00. 05 / Емельянов Юрий Николаевич. – Л., 1990. – 380 с.
60. Ефремов Е. Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения. (На примере студентов-психологов): дис. канд. психол. н.: 19.00.07 / Ефремов Евгений Георгиевич. – Томск, 2000. – 186 с.
61. Жаров А. М. Восприятие времени, психическое настоящее и неопределенность / А. М. Жаров // Фактор времени в функциональной организации деятельности живых систем: [под ред. Н.И. Моисеевой]. – Л., 1980. – С. 124-128.
62. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. /за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центр іон, 2005. – 640 с.
63. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23 – 30.
64. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф.Зеер, Э.Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35-44.
65. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учебное пособие/ Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000. – 386 с.

66. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно – целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
67. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня : реформы, нововведения, опыт: журнал. – 2006. – №8. – С. 20 – 26.
68. Каган М. С. Время как философская проблема / М.С. Каган // Вопросы философии. – 1982. – № 10. – С. 117 - 124.
69. Кажанова З. Н. Специфика формирования профессиональных компетенций в процессе адаптации студента в учебно-творческой среде вуза: дисс. канд. пед. наук : 13.00.08 / Кажанова Зоя Николаевна. – Тамбов, 2004. – 209 с.
70. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 423 с.
71. Карандышев В. Н. Режимы психологического времени и саморегуляция личности / В. Н. Карандышев // Психология личности и время жизни человека : сборник научных докладов по материалам Всесоюзной научной конференции. – Черновцы: ЧГУ, 1991. – С. 43 – 53.
72. Катаев С. Г. Индикаторный метод оценивания компетенций / С.Г. Катаев, Ю.О. Лобода, Е.А. Хомякова // Вест. ТГПУ. – 2009. – Вып. 11(89). – С.70-73
73. Киричук О. В. Психологія суб'єктивної активності особистості / О. В. Киричук – К.: Либідь, 1993. – 227 с.
74. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: введение в психометрическое проектирование / Пол Клайн; пер. с англ. Е.П. Савченко; ред., предисл., коммент. Л. Ф. Бурлачук. – Киев : ПАН Лтд., 1994. – 284 с.
75. Клепко С. Ф. Філософія освіти в Європейському контексті / С.Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.

- 76.Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Климов Евгений Александрович – 4-е изд., стереотип. - М. : Академия, 2010. – 304 с.
- 77.Ковалев В. И. Особенности личностной организации времени жизни / В.И. Ковалев // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995. – С. 179-185.
78. Коваленко А. Б. Застосування методів активного навчання при підготовці психологів / А.Б. Коваленко // Актуальні проблеми психології. Том 10. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Частина 1. – К. - Ніжин, 2007. – С. 113-116.
- 79.Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
- 80.Кон И. С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности / И.С. Кон. – М., 1976. – 175 с.
- 81.Кон И. С. Социологическая психология / И.С. Кон. – Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с.
- 82.Кон И. С. Жизненный путь как предмет дисциплинарного исследования / И. С. Кон // Человек в системе наук. М. : Наука, 1989. – С. 471-483.
- 83.Кроник А. А. Возможности оценки эффективности социальных проектов через изменение в субъективной картине жизненного пути / А.А. Кроник // Теоретико-методологические проблемы социального прогнозирования и социального проектирования в условиях ускорения научно-технического прогресса. – М., 1986. – С. 186-201.
- 84.Кроник А. А. Каузометрия : Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров. – М. : Смысл, 2003. – 284 с.
- 85.Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности \ Уильям Крэйн ; пер. с англ. О. Голубева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.

- 86.Крюкова О. В. Соціальна зрілість особистості у сучасних психологічних дослідженнях / О. В. Крюкова // Проблеми сучасної психології: [зб. наук. пр.]. - К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2010. - Випуск 10. - С. 345-354.
- 87.Кусжанова А. Ж. Социальная сущность как смысл института образования [Электронный ресурс] / А. Ж. Кусжанова. – Режим доступу до книги: http://read.newlibrary.ru/read/kuszhanova_a_zh_/page0/socialnyi_subekt_obrazovaniya.html.
- 88.Левенець А. Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці: дис.. на здобуття наук. ступеня канд..психол.наук. : 19.00.07 / Левенець Анна Євгенівна – К. : Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 2006. — 220 с.
- 89.Левин К. Теория поля в социальных науках / К Левин; пер. с англ. Е. Сурпина. – СПб. : Речь, 2000. – 368 с.
- 90.Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1977. – 304 с.
- 91.Локшина О. І. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей : інноваційні підходи / О. І. Локшина // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : "К.І.С.", 2004. – С. 26–33.
- 92.Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 226 с.
- 93.Максименко С. Д. Психологія проблемного навчання / С. Д. Максименко. – К.: Рад.школа, 1978. – 48 с.
- 94.Мануйлова М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся / М. А. Манойлова. – Псков : ПГПИ, 2004. – 140 с.
- 95.Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова - М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 312 с.
- 96.Мартинюк И. О. Жизненные цели личности: понятие, структура, механизмы формирования / И.О. Мартынюк – К. : Наук. думка, 1990. – 124 с.

97. Мартинюк И. О. Проблемы жизненного самоопределения молодежи. Опыт прикладного исследования / И.О. Мартинюк. – К. : Наукова думка, 1993. – 116 с.
98. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу ; пер с англ. О. Чистякова. – "Рефл-бук" – К.: "Ваклер", 2000. – 138 с.
99. Мельник Н. Ю. Антиципація студентами гуманітарних спеціальностей своєї професійної ідентичності: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Ю. Мельник ; НАПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка . — К., 2011. — 20 с.
100. Миронович Ю. Формування ключових життєвих компетентностей в аспекті ціннісних орієнтацій студентської молоді [Електронний ресурс] / Ю. Миронович, Л. Пашко. – Режим доступу : http://www.franko.lviv.ua/Pedagogika/visnyk/21_1/06_mironovych_pashko.pdf.
101. Михайлов О. В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Михайлов Олександр Васильович; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2001. – 20 с.
102. Михайлова Е. С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта: методическое руководство [Электронный ресурс] / Е. С. Михайлова. – Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/1058362/>
103. Мілютіна К. Л. Траєкторії життєвого шляху особистості в динамічному середовищі : монографія / К. Л. Мілютіна. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2012. – 298 с.
104. Міхно К. О. Динаміка уявлень студентів-психологів про майбутню професію : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец 19.00.07 / Катерина Олексіївна Міхно. – К., 2008. – 19 с.
105. Моисеева Н. И. Свойства биологического времени / Н. И. Моисеева // Фактор времени в функциональной организации деятельности живых систем [под ред. Н. И. Моисеевой]. – Л., 1980. – С. 124-128.

106. Молчанов Ю. Б. Комплексный характер проблемы времени / Ю. Б. Молчанов // Фактор времени в функциональной организации деятельности живых систем [под ред. Н.И. Моисеевой]. – Л., 1980. – С. 5-9.
107. Моргун В. Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии / В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева. — М., 1981. — 82 с.
108. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи: навч. посібник для молод. виклад, аспірантів і майбутніх майстрів / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – Київ, 2003. – 267с.
109. Москаленко В. В Проблема виховання в контексті соціалізації особистості / В. В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2005. – №2. – С. 3-17.
110. Мудрак В. И. Процессы целеполагания в организации времени / В. И. Мудрак, Т.А. Павлова // Психология личности и время: Тез. Всес. конф. – Черновцы, 1991. – Т. 2. – С. 37-39.
111. Мудрик А. В. Социальная педагогіка / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2003. – 200 с.
112. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1 – № 2.– С. 100 - 111.
113. Нагорнова Л. Е. Субъективная оценка студентами образовательной среды вуза: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / Нагорнова Лада Евгеньевна. – М, 2005.
114. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2006. - 392 с.
115. Некрасова Е. В. Исследование проблемы времени в психологии / Е.В. Некрасова. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2000. – 124 с.
116. Новикова Л. И. Компетенции и компетентность - одно и то же? : профессиональный словарь / Л.И. Новикова // Преподаватель. XXI век : общерос. журн. о мире образования. – 2005. – № 1. – С. 49–51.

117. Носко И. В. Модель выпускника как основа формирования компетенций студентов в процессе вузовской подготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Носко Ирина Валентиновна. – Владивосток, 2007. – 200 с.
118. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебное пособие / Л.Ф. Обухова. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.
119. Общая психология и психология личности / под ред А. А. Реана. – М. : АСТ, 2009. – 639 с.
120. Олейникова О. Н. Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения : Копенгагенский процесс / О. Н. Олейникова. – М. : Центр изучения проблем профессионального образования, 2004. – 70 с.
121. Оллпорт Г. Природа предубеждения / Г. Оллпорт // Век толерантности: научно - публицистический вестник.: под. ред. А.Г. Асмолова. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – № 5.
122. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості:[монографія] / В.Г. Панок, Г.В. Рудь. – К. : Ніка-Центр, 2006. –280 с.
123. Папуш М. Психотехника экзистенциального выбора / Папуш М. – М. : Политиздат, 2001. – 377 с.
124. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. - Ростов н/Д : Феникс, 2002. - 544 с.
125. Печенкова, Е. В. Философия времени в когнитивной науке [Электронный ресурс] / Е. В. Печенкова. – М., 2002. – Режим доступа: <http://virtualcoglab.cs.msu.su/html/timeEVP.html>.
126. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
127. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

128. Посацький О. В. Психологічні особливості образу власного майбутнього в ранній юності: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Посацький Олександр Васильович ; Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 2005. — 19 с.
129. Поторій Я. І. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери студентів / Я. І. Поторій // Практична психологія та соціальна робота. — 2002. — №2. — С. 36-39.
130. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. — М. : Академия, 2005. — 216 с. — (Серия: Высшее профессиональное образование).
131. Психология человека от рождения до смерти / под об. ред. А. А. Реана. — СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. — 656 с.
132. Радул В. В. Соціально – професійне становлення особистості: [монографія] / за ред. В.В. Радула. — Кіровоград : Імекс ЛТД, 2002. — 263с.
133. Радчук Г. К. Психологія аксіогенезу особистості у контексті вищої професійної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 / Галина Кіндратівна Радчук ; НААН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка . — К., 2011. — 41 с.
134. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. — Самара : БАХРАХ-М. — 2001. — 672 с.
135. Ральникова И. А. Жизненные перспективы личности : психологический контекст : [монография] / И.А. Ральникова. — Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2002. — 152 с.
136. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. — СПб.: Речь, 2002. — 352 с.
137. Ренке С. О. Психологічні чинники становлення професійного образу "Я" у майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Сергій Олександрович Ренке ; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. — К., 2010. — 20 с.

138. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології : навчально-методичний посібник / В.В. Рибалка. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
139. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У.С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39-51.
140. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. для студ. вузів / В. А. Роменець. – 3-е вид. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.
141. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973. – С. 255 - 385.
142. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: Дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 / Мирослав Васильович Савчин. – К., 1997. – 447 с.
143. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности : учебное пособие / Е.Ф. Сафин. – Свердловск : Сверд. пед. ин-т, 1986. – 142 с.
144. Свириденко Д. Б. Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації: монографія / Д. Б. Свириденко. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – 279 с.
145. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід / В.А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К. : Віпол, 2000. – С. 176–203.
146. Серенкова, В.Ф. Типологические особенности планирования личностного времени: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Валентина Фёдоровна Серенкова. – М., 1991. – 20 с.
147. Сибгатуллина, И. Ф. Особенности копинг-поведения в реализации интеллектуальной деятельности субъектами высшей школы / И. Ф. Сибгатуллина, Л.В. Апакова, Л.Д. Зайцева // Прикладная психология. – 2002. – № 5 - 6. – С. 28.
148. Сизова И. Г. Методика диагностики когнитивно-поведенческих стратегий преодоления: материалы юбилейной научной конференции ИП РАН «Современная психология: Состояние и перспективы исследований.

- Программы и методики психологического исследования личности и группы» / И. Г. Сизова, С. И. Филиппченкова. : отв. ред. А. Л. Журавлев. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – С. 180 – 199.
149. Слободчиков В. И. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, И. М. Исаев. – М., 2002. – С. 198.
150. Соболева Н. И. Мировоззрение и жизненный выбор личности / Н.И. Соболева. – К. : Наук. думка, 1989. – 120 с.
151. Сохань Л. В. Искусство житнетворчества. Предназначение. Житнетворчество. Судьба: социологические очерки, социально - психологические эссе, интервью, глоссарий / Л. В. Сохань. – К. : Изд. дом Дмитрия Бураго, 2010. – 576 с.
152. Старцинська І. Локалізація стартів на життєвому шляху творчої особистості / І. Старцинська // Психологія і суспільство. – 2002. – №2. – С. 149-155.
153. Сухобская Г. С. Понятие «зрелость социально - психологического развития человека» в контексте андрагогики / Г.С. Сухобская // Новые знания. – 2002. – № 4. – С. 17.
154. Сычев Ю. В. Микросреда и личность: философские и социологические аспекты / Ю. В. Сычев. – М. : Мысль, 1974. – 192 с.
155. Татенко В. А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В.А. Татенко // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, №3. – С. 23-34.
156. Титаренко Т. М. Критерії готовності до здійснення життєво важливого вибору / Т. М. Титаренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: збірник статей. – К., 2002. – № 5 (8). – С. 53 - 63.
157. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
158. Титаренко Т. М. Особистісне самоконструювання: циклічно-поступальна динаміка / Т. М. Титаренко // Психологія і особистість. – 2013. – № 1(3). – С. 85–96.

