

**СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

Тамара Дучимінська, Людмила Малімон

**ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ
СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Навчально-методичний посібник

Рекомендовано вченою радою
Східноєвропейського національного університету
імені Лесі Українки

**Луцьк
Вежа-Друк
2015**

УДК : 159.953.5-057.87

ББК 88.5374

Д 85

Рекомендовано до друку Вченою радою Східноєвропейського
національного університету імені Лесі Українки

(протокол № 11 від 28.05. 2015 р.

Наказ № 113/з від 10.06.2015 р.)

Рецензенти:

Карпенко З. С., – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної і вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Гошовський Я. О., – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Дучимінська Т. І., Малімон Л. Я.

Подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності:
Навчально-методичний посібник. – Луцьк: Вежа-Друк, 2015. – 164 с.

Навчально-методичний посібник є продовженням і практичним доповненням монографії «Психологія особистісної безпорадності студентів» і презентує комплексну програму психолого-педагогічного подолання особистісної безпорадності, яка базується на поєднанні зовнішніх (створення оптимального навчально-виховного середовища з конструктивними стратегіями педагогічного впливу) і внутрішніх (розвиток відповідних особистісних якостей та ефективних стратегій поведінкової активності студентів) чинників.

Представлено зміст і структуру методичного семінару з елементами тренінгу для викладачів, через який реалізуються завдання інформаційно-просвітницької і профілактично-превентивної роботи з «безпорадними» студентами, й психологічного тренінгу для студентів, у ході якого здійснюється діагностична, інформаційно-просвітницька та корекційно-розвивальна робота.

У психологічному практикумі, який складає окремий розділ посібника, подано комплекс методик для діагностики безпорадності як складного інтегрального особистісного утворення.

Матеріали посібника будуть корисними викладачам і студентам при вивченні дисциплін «Загальна психологія», «Психологія особистості», «Психотерапія та психоконсультавання», «Основи тренінгової роботи», а також можуть використовуватися для самопізнання і саморозвитку.

УДК : 159.953.5-057.87

ББК 88.5374

© СНУ імені Лесі Українки, 2015

© Дучимінська Т.І., Малімон Л.Я., 2015

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА

Розділ 1

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ

1.1. Coping-стратегії особистості: зміст, функції, класифікація

1.2. Особливості педагогічного впливу при корекції безпорадності

1.3. Важливість розвитку особистісних якостей та ефективних стратегій поведінки для подолання безпорадності

Розділ 2

КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Опис мети, завдань та напрямів реалізації програми психологічного подолання особистісної безпорадності

2.2. Методичний семінар з елементами тренінгу для викладачів щодо забезпечення психологічної підтримки подолання особистісної безпорадності студентів

2.2.1. Методичні засади підготовки програми семінару.....

2.2.2. Психологічний аналіз організації та проведення занять.....

2.3. Психологічний тренінг подолання особистісної безпорадності

2.3.1. Методичні засади використання тренінгу в роботі з «безпорадними» студентами.....

2.3.2. Психологічний аналіз змісту та методів тренінгової роботи

2.4. Аналіз результатів та оцінка ефективності комплексної програми подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності

Розділ 3

ЗМІСТ І СТРУКТУРА МЕТОДИЧНОГО СЕМІНАРУ «ПРОФІЛАКТИКА ТА ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ СТУДЕНТІВ»

- 3.1. *Заняття 1.* Особливості формування і проявів особистісної безпорадності студента у навчальній діяльності
- 3.2. *Заняття 2.* Емоційно-оцінні особливості переживання студентом стану безпорадності й тип каузальної атрибуції.....
- 3.3. *Заняття 3.* Невербальна взаємодія у педагогічному процесі та її роль у подоланні особистісної безпорадності студента.....
- 3.4. *Заняття 4.* Вплив поведінкових стратегій викладача на мотивацію досягнення студента.....

Розділ 4

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ «ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ»

- 4.1. Програма тренінгу подолання особистісної безпорадності.....
- 4.2. *Модуль 1.* Оптимістичний атрибутивний стиль як засіб корекції особистісної безпорадності
- 4.2.1. *Тренінгова сесія 1.* Вплив атрибутивного стилю на розвиток особистісної безпорадності.....
- 4.2.2. *Тренінгова сесія 2.* Оптимізм як протидія невдачам.....
- 4.2.3. *Тренінгова сесія 3.* Врахування особливостей ситуації під час встановлення причинно-наслідкових зв'язків.....
- 4.3. *Модуль 2.* Роль емоційної стабільності у подоланні особистісної безпорадності
- 4.3.1. *Тренінгова сесія 4.* Вплив негативних емоційних станів на формування безпорадності.....
- 4.3.2. *Тренінгова сесія 5.* Безпорадність як наслідок неадекватної самооцінки емоційних станів і настрою.....
- 4.3.3. *Тренінгова сесія 6.* Позитивне ставлення до себе та оточуючих як невід'ємний компонент упевненості в собі.....
- 4.4. *Модуль 3.* Поведінкова активність особистості як детермінанта формування мотивації досягнення успіху

- 4.4.1. *Тренінгова сесія 7. Вплив неефективних поведінкових стратегій на процес формування особистісної безпорадності*.....
- 4.4.2. *Тренінгова сесія 8. Встановлення особистісного стандарту досягнень*.....
- 4.4.3. *Тренінгова сесія 9. Мотивація досягнення як запорука успішності навчальної діяльності*.....

Розділ 5

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРАКТИКУМ

- 5.1. Комплекс методик для діагностики рівня сформованості особистісної безпорадності
- 5.1.1. *Методика «Тест на оптимізм» Л. Рудіної*
- 5.1.2. *Методика “Самооцінка емоційних станів”*
- 5.1.3. *Методика оцінки рівня суб’єктивного контролю (РСК)*
- 5.1.4. *16-ти факторний опитувальник Кеттелла (16PF)*.....
- 5.1.5. *Методика «Оцінка рівня домагань» В. Горбачевського*.....
- 5.1.6. *Опитувальник для вимірювання потреби у досягненні Ю. Орлова*...
- 5.2. Дослідження мотивації навчальної діяльності
- 5.2.1. *Методика «Мотивація навчання у вузі» Т. Ільїної*.....
- 5.2.2. *Методика діагностики мотивації навчання й емоційного ставлення до навчання, заснована на опитувальнику Ч. Спілбергера*
- СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**
- ПІСЛЯМОВА**

ПЕРЕДМОВА

У навчально-методичному посібнику узагальнено основні наукові підходи до корекції й подолання особистісної безпорадності як складного особистісного утворення, а також запропоновано комплексну програму подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності.

У більшості зарубіжних досліджень безпорадність особистості [52; 56; 57; 58; 60; 62; 63; 64; 65; 66] розглядається як стан, що формується внаслідок тривалого суб'єктивного усвідомлення невідконтрольності подій, в основі якого лежить стійка тенденція до переоцінки розбіжностей особистісних ресурсів і вимог ситуації. Безпорадність розвивається під впливом деструктивних чинників середовища (у тому числі сімейного та педагогічного стилів виховання), внутрішньо особистісних факторів і проявляється в різкому зниженні продуктивної активності людини, в утрудненому орієнтуванні й неадекватному осмисленні складних життєвих обставин, дезінтеграції, неможливості вироблення адекватних стратегій поведінки, що часто призводить до відмови від дій, спрямованих на досягнення результату.

Розвиток психологічних уявлень про феномен безпорадності та її експериментальне вивчення дали змогу дійти висновку про збільшення її стійкості та здатність до генералізації, тобто поширення на інші сфери життєдіяльності індивіда, що призводить до формування особистісних властивостей, складових симптомокомплексу особистісної безпорадності. В концепції особистісної безпорадності Д. Цирінг [53] остання розглядається як стійке багатоконпонентне психологічне утворення особистісного рівня, що включає складові когнітивного (високі показники песимістичного атрибутивного стилю), мотиваційного (низький рівень домагань і мотивації досягнення) та емоційного (високі показники тривожності, невпевненості, пригніченості, втоми, занижена самооцінка) компонентів.

Прояви безпорадності як комплексної особистісної властивості спостерігаються у зниженні успішності діяльності особистості, і особливо яскраво – у провідній діяльності на кожному віковому етапі. Механізм

взаємозв'язку особистісної безпорадності і діяльності реалізується завдяки тому, що сформовані при безпорадності дефіцити (когнітивний, мотиваційний та емоційний) впливають на пояснення й емоційне сприйняття невдач і успіхів у діяльності, при чому невдачі наділяються більшою емоційною значущістю й особистісним смислом, ніж успіхи. Таким чином відбувається відмова від пошуку засобів активного впливу на ситуацію, що водночас посилює генералізацію безпорадності й зменшення здатності індивіда до пошукової активності у будь-якій діяльності.

У юності провідною діяльністю визнається навчально-професійна, яка розглядається як активна цілеспрямована діяльність щодо засвоєння знань, навичок і умінь в нових умовах соціальної ситуації розвитку – отримання обраної професії. Навчально-професійна діяльність має свої особливості і вимагає від студента вищого рівня суб'єктності: активності, самостійності, саморегуляції, потреби в творчому саморозвитку і професійному навчанні. Водночас, сформована особистісна безпорадність студента може негативно впливати на результативність його провідної діяльності, що свідчить про необхідність її ранньої діагностики й розробки програм профілактики і подолання тих негативних наслідків, які проявляються у поведінці та діяльності.

Таким чином, вивчення феномену особистісної безпорадності та її проявів на когнітивному, мотиваційному, емоційному і поведінковому рівнях у навчальній діяльності студентів [13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 32; 33] дало змогу виділити й обґрунтувати способи подолання цього особистісного утворення, враховуючи внутрішні резерви особистості й можливості зовнішнього навчально-виховного середовища.

Розробка комплексної програми подолання особистісної безпорадності студентів здійснювалась на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу у психології (К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв та ін.) й теоретичних принципах особистісно-орієнтованого навчання (Г. Балл, І. Бех, І. Пасічник, С. Подмазін, В. Рибалка, В. Семиченко та ін.).

У першому розділі посібника охарактеризовано поняття «психологічне подолання», його форми та види; описано групи coping-стратегій: *стратегії активного подолання* (пов'язані з поведінковою діяльністю, спрямованою на вирішення проблеми: активні дії з усунення джерела стресу; планування своїх дій; пошук активної соціальної підтримки, допомоги; позитивне тлумачення ситуації; прийняття проблеми); *адаптивні стратегії* (пошук емоційної соціальної підтримки; придушення конкуруючої діяльності; очікування сприятливіших умов для вирішення проблемної ситуації); *захисні стратегії* (емоційне реагування у проблемній ситуації, заперечення стресової події, ментальне відчуження, поведінкове відчуження). Виділено критерії ефективності психологічного подолання: *ситуаційний* (ситуація втрачає для суб'єкта свою негативну значущість), *особистісний* (зниження депресії, тривожності, психосоматичної симптоматики) та *адаптаційний* (ослаблення уразливості до стресів, підвищення адаптаційних ресурсів, формування фрустраційної толерантності).

Виявлено специфіку педагогічного впливу при подоланні сформованої безпорадності, яка проявляється в особистісно-орієнтованому стилі взаємодії викладача зі студентами, опорі на «індивідуальні відносні норми» при оцінюванні навчальних досягнень, зміні контролюючих стратегій викладача на партнерську взаємодію зі студентами, індивідуальному дозуванні рівня складності проміжних завдань й наданню студенту самостійності у виборі складності завдання, використанні конструктивних видів схвалення і критики, орієнтації атрибуції педагога на мінливі внутрішні чинники (в основному, на величину докладених зусиль), тобто на характеристики, які піддаються корекції і залежать від студента.

Обґрунтовано роль внутрішніх чинників (розвиток відповідних особистісних якостей та ефективних стратегій поведінкової активності особистості) у подоланні особистісної безпорадності. В межах атрибутивної терапії описано модель зміни несприятливої каузальної атрибуції (оцінки своїх здібностей як недостатніх) на модель, в якій відповідальність за неуспіх приписується недостатній старанності; охарактеризовано модель де Чармса, в

основі якої лежить переживання стану причинності (інтенційності дій і особистої відповідальності за їх результати), теорію мотивації досягнення Аткинсона-МакКлеланда-Вейнера, яка ґрунтується на встановленні балансу між прагненням до успіху та униканням невдач, концепцію оптимізму-песимізму М. Селігмана, який пропонує програму самонавчання подоланню неприємностей. Визначено, що всі моделі корекції безпорадності містять такі компоненти: когнітивний (заснований на усвідомленні негативних стратегій мотивації, сприйняття ситуації і подальшого реагування на неї); мотиваційно-поведінковий (формування нових, ефективних мотиваційних установок і стратегій поведінки); емоційний (позитивне афективне підкріплення).

У *другому розділі* посібника представлено комплексну програму подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності, яка базується на поєднанні внутрішніх чинників (корекцію симптомокомплексу безпорадності внаслідок змін у когнітивному, мотиваційному, емоційному та поведінковому компонентах особистісної безпорадності студентів) та чинників ситуації (створення оптимального навчально-виховного середовища з конструктивними стратегіями педагогічного впливу).

У *третьому та четвертому розділах* посібника висвітлено зміст та структуру методичного семінару з елементами тренінгу для викладачів і соціально-психологічного тренінгу для «безпорадних» студентів. Представлено систему тренінгових модулів та сесій, кожна з яких вибудована за спільним дизайном і включає елементи діагностичної, інформаційно-просвітницької й корекційно-розвивальної роботи. Детально описано різноманітні види інтерактивних технік і вправ, які використовувалися у процесі проведення тренінгу (рольові ігри, самопрезентації, метод завершення речення, групові дискусії, робота в малих групах, метод «мозкового штурму», міні-лекції, виконання аналітичних або творчих завдань), запропоновано питання для аналізу учасниками завдань та самоаналізу власних відчуттів і переживань під час їх виконання. Програма тренінгу реалізовувалась у дев'яти заняттях за трьома змістовними модулями, що передбачали роботу з атрибутивним стилем особистості (когнітивний компонент), емоційними станами та властивостями,

самосприйняттям (емоційний компонент), мотивацією досягнення (мотиваційний компонент безпорадності).

У *п'ятому розділі* подано психологічний практикум, який включає комплекс методик для діагностики рівня вираження особистісної безпорадності як складного інтегрального психологічного утворення і мотивації навчальної діяльності студентів.

Матеріали, представлені у навчальному посібнику, пройшли апробацію у процесі викладання навчальних дисциплін «Загальна психологія», «Психологія особистості» на факультеті психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Навчальний посібник може бути використаний психологами шкіл і психологічними службами вищих навчальних закладів для розробки програм профілактики і подолання особистісної безпорадності учнів (студентів), а також може бути корисним для самоосвіти й особистісного розвитку осіб, які прагнуть подолати особистісну безпорадність і досягнути більшої самоефективності.

Розділ 1

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ

1.1. Coping-стратегії особистості: зміст, функції, класифікація

Вивчаючи феномен особистісної безпорадності, детермінанти її виникнення й генералізації, прояви на когнітивному, мотиваційному та емоційному рівнях у симптомокомплексі стійких характеристик індивіда, дослідники виділяють способи корекції та профілактики цього особистісного утворення, враховуючи внутрішні резерви особистості й особливості зовнішніх (у тому числі сімейних та педагогічних) впливів (факторів середовища).

Поняттю «психологічне подолання» (або так званим coping-стратегіям) у зарубіжній психології присвячено значну кількість теоретичних та емпіричних досліджень [34; 36; 39]. Представники російської та української психології, вивчаючи цю проблему, приділяють більшу увагу складним (критичним) ситуаціям, життєвим кризам та особливостям надання психологічної допомоги особистості, що знаходиться у складній життєвій ситуації [1; 9; 10; 11; 28; 47; 49; 50]. Вважається, що головне призначення coping зводиться до того, щоб якнайкраще адаптувати людину до вимог ситуації, що дають змогу опанувати її, – послабити або пом'якшити ці вимоги, намагатися уникнути або звикнути до них і, таким чином, погасити стресову дію ситуації, а поняття coping (психологічне подолання) дослідники визначають як індивідуальний спосіб

взаємодії з ситуацією відповідно до особистісної логіки, значущості в житті людини та її психологічних можливостей.

Термін «coping behavior» охоплює досить широкий спектр людської активності – від несвідомих психологічних захистів до цілеспрямованого подолання кризових ситуацій. Р. Лазарус і С. Фолькман твердять, що психологічне подолання має розумітися як динамічний процес, специфіка якого визначається когнітивними і поведінковими зусиллями особистості, створеними задля зниження впливу стресу. Активна форма копінг-поведінки, активне подолання, є цілеспрямованим усуненням або ослабленням впливу стресової ситуації. Пасивна копінг-поведінка, або пасивне подолання, припускає використання різного арсеналу механізмів психологічного захисту, спрямованих на зниження емоційної напруги, а не зміну стресової ситуації. На думку дослідників, копінг виконує дві основні функції: 1) регуляція емоцій (копінг, спрямований на емоції), 2) управління проблемами, що викликають дистрес (копінг, спрямований на конкретну проблему). Обидві ці функції реалізуються у більшості стресових ситуацій. Їх кількісне співвідношення залежить від того, як оцінюються стресові ситуації, від інтенсивності і характеру емоцій, які відчуває людина, стикаючись з труднощами і проблемами [61].

Отже, в основі психологічного подолання лежить перенесення уваги з суб'єкта на цілісну ситуацію, в якій він діє. Саме ситуація багато в чому визначає логіку поведінки особистості та міру відповідальності за результат свого вчинку у важкій життєвій ситуації, ситуації повсякденності, типовій ситуації, ситуації навчально-професійної діяльності тощо [1].

С. Нартова-Бочавер [39] пропонує такі можливі підстави для класифікації видів психологічного подолання:

1) вектор (або локус coping-стратегій: спрямованість на вирішення проблеми та орієнтація на зміну власних установок щодо ситуації). У контексті подолання особистісної безпорадності орієнтація на вирішення проблеми може проявлятися у пошуку реального (поведінкового або когнітивного) вирішення проблеми, пошуку соціальної підтримки тощо. Орієнтація на зміну

індивідуального бачення ситуації обумовлює активізацію зусиль щодо подолання невдач, усвідомлення типу реагування на проблемну ситуацію, конкретизацію своїх можливостей, формування реалістичного рівня домагань або ж спричинює ухилення та уникнення проблеми, пониження самооцінки, депресію;

2) область психічного, у якій розгортається подолання – зовнішня (безпосередня поведінкова активність) та внутрішня (знання, мотивація, почуття, переживання тощо). Наприклад, подолання мотиваційного дефіциту у стані завченої безпорадності передбачає збудження спонукань до активного втручання в ситуацію; зменшення когнітивного дефіциту спрямоване на відпрацювання реалістичного цілепокладання, аналіз власного стилю діяльності (зокрема навчальної) та його поєднання з визначеною метою, усвідомлення стилю пояснень причин успіху і невдачі та типу реагування на проблемну ситуацію; подолання емоційного дефіциту передбачає вироблення емоційної стійкості до невдачі, формування стійких афективних асоціативних зв'язків між очікуванням успіху і його реальним переживанням, включення творчого компонента, що здатен продукувати позитивні емоції;

3) ефективність засобів психологічного подолання демонструє вибрана стратегія: отримано бажаний результат чи ні (позитивний результат передбачає, що особистісна безпорадність нівелюється як явище, поступаючись місцем адекватній самооцінці, оптимістичному атрибутивному стилю, цілеспрямованості та фрустраційній толерантності) тощо. Найменш ефективними засобами психологічного подолання є уникнення і самозвинувачення у всіх варіантах, недооцінка своїх можливостей тощо. Досить дієвим представляється реальне перетворення ситуації чи, принаймні, її перетлумачення на свою користь, відкрите вираження почуттів (за винятком агресії), пошук соціальної підтримки, що істотно знижує рівень тривожності особистості та підвищує її самооцінку;

4) часова тривалість отриманого ефекту (особистісна безпорадність зникає як явище загалом (тобто проблема вирішується радикально) або лише тимчасово (у конкретній ситуації));

5) ситуації, що провокують активізацію coping-стратегій (лише кризові (у випадку значного розходження між поставленою метою та можливостями її реалізації) або повсякденні (незначні труднощі, що провокують виникнення стану безпорадності) [39].