159. Титаренко Т. М. Природа вибору: шляхи самореалізації особистості у її життєвому світі / Т.М. Титаренко // Психологічні перспективи. – 2001. – Вип. 1. – С. 67- 76.
160. Титаренко Т. М. Соціально-психологічні практики особистості: варіанти життєконструювання / Т. М. Титаренко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія: “Психологічні науки” / наук. ред. М. О. Носко. – 2012. – Вип. 103, т. 2. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – 228 с. – С. 143–146.
161. Тодорів Л. О. Рання юність як період становлення життєвих перспектив / Л. О. Тодорів // Психологія: збірник наукових праць. Випуск 1 (8). НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2000. – С. 90-99.
162. Толстых Н. Н. Жизненные планы подростков и юношей / Н. Н. Толстых // Вопр. психологии. – 1984. – №3. – С. 79-86.
163. Тренинг развития жизненных целей / под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб. : Речь, 2001. – 216 с.
164. Тютюнник О. В. Свідома активність студентської молоді у навчально-освітньому процесі як запорука успішної соціалізації : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Викладач і студент: проблеми ефективної співпраці» / О. В. Тютюнник. – Черкаси : Видавництво ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. – 142 с.
165. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности : избранные психологические труды / Д. И. Фельдштейн — Воронеж : Институт практической психологии : НПО «Модек», 1996. — 512 с. — (Психологи отечества : избранные психологические труды : в 70 т.).
166. Фесенко П. П. Психодиагностические возможности русскоязычной версии методики «Шкалы психологического благополучия» / П. П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова // Научные труды аспирантов и докторантов. – 2005. – № 9 (46). – С. 95 - 121.

167. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп, / Н.П. Фетискин , В.В. Козлов, Г. Мануйлов. – М. : Издательство Института психотерапии, 2002. – 490 с.
168. Філософський словник соціальних термінів / В. П. Андрущенко. – Київ-Харків, 2002. – 670 с. – С. 540.
169. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл.; [пер с англ]. – М. : Смысл, 1990. – 368 с.
170. Фрейджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен; [пер. с англ.]. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 608 с.
171. Фролов С. С. Основы социологии / С.С. Фролов. – М.: Юрист, 1997. – 344с. – С. 69.
172. Фурманюк Г. П. Жизненный опыт и представления о будущем / Г.П. Фурманюк // Культура жизни личности: проблемы теории и методологии социально-психологического исследования. – К. : Наук. думка, 1988. – С. 160-168.
173. Хазратова Н. Психологічні проблеми та особистісні кризи студентського віку : збірник наук.статей / Н. Хазратова.; за ред. Т. М.Титаренко. – Луцьк, 2001. – С. 7 - 21.
174. Ходкинсон Дж. П. Компетентная организация : психологический анализ процесса стратегического менеджмента / Джерард П. Ходкинсон, Пол Сперроу. – Х. : Гуманитарный Центр, 2007. – 392 с.
175. Холл К. Теории личности / К. Холл, Г. Линдсей.; [пер с англ. И.Б. Гришпун]. –М. : Эксмо-Пресс, 1999. – 592 с.
176. Хурме Х. Жизненные события и когнитивный подход к личности / Х. Хурме // Психология личности и образ жизни. – М., 1987. – С. 158- 162.
177. Хьелл Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер.; [пер с англ.]. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 606 с.

178. Хяюренен Ю. П. Некоторые проблемы лонгитюдного исследования жизненного пути и профессиональной карьеры / Ю. П. Хяюренен // Психология личности и образ жизни. – М., 1987. – С. 166 - 173.
179. Цуканов Б. И. Время в психике человека / Борис Иосифович Цуканов. – Одесса : АстроПринт, 2000. – 218 с.
180. Чугаєва Н. Ю. Успішна соціалізація студентів ВНЗ як основна мета діяльності педагога-наставника / Н.Ю. Чугаєва // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. – 2012. – Т. XII, Вип. 14.
181. Шабарова З. А. Непрерывность психологического времени и специфика личностного самоопределения / З. А Шабарова / Психология личности и время : тезисы докладов. – Часть 1. – Черновцы: ЧГУ, 1991. – С. 72-74.
182. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. - № 8. – 2004. – С. 26-31
183. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю.М. Швалб. – К. : Стилос, 1997. – 240 с.
184. Шевченко Н. В. Вища освіта як механізм формування кар'єрного ресурсу спеціаліста : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук : спеціальність 22.00.04 / Н. В. Шевченко; Харк. нац. ун-т внутр. справ. — Х., 2007. — 17 с.
185. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Наталія Федорівна Шевченко; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2006. – 32 с.
186. Шибаета М. М. Человеческая субъективность и культура / М.М. Шибаета // Культура, человек и картина мира. – М. : Наука, 1987. – С. 135 – 167.
187. Шляхтин Г. С. Возрастные особенности временной перспективы личности / Г. С. Шляхтин // Психология личности и время: тезисы докладов. – Часть 2. – Черновцы : ЧГУ, 1991. – С. 13-16.

188. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М., 2005. – 128 с.
189. Шнейдер Л. Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности [Электронный ресурс] / Л. Б. Шнейдер. – М. : ООО “Принт”, 2007.– 128 с. –Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/shn/SHN-001-.htm>].
190. Шульга М. М. Социализация в образовательном пространстве высшей школы современной России : дисс.... д.соц.н. : спец. 22.00. 06 / Марина Михайловна Шульга. – Ставрополь, 2006. – 216 с.
191. Шульга М. М. Особенности процесса социализации в высшей школе [Электронный ресурс] / М.М. Шульга // Вестник Томского государственного университета. – 2005. – № 278. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-protsessa-sotsializatsii-v-vysshey-shkole>
192. Шюц А. Смысловое строение социального мира / А. Шюц. – М., 2003. – 118 с.
193. Щербань М. П. Сім'я, школа, вищий навчальний заклад – їх роль та місце у формуванні свідомості громадянина-патріота / М. П. Щербань // Виховання в контексті соціальної адаптації студентства: у 2 ч. – Ч. 2. – Х., 2003. – С. 16-19.
194. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В.А. Ядов. – Л. : Наука, 1979. – 264 с.
195. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : [наук. моногр.] / [Т.М. Титаренко, О.Г. Злобіна, Л.А. Лепіхова та ін.]; за наук. ред. Т.М. Титаренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.
196. Яковлева Н. В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе (на материалах деятельности врача) : дис. . канд. психол. наук. / Наталья Валентиновна Яковлева. – М., 1994. –164 с.
197. Яценко Т.С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика: навчальний посібник / Т.С. Яцен- Проблеми сучасної психології.

2013. Випуск 21 607 ко, Я.М. Кмит, Б.М. Олексієнко. – Хмельницький: Вид-во НАПВУ, 2002. – 792 с.
198. Allison B. Research skills for students. – Kogan Page, 1996.
199. Amos J. Managing your time, what to do and how to do it in order to do more. How to Books. – Oxford., 1998.
200. Blinnika L. Personal, national and global image of the future in adulthood //Scandinavian Journal of Psychology, 1987.-Vol. 28(1). P. 35 41.
201. Buhler Ch. The Course of Human Life; A Study of Goals in the Humanistic Perspective. – NY : Springer Publishing Company, 1968. – p. 422.
202. Candy P.C. Self-direction for lifelong learning. – San Francisco, 1991.
203. Cohen J. Subjective Time The Voices of Time. Ed. by T. Eraser. N.Y., 1966. - P. 257-275.
204. Cottle T.J. & Klineberg J.L. The present of thing future: Explorations of time in human experience. - N.Y.: The Frec Press, 1976. - 246 p.
205. Cryer P. The research student`s guide to success: 3rd Rev Ed. – Buckingham: Open University Press, 2006.
206. Erikson E.H. Identity and the Life Cycle Psychological Issues. 1959. Vol. 1. - 171 p.
207. Folkman S., Lasarus R.S., Dunkel-Schetter C. e. a. Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping and encounter outcomes // Ibid. 1986. Vol. 50. №. 5. P. 992–1003.
208. Frank L.K. Time perspective // Journal of social Philosophy. - 1939. - Vol.4, - P. 556.
209. Frankl, V., Man's Search for Meaning. Beacon Press, 2006. p. 77.
210. Greenfield T. Research Methods for Postgraduates: 2nd Ed . - London: Arnold, 2002.
211. Gurvitch G. The Spectrum of Social Time. Dordrecht (Holland): Reidel publ. CO. 1964. XXVI, 152 p.
212. Kastenbaum R. Past versus Future Orientation in Psychotherapy for the Eldery Psychotherapy in Private Practice. 1987. Vol. 5(1). P. 115-121.

213. Knapp R.N. Personality and the Psychology of Time The Study of Time. Ed. by J. Fraser, F. Haber, G. Muller. Berlin, Heidelberg, N.Y., 1972. P. 312-31
214. Lewin K. Field theory in social science: selected theoretical papers. - Westport, Conn: Greenwood Press, 1951. - 346 p.
215. McIlroy D. Studying at university: how to be a successful student. – London, 2003.
216. Nuttin J. Future time Perspective and Motivation. - Leuven: Leuven University press; Hillsdale: Associates, 1985. - 235 p.
217. Rokeach M. The nature of human values. - N.Y.: Free Press, 1973 - P. 438.
218. Ryff, C.D., & Keyes, C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology, 1995, 69, 719-727.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностичний інструментарій емпіричного дослідження освітньої соціалізації як чинника формування узгодженої життєвої перспективи студентів

Таблиця А.1

Авторської методика «Узгодженість життєвої перспективи»

№ питання	Питання Авторської методики	Досліджувані параметри
1	2	3
1.	Я завжди уявляю крок за кроком шлях до бажаного результату	Стратегічність життєвих завдань
2.	Коли виникають перешкоди, я впевнений(-а), що знайду спосіб вирішити проблеми	Оптимістичність та стійкість життєвих завдань.
3.	Обставини мого життя суттєво вплинули на те, які життєві завдання я ставлю перед собою	Диференційованість життєвих завдань.
4.	Я досить легко переключаюся з одного життєвого завдання на інше	Гнучкість життєвих завдань.
5.	Ставлячи перед собою важливе життєве завдання, я знаю, чого хочу досягти в кінцевому підсумку	Стратегічність життєвих завдань
6.	Трапляється, що мої життєві завдання суперечать одне одному, і я не маю змоги здійснити їх всі	Узгодженість життєвих завдань.
7.	Маючи перед чіткий план, завжди можна досягнути бажаного, навіть у складних обставинах	Оптимістичність та стійкість життєвих завдань.
8.	Якщо не буде виходити так, як задумано с початку, я робитиму це іншим чином	Гнучкість життєвих завдань.
9.	Мені неважко проаналізувати причини та наслідки своїх життєвих завдань	Диференційованість життєвих завдань.
10.	Без усебічного аналізу обставин я, як правило, не ставлю важливі для мого майбутнього завдання	Стратегічність життєвих завдань
11.	Переді мною постає стільки життєвих труднощів, що подолати їх усі просто неможливо	Оптимістичність та стійкість життєвих завдань.
12.	Я не часто не можу зрозуміти, яка життєва сфера є найважливішою для мене: чи навчання, чи робота, чи дружба, чи сім'я	Узгодженість життєвих завдань.

Продовження табл. А.1

1	2	3
13.	Мені неважко тривалий час бути включеним(-ою) в активну діяльність	Ресурсність життєвих завдань.
14.	Завжди необхідно слідувати обраній стратегії вирішення завдань, не зважаючи на зміну навколишніх обставин	Гнучкість життєвих завдань.
15.	Я зазвичай ставлю перед собою конкретні завдання та намічаю реальні строки їх виконання	Стратегічність життєвих завдань
16.	У мене не такий сильний характер, щоб проявляти стійкість у складних обставинах	Оптимістичність та стійкість життєвих завдань.
17.	Нові завдання мене дуже швидко виснажують	Ресурсність життєвих завдань.
18.	Я чітко знаю, які життєві завдання на разі є найважливішими	Узгодженість життєвих завдань.
19.	Я не відступаю від свого способу вирішення завдань, навіть коли оточуючі наполягають на тому, що він не ефективний	Гнучкість життєвих завдань.
20.	Ставлячи перед собою певні цілі, я не завжди маю чіткий план їх реалізації	Стратегічність життєвих завдань
21.	Будь-які несподівані зміни на тривалий час вибивають мене з колії	Оптимістичність та стійкість життєвих завдань.
22.	Часто я не враховую далекі наслідки тих життєвих завдань, які ставлю перед собою тепер	Диференційованість життєвих завдань.
23.	При постановці завдань я відчуваю, що можу гори звернути	Ресурсність життєвих завдань.
24.	Я завжди чітко можу виділити, що для мене є головним в житті	Узгодженість життєвих завдань.
25.	Мені легше попрацювати монотонно та довго, ніж бурхливо, але не тривалий час	Ресурсність життєвих завдань.
26.	Життєві обставини виконують одну із визначальних ролей щодо можливості реалізації певних завдань	Диференційованість життєвих завдань.
27.	На жаль, у мене недостатньо сил та енергії для втілення в життя намічених завдань	Ресурсність життєвих завдань.
28.	Добре отримувати окрім завдання, ще й вказівки яким чином його виконувати	Гнучкість життєвих завдань.
29.	Для вирішення життєвого завдання не обов'язково аналізувати попередній досвід	Диференційованість життєвих завдань.
30.	Завдання, які я ставлю, зазвичай виключають щось одне, що я змушений(-а) вибрати	Узгодженість життєвих завдань.