О. Донченко та Т. Титаренко, розглядаючи модель подолання всіх кризових життєвих ситуацій, виділяють у ній три рівні: *рівень психологічного захисту* (захисні процеси звільняють індивіда від розбіжностей між потягами й амбівалентністю почуттів, захищають від усвідомлення небажаних або хворобливих змістів, зменшують тривогу й напруженість, проте цілі психологічного захисту якщо й досягаються, то лише ціною об'єктивної дезінтеграції поведінки, поступок, регресії, самообману); *рівень адаптації* (якісна перебудова сприйняття ситуації, критичне осмислення того, що сталося, вольове і свідоме подолання внутрішнього розриву між бажаним і реальним); *рівень опанування ситуації* (виникнення бажання діяти, потреби в активній зміні складної ситуації, що є похідним від внутрішнього процесу перебудови свідомості, нового погляду на життя, нової життєвої стратегії, нового образу «Я») [12].

Кожна форма психологічного подолання специфічна, визначається суб'єктивним значенням ситуації, що переживається і відповідає переважно одному з завдань – розв'язанню реальної проблеми або її емоційному переживанню, корекції самооцінки або регулюванню взаємин з людьми. Проте вважається, що більшість з них побудовано навколо двох запропонованих Р. Лазарусом і С. Фолькманом модусів психологічного подолання: спрямованого на 1) *розв'язання проблеми*, 2) *зміну власних установок у ставленні до ситуації* [61].

Не менш цікавою є класифікація способів психологічного подолання, яку запропонували американські дослідники С. Карвер, М. Шеір та Дж. Вайнтруб [36]. Їх точка зору полягає в тому, що найбільш адаптивними та результативними копінг-стратегіями є ті, які безпосередньо спрямовані на вирішення проблемної ситуації. Серед них:

- активне подолання – активні дії з усунення джерела стресу;

- планування своїх дій щодо проблемної (стресової) ситуації, яка склалася;
- пошук активної соціальної підтримки, допомоги, поради у свого соціального оточення;
- позитивне тлумачення (передбачає оцінку ситуації з точки зору її позитивних сторін і формування ставлення до неї як до одного з епізодів власного життєвого досвіду);
- прийняття проблеми – визнання реальності ситуації, що склалася.

Інший блок копінг-стратегій, на думку вказаних авторів, також сприяє адаптації людини у стресовій ситуації, проте він не пов'язаний з активною поведінковою діяльністю. До них відносять:

- пошук емоційної соціальної підтримки, співчуття та розуміння від оточуючих;
- придушення конкуруючої діяльності, що передбачає зниження активності щодо вирішення інших справ і проблем та повне зосередження на джерелі стресу;
- очікування сприятливіших умов для вирішення проблемної ситуації.

Третю групу стратегій психологічного подолання складають ті, що не відносяться до адаптивних стратегій, проте, в окремих випадках, допомагають індивіду адаптуватися до стресової ситуації та подолати її. Серед них:

- емоційне реагування у проблемній ситуації;
- заперечення стресової події;
- ментальне відчуження (психологічне відвернення від джерела стресу через розваги, мрії, сон тощо);
- поведінкове відчуження – відмова від пошуку шляхів вирішення проблеми [36].

Вказані типології критеріїв coping-стратегій передбачають деталізацію усіх можливих форм, засобів та напрямів застосування механізмів психологічного подолання з метою визначення найефективніших для кожної особистості зі сформованою безпорадністю.

Водночас, розглядаючи проблему ефективності психологічного подолання стресових, фрустраційних подій, варто зупинитися, перш за все, на критеріях ефективності. Серед них: ситуаційний, особистісний та адаптаційний критерії. Ситуаційний критерій ефективності психологічного подолання означає, що цей процес вважається завершеним лише тоді, коли ситуація втрачає для суб'єкта свою негативну значущість. Особистісний критерій демонструє помітне зниження депресії, тривожності, психосоматичної симптоматики. Адаптаційний критерій, будучи головним критерієм ефективності coping-стратегій, демонструє ослаблення уразливості до стресів, підвищення адаптаційних ресурсів, формування фрустраційної толерантності тощо [42].

На підставі аналізу запропонованих вище теорій щодо змісту, функцій та класифікацій coping-стратегій можемо стверджувати, що психологічне подолання є змінною, що найбільше залежить від двох факторів: особистості суб'єкта та зовнішніх ситуаційних умов.

Отже, комплексна програма подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності має враховувати два найголовніші чинники – внутрішні ресурси особистості студента з високим рівнем особистісної безпорадності й особливості навчально-професійної діяльності студента у вищому навчальному закладі.

1.2. Особливості педагогічного впливу при корекції безпорадності

Згідно підходу Х. Хекхаузена, коригуючому впливу в програмі модифікації поведінки при безпорадності повинні піддаватися (окремо або разом) три детермінанти: процеси формування рівня домагань на основі особистого стандарту, каузальна атрибуція успіху і невдачі та самооцінка [52]. При цьому корекція емоційно-вольових якостей набуває характеру додаткового ефекту. Під модифікацією поведінки загалом розуміється вироблення адекватної самооцінки, яка, водночас, робить людину менш залежною від зовнішніх обставин і емоційно стійкою у випадку невдачі. На думку Х. Хекхаузена [52], адекватна самооцінка може бути сформована при наявності у людини

індивідуалізованого особистісного стандарту своїх досягнень. Для вироблення такого стандарту будь-який педагогічний вплив має опиратися на *«індивідуальні відносні норми»* на противагу *«соціальним відносним нормам»*, де критерієм оцінки є досягнення інших людей або певні усереднені нормативи. На відміну від соціальних, індивідуальні норми відрізняються гнучкістю, створюють реалістичний рівень домагань, забезпечують зону *«максимальної мотивації»* (або зону найближчого розвитку) і дають змогу пояснювати успіх і невдачі внутрішніми причинами. Н. Батурін [4] описує специфіку педагогічного впливу, який базується на ідеях Х. Хекхаузена:

- індивідуальне дозування рівня складності проміжних завдань, який відповідає або дещо перевищує рівень можливостей людини на цей момент;

- самостійність у виборі складності завдання, яка підвищує особисту відповідальність людини за його виконання і створює відчуття причетності до досягнутого результату;

- орієнтація атрибутів педагога (як у випадку успішних результатів, так і у випадку невдачі) на мінливі внутрішні чинники (в основному, на величину прикладених зусиль), тобто на характеристики, які піддаються корекції і залежать від учня (студента) [4].

Погляди Х. Хекхаузена [52] щодо специфіки педагогічного впливу при корекції завченої беспорядності можна доповнити висновками Е. Боджиано і Ф. Катца [59] про *вплив контролюючих стратегій вчителя на академічні успіхи учнів*. Виявлено, що використання педагогами оцінок, слів *«необхідно»*, *«потрібно»*, *«ти повинен...»* формує у школярів зовнішню мотивацію навчання, яка, водночас, сприяє засвоєнню стереотипів беспорядності щодо навчальних досягнень. Отже, контролюючі стратегії, які повинні мотивувати учнів (студентів), сприймаються ними як такі, що зменшують відчуття контролю над ситуацією: учень відчуває себе *«пішаком»*, а не *«джерелом»* у навчальній діяльності (за концепцією особистісної причинності Де Чармса). Виявлено, що учні тих вчителів, які використовували контролюючі стратегії, гірше справлялися з завданнями порівняно з учнями, щодо яких застосовувались не контролюючі стратегії [4; 53].

Аналізуючи зарубіжні дослідження щодо корекції безпорадності, Д. Цирінг [53; 54] виділяє ще одну площину педагогічного впливу: *роль критики і схвалення у профілактиці або розвитку безпорадності*. Найбільш конструктивною є критика, яка містить конкретні пропозиції щодо виправлення помилок (недоліків). У цьому випадку діти більш високо оцінюють результати своїх зусиль і емоційно краще себе почувають. Менш ефективною є критика, яка лише вказує на конкретну поведінку, сам недолік. Третій тип критики стосується дитини загалом і містить розчарування щодо допущених помилок. Така критика здійснює найменш конструктивний вплив на дітей, викликає у них прагнення до самозвинувачення і негативні емоції. Вплив похвали також може бути різним: особистісно-орієнтована похвала («Ти хороший хлопчик», «Я тобою пишаюся» і т.п.) в майбутньому продукує більш пасивну і безпорадну поведінку, ніж похвала за докладені зусилля або стратегію дій («Ти знайшов хороший спосіб вирішення задачі», «Ти по справжньому постарався» тощо [53, с. 86].

1.3. Важливість розвитку особистісних якостей та ефективних стратегій поведінки особистості для подолання безпорадності

Водночас, підкреслюючи важливість зовнішнього впливу (факторів середовища) у профілактиці та корекції завченої безпорадності, Х. Хекхаузен та інші дослідники [7; 52; 53] виділяють роль внутрішніх чинників: розвиток певних внутрішніх ресурсів – відповідних (та необхідних) особистісних якостей, ефективних стратегій поведінкової активності особистості, що дають змогу долати перешкоди та впоратися з будь-якою ситуацією. Найвідомішою в цьому плані є *модель атрибутивної терапії* – «...терапевтичного способу зміни несприятливої моделі атрибуції неуспіху таким чином, щоб розвинути більшу довіру до себе і сприяти виконанню складних завдань з більшою наполегливістю і старанням» [52, с. 710]. Після постановки діагнозу несприятливої моделі атрибуції робиться спроба змінити несприятливу каузальну атрибуцію, яка полягає зазвичай в оцінці своїх здібностей як

недостатніх, на модель, в якій відповідальність за неуспіх приписується недостатній старанності. Зазвичай ця процедура здійснюється шляхом переконання, пояснення на досвіді, тренування нового типу атрибуції або демонстрації зразків [52].

Однією з перших теорій, незалежною від теорії атрибуції Хайдера, є *теорія «особистісної причинності»* де Чармса, в основі якої лежить переживання феномена стану мотивованості – «відчуття себе джерелом дії». У термінах теорії атрибуції при цьому мається на увазі інтенційність дій і особиста відповідальність за їх результати. Переживання причинності як заплановану мету зміни мотивів де Чармс описував таким чином: 1) ставити собі реалістичні, але високі цілі; 2) знати свої сильні і слабкі сторони; 3) вірити в ефективність власної діяльності; 4) визначати конкретні форми поведінки, що дають змогу досягти своїх особистих цілей; 5) отримувати зворотній зв'язок про досягнення мети; 6) брати на себе відповідальність за свої дії та їх наслідки і нести відповідальність за дії інших [52].

В руслі атрибутивної терапії розроблена *концепція оптимізму-песимізму* М. Селігмана [24], заснована на моделі завченої безпорадності, переформульованої Абрамсон, Селігманом, Петерсоном та низкою інших вчених [57]. Відповідно до цієї моделі, на природу безпорадності, яка формується після невдач, впливають «причинні вірування» – суб'єктивні установки особистості щодо причин негативних подій. Вчений запропонував програму самонавчання подолання неприємностей, яка базується на «моделі неприємностей ABC», запропонованій А. Еллісом. ABC – це англійська аббревіатура (українська – НДН) типових послідовних переходів від неприємності (Н) і міркувань про неї до думки (Д) про неприємності. Думка – це підсумок роздумів про неприємність та її причини. Вона і є найважливішою передумовою подальших наслідків (Н) того, що ми відчуваємо і як ми діємо. Щоб засвоїти техніку подолання неприємностей, необхідно спочатку навчитися встановлювати зв'язок між неприємністю (Н), думкою (Д) і наслідком (Н), а потім – розвинути здатність помічати дію НДН в реальному житті. У процесі тренування такої здатності проводиться аналіз конкретних ситуацій, який дає

змогу простежити, як сформована думка впливає на нашу поведінку. Якщо думка не адаптивна, то подальша поведінка також буде не адаптивною. Не адаптивною вважається песимістична думка, яка фіксує причини неприємностей як постійні, внутрішні і глобальні, а сприятливі події – як тимчасові, залежні від зовнішніх обставин, і локальні. У ситуації невдачі інтернальні, глобальні і стійкі пояснення характеризують песимістичне ставлення людини до події, або песимістичний стиль пояснення; конкретні, обмежені в часі і екстернальні – є ознаками оптимістичного стилю пояснень. М. Селігман пропонує способи корекції безпорадності особистості через зміну стилю пояснень невдач та успіхів [24].

Ще один підхід до корекції безпорадності спрямований на зміну співвідношення мотивів прагнення до успіху і уникнення невдачі. Згідно *теорії мотивації досягнення* Аткінсона-Макклеланда-Вейнера, найсприятливішим є переважаючий в 2 – 3 рази величини мотиву прагнення до успіху над мотивом уникнення невдачі. Теоретичним підґрунтям системи впливу є уявлення Д. Макклеланда про мотиви як про афективно забарвлену «низку асоціацій» між спонуканням та передбачуваними і реальними переживаннями успіху і невдачі. Для того, щоб зробити мотив прагнення до успіху домінуючим, потрібно збільшити кількість його афективних асоціативних зв'язків, причому абсолютна величина мотиву прагнення до успіху не повинна бути дуже великою, а мотиву уникнення невдачі – дуже маленькою [52].

Аналіз існуючих підходів до корекції безпорадності дає змогу дійти висновку, що всі вони включають такі компоненти: когнітивний (заснований на усвідомленні негативних стратегій мотивації, сприйняття ситуації і подальшого реагування на неї); мотиваційно-поведінковий (формування нових, ефективних мотиваційних установок і стратегій поведінки); емоційний (позитивне афективне підкріплення). Водночас, кожен з підходів має і свою унікальну специфіку: теорія «відносної норми» в навчанні опирається на формування індивідуалізованого особистісного стандарту досягнень, теорія мотивації досягнення – на встановлення балансу між такими характеристиками особистості, як прагнення до успіху та уникання невдач. Модель атрибутивної

терапії спрямована на вироблення оптимістичного стилю пояснень причин успіху і невдачі. Жоден з підходів не можна назвати універсальним, проте їх комплексне використання сприятиме досягненню стійких особистісних змін як на глибинному, оцінному рівні, так і у формуванні конструктивних поведінкових стратегій, спрямованих на подолання проявів особистісної безпорадності.

Розділ 2

КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Опис мети, завдань та напрямів реалізації програми психологічного подолання особистісної безпорадності студентів

Метою програми подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності було, по-перше, активізувати у студентів процеси самопізнання, саморозкриття, самоусвідомлення, самоаналізу, особистісного саморозвитку й саморегуляції як внутрішніх ресурсів подолання особистісної безпорадності; по-друге, створити у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу систему психолого-педагогічних впливів, спрямованих на розвиток і підтримку конструктивних стратегій психологічного подолання у студентів з високим рівнем вираження безпорадності.

Отже, подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності вимагало поєднання їх внутрішніх зусиль та зусиль професорсько-викладацького складу як основних суб'єктів навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Саме специфіка вербальної та невербальної взаємодії викладачів зі студентами створює так зване *зовнішнє ситуаційне поле* у процесі психологічного подолання особистісної безпорадності. Соціально-психологічна підтримка при подоланні безпорадності студентів у навчальній діяльності можлива завдяки зусиллям педагогічного колективу. Основними

факторами, які обумовлюють необхідність залучення науково-педагогічних працівників до надання соціально-педагогічної підтримки студентам з високим рівнем безпорадності, є такі:

- 1) значущість викладачів для студента зі сформованою безпорадністю;
- 2) їх соціальний стан у навчально-виховному середовищі;
- 3) вага їх впливу на особливості навчально-виховного процесу;
- 4) можливість їх впливу на основні стрес-фактори навчально-виховного середовища;
- 5) частота контактів студентів з вираженою безпорадністю з провідними викладачами факультету (інституту) [38].

Розробка програми базувалась на здійсненому теоретико-методологічному узагальненні проблеми особистісної безпорадності у психології, результатах емпіричного дослідження її проявів у навчальній діяльності студентів [33] й аналізі існуючих підходів до її корекції та подолання.

Отже, сформульована мета визначила два основні напрями щодо реалізації програми подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності.

Перший напрям передбачав роботу зі студентами щодо актуалізації внутрішніх ресурсів особистісного розвитку студентів з опорою на оптимізацію рівня розвитку основних діагностичних критеріїв особистісної безпорадності/самостійності (атрибутивного стилю, самооцінки, самоствавлення, самоконтролю, мотивації досягнення), підвищення мотивації до особистісного та професійного самовдосконалення, зацікавленості в пошуках шляхів творчого самовираження, самореалізації в майбутній професії тощо.

Завдання щодо реалізації першого напрямку програми передбачали:

- формування у студентів оптимістичного атрибутивного стилю;
- забезпечення емоційної стабільності студента під час навчальної діяльності;
- формування мотивації досягнення успіху на протипагу мотивації уникнення невдач у навчальній діяльності;
- формування позитивного ставлення до себе та оточуючих;

- встановлення адекватного особистісного стандарту досягнень;
- активізація власної поведінкової активності для досягнення поставлених цілей та подолання труднощів у навчальній діяльності тощо.

Другий напрям програми базувався на ролі навчально-виховного середовища загалом й науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу зокрема у подоланні особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності: підтримці позитивних результатів процесу психологічного подолання. Це демонструє необхідність розширення знань викладачів про особливості формування особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності; усвідомлення меж власного впливу на перебіг процесів психологічного подолання безпорадності студентами; визначення оптимальних форм взаємодії зі студентами з високим рівнем особистісної безпорадності тощо.

Завдання щодо реалізації другого напрямку програми передбачали:

- інформування науково-педагогічних працівників про феномен особистісної безпорадності та способи її подолання;
- розуміння специфіки педагогічного стилю при особистісній безпорадності (використання «індивідуальних відносних норм» при оцінюванні студентів на противагу «абсолютним нормам» досягнень; впливу контролюючих стратегій викладача, критики та схвалення на успішність навчальної діяльності студента тощо);
- налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії з метою формування у студентів активної позиції в навчанні;
- усвідомлення необхідності та доцільності індивідуального підходу в оцінюванні студентів з особистісною безпорадністю;
- усвідомлення власного стилю невербальної поведінки під час навчального процесу;
- розвиток емоційної спостережливості та емпатійності.

Таким чином, розроблена комплексна програма подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності базувалась на поєднанні

внутрішніх чинників (особистісних резервів студентів з вираженою безпорадністю) та чинників ситуації (створення оптимального навчально-виховного середовища з конструктивними стратегіями педагогічного впливу) й містила такі основні блоки:

- діагностичний (виявлення рівня вираження особистісної безпорадності студентів на основі раніше проведеної діагностики й узагальнення результатів спостереження за поведінкою досліджуваних у ситуаціях навчальної та поза навчальної діяльності);
- інформаційно-просвітницький (інформування суб'єктів навчальної діяльності (студентів та викладачів) про психологічний феномен особистісної безпорадності, особливості її формування, переживання та впливу на результативність діяльності (у тому числі навчальної) й необхідності активізації зусиль щодо її подолання);
- корекційно-розвивальний (корекція симптомокомплексу безпорадності через зміни у когнітивному, мотиваційному, емоційному та поведінковому компонентах особистісної безпорадності студентів; актуалізація особистісної самоефективності студентів, формування навичок суб'єктивного контролю тощо);
- профілактично-превентивний (попередження впливу деструктивних наслідків особистісної безпорадності на успішність навчальної діяльності студентів; створення умов для ефективного подолання вираженої безпорадності студентів в навчальній діяльності через активізацію їх участі у різних формах навчально-виховної, громадської, спортивно-оздоровчої діяльності у вищому навчальному закладі);
- прогностичний (проектування змісту та напрямів розвитку особистості студента у навчальній діяльності за умови розвитку оптимістичного атрибутивного стилю, зовнішнього локусу контролю та високої мотивації досягнення).

Реалізація програми здійснювалась у декілька етапів: на першому проводився методичний семінар з елементами тренінгу для викладачів, які

працюють з «безпорадними» студентами, через який реалізовувались завдання інформаційно-просвітницької та профілактично-превентивної роботи з педагогічним колективом; на другому – формувались групи студентів з високим рівнем вираження безпорадності для організації та проведення психологічного тренінгу, у ході якого здійснювалась діагностична, інформаційно-просвітницька та корекційно-розвивальна робота зі студентами.