Таблиця А.2

**Ключ до анкети «Особливості цілеспрямованої соціалізації вищій школі»
(модифікація анкети «Особливості соціалізації
у вищій школі М. М. Шульги)**

Назва шкали	Ключ
Шкала «Навчальна соціалізація»	Вибір варіанту 1 на запитання 3 оцінюється в 3 бали. У разі вибору варіантів 2 на питання 3; 1 або 3 на питання 4; 3, 5 на питання 5; 1, 3 на питання 6; 1 на питання 7; 2 на питання 9; «Притаманно повною мірою» на питання 16(в); 1 на питання 17 – зараховується 2 бали. У разі відповідей 1 на питання 2; 1, 2 на питання 5; 4 на питання 6; 3,5 на питання 7; 1 на питання 13; 4 на питання 14; «Притаманно частково» на питання 16(в); 2 на питання 17; 5,6 на питання 20 – зараховується 1 бал. У разі вибору варіантів 2, 6 на питання 2; 4 на питання 3; 2, 4 на питання 4; 6 на питання 5; 2, 5 на питання 6; 6 на питання 7; «Відсутнє» на питання 16(в); 5 на питання 17 – зараховується 0 балів. У разі відповідей 3 на питання 2; 6 на питання 13; 3 на питання 17 – зараховується -1 бал. У разі вибору варіантів 5 на питання 2; 4 на питання 17 – зараховується -2 бали.
Шкала «Професійна соціалізація»	Вибір варіантів 2 на питання 15; «Притаманно повною мірою» на питання 16(а,г); 1 на питання 20 – зараховується 2 бали. У разі вибору варіантів 1, 6, 7 на питання 1; 2, 3, 5 на питання 7; 2 на питання 13; 2 на питання 14; 3 на питання 15; «Притаманно частково» на питання 16(а, г); «Хотів би мати таку можливість» на питання 19 (10); 3 на питання 20 – зараховується 1 бал. Варіант «Відсутнє» на питання 16(а, г) приносить 0 балів. У разі відповідей 4 на питання 2; 6 на питання 13; 4 на питання 15; 2, 7, 8 на питання 20 – зараховується -1 бал. Вибір варіантів 1 на питання 15; 9 на питання 20 – зараховується -2 бали.
Шкала «Суспільна соціалізація» Підшкала «Середовищні впливи»	Вибір варіантів 3 на питання 9; «Притаманно повною мірою» на питання 16(б, д) – зараховується 2 бали. У разі вибору варіантів 2, 3, 8, 9 на питання 1; «Відсутнє» на питання 12 (1-6;10-13); «Є нормою» на питання 12 (7-9, 14-16); 5 на питання 13; 1, 8, 9 на питання 14; «Притаманно частково» на питання 16(б, д), «Засуджую» на питання 19 – зараховується 1 бал. Варіанти «Трапляється» на питання 12 (1-16); «Відсутнє» на питання 16(б, д); «Спокійно» на питання 19 приносять 0 балів. У разі вибору варіантів «Відсутнє» на питання 12 (7-14-16); «Є нормою» на питання 12 (1-6, 10-13) 6 на питання 13, «Хотів би мати таку можливість» на питання 19 – зараховується -1 бал.
Шкала «Суспільна соціалізація» Підшкала «Інтеракційні впливи»	Вибір варіантів «Висока оцінка» на питання 8 (а-ж); 1 на питання 9; 1 на питання 10; 1 на питання 11 «Притаманно повною мірою» на питання 16(г, ж) – зараховується 2 бали. У разі вибору варіантів 5 на питання 9, 5 на питання 7; «Середня оцінка» на питання 8 (а-ж); 2 на питання 10; 2 на питання 11; 4 на питання 13; 5-7 на питання 14; «Притаманно частково» на питання 16(г, ж); 3,4, 7,8 на питання 18 – зараховується 1 бал. У разі відповідей «Низька оцінка» на питання 8 (а-ж); 4 на питання 9; 4, 5 на питання 10; «Відсутнє» на питання 16(г, ж) – зараховується 0 балів У разі вибору варіантів 3 на питання 10; 3 на питання 11; 6 на питання 13 – зараховується -1 бал.

Тестові норми за діагностичними методиками

(n = 126)

Таблиця Б.1

Норми для опитувальника «Узгодженість життєвої перспективи»

Назва шкали	Кількість балів	Рівень виразності
Узгодженість життєвої перспективи	0 – 20	Низький рівень
	21 – 42	Середній рівень
	43–60	Високий рівень
Узгодженість життєвих завдань	0 – 2	Низький рівень
	3 – 6	Середній рівень
	7 – 10	Високий рівень
Стратегічність життєвих завдань	0 – 2	Низький рівень
	3 – 6	Середній рівень
	7 – 10	Високий рівень
Диференційованість життєвих завдань	0 – 2	Низький рівень
	3 – 6	Середній рівень
	7 – 10	Високий рівень
Ресурсність життєвих завдань	0 – 2	Низький рівень
	3 – 6	Середній рівень
	7 – 10	Високий рівень
Гнучкість життєвих завдань	0 – 2	Низький рівень
	3 – 6	Середній рівень
	7 – 10	Високий рівень
Оптимістичність та стійкість життєвих завдань	0 – 2	Низький рівень
	3 – 6	Середній рівень
	7– 10	Високий рівень

Таблиця Б.2

Норми для опитувальника «Життєві завдання особистості»

Назва шкали	Кількість балів	Рівень вираженості
1	2	3
Мотивація життєвих завдань	0 – 3	низький рівень
	4 – 6	середній рівень
	7 – 11	високий рівень
Наявність структурування часу	0 – 2	низький рівень
	3 – 5	середній рівень
	6 – 10	високий рівень

Продовж. табл. 2.7

1	2	3
Локалізація життєвих завдань за сферами	0 – 2	низький рівень
	3	середній рівень
	4 – 5	високий рівень
Ставлення до майбутнього	0 – 3	низький рівень
	4 – 8	середній рівень
	9 – 12	високий рівень
Суб'єктна активність	0 – 3	низький рівень
	4 – 8	середній рівень
	9 – 12	високий рівень

Таблиця Б.3

Норми для методики вимірювання соціальної креативності

Сума балів	Рівень розвитку соціальної креативності
20-39	Низький
40-54	Нижче середнього
55-69	Дещо нижче середнього
70-84	Дещо вище середнього
85-100	Середній
101-114	Дещо вище середнього
115-129	Вище середнього
130-142	Високий
143-162	Дуже високий

Таблиця Б.4

Норми опитувальника каузальних орієнтацій

Назва шкали	Кількість балів	Рівень вираженості
КО внутрішня	0 – 63	Низький рівень
	64 – 126	Середній рівень
	127 і вище	Високий рівень
КО зовнішня	0–57	Низький рівень
	58– 95	Середній рівень
	96 і вище	Високий рівень
КО безособова	0-38	Низький рівень
	39- 76	Середній рівень
	77 і вище	Високий рівень

Таблиця Б.5

Норми для вимірювання психологічного благополуччя

Назва шкали	Кількість балів	Рівень вираженості
1	2	3
Позитивне відношення	0 – 56	Низький рівень
	57 - 67	Середній рівень
	68 і вище	Високий рівень
Автономність	0 – 56	Низький рівень
	57 – 61	Середній рівень
	62 і вище	Високий рівень
Керування середовищем	0 – 50	Низький рівень
	51 – 61	Середній рівень
	62 і вище	Високий рівень
Особистісне зростання	0 – 52	Низький рівень
	53 – 63	Середній рівень
	64 і вище	Високий рівень
Цілі	0 – 52	Низький рівень
	53 – 67	Середній рівень
	68 і вище	Високий рівень
Самоприйняття	0 – 56	Низький рівень
	57 – 67	Середній рівень
	68 і вище	Високий рівень
Психологічне благополуччя	0 – 324	Низький рівень
	325 – 378	Середній рівень
	379 і вище	Високий рівень

Додаток В

Дані порівняльного аналізу студентів на мікро- та мезорівнях освітньої соціалізації

Таблиця В.1

Порівняння студентів 2-их курсів трьох різних факультетів за показником значущості дисперсійного аналізу

Назва параметру	Значущість
КО внутрішня	0,210
КО зовнішня	0,095
КО безособова	0,401
Комунікативна компетенція	0,230
Інформаційна компетенція	0,860
Соціальна компетенція	0,092
Персональна компетенція	201
Рефлексивна компетенція	0,094
Дослідницька компетенція	0,251
Спеціальна компетенція	0,671
Професійна ідентичність	0,421
Позитивні відношення	0,501
Автономія	0,094
Керування середовищем	0,324
Особистісне зростання	0,401
Цілі в житті	0,717
Самоприйняття	0,317
Модальність освітнього середовища	0,109
Широта освітнього середовища	0,674
Інтенсивність освітнього середовища	0,139
Узагальненість освітнього середовища	0,886
Емоційність освітнього середовища	0,098
Домінантність освітнього середовища	0,564
Когерентність освітнього середовища	0,236
Стійкість освітнього середовища	0,259
Усвідомлюваність освітнього середовища	0,267
Мобільність освітнього середовища	0,681
Соціальна активність освітнього середовища	0,459
Психологічне благополуччя	0,378
Освітня соціалізація у ВНЗ	0,268
Професійна соціалізація у ВНЗ	0,097
Суспільна соціалізація у ВНЗ	0,099
Інтеракційні впливи	0,089

Таблиця В.2

Порівняння студентів 5-их курсів трьох різних факультетів за показником значущості дисперсійного аналізу

Назва параметру	Значущість
1	2
КО внутрішня	0,260
КО зовнішня	0,099
КО безособова	0,345
Комунікативна компетенція	0,347
Інформаційна компетенція	0,520
Соціальна компетенція	0,080
Персональна компетенція	201
Рефлексивна компетенція	0,093
Дослідницька компетенція	0,252

Продовження табл. В.2

1	2
Спеціальна компетенція	0,681
Професійна ідентичність	0,481
Позитивні відношення	0,521
Автономія	0,204
Керування середовищем	0,309
Особистісне зростання	0,431
Цілі в житті	0,617
Самоприйняття	0,347
Модальність освітнього середовища	0,179
Широта освітнього середовища	0,254
Інтенсивність освітнього середовища	0,189
Узагальненість освітнього середовища	0,676
Емоційність освітнього середовища	0,097
Домінантність освітнього середовища	0,523
Когерентність освітнього середовища	0,286
Стійкість освітнього середовища	0,239
Усвідомлюваність освітнього середовища	0,265
Мобільність освітнього середовища	0,458
Соціальна активність освітнього середовища	0,532
Психологічне благополуччя	0,303
Освітня соціалізація у ВНЗ	0,108
Професійна соціалізація у ВНЗ	0,097
Суспільна соціалізація у ВНЗ	0,098
Інтеракційні впливи	0,091

Таблиця В.3

t-тест для незалежних вибірок 2-их та 5-их курсів історичного факультету

Назва параметру	2-ий курс	5-ий курс	Значущість(t- критерій)
1	2	3	4
КО внутрішня	113,5263	139,0714	0
КО зовнішня	108,2571	99,7193	0,051
КО Безособова	96,3143	93,6140	0,048
Мотивація успіху визнання влади	3,9143	4,8070	0
Мотивація самоконституювання	4,0351	4,2429	0,046
Мотивація творчості	5,8857	6,3158	0,047
Мотивація матеріального задоволення	4,9825	5,3571	0,001
Життєві завдання за сферою "сім'я".	1,1067	1,2000	0,001
Життєві завдання за сферою "навчання та робота"	2,2982	2,1613	0
Життєві завдання за сферою "здоров'я"	1,6964	1,9429	0,035
Життєві завдання за сферою "друзі"	1,8947	1,6566	0,001
Наявність структурування часу	1,3171	4,1714	0
1-ий часовий контур "сьогодні"	4,1579	1,2780	0
3-ий часовий контур "5 років"	1,3143	1,9805	0,043
4-ий часовий контур "40-50 років"	1,1754	1,3109	0,039
5-ий часовий контур "усе життя"	3,3927	5,6000	0,019
Ставлення до майбутнього	6,1404	2,8501	0
Суб'єктна активність	4,5571	5,5031	0,027
Професійна ідентичність	2,3561	3,4050	0,001
Позитивні відношення	57,9857	63,1404	0,001
Автономія	54,0429	56,8772	0,001
Керування середовищем	52,0714	56,8772	0,001
Особистісне зростання	52,7714	57,5088	0,001