Таким чином, успішне досягнення мети та виконання завдань програми полягає, на наш погляд, у запропонованому комплексному підході до подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності, результативність якого забезпечується ефективним поєднанням усіх напрямів роботи через основні її форми: методичний семінар з елементами тренінгу для викладачів та психологічний тренінг для студентів. Основні методичні засади та вимоги до організації і проведення цих форм роботи будуть описані у наступних параграфах.

2.2. Методичний семінар з елементами тренінгу для викладачів щодо забезпечення психологічної підтримки подолання особистісної безпорадності студентів

2.2.1. Методичні засади підготовки програми семінару

Сучасний освітній простір інтенсивно реструктуризується завдяки впровадженню у діяльності вищих навчальних закладів інноваційних методів навчання та форм взаємодії викладачів і студентів. Новий підхід ґрунтується на тому, що і викладачі, і студенти є активними «суб'єктами» освітнього процесу: викладач при цьому виступає в ролі «суб'єкта організації освітнього процесу», а студент в ролі «суб'єкта навчально-професійної діяльності». В основі сучасної педагогічної парадигми лежить *особистісно-орієнтований* підхід, на якому ґрунтується перебудова системи освіти в Україні (І. Бех, Г. Балл, С. Максименко, В. Рибалка, І. Пасічник, С. Подмазін) [3; 8; 29; 40; 41; 43; 46]. Стосовно педагогічної діяльності цей підхід виявляється в системі педагогічних

впливів, які визначають ставлення викладача до студента і мають конкретно-практичне втілення у таких особливостях педагогічної позиції, як децентрація, прийняття індивідуальності й суб'єктності кожного студента, спрямованість на діалогічну взаємодію, недирективність, творчість тощо.

Водночас, у працях українських психологів наголошується на важливості здійснення психологічної підтримки у навчально-професійній діяльності студента, на ролі психологічної служби у включенні студента до соціально-психологічного простору вищого навчального закладу (Р. Каламаж, Н. Чепелева, Н. Хазратова) [26; 27; 51; 55].

Реалізація принципів особистісного-орієнтованого підходу вимагає врахування індивідуально-психологічних особливостей кожного студента у процесі навчальної діяльності. Це завдання стає особливо актуальним при взаємодії зі студентами з високим рівнем особистісної безпорадності, подолання якої вимагає особливих педагогічних зусиль, що ґрунтуються на знанні цього психологічного феномену та його негативного впливу на успішність навчальної діяльності студента.

Для вирішення цієї проблеми була розроблена програма відкритого методичного семінару з елементами тренінгу для викладачів з метою забезпечення психологічної підтримки реалізації програми подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності. Програма семінару з елементами тренінгу передбачала інформаційну та корекційну роботу з учасниками, яка реалізовувалась протягом чотирьох занять. До участі в роботі семінару були залучені викладачі, які найбільше працюють зі студентами з високим рівнем особистісної безпорадності. Тематика занять представлена у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Програма методичного семінару для викладачів
щодо забезпечення психологічної підтримки подолання
особистісної безпорадності студентів**

№ з/п	Тематика заняття
1	Особливості формування та проявів особистісної безпорадності студента у навчальній діяльності
2	Емоційно-оцінні особливості переживання студентом особистісної

	безпорадності та їх вплив на тип каузальної атрибуції
3	Невербальна взаємодія у педагогічному процесі та її вплив на подолання особистісної безпорадності студента
4	Вплив стратегій поведінки викладача на мотивацію досягнення студента

У процесі розробки програми методичного семінару ми орієнтувались на реалізацію таких завдань:

- розвивати у викладачів уявлення про педагогічну діяльність як рефлексивне керування діяльністю студента (формування у них позиції активного суб'єкта навчання для подолання стану особистісної безпорадності);
- формувати алгоритм взаємодії викладача зі студентами на основі індивідуально-психологічного підходу з метою ефективної організації навчального процесу;
- визначити оптимальні засоби й напрями корекції та профілактики деструктивних наслідків особистісної безпорадності у студентів зусиллями викладачів.

Робота з учасниками під час проведення семінару з елементами тренінгу базувалась на принципах диференціації педагогічної діяльності на окремі мікроситуації, що дало змогу використати систему вправ для усвідомлення стратегій поведінки викладача щодо подолання особистісної безпорадності студентів; високої комунікативної активності; включення слухачів у ситуацію взаємодії з аудиторією; постійної рефлексії, яка забезпечувалася засобами зворотнього зв'язку через аналіз кожним слухачем зокрема і групою загалом результатів, що отримані «тут і тепер» [37].

Програма методичного семінару поєднувала елементи основ педагогічної майстерності, психології, методики навчання. Призначення семінару специфічне: він покликаний був забезпечити розвиток тих знань та якостей (уваги, емпатії, рефлексії, здатності до саморегуляції, динамічного впливу), які дають змогу викладачеві вчасно та ефективно розв'язувати проблеми педагогічної взаємодії, особливо у ситуаціях прояву особистісної безпорадності студента. Методика проведення семінару була побудована так, щоб кожен

учасник став не лише спостерігачем або аналітиком, а й активним перетворювачем власних вмінь та навичок. Під час методичного семінару використовувались різноманітні методи роботи для реалізації поставлених завдань: міні-лекції (для ознайомлення з проблемою), групові дискусії (з метою констатації позиції викладачів щодо особистісної безпорадності студентів), тренінгові вправи (ділова гра, моделювання, імітація ситуацій для відпрацювання різних форм вербальної, невербальної взаємодії зі студентами) тощо.

2.2.2. Психологічний аналіз організації та проведення занять

Перше заняття «Особливості формування та проявів особистісної безпорадності студента у навчальній діяльності» розпочалось зі знайомства, вступного слова ведучого щодо вказаної проблеми у формі міні-лекції. Було чітко визначено поняття особистісної безпорадності, детермінанти її формування та специфіку взаємозв'язку між рівнем сформованості особистісної безпорадності та особливостями навчальної діяльності студентів; визначено основні методи подолання особистісної безпорадності, результати їх використання. Особлива увага була спрямована на аналіз ефективності педагогічного впливу при орієнтації викладача на «індивідуальні відносні норми» при оцінюванні навчальної успішності студента на противагу «соціальним відносним нормам», результативності контролюючих стратегій та підкріплення (критики і похвали).

Далі увага викладачів зосередилась на пошуку причин формування особистісної безпорадності студента, зокрема таких, що впливають із специфіки організації навчального процесу в університеті та особливостей взаємодії студентів із викладачами. Більшість учасників семінару вважали причиною безпорадності особистісні психологічні та психофізіологічні характеристики особистості студента: тип темпераменту, властивості уваги, специфіку сприйняття та когнітивної обробки інформації, вольові якості тощо. Проте частина викладачів стверджували, що безпорадність може

детермінуватися способами організації взаємодії педагогів зі студентами: неефективними поведінковими стратегіями викладачів, недостатнім врахуванням індивідуальних особливостей студентів, засиллям комунікативних бар'єрів тощо.

За результатами групової дискусії було узагальнено всі запропоновані учасниками варіанти причин особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності та здійснено їх рейтингування від найбільш до найменш деструктивних з погляду викладачів. Кінцевий список набув такого вигляду:

- 1) недостатні зусилля студента у навчальній діяльності;
- 2) недостатнє врахування індивідуальних особливостей студентів;
- 3) неефективні стратегії оцінювання: орієнтація викладача на «соціальні відносні норми», оцінка результату, а не зусиль студента);
- 4) використання викладачем неконструктивної критики;
- 5) комунікативні бар'єри між студентами та викладачами;
- 6) недостатній розвиток вольових якостей студентів;
- 7) великий досвід невдач за період навчання в школі;
- 8) тип темпераменту студента;
- 9) обраний викладачем стиль викладання (перевага контролюючих стратегій);
- 10) властивості уваги;
- 11) специфіка когнітивної обробки інформації;
- 12) неблагополучна сім'я;
- 13) відсутність (недостатній розвиток) здібностей, зокрема навчальних.

Учасники семінару визначили основні напрями запобігання виникнення, профілактики та подолання особистісної безпорадності студентів:

- робота психолога зі студентами для визначення тих, хто найбільш схильний до переживання безпорадності;
- самокорекція індивідуального педагогічного стилю (зміна стратегій контролю, оцінювання та взаємодії зі студентами);
- при можливості, диференціація складності навчальних завдань;

- використання позитивного підкріплення (схвалення, винагорода, оцінка за старанність, а не за знання);
- вибір партнерського стилю спілкування з студентами.

Подальша робота на занятті базувалась на основі перегляду та аналізу відеоролика, у якому демонструється ситуація здачі екзамену студентами, серед яких є студенти з діагностованою особистісною безпорадністю. Учасники семінару визначили такі основні зовнішні прояви безпорадності: скованість рухів, невпевнений погляд, сутулість, невміння чітко висловити думку, розгублений вираз обличчя, явище «інтелектуального ступору» тощо. Проте більшість викладачів погодились із твердженням про те, що ці ознаки не завжди інформативні, часто латентні.

Завершення заняття відбулось у формі індивідуальної рефлексії викладачами вражень від зустрічі, доцільності форм проведеної роботи, побажань щодо подальшої роботи. Учасники семінару відзначили доцільність опрацювання обраної теми, її важливість щодо збільшення ефективності навчальної діяльності студентів.

Друге заняття «Емоційно-оцінні особливості переживання студентом особистісної безпорадності та їх вплив на тип каузальної атрибуції» було присвячено встановленню взаємозв'язків між особливостями емоційної сфери студентів із сформованою особистісною безпорадністю та способами інтерпретації причинності подій у навчальній діяльності. На початку зустрічі учасники семінару працювали над завершенням речення про основні емоційні прояви студентів з високим рівнем безпорадності. Ними був сформульований такий список емоцій: страх, невпевненість, розпач, сум, розгубленість, провина, ворожість, агресія.

За результатами виконання цієї вправи викладачі обговорювали частоту вияву вказаних емоційних станів, настроїв у студентів, з яким вони працюють. З'ясувалось, що у багатьох студентів можна спостерігати вказані емоції, проте лише на цій підставі важко віднести студентів до безпорадних. Учасники семінару зійшлись на думці, що подібні висновки можна робити лише на основі

комплексного аналізу особистості «безпорадного» студента (поведінкових, емоційних, мотиваційних, вольових якостей тощо).