Продовження табл. В.3

1	2	3	4
Цілі в житті	52,7000	63,8421	0
Самоприйняття	53,5429	61,4561	0
Психологічне благополуччя	323,6000	361,2632	0
Освітня соціалізація у ВНЗ	10,5429	9,8596	0,002
Професійна соціалізація у ВНЗ	5,4571	8,8421	0,000
Суспільна соціалізація у ВНЗ	27,5429	27,1404	0,042
Соціальний інтелект	27,6491	32,0429	0
Соціальна креативність	95,2486	100,1228	0,026

Таблиця В.4

t-тест для незалежних вибірок 2-их та 5-их курсів факультету психології

Назва параметру	2-ий курс	5-ий курс	Значущість(t- критерій)
КО внутрішня	118,5172	138,0370	0
КО зовнішня	109,2974	99,9183	0,039
КО Безособова	95,3173	92,6180	0,049
Мотивація успіху визнання влади	3,0243	4,2670	0
Мотивація самоконституювання	4,1398	4,3478	0,047
Мотивація творчості	5,8990	6,4155	0,044
Мотивація матеріального задоволення	4,8813	5,2951	0,002
Життєві завдання за сферою "сім'я".	1,6767	1,8901	0,026
Життєві завдання за сферою "навчання та робота"	2,6972	2,1613	0,001
Життєві завдання за сферою "здоров'я"	1,0494	1,2429	0,033
Життєві завдання за сферою "друзі"	1,8947	1,7540	0,001
Наявність структурування часу	1,3181	4,2724	0
1-ий часовий контур "сьогодні"	4,2573	1,3780	0,020
3-ий часовий контур "5 років"	1,4123	1,9804	0,041
4-ий часовий контур "40-50 років"	1,1754	1,3118	0,033
5-ий часовий контур "усе життя"	3,4927	5,6233	0
Ставлення до майбутнього	6,2404	2,9703	0
Суб'єктна активність	4,5581	5,5632	0,026
Професійна ідентичність	2,3561	3,4050	0,021
Позитивні відношення	57,0897	62,1456	0
Автономія	54,9989	57,0078	0,002
Керування середовищем	51,8934	57,0761	0,011
Особистісне зростання	53,0744	58,5756	0,001
Цілі в житті	53,7345	62,0756	,0
Самоприйняття	53,9245	60,4362	,001
Психологічне благополуччя	343,6560	365,0631	0,000
Освітня соціалізація у ВНЗ	10,0436	9,2526	0,032
Професійна соціалізація у ВНЗ	5,4656	9,0061	0
Суспільна соціалізація у ВНЗ	26,5439	26,2504	0,046
Соціальний інтелект	27,6590	33,0420	0,002
Соціальна креативність	96,2486	103,1228	0

Таблиця В.5

t- тест для незалежних вибірок 2-их та 5-их курсів військового інституту

Назва параметру	2-ий курс	5-ий курс	Значущість(t- критерій)
1	2	3	4
КО внутрішня	103,5263	123,0714	0
КО зовнішня	108,2576	98,7193	0,040
КО Безособова	93,3143	91,6160	0,049
Мотивація успіху визнання влади	4,9243	5,8080	0,001
Мотивація самоконституювання	4,1353	4,3429	0,047
Мотивація творчості	5,8857	6,3158	0,023
Мотивація матеріального задоволення	4,6835	5,2572	0,011
Життєві завдання за сферою "сім'я".	1,0087	1,4010	0,039
Життєві завдання за сферою "навчання та робота"	2,8982	2,1632	0,020
Життєві завдання за сферою "здоров'я"	1,7964	2,0429	0,005
Життєві завдання за сферою "друзі"	1,8947	1,5566	0,008
Наявність структурування часу	1,2611	4,2714	0
1-ий часовий контур "сьогодні"	3,1579	1,3780	0
3-ий часовий контур "5 років"	1,4153	1,9805	0,043
4-ий часовий контур "40-50 років"	1,1754	1,3719	0,039
5-ий часовий контур "усе життя"	3,3247	5,6520	0
Ставлення до майбутнього	6,1434	2,7521	0
Суб'єктна активність	4,5571	5,5631	0,027
Професійна ідентичність	2,3620	3,9340	0,032
Позитивні відношення	57,6757	62,5604	0,003
Автономія	52,0329	56,8672	0,004
Керування середовищем	52,0812	57,5762	0
Особистісне зростання	53,7014	56,5089	0
Цілі в житті	50,7045	61,8622	0
Самоприйняття	52,5329	60,4761	0
Психологічне благополуччя	320,8045	351,2731	0
Освітня соціалізація у ВНЗ	10,0024	9,0286	0,031
Професійна соціалізація у ВНЗ	5,8551	7,8453	0,002
Суспільна соціалізація у ВНЗ	27,3428	27,2304	0,049
Соціальний інтелект	24,6692	30,0478	0,001
Соціальна креативність	92,2413	98,1253	0,003

В Додатку В представлені дані однофакторного дисперсійного аналізу та результати перевірки незалежних вибірок за процедурою t-критерію Стьюдента лише за певними параметрами, які були обрані у відповідності до результатів шкал окремих методик.

Результати обчислень факторного аналізу

Таблиця Г.1

Тест КМО та критерія Бартлента

Критерій КМО		0,684
Критерій сферичності Бартлента	Хі-квадрат	101550,3
	Df	190
	Значущість	0

Таблиця Г.2

Показники значущості факторів (Total Variance Explained)

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,614	18,236	18,236
2	2,579	17,571	35,807
3	2,342	15,109	50,916
4	1,997	13,421	64,337
5	,934	8,416	72,753
6	,812	6,459	79,212
7	,603	4,831	84,043
8	,507	4,416	88,459
9	,420	3,754	92,213
10	,408	2,166	94,376
11	,359	1,425	95,804
12	,280	1,321	97,125
13	,269	1,089	98,214
14	,136	0,647	98,861
15	,112	0,532	99,393
16	,097	0,263	99,656
17	,072	0,344	100

Таблиця Г.3

Факторні навантаження (Component Matrix)

Назва параметру	Компонент			
	1	2	3	4
Комунікативна компетенція			0,591	
Інформаційна компетенція	0,813			
Соціальна компетенція			0,521	
Рефлексивна компетенція	0,791			
Дослідницька компетенція	0,788			
Спеціальна компетенція	0,787			
Професійна ідентичність				0,637
Широта освітнього середовища		0,790		
Емоційність освітнього середовища		0,689		
Когерентність освітнього середовища		0,662		
Професійна соціалізація у ВНЗ				0,639
Суспільна соціалізації у ВНЗ			0,927	
Середовищні впливи		0,727		
Інтеракційні впливи			0,752	
Освітня соціалізація у ВНЗ	0,711			
Мотивація матеріального задоволення				0,626
Мотивація успіху визнання влади				0,830
Життєві завдання за сферою «навчання та робота»	0,542			0,745
Узагальненість освітнього середовища		0,654		
Стійкість освітнього середовища		0,743		
Усвідомлення освітнього середовища		0,780		
Мобільність освітнього середовища		0,803		
Соціальна активність середовища		0,532	0,591	

Остаточний розподіл за значеннями центрів кластерів

Назви змінних	Кластери		
	1	2	3
КО внутрішня	112,00	129,40	63,80
КО зовнішня	104,92	92,85	89,20
КО безособова	67,46	63,85	79,33
Навчальний напрямок впливу освітньої соціалізації	0,8309	0,3170	0,3596
Середовищний напрямок впливу освітньої соціалізації	0,9603	0,4281	0,9228
Інтеракційний напрямок впливу освітньої соціалізації	0,9794	0,4235	0,02448
Професійний напрямок впливу освітньої соціалізації	,3289	,5837	0,08780
Узгодженість життєвих завдань	7,15	5,11	2,33
Узгодженість життєвої перспективи	55,32	38,36	16,32
Позитивні відношення	57,96	55,19	49,27
Автономія	59,81	53,68	46,60
Керування середовищем	64,92	57,64	47,93
Особистісне зростання	63,12	56,64	45,73
Цілі в житті	56,15	57,32	48,20
Самоприйняття	52,77	59,62	52,07
Соціальний інтелект	37,50	31,96	29,87
Соціальна креативність	108,77	101,74	84,58
Мотивація матеріального задоволення	7,85	4,26	2,33
Мотивація успіху визнання влади	7,85	4,19	2,53
Мотивація самоконститування	3,12	7,21	2,87
Мотивація творчості	4,12	4,77	1,93
Життєві завдання за сферою "сім'я"	4,62	2,56	1,27
Життєві завдання за сферою "навчання та робота"	4,73	2,66	5,27
Життєві завдання за сферою "здоров'я"	4,00	2,54	1,53
Життєві завдання за сферою "друзі"	4,75	2,52	,80
Наявність структурування часу	7,00	5,43	2,80
Часовий контур "сьогодні"	1	,53	1
Часовий контур "1 рік"	,62	,85	,50
Часовий контур "5 років"	,73	3,60	1,00
Часовий контур "40-50 років"	1,12	1,32	,93
Часовий контур "усе життя"	4,73	1,28	1,67
Ставлення до майбутнього	11,92	6,77	2,07
Суб'єктна активність	10,39	6,38	4,33
Стратегічність життєвих завдань	9,15	6,47	2,00
Оптимістичність та стійкість життєвих завдань	9,62	5,63	8,87
Диференційованість життєвих завдань	2,23	7,17	2,13
Гнучкість життєвих завдань	2,00	8,62	2,23
Ресурсність життєвих завдань	8,38	6,45	2,40
Психологічне благополуччя	379,62	347,72	289,80
Професійна ідентичність	6,44	3,45	1,27

Розрахунки регресійного аналізу

Таблиця Е.1

Перевірка пояснювальної значущості моделі явища «соціальна зрілість»

Модель	R	R Квадрат
1	0,950	0,779

Таблиця Е.2

Однофакторний дисперсійний аналіз статистичної значущості моделі

Модель	Сума квадратів	Df	Середнє квадратів	F	Значущість (Sig)
Регресія	587, 930	38	11,999	7,245	,000
Різниця	62, 933	49	1,656		
Всього	650, 864	87			

Таблиця Е.3

Значення коефіцієнтів для рівняння лінійної регресії

Модель	Нестандартизовані коефіцієнти		Нестандартизовані коефіцієнти	Т	Значущість
	В	Стд. помил.	Beta		
1	2	3	4	5	6
Константа	158,586	23,969		6,616	0
КО внутрішня	0,054	0,023	0,401	2,379	0,022
КО зовнішня	-0,121	-0,027	-0,829	4,426	0
Мотивація самоконституювання	0,477	0,183	0,315	2,60	0,013
Мотивація творчості	0,550	0,176	0,499	3,11	0,003
Мотивація \$	0,677	0,156	0,516	3,56	0,087
Мотивація успіху визнання влади	0,540	0,173	0,502	3,14	0,076
Навчальний напрямок впливу освітньої соціалізації	0,215	2,761	1,081	2,948	0,005
Середовищний напрямок впливу освітньої соціалізації	0,261	0,718	0,057	0,622	0,036

Продовж. табл. Е.3

1	2	3	4	5	6
Інтеракційний напрямок впливу освітньої соціалізації	8,658	0,625	0,060	0,760	0,020
Професійний напрямок впливу освітньої соціалізації	11,373	2,012	1,427	5,492	0
Життєві завдання за сферою «сім'я».	0,067	0,209	0,044	0,319	0,751
Життєві завдання за сферою «здоров'я»	0,169	0,222	0,086	0,762	0,451
Життєві завдання за сферою «друзі»	-0,189	0,279	-0,074	-0,680	0,501
Наявність структурування часу	-0,168	0,208	-0,186	-0,807	0,425
1-ий часовий контур «сьогодні»	-0,131	0,676	-0,024	-0,193	0,848
2-ий часовий контур «1 рік»	0,717	0,484	0,257	1,483	0,146
3-ій часовий контур "5 років"	0,487	0,285	0,268	1,706	0,036
5-ий часовий контур "усе життя"	-0,275	0,116	-0,231	-2,37	0,023
Ставлення до майбутнього	,290	,141	-,304	-2,05	,047
Суб'єктна активність	1,268	0,254	-1,126	-4,98	0
Автономія	0,299	0,090	0,789	3,33	0,062
Керування середовищем	0,493	0,107	1,091	4,62	0
Особистісне зростання	0,161	0,070	0,478	2,31	0,026
Цілі в житті	0,339	0,071	1,007	4,78	0
Самоприйняття	0,663	0,090	1,562	7,37	0
Соціальний інтелект	-0,148	0,080	-0,398	-1,85	0,071