Далі викладачі прослухали міні-лекцію, під час якої було узагальнено попередню інформацію, висвітлено основні емоційно-оцінні ознаки безпорадності та їх вплив на тип каузальної атрибуції. На основі знань, актуалізованих на занятті, викладачі вели групову дискусію щодо аналізу дій педагога у процесі формування у студентів упевненості в собі та оптимістичної оцінки ними дійсності. Найбільш дієвими засобами формування впевненості у собі були визначені такі, як:

- стимулювати студентів до самоаналізу та позитивної оцінки своїх якостей;
- вселяти віру у свої сили;
- підтримувати їх починання, заохочувати ініціативність;
- використовувати емоційно-позитивний стиль спілкування зі студентами.

Після завершення дискусії учасники семінару зазначили, що визначені засоби подолання особистісної безпорадності можуть бути ефективними за умови їх використання усіма викладачами, що працюють з такими студентами.

Подальша робота на семінарі полягала в аналізі та диференціації емоцій, які можуть переважати у впевнених («самостійних») та «безпорадних» студентів. Основні результати вправи представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Переважуючі емоції впевнених у собі та «безпорадних» студентів

<i>Впевнені у собі студенти</i>	<i>«Безпорадні» студенти</i>
Впевненість	Невпевненість
Спокій	Страх
Задоволення собою	Розпач
Зацікавленість	Розгубленість
Почуття гордості	Тривожність
Співпереживання	Провина

Під час обговорення заявленої проблематики з'ясувалося, що викладачі у процесі їх педагогічної діяльності працювали із багатьма студентами, які характеризувалися емоціями, притаманним стану особистісної безпорадності.

Для закріплення отриманих знань в кінці заняття була використана вправа «Вираз обличчя», яка сприяла удосконаленню вмінь учасників семінару диференціювати прояви різних емоцій.

По завершенню заняття відбулась традиційна процедура обміну враженнями від зустрічі, були озвучені побажання та зауваження щодо подальшої роботи.

Третє заняття «Невербальна взаємодія у педагогічному процесі та її вплив на подолання особистісної безпорадності студента» було спрямоване на самоаналіз та корекцію викладачами власного стилю невербальної активності, специфіки її впливу на активізацію або подолання особистісної безпорадності студента у навчальній діяльності. Після оголошення теми зустрічі, актуалізації знань щодо інформації, отриманої на попередніх заняттях, була виконана вправа «Виступ без підготовки».

Кожен з учасників семінару витягував картку із записаним на ній словом, зміст якого і треба було відобразити у виступі на 2 – 3 хвилини. Вправа була позитивно сприйнята викладачами: кожний з них дуже цікаво розкривав суть обраної теми та демонстрував велику кількість різних невербальних жестів. Після перегляду та прослуховування усіх виступів було оголошено завдання для аналізу та обговорення вправи, яке виявилось доволі неочікуваним для учасників, адже всі основну увагу приділяли змісту виступу, а не жестам та міміці, що у ньому використовувалась. Саме тому, при подальшому опрацюванні результатів вправи, були послідовно ще раз продемонстровані записані на відео виступи викладачів. Як виявилось, багато жестів були визнані учасниками недоречними щодо змісту виступу, окрім того серед них були невербальні прояви переваги, владності, які, водночас, здатні негативно вплинути на студентів у стані особистісної безпорадності.

Після завершення вправи для узагальнення напрацьованої інформації та розширення знань викладачів про засоби невербальної взаємодії зі студентами

було прочитано міні-лекцію. У ній було вказано важливість доречного та вдалого використання невербальних засобів у різних навчальних ситуаціях, акцентовано увагу на ролі візуального контакту у взаємодії із студентами з високим рівнем особистісної безпорадності, наголошено на значущості вибору відповідного тону інтонації.

Для відпрацювання елементів невербального стилю викладача була проведена вправа «Невербальні засоби у навчальному процесі». За бажанням учасники семінару почергово пропонували на розгляд публіки жести, якими можна привітати аудиторію, викликати студента до дошки, підтримати впевненість у собі під час відповіді на занятті тощо. Як виявилось, діапазон таких невербальних засобів не великий, оскільки більшість викладачів надає перевагу безпосередньому вербальному спілкуванню та визнає факт недостатньої рефлексії власних міміки, жестів, тембру голосу, інтонації тощо.

Саме тому, під час індивідуальної рефлексії в кінці заняття, учасники відзначили важливість обраної теми, зміст якої спонукав їх до самоаналізу власної поведінки не лише у процесі навчальної взаємодії, а і в щоденній діяльності за межами навчального закладу, стимулював до переосмислення домінуючого стилю невербальної взаємодії з оточуючими.

Четверте заняття «Вплив стратегій поведінки викладача на мотивацію досягнення студента» розпочалось із актуалізації інформації, отриманої на попередніх заняттях. Багато з учасників семінару зауважили, що, дійсно, на підставі нових знань вони акцентували увагу на поведінкових, емоційних проявах окремих студентів, які, ймовірно, характеризуються станом підвищеної особистісної безпорадності. Проте, за результатами спостереження викладачів, багатьом студентам притаманна ситуативна або демонстративна безпорадність, яка трактується педагогами як засіб маніпуляції з боку студентів у випадку неготовності до заняття. Лише невелика кількість студентів сприймаються викладачами як дійсно безпорадні, такі, які характеризуються симптомокомплексом характеристик особистісної безпорадності.

Після обговорення результатів спостережень було узагальнено усі відповіді та прочитано міні-лекцію на тему «Вплив викладача на мотивацію

досягнення студента». У її змісті відображено зв'язок між викладацькими стратегіями педагогів та мотиваційною спрямованістю студентів; з'ясовано варіанти найбільш оптимального впливу на студентів для формування у них мотивації досягнення на противагу мотивації уникнення невдач.

Наступним етапом роботи на семінарі стала рольова гра для відпрацювання способів взаємодії викладача зі студентами у випадку отримання ними низьких оцінок за підсумкові контрольні роботи. Дві пари учасників розігравали вказану ситуацію, при цьому в одній парі викладачу належало зіграти роль невпевненого у собі, беспорядного студента. Під час обговорення результатів проведеної рольової гри увага учасників зосередилась на визначення найбільш ефективної стратегії взаємодії зі студентами, конкретизації невербальних засобів спілкування, визначення найбільш сильних сторін особистості студента, на яких можна зосередити його увагу. Виявилось, що найчастіше викладачі схильні підбадьорювати студентів, акцентуючи увагу на їх здібностях та вказуючи на недостатність прикладених зусиль. При цьому складність поставлених завдань, психофізіологічні характеристики об'єкта навчального процесу, як правило, не беруться до уваги.

При подальшому обговоренні результатів проведеної рольової гри учасники семінару з'ясовували, що виступає критерієм вибору викладачем базової стратегії взаємодії зі студентами (як впевненими у собі, так і беспорядними). У груповому обговоренні вказаної проблеми найбільш часто звучали такі варіанти: тип темпераменту, стаж роботи, емоційна оцінка досвіду педагогічної діяльності, рівень педагогічної майстерності, міра включення викладача у навчально-виховний процес на факультеті, обрана дистанція спілкування зі студентами тощо.

З метою подальшого синтезу напрацьованої інформації учасникам семінару було запропоновано визначити основні формулювання для повідомлення результатів виконання навчальних завдань студентам зі сформованою особистісною беспорядністю. Більшість учасників семінару вказували на такі обов'язкові й максимально ефективні формулювання:

– Нехай помилок ще багато, але вони не такі серйозні, як ті, які ти часто

допускав раніше.

– Нехай труднощів ще чимало, але в цій темі (предметі) ти просунувся далеко вперед.

– Нехай не усе ще вдається, але над цим ти добре попрацював і вже видно позитивні зміни. Отже, є можливості досягнення більшого результату.

По завершенню цієї справи відбулась процедура рефлексії вражень та нового досвіду за результатами заняття. Окремі учасники семінару зазначали важливість та необхідність самоусвідомлення й самоаналізу власних поведінкових стратегій під час здійснення педагогічної діяльності, підвищення педагогічної майстерності і спостережливості.

2.3. Психологічний тренінг подолання особистісної безпорадності

2.3.1. Методичні засади використання тренінгу в роботі з «безпорадними» студентами

Теоретико-методологічною базою для розробки структури тренінгу подолання особистісної безпорадності стала авторська модель, що відображає психологічні особливості безпорадності студентів, й основні засади корекційних і навчальних програм з метою профілактики самоствавлення й поведінки, що характеризуються як безпорадні [5; 6; 33; 52; 66]. Усі методи подібної роботи мають на меті розвиток внутрішніх ресурсів студента (особистісних якостей, ефективних стратегій поведінки тощо). До особистісних якостей відносяться такі як: мотиваційні (формування мотивації досягнення та мотиву прагнення до успіху), емоційні (адекватна самооцінка власних емоційних станів та емоційна стійкість), вольові якості (наполегливість, цілеспрямованість тощо), оцінні (переважаючий тип атрибуції успіху та невдач).

На думку Х. Хекхаузена, подолання завченої безпорадності має базуватися на корекції таких її основних детермінант, як рівень домагань, каузальна атрибуція успіху та невдачі і самооцінка [7]. При цьому корекція

емоційно-вольових характеристик особистості виступає як додатковий ефект роботи. Д. Макклеланд пропонує в якості об'єкту корекції співвідношення мотивів прагнення до успіху і уникнення невдач. У книзі М. Селігмана «Навчання оптимізму» основним компонентом програми подолання безпорадності є самонавчання з метою подолання невдач. На думку Д. Робертса, для подолання власної безпорадності необхідним є розвинуте почуття власної гідності, яке дає змогу кожному жити у гармонії з самим собою і оточуючим світом. Отже, на підставі проведеного аналізу можемо стверджувати, що існуючі підходи до корекції особистісної безпорадності стосуються трьох основних компонентів психіки індивіда – когнітивного, мотиваційного та емоційного.