Програма тренінгу формування узгодженої життєвої перспективи студентів

Таблиця Ж.1

План занять та форм роботи

Назва заняття	Перелік вправ та форм роботи	Завдання впливу
1	2	3
1. Вступне заняття	1.1. Знайомство	Представлення учасників групи та ведучого.
	1.2. Презентація програми тренінгу	Ознайомити учасників з цілями і завданнями програми; закріпити мотивацію до роботи.
	1.3. Встановлення правил праці в групі	Встановлення правил взаємодії, що влаштовують всіх учасників, створення атмосфери довіри та безпеки.
	1.4. Ознайомлення з процесом групової роботи	Закладання системи взаємин, заснованої на взаєморозумінні і підтримці. Налаштування на умови групової роботи, що сприятимуть розвитку особових якостей і умінь.
	1.5. Дискусія, метод «мозкового штурму».	Подолати можливу тривогу і недовіру, встановити контакт між членами групи, виявити теми, що хвилюють учасників.
	1.6. Домашнє завдання	Розвиток навичок поведінки, що надає підтримку та впевненість іншим.
2. Життєві завдання.	2.1. Бесіда «Як я поживаю?».	Пригадування психологічного матеріалу попереднього заняття, з'ясування актуального стану учасників групи. В цілому охоплює проміжок часу від попередньої зустрічі до актуальної.
	2.2. Серія мотивів «Я», «Квітка», «Дерево» (на вибір)	Образна символізація труднощів та перемог досвіду в різних сферах життєвих завдань, для виокремлення цілей життєвої перспективи
3-5. Динаміка життєвих завдань	3.1. «Як я поживаю?»	Див. 2.1
	3.2. Робота з мотивами символдрами	Тренінг навичок цілепокладання (виокремлення цілей життєвої перспективи)
	3.3. Домашнє завдання. Вправа «Свобода проти обмежень».	Усвідомлення своїх ресурсів та можливостей щодо життєвих сфер. Формування суб'єктності особистості щодо свого життя
6. Сфери життєдіяльності	6.1. «Як я поживаю?»	Див. 2.1
	6.2. Вправа «Частини мого життя».	Усвідомлення складових частин свого існування
	6.3. Бесіда «Мої мрії».	Опрацювати часовий локус майбутнього (м'яка форма)
	6.4. Бесіда «Я вдячний за...»	Опрацювання минулого досвіду, окреслення наявних ресурсів, вироблення позитивного погляду на власне життя
	6.5. Бесіда «Я готовий реалізувати...».	Опрацювати часовий локус майбутнього (пряма, жорстка форма)

Продовж. табл. Ж.1

1	2	3
7. Прийняття рішення	7.2. Дискусія «Повсякденні рішення vs життєво важливі рішення»	Усвідомлення різниці в поведінці при прийнятті повсякденних і життєво важливих рішень
	7.3-7.5. Рольові ігри	Використання моделі «Зупинися і подумай»
	7.4. Домашнє завдання	Закріплення навичок прийняття рішень
8. Розвиток саморозуміння	8.1. Обговорення домашнього завдання.	Повторення пройденого матеріалу.
	8.2. Ознайомлення з новими поняттями	Навчити учасників краще розбиратися в собі, контролювати обрану стратегію поведінки
	8.3. Проективна гра «Хто Я?»	Діагностика особливостей Я-концепції, з'ясування ступеню сформованості професійної ідентичності
	8.4. Обговорення питань в парах	Усвідомлення позитивних і негативних рис вдачі
	8.5. Лист самооцінки	Гармонізація співвідношення образів Я-реальний, Я-ідеальний, Я-прогностичний
	8.6. Домашнє завдання	Закріплення навичок самоконтролю, оптимізація самооцінки.
9. Тренінг комунікативних навичок	9.1. Обговорення домашнього завдання.	Повторення пройденого матеріалу.
	9.2. Ознайомлення з новими поняттями	Навчитися отримувати задоволення і користь від спілкування.
	9.3-9.6. Рольові ігри	Відпрацювання навичок ефективного спілкування, закріплення уміння «прийняти роль» іншої людини.
	9.7. Домашнє завдання	Набуття навичок конфліктної взаємодії.
10. Особистий контроль над ситуацією	10.1. Обговорення домашнього завдання.	Повторення пройденого матеріалу.
	10.2. Вправа «Дзеркало»	Навчитися відрізняти в практичних ситуаціях упевнену поведінку від невпевненої
	10.3. Вправа «Моя поведінка»	
	10.4. Вправа «Сила слова»	Освоєння зовнішніх проявів впевненої поведінки
	10.5. Вправа «Острівць впевненості»	Інтеріоризація відчуття впевненості та успіху
	10.6. Вправа «Я – господар»	Закріплення навичок впевненої поведінки у соціальній взаємодії
	10.7. Домашнє завдання	Усвідомлення відмінностей між поняттями «упевнений», «завзятий», «агресивний»
11. Мотивація.	11.1. Обговорення домашнього завдання.	Повторення пройденого матеріалу.
	11.2. Пригадування ситуацій власного успіху	Актуалізація власної успішності, мотивація на нові досягнення, активація внутрішніх ресурсів
	11.3. Обговорення soft skills	Закріплення позитивної саморегуляції

Продовж. табл. Ж.1

1	2	3
	11.4. Вправа «Я у майбутньому».	Створення особистого позитивного образу майбутнього, самоналаштування, формування життєвого плану в часовому контурі «5 років»
	11.5. Домашнє завдання	Формування активної позиції у здійсненні життєвого плану
12. Цілепокладання.	12.1. Обговорення домашнього завдання.	Повторення пройденого матеріалу, актуалізація суб'єктної активності
	12.2. Вправа «Мої фантазії».	Аналіз та усвідомлення власних потреб
	12.3. Вправа «Мої цінності».	Визначити життєву позицію, провідні напрями життєвої самореалізації та головні життєві цілі
	12.4. Вправа «Мої цілі».	Усвідомлення справжніх бажань, які є стрижнем особистісних трансформацій та розвитку, їх перетворення на реалістичні цілі
	12.5. Етапи досягнення цілі.	Формування плану дій як основного компоненту життєвої перспективи, активізація власних ресурсних станів
13. Підсумкове заняття	13.1. Підведення підсумків	Закріплення та структурування інформації, отриманої впродовж усіх занять
	13.2. Постановка цілей на майбутнє	Структурування найближчої та віддаленої життєвої перспективи
	13.3. Модель «Кроки цілепокладання»	Закріплення навичок постановки цілей
	13.4. Робота в парах	Трансове наведення для перевірки сформульованих цілей по психологічних і соматичних індикаторах, візуалізація процесу і результату досягнення поставлених цілей. Перевірка можливості досягнення поставлених цілей.
	13.5. Ритуал прощання	

Зміст вправиз формування узгодженої життєвої перспективи студентів

Заняття 1. Знайомство.

Цілі: налаштувати учасників на особливий вид взаємодії, створити умови для невимушеного знайомства учасників один з одним і з ведучим (психологом); презентувати основні цілі і завдання програми; створити привігнну атмосферу взаємної підтримки

Замітки для ведучого: «Будьте відкритими та щирими один до одного, проявляйте свої почуття, навіть спонтанні чи негативні, підтримуйте інших учасників групи. Всі ваші прояви будуть регламентовані правилами, які ми зараз встановимо. Будьте активними у виконанні вправ та завдань, нічого не бійтесь. Все це допоможе нам встановити дружельобну атмосферу та довіру один до одного!».

1. Знайомство

Ведучий представляється сам і пропонує представитися учасникам тренінгу: назвати своє ім'я, сказати декілька слів про себе, розказати, чому він погодився стати учасником тренінгу. Ігрові вправи, сценки, розігрування допоможуть учасникам запам'ятати один одного та «розтоплять лід» при знайомстві. Наприклад, модифікована вправа «Візьми серветок».

2. Презентація програми

Ведучий, в найбільш адекватній до особливостей студентської групи формі, розповідає про програму, її цілі. Пояснюючи, які саме завдання стоять перед учасниками тренінгу, психолог робить акцент на позитивних очікуваних результатах, а саме: глибоке пізнання себе, оцінка свої справжніх потенцій та можливостей, здобуття конкретних вмій ефективного подолання труднощів, розвиток своїх ресурсів та мотивації, покращення взаємодії із навколишньою дійсністю. Перше заняття тренінгу покликане створити атмосферу підтримки та довіри. Ведучий пояснює в загальному вигляді роль групи для розвивального тренінгу і особливі позитивні надбання від такого виду роботи

3. Встановлення правил праці в групі

Психолог розповідає, яке значення для ефективної групової роботи мають правила. Пропонує учасникам у вільній формі виголошувати варіанти таких правил. Вони всі записуються на аркуші чи на дошці. Потім ведучий показує список загально прийнятих правил (не розголошення інформації, отриманої від учасників групи; відкритість і щирість; свобода висловлювань, почуттів та думок незалежно від їх полюсу; активність усіх членів під час роботи групи; обов'язковість виконання усіх вправ і домашніх завдань; обов'язкове відвідування усіх занять без запізнь підтримка та створення атмосфери безупередженого прийняття іншого; використання мобільних телефонів в беззвучному режимі). Учасники порівнюють два списки, обговорюють можливі доповнення, причини включення чи не включення певних пунктів в свій список.

Далі ведучий записує всі правила, які влаштовують більшість членів групи.

4. Ознайомлення з процесом групової роботи

Психолог роз'яснює переваги групової роботи порівняно із індивідуальними інтервенціями для подолання труднощів. Окрім простого засвоєння інформації та тренування корисних вмій та навичок, учасники тренінга долучаються до неповторної групової атмосфери, що фасалітує, підтримує позитивні зміни та розвиток особистості.

В ігровій формі (кидання м'яча, вибір наступного за кодовим словом) учасники обговорюють, які існують неповторні групові явища, що сприяють подоланню труднощів порівняно із самотійною боротьбою із проблемами.

Ведучий просить згадати прислів'я, притчі, казки, що демонструють особливості групової роботи. Таким чином направляє обговорення в русло користі соціальної взаємодії для особистої вигоди.

Психолог анонсує вправи і активності програми, що будуть розвивати вміння розуміти інших, аналізувати ситуації взаємодії з позиції іншого, позиції «як інший сприймає». Ефективність таких вправ буде дуже високою адже члени групи працюють в дружельюбній атмосфері взаємної підтримки, неупередженого ставлення. Навчаючись у групі видозмінювати свою поведінку, долати фруструючі ситуації, конструктивно трансформувати внутрішні конфлікти в енергію для їх подолання, учасник розвивальної програми переносить ці здобутті навички та вміння в реальні взаємодії з навколишнім середовищем.

Отримуючи досвід спілкування на «задану тему» з учасниками тренінгу, що мають ті ж самі труднощі, кожен зможе зрозуміти, що одна і та ж ситуація може сприйматися по-різному, в неї є безліч варіантів розгортання подій, можна застосовувати до неї різні засоби подолання її негативних наслідків. І всі спроби впоратися с виникаючими труднощами можна обговорити з людьми, що готові надати підтримку та розуміння, поділитися своїми міркуваннями щодо можливих варіанті. Знаходячись в такому фасалітуючому середовищі, кожен учасник розвивальної програми зможе відчути в собі силу та насагу створювати

навколо для себе позитивну, комфортну прокативну життєву перспективу, яка забезпечить повноцінну життєдіяльність в різних сферах життєвих завдань.

5. Практика встановлення атмосфери щирості, довіри та підтримки у групі.

Використовується метод дискусії у формі модифікованого «мозкового штурму». Ця практична робота направлена на подолання тривоги та хвилювання, можливої недовіри, які пов'язані із «входженням» в групові процеси. Крім встановлення контакту між учасниками тренінгу, психолог зможе провести експрес діагностику основних тем, які непокоять студентів.

Ведучий роздає паперові кольорові стікери і пропонує записати на них будь-яке питання, на яке б учаснику хотілося б отримати відповідь в ході групової роботи. Листочки із запитаннями ведучий збирає у перевернутому вигляді.

Психолог перемишує стікери і роздає по одному кожному учасникові, слідкуючи за тим, щоб всі отримали не свій власний листочок. Кожен член групи вголос читає запитання і дає на нього відповідь зі своєї точки зору, а потім до обговорення залучаються всі учасники, що просто пропонують будь-які інші варіанти відповідей (власне «мозковий штурм»). Стікери із запитаннями клеються на окремий аркуш паперу, а варіанти відповідей записуються під ним. В такий спосіб розглядається кожне поставлене питання. З усіх пропозицій обирається (обговорення і голосування більшістю): найбільш ефективний, найбільш очевидний та найбільш неймовірний варіанти. шляхом спільного обговорення вибираються найбільш відповідні.

В результаті такої форми роботи зав'язується продуктивна дискусія, по ходу якої психолог робить необхідні пояснення і додавання (модерує її). У кінці заняття ведучий обов'язково підводить підсумок, акцентуючи увагу на найбільш важливих моментах обговорення, тобто надає групі зворотній зв'язок.

6. Домашнє завдання

Завдання сприяє розвитку навичок поведінки, що надає підтримку та впевненість іншим. Ведучий вдома просить на чистому папері написати заголовок «Підтримуюча поведінка» (використовуючи будь-які зображальні засоби чи техніку, а також мову на якій зручно). Під заголовком необхідно виписати всі питання, які на думку учасника могли б задати один одному члени вашої групи, ваші друзі або рідні, якби знаходилися в проблемній стресовій ситуації, переживали б певні труднощі. Ведучий просить студентів попрацювати з цими питаннями, уявляючи конкретну людину, щоб адресно виразити їй співчуття та підтримку, в процесі пошуку в відповідей на поставлені запитання.

Заняття 2. Життєві завдання. Тренінг навичок цілепокладання.

Мета: використання образів - мотивів символдрами задля самодіагностики особливостей функціонування себе в різних сферах життя, виокремлення та усвідомлення основних цілей життєвої перспективи на основі аналізу символізації: серія мотивів «Я», «Квітка», «Дерево» (на вибір).

Бесіда «Як я поживаю?» є вступною частиною заняття. Актуалізує засвоєний матеріал попереднього заняття, так як учасники діляться результатами домашнього завдання чи своїми переживаннями щодо обговореного раніше. В цілому охоплює проміжок часу від попередньої зустрічі до даної. Ведучому важливо слідкувати за реакціями, особливо спонтанними інших учасників на повідомлення своїх товаришів по групі.

Завдання мотиви «Я», «Квітка», «Дерево» (на вибір): Студенти отримують завдання намалювати себе в певних конкретних образах на тлі певної сфери життєдіяльності. Ведучий пропонує задіяти основні сфери життєвих завдань («робота, навчання», «сім'я», «друзі», «здоров'я»), але не обмежує учасників щодо використання будь-яких інших. Отримавши матеріально оформлений образ, студенти наочно бачать і можуть аналізувати особливості свого функціонування в різних моментах життєдіяльності. Обговорення та інтерпретація малюнків у групі відбувається лише за бажанням учасників. Психолог всіляко заохочує учасників до демонстрації малюнків, пояснюючи, що інші учасники завжди можуть підміти

певні особливості, які самому автору можуть бути не доступні зі своєї позиції. Малюнки по ходу занять завжди можуть бути актуалізовані, учасникам не забороняється змінювати в них деталі, в залежності від змін у внутрішньому сприйманні чи ставленні до певної сфери життя, вироблення цілей щодо їх змін.

Домашнє завдання: продовження роботи з малюнками

Заняття 3 - 5. Життєві завдання (символдрама). Тренінг навичок цілепокладання (продовження).

Мета: використання певних мотивів для роботи із життєвими завданнями із подальшим виокремлення цілей життєвої перспективи:

При роботі із кожним мотивом важливим є обговорення кожним учасником: 1) труднощів; 2) ресурсів; 3) цілей на основі цих ресурсів для подолання труднощів стосовно візуалізованої картини життєвих завдань та перспективи в цілому.

Перед початком візуалізації бід-якого мотива необхідний етап м'язової релаксації.

1. мотив «Джерело». Це традиційний образ, що використовується в символдрамі. Візуалізація конкретного джерела кожним учасником, дозволяє гармонізувати самоставлення, долучитися до власних ресурсів та можливостей (контакт із силою джерела).

2. мотив «Місце сили». Візуалізація конкретного місця, в якому учасник відчуває себе сильним, впевненим в собі та своїх силах. Цей мотив покликаний мобілізувати ресурсні, активні частини «Я».

3. мотив «Корабель». Важливо уявляти корабель у русі: побачити як він пливе, звернути увагу, що це за водойма, ким себе на кораблі бачить людина, що відбувається під час плавання. Даний образ виявляє ступінь активності в управлінні власним життям. Показовою є роль, яку обирає для себе учасник капітана, простого моряка чи пасажера, і чи відбувається зміна ролі з пасивної на активну по мірі проходження тренінгу.

4. мотив «Гора». Ця візуалізація акцентує увагу не стільки на вигляді гори, скільки на особливості взаємодії із нею, почуттях, які вона викликає. Цей мотив покликаний з'ясувати внутрішні обставини та перешкоди у реалізації життєвих завдань.

5. мотив «Стіна». Образ не є обов'язковим для візуалізації. Його застосування виправдане, коли у інших мотивах виринає лінія постійних утруднень на шляху до мети, проблем із постановкою цілей у зв'язку із невпевненістю особисті у власних силах. Мотив застосовується для корекції відчуття безпорадності, розвитку образу нездоланної перешкоди та взаємодії із нею.

6. мотив «Замок» перекликається за способом уявлення із мотивом «Корабель». Застосовується для актуалізації та розвитку відчуття господаря свого життя.

7. мотив «Дім» деталізує роботу, розпочату мотивом «Замок». Візуалізація особливостей дому актуалізує відчуття власної сили та свободи дій, забезпечує орієнтацію у внутрішнього психологічному просторі для вибору власних рішень.

8. мотив «Ідеал» Учасник уявляє іншу людину, що викликає захоплення, повагу і навіть заздрість через те, що володіє певними рисами характеру чи демонструє поведінку, яка учаснику здається недосяжною. Основна увага тут приділяється тому, яким чином відбувається взаємодія з такою людиною. При інтерпретації важливо скерувати учасників у русло розмірковувань яким чином цей ідеал досягнув свого омріяного статусу і вигляду, що він для цього робив. Отже, загалом мотив покликаний наголосити на відчутті індивідуальної відповідальності за життєвий вибір.

9. мотив «Життєвий шлях» ставить завдання уявити життєвий шлях як дорогу з деталізацією всіх його ландшафтних фонових особливостей. Цей мотив створює умови для діагностики внутрішніх обставин процесуальності життєвих завдань, дає змогу з'ясувати більшість внутрішніх обставин процесуальності життєвих завдань.

10. мотив «Похід у гори» використовується як бонусний, для згуртування групи. Основним завданням при інтерпретації є усвідомлення значущості взаємообміну досвідом та ресурсами для подолання перешкод у здійсненні життєвих завдань.

11. мотив «Подорож у найкраще місце у світі» дає змогу пережити абсолютно позитивний досвід. Декларує прийняття свого права на найкраще життя, усвідомлення індивідуальності життєвої мети.

Домашнє завдання.

Вправа «Свобода проти обмежень». Психолог пояснює студентам, що у кожній сфері життя можна стикнутися з певними обмеженнями, як то зовнішніми, так і внутрішніми. І єдине, що можна протиставити цим утискам та труднощам – це позиція суб'єктної активності, розуміння, що лише власні діє підкріплені внутрішньою проактивною мотивацією дозволяють відчувати себе вільною особистістю, що досягає успіхів. Певні сфери життя вже можуть бути позначені як такі, що забезпечують свободу самостановлення та самовдосконалення. Для ілюстрації цих відчуттів свободи та обмеження учасників вдома просять виконати вправу. Спочатку необхідно дістати щось з верхньої полиці без рук, але з абсолютно рівною спиною. Незалежно від того чи спроба виявиться вдалою записати свої відчуття та переживання в такій ситуації. А потім повторити спробу використовуючи руки і не обмежуючи себе у позі. Відчуття від такого досвіду теж записати. Далі необхідно порівняти свої переживання в першому й другому випадках та згадати, в яких сферах свого життя ми відчуваємося вільними, а в яких, можливо, скутими та обмеженими. В результаті скласти список сфер «вільних» та «обмежених». Результати і думки щодо вигляду цих списків учасники групи будуть обговорювати на наступному занятті.

Заняття 6. Сфери життєдіяльності. Тренінг навичок розподілу часу.

Мета: усвідомлення складових частин свого життя з прив'язкою до часових меж існування.

1. Бесіда «Як я поживаю?» є вступною частиною заняття. Актуалізує засвоєний матеріал попереднього заняття, так як учасники діляться результатами домашнього завдання чи своїми переживаннями щодо обговореного раніше.

2. Вправа «Частини мого життя». Виконується у будь-якій зручній для учасника формі (схема, малюнок, список). Важливим є створення атмосфери безпеки та довіри, необхідно запевнити учасників, що списки їх частин життя, мрій та цілей будуть сприйматися без упереджень, і завжди їх можна буде доповнити в ході заняття або вже вдома.

3. Бесіда «Мої мрії». Важливо не обмежувати учасників у виборі мрій, вони можуть бути такими, що зараз здаються взагалі нездійсненними. Крім того, важливо підкреслити, що мрія не встановлює жорстких часових рамок щодо її виконання. При обговоренні необхідно опрацювати часовий локус, а не засуджувати змістовне наповнення мрій. Треба звернути увагу на те, чи змінювалися мрії в часі (дитячі та актуальні), які мрії розцінюються як взагалі нездійсненні у майбутньому і чому. Чи вимагають певні мрії тривалої роботи в майбутньому (скільки років вимагають)?

4. Бесіда ««Я вдячний за...»». Допомагає опрацювати минулий досвід, окреслити наявні ресурси, виробити позитивний погляд на власне життя, як на таке, що насичене подіями та щасливими моментами.

5. Бесіда «Я готовий реалізувати...» звертається до прийдешніх подій, але тут майбутній часовий вектор вимагає більшої жорсткості і деталізованості, ніж у вправі із мріями.

6. Домашнє завдання: продовжити роботу зі списками

Заняття 7. Тренінг вирішення проблем і прийняття рішення.

Мета: тренування навичок роботи із проблемами, опанування методів прийняття рішення.

1. Вправа «Як я поживаю?».

Перед початком роботи психолог дає коротку вправу – розминку (наприклад «Моя бразильська бабця»), потім нагадує з чим працювали учасники на попередньому занятті, організовує обговорення чи відбулися зміни у списках.

2. Проведення дискусії на тему : «Повсякденні рішення vs життєво важливі рішення»

Дискусія покликана допомогти учасникам усвідомити різницю в поведінці при прийнятті повсякденних і життєво важливих рішень. Під час дискусії психолог просить назвати поведінкові маркери, що відрізняють прийняття рішень в «звичайному» і «життєво важливому» режимах. В ході обговорення ведучий знайомить учасників із моделлю прийняття рішення «Крок за кроком», що по суті являється алгоритмом виконання будь-якої простої буденної життєдіяльності, без тиску відповідальності та труднощів. Один учасник наводить приклад повсякденного рішення, що приймається за цією моделлю.

3. Рольові ігри. Усвідомлення різниці в поведінці при прийнятті повсякденних і життєво важливих рішень.

Психолог на вухо описую одному учаснику певну ситуацію прийняття рішення. Його завдання показати іншим учасникам як поводить себе будь-яка людина в цій ситуації, що говорить в залежності від її значущості. Всі інші по - перше, ідентифікують ситуацію, по - друге, кваліфікують відповідь з точки зору «повсякденності» чи «життєвої важливості» рішення. В кінці проводиться коротке обговорення і дається визначення розбіжностей.

4. Робота з моделлю прийняття рішень «Зупинися і подумай»

Психолог пропонує розглянути значення досвіду інших людей при своїх прийнятті рішень. Він знайомить учасників із основними кроками моделі «Зупинися і подумай» :

- уявити чи реально отримати підтримку при прийнятті рішення від інших значущих людей (оптимістичний піт-стоп);
- отримати додаткову інформацію або альтернативний погляд на проблему від інших людей чи уявити самотійно (нейтральний, реалістичний піт-стоп);
- проаналізувати власний минулий досвід прийняття рішень, розглянувши можливості невдачі (негативний піт-стоп).

Якщо при аналізі з'ясується, що прийняте рішення може бути неуспіхом, необхідно повторити процес ухвалення рішення.

Ведучий просить учасників попрацювати із достатньо важкими для прийняття рішення ситуаціями на аркуші паперу і, використовуючи модель «Зупинися і подумай», прийняти рішення для цих ситуацій.

5. Рольова гра. Використання моделі «Зупинися і подумай». Ведучий просить розіграти учасниками варіанти своїх рішень із попередньої вправи (не більше трьох)

6. Домашнє завдання.

Аналіз ситуацій і процесу прийняття рішень за допомогою моделі «Зупинись і подумай»

Заняття 8. Розвиток саморозуміння. Тренінг навичок самоконтролю і самоефективності.

Мета: покращення процесу розуміння себе, підвищення гнучкості в процесах необхідних для самоефективності і самоконтролю.

1. Ведучий актуалізує засвоєний матеріал попереднього заняття, учасники діляться результатами домашнього завдання.

2. Ознайомлення з новими поняттями.

Учасники знайомляться з новими поняттями (самооцінка, уявлення про себе, критичність до себе), що дає можливість управляти собою, своїм здоров'ям, почуттями, поведінкою, краще використовувати власні ресурси та можливості.

3. Проведення гри «Хто Я?»

Психолог просить всіх на окремих аркушах паперу записати десять визначень – відповідей на запитання «Хто я?». Після цього кожен учасник зачитує свої варіанти (чергу передають один одному в ігровій формі – кидання м'ячика, кодове слово) зачитує їх вголос. Група може ставити уточнюючі питання учаснику, реагувати спонтанно на варіанти відповідей. Проводиться обговорення результатів цієї гри. Особливий акцент, на те чи були висловленні характеристики, що описують різні сфери життєдіяльності.

Для психолога важливо контролювати процес обговорення і самої гри, так як вона носить проєктивний, діагностуючий характер. Крім того подальше обговорення створює певну напругу, і ведучий має слідкувати, щоб вона була конструктивною. Дозвіл на спонтанні реакції зумовлений тим, що група вже давно працює разом і буде демонструвати позицію підтримки. Якщо цього ж не відбувається варто більш жорстко модерувати процес.

4. Усвідомлення своїх основних позитивних та негативних рис характеру

Для цього завдання учасники розбиваються на пари (наголошується на тому, що пари формуються з малознайомих між собою учасників групи). Велику роль відіграє активність з боку учасників, тому ведучий виконує фасилітуючу функцію, активізує членів групи, стимулює творчий підхід.