За результатами вивчення нами корекційно-профілактичних форм та методів роботи виявлено, що найбільш оптимальним засобом подолання особистісної безпорадності (формування мотивації досягнення, зміни атрибутивного стилю, встановлення суб'єктивного контролю над ситуацією тощо) та реалізації поставлених цілей є соціально-психологічний тренінг як метод активного навчання та впливу на особистість. Така форма роботи спрямована на створення нових або корекцію існуючих функціональних утворень, що керують поведінкою людини, на формування навичок самопізнання й саморозвитку кожного учасника тренінгу. С. Макшанов стверджує, що саме тренінгова форма роботи є найефективнішим способом перепрограмування наявної у людини моделі управління своєю поведінкою та діяльністю [30; 31].

Програма тренінгу подолання особистісної безпорадності була розроблена з урахуванням вимог індивідуально-психологічного та соціально-психологічного підходів до форм активного психологічного навчання. Реалізація вимог індивідуально-психологічного підходу забезпечується активністю особистості та стимулюванням самодовільного розвитку мотивації досягнення, зміною локусу контролю, формуванням потреби встановлення відповідальності за власну поведінку тощо. Соціально-психологічний аспект проблеми подолання безпорадності пов'язаний з аналізом впливу оточення та

вивченням можливостей зміни умов середовища для досягнення поставленого результату й передбачає врахування досвіду соціальної взаємодії студентів у різних навчальних ситуаціях. Розробляючи програму тренінгу «Подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів», ми орієнтувались на таку структуру навчально-змістових модулів:

1) оптимістичний атрибутивний стиль як засіб корекції особистісної безпорадності;

2) емоційна стабільність як запорука подолання особистісної безпорадності;

3) поведінкова активність особистості як детермінанта формування мотивації досягнення успіху.

Варто зазначити, що тренінгова робота, спрямована на особистісне зростання та саморозвиток, базувалась на таких основних принципах:

- принцип активності – виражається у включенні учасників тренінгу у різноманітні вправи, виконання завдань, спостереження за поведінкою інших учасників, у програвання тієї чи іншої ситуації, адже кожний учасник групи засвоює нове тільки шляхом власних активних зусиль;
- принцип дослідницької та творчої позиції полягає в тому, що в ході тренінгових занять учасники групи усвідомлюють, виявляють, відкривають ідеї, закономірності, які вже відомі психологічній науці, а також, що не менш важливо, свої особисті ресурси, можливості, особливості. Відповідно цього принципу тренер конструює і організовує такі ситуації, які давали б можливість учасникам групи усвідомити, апробувати і відшліфувати нові способи поведінки, експериментувати з ними;
- принцип об'єктивації (усвідомлення) поведінки та змін у ній: під час тренінгових сесій поведінка учасників переходить із імпульсивного рівня на об'єктивований, що і дає змогу здійснювати зміни у ній в ході активного навчання; універсальним засобом об'єктивації поведінки є зворотній зв'язок;

- принцип добровільності участі у тренінгу;
- принцип інформованої участі – учасник заздалегідь має право знати все, що з ним може відбуватися під час тренінгу, а також про ті процеси, які будуть відбуватися в групах;
- принцип партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування – врахування у процесах інтеракцій інтересів інших учасників групи, їх почуттів, емоцій, переживань. Реалізація цього принципу тренінгової роботи створює в групі атмосферу доброзичливості, довіри та відкритості, що, водночас, дає змогу учасникам групи експериментувати зі своєю поведінкою.

Саме послідовна реалізація вказаних принципів сприятиме успішній та ефективній роботі групи соціально-психологічного тренінгу.

На початковому етапі роботи тренінгової групи, при переході від однієї теми тренінгу до іншої та під час занять нами застосовувалися так звані організаційно-спрямовуючі форми роботи [29] з метою:

- організації до роботи учасників тренінгу (підготовка приміщення для роботи, безпосереднє знайомство);
- обговорення правил групової роботи та їх подальше затвердження;
- вивчення очікувань учасників тренінгу;
- визначення емоційного стану та ступеня готовності кожного члена групи до роботи;
- зняття групової напруги для підвищення ефективності роботи;
- створення «комфортних» умов для виконання завдань тренінгу;
- рефлексія;
- психогімнастичні вправи.

Безпосередня реалізація просвітницько-корекційних завдань та мети тренінгу (наприклад, аналіз феномену особистісної безпорадності, встановлення моделей поведінки, що характеризуються мотивацією «досягнення успіху» у навчальній діяльності студентів тощо) здійснювалась завдяки використанню так званих інтерактивних технік та вправ:

- рольова гра;

- самопрезентація;
- метод завершення речення;
- групова дискусія;
- робота в малих групах;
- метод «мозкового штурму»;
- міні-лекції;
- виконання аналітичних або творчих завдань з їх подальшим представленням тощо.

Зазначимо, що у процесі формувального експерименту послідовність компонентів програми тренінгу була організована так, щоб створити оптимальні умови тренінгової діяльності і врахувати особливості когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів особистісної безпорадності студентів. Саме тому реалізація діагностичної мети семінару здійснювалась шляхом застосування психодіагностичних засобів для емпіричного вивчення індивідуальних особливостей і характеристик особистісної безпорадності. Для цього використовувались опитування, тестування, експрес-діагностика з метою визначення самооцінки емоційного стану, атрибутивного стилю, встановлення рівня суб'єктивного контролю, рівня мотивації досягнення тощо.

Отже, програма тренінгу подолання особистісної безпорадності студентів дала змогу:

- розкрити перед студентами проблему особистісної безпорадності та продемонструвати необхідність подолання її деструктивних наслідків;
- інформувати учасників тренінгу про особливості впливу наслідків безпорадності на когнітивний, мотиваційний, емоційний, поведінковий компонент особистісної активності у діяльності загалом та навчальній діяльності зокрема;
- прослідкувати психологічні передумови та причини появи особистісної безпорадності у навчальній діяльності;
- сприяти особистісній гармонізації студентів у процесі дезактивації причин та подолань наслідків особистісної безпорадності;
- збільшити ефективність та успішність навчальної діяльності студентів.

Запропонована програма соціально-психологічного тренінгу у сукупності форм, методів та принципів роботи засвідчує дотримання вимог індивідуально-психологічного (бачення кожного учасника групи як творця власної поведінкової активності, врахування індивідуальних особливостей самооцінки емоційного стану) та соціально-психологічного підходів (врахування індивідуального соціального досвіду та досвіду навчальної діяльності, вивчення можливостей зміни середовища для нівелювання стимулів до розвитку особистісної безпорадності) до роботи з деструктивними утвореннями особистості, зокрема особистісною безпорадністю, і створює можливості для підвищення ефективності навчальної діяльності студентів.

Програма тренінгу містила: вступ, три навчальних модулі, змістове наповнення яких реалізується у 9 заняттях та підведення підсумків тренінгу, узагальнення яких дало змогу учасникам структурувати набуті теоретичні і практичні знання з метою застосовування їх у власній поведінці під час навчальної діяльності у вищому навчальному закладі.

Орієнтовна тривалість кожного з 9 занять складала 4 академічні години. Загальний обсяг тренінгу становить: вступ – 2 академічні години; основна частина – 32 академічні години; підведення підсумків тренінгу – 2 академічні години. Загалом програма тренінгу розрахована на 36 академічних годин. Відповідно до змісту кожного модуля та завдань конкретної теми визначався перелік вправ, методів і форм роботи, специфіка реалізації яких буде описана нижче.

Структура програми тренінгу «Подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів» представлена у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Програма тренінгу «Подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності»

Модулі тренінгу	Тема	Тривалість
Вступ до тренінгу: знайомство учасників групи, створення атмосфери довіри та саморозкриття; ознайомлення з тематикою тренінгу, вивчення очікувань та готовності до роботи		2 акад. год.

Модуль 1. Оптимістичний атрибутивний стиль як засіб корекції особистісної безпорадності	<i>Заняття 1.</i> Вплив атрибутивного стилю на ступінь особистісної безпорадності	2 акад. год.
	<i>Заняття 2.</i> Оптимізм як протидія невдачам	4 акад. год.
	<i>Заняття 3.</i> Врахування особливостей ситуації під час встановлення причинно-наслідкових зв'язків	4 акад. год.
Модуль 2. Емоційна стабільність як запорука подолання особистісної безпорадності	<i>Заняття 4.</i> Вплив негативних емоційних станів на формування безпорадності	4 акад. год.
	<i>Заняття 5.</i> Безпорадність та впевненість в собі як наслідки адекватності оцінки власних емоційних станів та настрою	4 акад. год.
	<i>Заняття 6.</i> Позитивне ставлення до себе та оточуючих як невід'ємний компонент упевненості в собі	4 акад. год.
Модуль 3. Поведінкова активність особистості як детермінанта формування мотивації досягнення успіху	<i>Заняття 7.</i> Вплив неефективних поведінкових стратегій на процеси формування особистісної безпорадності	4 акад. год.
	<i>Заняття 8.</i> Встановлення особистісного стандарту досягнень	4 акад. год.
	<i>Заняття 9.</i> Мотивація досягнення як запорука успішної навчальної діяльності	2 акад. год.
Підведення підсумків тренінгу: рефлексія результатів тренінгу		2 акад. год.

Програма тренінгу і детальна розробка змісту кожного заняття відповідно до обраної форми роботи представлені у четвертому розділі посібника.

Варто зазначити, що структура кожного заняття містила три основні етапи. Перший з них – вступ або розминка: під час проведення першої зустрічі передбачала процедуру знайомства учасників, а під час наступних занять активізувала кожного учасника тренінгу до роботи, сприяла створенню відкритої та довірливої атмосфери спілкування, створювала певний емоційний стан учасників і готовність їх до роботи.

Наступним етапом роботи є розкриття теми заняття та власне робота над проблемами, що озвучувались у вступі, з використанням організаційно-спрямовуючих та інтерактивних вправ і технік. Також у процесі проведення тренінгу активно використовувались напівструктуровані запитання для

максимальної вербалізації тих особливостей емоцій, настрою, думок учасників, які не були ними до кінця розкриті у процесі виконання вправ та їх обговорення. Студентам пропонувалося відповісти на запитання: «Яка нова інформація Вас найбільше зацікавила?», «Чи почули Ви під час заняття щось таке, з чим категорично не згодні?», «Які емоції у Вас виникали під час проведення цієї вправи?», «Наскільки складно Вам було працювати над цим завданням?» тощо. Завдяки відповідям на ці запитання учасники зосереджували свою увагу на роботі в групі «тут і тепер» і мали можливість краще пізнати учасників групи й самого себе, а тренер отримував достовірний зворотній зв'язок від групи.