Учасники діляться на пари і повинні по черзі дати відповідь на такі питання (вони записані на дошці):

- назвіть три речі, які ви робите добре;
- опишіть успіхи, яких ви досягли у своєму житті, чим ви пишаєтесь;
- назвіть три речі, які ви робите погано;
- опишіть важкі ситуації з вашого життя, результати, яких вас засмутили, розізли, образили.

Далі учасники обговорюють сам процес роботи і отримують завдання «по свіжих слідах» заповнити «Лист самооцінки», оцінивши «себе реального», «себе ідеального» і «себе очима інших» (Я-реальний, Я-ідеальний, Я-прогностичний).

Психолог просить кожного в парах назвати своєму партнеру важливі, значущі якості своєї особистості. А потім записати їх на папері і оцінити по 10-бальній системі в трьох сферах (реальний, ідеальний, в очах інших)

Після виконання завдання проводиться обговорення проблеми співвідношення трьох компонентів самооцінки.

5. Домашнє завдання

Провести оцінку своєї поведінки, її позитивних та негативних проявів за три- чотири дні в трьох сферах існування і оцінки Я. Результати записати.

Заняття 9. Розвиток емпатії, афіліації, комунікативної та соціальної компетентності

Мета: тренінг комунікативних навичок та взаєморозуміння

1. Ведучий актуалізує засвоєний матеріал попереднього заняття, учасники діляться результатами домашнього завдання.

2. Пояснення матеріалу.

Психолог звертає увагу учасників на емоційні рівень спілкування та взаємодії з іншими людьми. Розповідає їм про «афіліацію» (прагнення людини бути серед інших людей, взаємодіяти з ними, в першу чергу на емоційному рівні) та «емпатію» (розуміння та «входження» в емоційний стан іншої людини, уміння співпереживати). Засвоєння цього матеріалу покликане полегшити спілкування та розуміння себе в ньому завдяки навичкам визначення і переживання емоційних станів інших людей; аналізувати ситуації з позиції іншого учасника взаємодії; спілкування з людьми без непорозумінь. Загалом це буде сприяти отриманню задоволення від спілкування, розумінню сенсу та змісту комунікації.

3. Рольова гра. Відпрацювання навичок ефективного спілкування

Учасникам пропонується зіграти в «емоційного крокодила». Кожен учасник групи по черзі має зобразити певні емоції, які зазвичай виникають у нього в тій або іншій проблемній ситуації. Завдання полягає в тому, щоб не лише мімікою обличчя відіграти основні емоції, а й за допомогою жестів, пантоміміки зобразити певні відтінки своїх емоційних станів. Форми і способи демонстрації не обмежені, не можна лише говорити.

Завдання ж всіх інших розпізнати ці емоції та їх конкретний відтінок і всім разом зобразити відгадану емоцію. Учасник, що показував має спостерігати за своєю реакцією на таке колективне віддзеркалення.

Після гри проводиться обговорення.

4. Рольова гра. Тренінг взаємодії з позиції іншої людини.

Для розігрування обираються ситуації відкритого та актуального конфлікту, а також ситуації, що ще не дійшли до цієї стадії чи вже минула гостра криза.

Психолог просить розіграти декілька сцен, де персонажі ще й не рівні в своїх претензіях (розлучений батько і підліток, що завинив; начальник, що викликає підлеглого на «серйозну розмову», поліцейський та мілкий правопорушник, маленька дитина та поступлива мати).

Ведучий організовує обговорення результатів гри, запитує, що кожен з учасників відчував, знаходячись в тій або іншій ролі.

5. Продовження роботи з попередньої вправи.

1. За бажанням учасники можуть розіграти зустріч запропонованих персонажів і особливості їх взаємодії в ситуації прийняття спільного рішення.

Студентам пропонується уявити себе і своє життя, особливості функціонування в основних його сферах та завданнях з позиції таких персонажів :

а) чаклун або просто мудрець без магічних вмінь, який би знав усі відповіді на усі питання; б) маленьке мишеня, що спіймалося в мишоловку, і не знає або не здатне самостійно вибратися з цієї пастки; в) людина, що вимушено потрапила на незаселений острів; г) знаменитий співак чи актор на піці своєї популярності; д) хто-небудь ще, ким ви хотіли б побути один день.

Учасники обирають персонажів, вигадують деталі його життя і проживають запропоновану ситуацію.

Після гри відбувається обговорення, особливо акцентується увага на «проживання» думок, емоцій в «шкурі» іншого.

2. Наступні персонажі для перевтілення «програються» індивідуально. Кожному учаснику необхідно уявити себе: а) маленьким, як гном; б) високим, як дев'ятиповерховий будинок; в) новонародженою дитиною; г) сліпим і/або глухим; д) старим.

Персонажі в довільному порядку обираються учасниками, і перед ними стає завдання походити по аудиторії та по взаємодіяти один з одним з позиції обраного персонажу. За командою ведучого, кожен з учасників змінює обрану роль.

Після гри відбувається коротке обговорення.

3. Гра «емоційний конвеєр». Учасники вишукуються один за одним, за сигналом розвертаються обличчям до наступного гравця і швидко лише мімікою показують емоцію, назву якої на листочку отримали від ведучого. Завдання іншого швидко вгадати емоцію, і розвернутися до наступного вже зі своїм завданням Емоції, які потрібно показати (кількість їх визначається кількістю учасників) 1) жах; 2) горе 4) переляк; 5) роздратування; 6) самотність; 7) радість; 8) зникання; сором 9) печаль; 10) щастя.

6. Вправа «Сліпий, глухий, паралізований»

В трійці учасник А сліпий, учасник Б глухий, учасник В паралізований (не говорить, не рухається). Трійка повинна виробити загальне рішення, наприклад, в який колір пофарбувати огорожу, потім відповідальність за прийняте рішення збільшується. Обговорення.

7. Домашнє завдання

Проаналізувати конфліктні ситуації з власного досвіду. Спробувати це зробити з позиції іншого учасника конфлікту, записати його ймовірні думки, переживання, ставлення до ситуації. Те ж саме зробити з вашої позиції. Порівняти результати.

Заняття 10. Розвиток особистісного контролю над ситуацією.

Мета: розвиток упевненості як позитивної установки щодо самого себе, набуття навичок впевненої поведінки.

Інформація для психолога

- Все заняття на дошці висить напис : «Впевненість – це позитивна установка в ставленні до самого себе».

Теоретична підготовка учасників передбачає навчання внутрішнім та зовнішнім ознакам впевненості в собі. Спілкування та поведінка з будь-якою людиною, незалежно від її соціального статусу та ролі, що засновується на балансі просування власних інтересів та потреб із повагою до таких же іншого учасника взаємодії, є критеріями упевненої поведінки. Відпрацювання навичок впевненої поведінки включає: вміння сказати «ні»; здатність щиро говорити про почуття і потреби; налагодження вміння контактувати із іншими, починати і закінчувати бесіду; здатність спокійно виражати позитивні і негативні почуття. Під упевненим розуміється поведінка, при якій людина може успішно спілкуватися з будь-яким соціальним партнером, не забуваючи при цьому про власне благополуччя і не принижуючи прав і потреб іншої людини.

Крім того, на занятті необхідно дати зрозуміти учасникам, що слід відрізнити впевнену поведінку від агресивної.

Зокрема, на агресивність в поведінці вказує відсутність поваги до позиції партнера по спілкуванню та взаємодії, упереджене, зверхнє ставлення до її потреб та бажань. Важливо зрозуміти, що за маскою агресії та бажанням «напасти першим», зазвичай, ховається невпевненість у собі, низька самооцінка, низький рівень розвитку соціального інтелекту та креативності.

1. Ведучий актуалізує засвоєний матеріал попереднього заняття, учасники діляться результатами домашнього завдання.

Перші дві вправи покликані навчити відрізнити в практичних ситуаціях упевнену поведінку від невпевненої.

2. Вправа «Дзеркало»

Учасники утворюють коло, сидячи обличчям в його центр. Перший учасник кидає маленький м'ячик будь-якому іншому учаснику, і називає його ім'я. Людина, що піймала м'яч, швидко приймає будь-яку позу і вираз обличчя (не обов'язково сидячи), всі інші намагаються відтворити, щойно побачену позу. Після того, як всі впоралися із завданням, людина, яку віддзеркалювали повторює кидок м'яча іншому учаснику. Гра триває поки всі члени групи по одному разу не покажуть свої пози.

Після гри учасники обговорюють питання: чи можна лише за позою та мімікою визначити впевнена людина у собі чи ні?

3. Вправа «Моя поведінка»

Проводиться у формі рольової гри. Один учасник приміряє на себе корону невпевненої людини, інший, навпаки впевненої (тільки гравці знають, де яка корона). Психолог пропонує декілька гіпотетичних ситуацій від повсякденних до життєво важливих, навіть екстремальних. Завдання обраних учасників розіграти цю ситуацію з позиції своєї корони. Завдання тих, що не розігрують ситуацію вгадати, хто приміряв яку корону.

В кінці проводиться коротке обговорення і дається визначення впевненій і невпевненій поведінці.

4. Вправа «Сила слова»

В ході групової дискусії за методом мозкового штурму учасники пропонують слова, що характеризують впевнених та невпевнених у собі людей. Після обговорення всіх варіантів складаються два списки по 15, що найбільш точно та глибоко описують прояви та особливості поведінки упевнених та невпевнених у собі осіб.

5. Вправа «Острівець впевненості»

Психолог просить учасників групи уявити на в будь-якому місці на підлозі невидимий острівець круглої чи овальної форми діаметром 50-70 см. Необхідно зайти в нього і пригадати чи просто пережити стан абсолютного успіху і впевненості у своїх силах. Найкраще все ж пригадати ситуації заслужено перемоги, коли за рахунок власних старань та вмінь ви добились неймовірних результатів. Учасники отримують інструкцію побути в

такому стані до 5 хвилин. Потім психолог пояснює, що цю вправу можна виконувати в будь-який час, в якості аутотренінгової настройки, коли є необхідність налаштуватись на успіх перед якоюсь важкою справою чи просто нагадати собі, що впевнена в своїх силах людина завжди добивається успіху.

6. Управа «Я – господар»

Управа слугує закріпленням навичок впевненої поведінки у соціальній взаємодії

Налаштування на вправу починається з невеликого обговорення учасниками образу господаря, господаря свого життя. Студенти називають можливі якості особливості поведінки такої людини. Коли динаміка обговорення затихає і психолог відчуває, що учасники готові далі діяти, а не розмовляти – раптово, голосно говорить: «Хто з вас настільки впевнений, що зараз встане і голосно скаже: «Я – господар»?» Коли встає перший учасник, його вітає психолог і вся група. Потім варто почекати, можливо хтось з групи послідує його прикладу. Після того, як всі охочі встануть, психолог їх вітає, пропонує всім сісти назад, а першого учасника просить залишитись стояти. І продемонструвати в своїй поведінці, позі, що він дійсно господар. Учасник показує своє бачення, його вітають учасники. Ведучий просить далі передати повноваження господаря іншому учаснику, і вже йому продемонструвати своє бачення впевненої поведінці. Управа триває поки всі студенти по черзі не «приміряють» на себе роль господаря життя.

7. Домашнє завдання. Психолог просить дома обміркувати різницю між поняттями «впевнений», «амбігний», «агресивний», і як це проявляється в ситуаціях у різних сферах життєвих завдань. Результати обмірковувань записати.

Завдання 11. Тренінг розвитку особистісних навичок: мотивація та самодисципліна.

Мета: набуття мотиваційних навичок та можливостей ефективної самодисципліни.

Інформація для ведучого:

Soft skills або особистісні навички - це навички, які дозволяють бути успішним незалежно від специфіки діяльності і напряму, в якому працює людина. До них відносяться: міжособистісне спілкування, робота в команді, управління часом, креативність, Образ мислення та свігосприйняття, мотивація та самодисципліна.

1. Ведучий актуалізує засвоєний матеріал попереднього заняття, учасники діляться результатами домашнього завдання.

2. Пригадування ситуацій власного успіху

Психолог повідомляє учасників про значущість мотивації для розбудови ефективної життєдіяльності, досягнення успіху в намічених цілях. Пошук ресурсів внутрішньої мотивації може бути направлений в джерело пригадування власних минулих перемог, що підкріплюють в відчуття самоповаги та впевненості у собі, відповідальності за свої діяльності.

Управа:

1. Влаштуйтесь зручно на стільці, не схрещуйте ноги та руки, закрийте очі.

2. Зосередитесь на диханні, повільно вдихайте через ніс, видихайте через рот, відчуйте хвилю тепла та розслаблення у всьому тілі.

3. Візуалізуйте подумки ситуацію власного успіху, пригадайте всі деталі, зосередьтесь на ваших внутрішніх переживаннях в той момент.

4. Перенесіться всіма органами чуття в цю ситуацію, навіть намагайтесь згадати запахи, що тоді вас оточували.

5. Побудьте в цьому стані декілька хвилин, відчуйте цю ситуацію.

6. Відкрийте очі, змініть позу і поверніть в аудиторію в групу.

Після завершення візуалізації психолог просить учасників по черзі поділитися тим, яку саме подію із власного досвіду він пригадавав, чому обрав саме її, чи вдалося заново пережити всі позитивні емоції, що були тоді.

Важливо надати учасникам зворотній зв'язок, вказуючи на те, що в досвіді кожного вже були ситуації, які підтверджують проактивність, ефективність діяльності. І таке

пригадування дійсно може стимулювати особистість на нові звершення, виступаючи «гачком» для мотиваційної системи.

3. Обговорення

Ведучий розповідає учасникам про «м'які навички» (soft skills), використовуючи інформацію для ведучого. Пропонує учасникам поділитися своїми знаннями з приводу цього явища чи думками щодо їх значущості для успішної, ефективної діяльності у різних сферах життєвих завдань. Психолог пропонує оцінити уже проведені заняття з точки зору потенційного впливу на розвиток м'яких навичок. Учасники класифікують уже здобуті вміння за цим параметром. Дане обговорення дозволяє учасникам закріпити ефект позитивної саморегуляції, розвиток якої відбувався за час пройдених занять.

4. Вправа «Я у майбутньому».

Мета вправи: створення особистого позитивного образу майбутнього.

Інструкція: зручно влаштуйтесь на стільці, руки та ноги не схрещуйте, розслабте м'язи і посидьте кілька хвилин просто спокійно дихаючи. Очі можна заплющити. Ви відчуваєте тепло та важкість, що наповнюють ваше тіло від кінчиків пальців до кінчиків волосся. Ваші м'язи розслаблюються. Вам комфортно і спокійно в такому стані. Зосередьтесь на відчуттях в ногах: вони наче наповнені теплою, густою енергією спокою та комфорту.

Відчуйте кожен ваш вдих та видих. Ви дихаєте вільно та спокійно. Вам приємно та комфортно. Зараз ви зосереджуєтесь на відчуттях на обличчі: ваші повіки, брови, щоки, лоб та підборіддя повністю розслаблені. Вираз обличчя спокійний без мимічного напруження. Ви відчуваєте повне розслаблення у всьому тілі.

Зробіть три глибокі вдихи, без затримки дихання Закрийте очі та уявіть, ви заснули в тіні кремезного дерева. І ви бачите прекрасний сон. Уві сні пройшло 5 років і ви бачите своє майбутнє... Помічайте всі деталі: як змінилась ваша зовнішність через 5 років, де ви живете, чим ви займаєтесь... Відчуйте, що ви дуже щасливі та задоволені власним життям. Що ви робити по життю? Ким працюєте? Зверніть увагу на людей навколо вас, які вони? Тепер знову зробіть три глибокі подихи. Потягніться, напружте, а потім розслабте ваші м'язи, відкрийте очі. Згадайте все, що ви бачили.

А тепер візьміть аркуш паперу та намалюйте/опишіть детально яким ви будете через 5 років, хто буде поряд із вами, ким і де ви будете працювати, що робити. Поміркуйте над тим, як цього досягти. На виконання малюнку вам надається 10 хвилин.

А тепер розкажіть, будь ласка, про те, що ви бачили та покажіть групі малюнок, якщо ви намалювали. Під час розповіді дайте відповідь на наступні питання:

- Чи задоволені ви в цілому картиною вашого майбутнього?
- Який елемент, деталь сподобалась вам найбільше?
- Що з побаченого вам не сподобалось і чому?
- Чи є у вас бажання щось змінити у вашому майбутньому?
- Що саме треба зробити, щоб змінити своє майбутнє?

Учасники презентують власні малюнки та розповідають про ті образи себе, які вони уявляли. Учасники тренінгу отримують настанови щодо ресурсності цієї вправи, побачений образ завжди можливо актуалізувати заново за потреби чи нагоди. Розглянуті аспекти є надто важливими, тому що складають мотиваційну сферу особистості, яка регулює її діяльність, отже визначає її успішність або неуспішність. Вміння правильно визначати цілі та планувати діяльність є важливою передумовою успіху, а позитивний образ себе у майбутньому визначає ваш успіх на підсвідомому рівні.

5. Домашнє завдання: Носить дещо випереджальний характер. Психолог просить учасників усвідомлено виокремити певні важливі, підкріплені внутрішньою мотивацією цілі і до наступного заняття намітити ймовірні кроки щодо їх реалізації. Цілі і шляхи їх здійснення записати для майбутнього обговорення на наступному занятті.

Завдання 12. Тренінг розвитку особистісних навичок: цілепокладання.

Мета: аналіз учасниками своїх фантазій з метою більш глибокого розуміння власних потреб та перетворення їх на визначені цілі.

1. Ведучий актуалізує засвоєний матеріал попереднього заняття, учасники діляться результатами домашнього завдання.

2. Психолог продовжує роботу, розпочату учасниками вдома. Запевняє їх, що труднощі у цілі покладанні, з якими вони можливо зіткнулися при його виконанні є природними, тому що це те ж певне вміння, яке необхідно тренувати. Для цього варто розібратися з механізмом реалістичного, ефективного, внутрішньо вмотивованого цілепокладання для розбудови життєвої перспективи.

Усвідомлені та реалістичні потреби трансформуються у цілі; малоусвідомлювані та не зовсім реалістичні – перетворюються на фантазії, тобто мрії, в яких людина уявляє ситуації задоволення власних потреб. Усвідомлення власних мрій та бажань з подальшим цілепокладанням на їх основі – основний позитивний результат цього заняття. І для початку ведучий пропонує вправу «Мої фантазії».

Психолог пропонує всім учасникам пригадати основну тему своїх мрій та фантазій. Для полегшення роботи із завданням, на руки учасникам роздаються такі запитання :

- Що саме ви отримаєте, якщо ці мрії здійсняться?
- Які почуття та відчуття супроводжують ці мрії?
- Чи вдається мені переживати подібні ж відчуття в повсякденному житті? Як часто?
- Моя поведінка в цих фантазіях відрізняється від реальної?
- Чи подобаюсь я собі в цих мріях?
- Яке відношення до мого теперішнього стану мають ці мрії?

На виконання завдання дається 2-5 хвилин.

Після етапу підготовки учасники діляться своїми відповідями із групою.

Під час обговорення відбувається усвідомлення учасниками тренінгової групи власних мрій, завуальованих бажань, розуміння потреб, що вони за собою приховують та можливих причин, що стоять на заваді їх здійснення.

3. Вправа «Мої цінності».

Психолог пропонує від пласта мрій, що вказують на справжні потреби та бажання перейти до пласта цінностей, що вказують на установки і важливі пріоритети для вибору і самих мрій для втілення, і способу їх здійснення.

Ведучий просить протягом наступних 10 хвилин попрацювати із простою фразою: «Для мене зовсім безглуздо...». Необхідно доповнити її в 5-7 варіантах. Після цього треба скласти речення протилежні за змістом до перших варіантів, при чому не можна використовувати для цього частку «не».

Наступний етап роботи – обговорити з групою свої варіанти, і спробувати разом її допомогою в цих нових реченнях віднайти вказівки на найбільш цінні, прийнятні моральні орієнтири для учасника.

Під час обговорення психолог допомагає учасникам виокремити найбільш ціннісно вагомих контент, що реалізується через переконання, життєву позицію, важливі орієнтири, провідні вектори самореалізації та головні життєві цілі. Ведучий заохочує учасників до усвідомлення власних ціннісних орієнтацій та пріоритетів.

4. Вправа «Мої цілі».

Психолог пропонує вправу, що покликана трансформувати мрії та бажання в усвідомлені цілі, з чітко визначеним планом їх досягнення.

Ведучий просить учасників зручно вмотитися, щоб в тілі не відчувалася м'язова напруга. І в момент повного розслаблення подумки запитати себе: «Чого ж саме насправді я хочу досягти?» І відразу ж записати першу думку, що прийшла в голову. Після першої спроби зробіть кілька підходів, чергуючи періоди м'язового розслаблення і активної рефлексії власних бажань та цілей. Записуйте всі отримані від себе відповіді у будь-якій

зручній для вас формі. Якщо робота зупинилася і здається, що нових ідей вже не буде – не переривайте її, у вас є 10 хвилин. Знову повторіть момент мязової релаксації, подихайте, закрийте та відкрийте очі – і знову запишіть нову думку. Коли спонтанність думок вичерпається, і ви відчуєте занадто сильну напругу може припинити шукати відповідь на поставлене запитання.

Після завершення роботи ведучий просить перечитати весь список і виділити одну мету, що здається найбільш важливою для учасника групи.

5. Етапи досягнення цілі

Психолог наголошує, щоб ефективно досягати поставлених цілей не достатньо просто їх визначити. Формування плану дій є основним компонентом життєвої перспективи, активізація власних ресурсних станів

Ведучий пропонує учасникам в парах ознайомитися з розгорнутою інструкцією щодо етапності досягання поставлених цілей (на основі моделі «Добре сформульованого результату»):

- ❖ Артикулювання чіткої, конкретної цілі.
- ❖ Прив'язка цілі до свої внутрішніх ресурсів та можливостей, оцінка зовнішніх обставин, що можуть сприяти досягненню цілі.
- ❖ Моделювання ситуації досягнення цілі з акцентом на емоційному образі (уявити себе у майбутньому, таким, що цілі досяг, проаналізувати свої бажання, думки, почуття, поведінку в таку випадку).
- ❖ Усвідомлення ймовірних перешкод, енергетичних, ресурсних затрат в процесі досягнення мети
- ❖ Визначення критичного рівня труднощів (чим можна пожертвувати заради цілі, що є маркером того, що ціль не варто досягати).
- ❖ Осягнення ширини та глибини роботи для досягнення, чи необхідно виділяти проміжні цілі для досягнення основної.
- ❖ Визначення оптимальних конкретних термінів здійснення цілі.
- ❖ Планування перших кроків до досягнення мети та їх здійснення.

Після ознайомлені учасники в парах обговорюють чи повний цей список, які етапи є найбільш енерго та ресурсно затратними, які етапи можуть виявитися справжніми перепонами і які є способи їх подолання. Якщо певний етап є надскладним чи можна від нього відмовитись або знайти певну альтернативу.

Після завершального обговорення учасники формують первинний список своїх цілей, на основі складеного у вправі «Мої цілі», і маючи на увазі інформацію з вправи № 5, але виписують етапи досягання цілей.

В результаті учасники отримують чітке визначення, навіть артикулювання власних цілей, таких, що відповідають основним потребам в самореалізації та найбільш вагомим цінностям учасників, що відображають істинні бажання. Учасники розуміють, що основною умовою успішної не суперечливої перспективи досягнення успіху і самоконституювання є вміння визначити свої цілі, ранжування їх стосовно власних внутрішніх потреб та переконань і зовнішніх можливостей їх реалізації.

Ефективність у досягненні поставлених цілей передбачає вміння правильно визначити мету, формулювати план досягнення цілей в рамках «добре сформульованого результату». Учасники групи отримують основну інформацію щодо алгоритму ефективного цілепокладання. Ведучий спонукає планування перших кроків до досягнення мети та їх здійснення. Важливим є обговорення на цьому етапі всіма учасниками групи (наприклад, щоб з'ясувати, наскільки поставлені цілі є жорсткими, чи існують їх альтернативи). Також важливо відпрацювати з учасниками вміння спиратися на власні ресурси, наприклад за рахунок пригадування минулих успіхів та досягнень з метою актуалізації особистісного потенціалу для досягнення поставленої мети.

6. Психолог не дає спеціального домашнього завдання, навіть просить не переглядати складений список цілей до наступного заняття.

Заняття 13. Підведення підсумків і визначення цілей на майбутнє.

Мета: підвести підсумки роботи і намітити цілі на майбутнє.

1. Підведення підсумків

Психолог робить огляд тренінгу для закріплення та структурування інформації, отриманої впродовж усіх занять, підкреслює практичні здобутки учасників. Ведучий отримує зворотній зв'язок від учасників щодо роботи групи і якості тренінгу.

Учасники заповнюють анкету, де дають відповіді стосовно отриманих вмій і навичок, найважчих моментах занять, оцінюють атмосферу в групі, оцінюють роботу психолога, дають рекомендації щодо вдосконалення тренінгової програми.

2. Постановка цілей на майбутнє

Психолог повертається до роботи розпочатої на попередньому занятті, пояснює, що зараз учасники отримають її в максимально завершеному вигляді «Бери і роби»

Ведучий просить повернутися до списку цілей складених на попередньому занятті і класифікувати цілі в ньому за терміном: 1) зараз, 2) 1 рік, 3) 5 років, 4) 40-50 років, 5) все життя.

3. Знайомство з моделлю «Кроки постановки мети»

Психолог пропонує взяти цілі коротко строкові до 1 року і довгострокові до 5 років і оформити їх за допомогою моделі «Кроки постановки мети» (алгоритм з попереднього заняття)

4. Сформулювавши і деталізувавши обрані цілі учасники працюють парами. Партнер розглядає план товариша і допомагає йому, задає уточнюючі питання.

Після того, як пари попрацюють зі своїми списками, психолог здійснює трансове наведення для перевірки сформульованих цілей по психологічних і соматичних індикаторах. За рахунок візуалізації процесу і результату досягнення поставлених цілей учасники закріплюють бажання і знаходять внутрішні ресурси діяти в рамках узгодженості життєвої перспективи.

Ритуал прощання.