Підсумковим етапом кожного заняття було підведення підсумків і рефлексивний аналіз почуттів, вражень і результатів зустрічі. Рефлексія виступає логічним завершенням проведеної роботи, адже саме під час її проведення учасники тренінгу можуть поділитися емоційними переживаннями й думками, що сприяє зближенню членів групи, забезпечує зворотній зв'язок й мінімізує ефект незавершеної дії.

2.3.2. Психологічний аналіз змісту, форм та методів тренінгової роботи

Отже, аналізуючи запропоновану програму подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності, детальніше охарактеризуємо зміст кожної теми, основні форми і методи роботи, що використовувались для досягнення мети тренінгу, і найважливіші результати роботи.

Перше заняття тренінгу, що входить до модулю формування оптимістичного стилю як засобу корекції безпорадності, розпочалось із вступного слова тренера: представлення, оголошення теми, формулювання основних завдань та бажаних результатів роботи. Наступним етапом стала процедура знайомства. Воно відбулось у формі, запропонованої тренером та завершилось зазначенням тренінгових імен на спеціально підготовлених

бейджиках. Для подальшого згуртування групи була використана вправа «Рука», під час якої кожен з учасників представляв свого сусіда.

Наступним етапом роботи стало вивчення очікувань від занять, визначення емоційної готовності студентів до роботи за базовою шкалою самооцінки емоційного стану від 1 до 10 балів. Серед учасників було лише двоє таких, які відзначили стан зниженої готовності до роботи, який, як вони стверджували, спричинювався втомою попередніх днів. Відповіді на ці запитання виконували роль діагностичного інструментарію для вивчення емоційних станів учасників, що допомогло тренеру створити для учасників тренінгу поле «емоційного комфорту», яке, водночас, слугувало підґрунтям для проведення подальших вправ.

Далі обов'язковим етапом спільної роботи стало визначення, обговорення та прийняття правил групової роботи. Формулювання групових правил роботи було проведено у формі «мозкового штурму» за участю тренера. Орієнтовані тренером на партнерську форму тренінгової взаємодії учасники визначили такі правила та принципи групової роботи:

- 1) говорити від власного імені;
- 2) не перебивати один одного;
- 3) не давати порад;
- 4) поважати думку кожного;
- 5) не оцінювати висловлювання інших учасників;
- 6) не засуджувати;
- 7) дотримуватись регламенту роботи;
- 8) бути активним;
- 9) не виходити за тему заняття;
- 10) бути щирим у висловлюваннях.

Для встановлення поточного стану поведінкових, емоційних та когнітивних особливостей прояву стану особистісної безпорадності було проведено діагностичний етап роботи, результати якого фіксувалися тренером з метою їх подальшого порівняння з результатами повторної діагностики по завершенню тренінгу.

Виконуючи наступну вправу «Не хочу хвалитися, але під час навчання в університеті я навчився...» студенти продукували різні варіанти здобутих навичок, зокрема: навчився читати по діагоналі, писати швидко і аббревіатурами, удосконалив навички роботи з Інтернетом, швидко збиратися зранку, робити кілька справ одночасно тощо. Ця вправа спрямована на активізацію позитивного досвіду у навчальній діяльності студентів та формування впевненості у своїх силах. Наступна вправа призначена для підкріплення ефекту попередньої та покликана розвивати навички диференціації причин позитивних та негативних подій, усвідомлення достатності або недостатності докладених зусиль.

Навички, отримані під час виконання вказаних вправ були доповнені теоретичними знаннями за допомогою міні-лекції про зв'язок атрибутивного стилю та ефективності навчальної діяльності. Прослухана інформація стала в пригоді у процесі конкретизації учасниками можливих наслідків песимістичного та оптимістичного атрибутивного стилю. Як виявилось, студентам легше сформулювати негативні наслідки подій, ніж позитивні, проте, у процесі обговорення результатів роботи, учасники погодились, що варто змінювати позицію оцінки ситуації на більш позитивну та шукати всі можливі «+» у подіях та явищах навколишнього світу.

Завершальний етап заняття проводився у формі індивідуальної рефлексії за результатами заняття, де студенти відзначали цікаву роботу на тренінгу, обговорювали враження від спілкування у групі, оцінювали складність завдань та доступність способів їх виконання.

Друге заняття мало на меті продемонструвати учасникам тренінгу способи протидії невдачам як у навчальній діяльності, так і у щоденному житті. Для створення позитивного психоемоційного клімату у групі була проведена вправа «Оплески», під час виконання якої кожен учасник ставав причиною оплесків групи в його адресу.

Інформаційно-корекційний етап розпочався із продукування слів, образів асоціацій на слово «песимізм», а пізніше на слово «оптимізм». Усі варіанти записувались тренером на дошці для їх подальшого порівняння. Наприклад,

песимізм був асоційований з чорним кольором, сірими хмарами, дощем, смертю, відчаєм, порожнім пероном, а оптимізм з святом, радіощами, веселістю, квітами, маленькими дітьми, весіллям тощо. У процесі обговорення результатів вправи тренер спрямовував учасників на пошук позитивних моментів навіть у несприятливих обставинах. Для продовження корекційної роботи була проведена вправа «У чому мені пощастило у житті», під час якої студенти працювали у парах, розповідаючи один одному про найкращі події та здобутки власного життя. В обговоренні результатів основним завданням тренера стало зосередження уваги студентів на тому, що багато гарних подій у житті відбуваються завдяки зусиллям кожного з них. Закріплення профілактичного ефекту попередньої вправи відбулось завдяки використанню психогімнастичного елемента «Народження зірки».

Для актуалізації позитивного навчального досвіду студентам пропонувалось пригадати усі свої досягнення за час навчання в університеті та проаналізувати наскільки важко (або легко) вони далися, хто допомагав у цьому. Як виявилось, значна частина учасників тренінгу, ставлячи перед собою певні цілі, сподівалися на чинюсь допомогу, проте швидко втрачали віру в себе та «опускали руки» і повертались до цілі лише за умови стимулювання та підтримки ззовні. Тому, під час наступної групової дискусії, тренер орієнтував учасників на формулювання можливих позитивних результатів навчальної діяльності, базуючись на оптимістичному стилі сприйняття та оцінки подій і явищ педагогічного процесу. Серед них були такі як:

- гарний настрій спонукає до успішного навчання;
- оптимістам везе більше, ніж песимістам;
- позитивні думки швидше матеріалізуються;
- у навчанні немає нічого невідворотного;
- кожен творець свого диплому тощо.

Підкріпити оптимістичний настрій учасників було покликане обговорення запропонованих тренером цитат про причини та наслідки оптимізму, про способи оцінки дійсності та наступна психогімнастична вправа

«Комплімент». Саме завдяки її виконанню кожен з учасників отримав як мінімум один комплімент від групи.

Подальша корекційна робота на занятті полягала у конструюванні девізів студента-оптиміста у кількох підгрупах та їх послідовному представленні. Сформульовані були такі девізи: «Студент-оптиміст – викладачу радість», «Оптимізм – це завжди віра у свої сили», «Студентські роки не варті, аби їх витратити на песимізм», «Оптимізм – ключ для розкриття власних талантів», які зорієнтовані як на оцінку ззовні, так і на самовдосконалення та саморозвиток.

Робота на *третьому занятті* розпочалась із психогімнастичної вправи «Що між нами спільного» для згуртування групи та налаштування на роботу. Далі увага учасників тренінгу зосередилась навколо формулювання варіантів завершення речень, запропонованих ведучим. Усі вони стосувались можливих причин невдач у навчальній діяльності, усвідомлення власного впливу на навчальні події, відчуттів під час взаємодії з викладачами. Зокрема, причинами невдач найчастіше називали: невезіння, несприятливі обставини, недостатність відведеного часу тощо. Можливість впливати на процеси навчальної діяльності виражалась у частоті відвідування занять, рівні готовності до пар, взаєминах з викладачами на основі симпатії/антипатії тощо. Взаємодія з викладачами викликала, в основному, страх, відчуття меншовартості, відчуття комунікативних бар'єрів.

Інформаційно-корекційний етап заняття містив психогімнастичний елемент, рольову гру, індивідуальне творче завдання. Зокрема, під час рольової гри учасники відпрацьовували навички спостереження та інтерпретації причин навчальної неуспішності, диференціювали її причини на постійні та непостійні, не виправні та ті, на які можна впливати. В результаті обговорення результатів гри більшість учасників зійшлись на думці, що під час навчання в університеті майже немає зовнішніх причин для страху, безпорадності, низької успішності, які б не можна було подолати власними зусиллями або з допомогою додаткової роботи з викладачем, допомоги однокурсників тощо.

Наступне індивідуальне завдання мало на меті конкретизацію попередньо сформульованих висновків та їх ілюстрацію прикладами із власної навчальної

діяльності. Кожен з учасників вибирав із запропонованого тренером списку найближче до власної позиції твердження та у формі невеликого есе розкривав його зміст з точки зору власного навчального досвіду. Найбільш популярним виявилось твердження про те, що «Причина завжди породжує наслідок», яке доповнювалося варіаціями результатів неготовності студентів до різних форм навчальної роботи.

По завершенню роботи у групі було проведено процедуру подяки один одному за приємне заняття, яка знайшла значний емоційний відгук серед студентів та налаштувала їх на подальшу рефлексію вражень від зустрічі.

Вступ до *четвертого заняття*, яке розпочало реалізацію другого модулю щодо формування емоційної стабільності як засобу подолання безпорадності, містив такі організаційні моменти як: привітання, ознайомлення з темою, визначення міри готовності до роботи, ранкову рефлексію. Формуванню позитивної та довірливої атмосфери у групі сприяла психогімнастична вправа «Відтоді, як ми не бачились, я...», під час якої учасники ділились своїми здобутками у навчанні, новими знаннями та враженнями від сприйняття особливостей навчального процесу за умови оптимістичного ставлення до нього.

Наступна вправа була спрямована на актуалізацію знань учасників про різновиди емоцій та форми їх прояву. Усі продуковані учасниками емоції тренер записував на картках, які потім у випадковому порядку вибирав хтось зі студентів та відтворював її. Як виявилось, розуміння однієї і тієї ж емоції варіюється залежно від особливостей її сприйняття кожним учасником, що викликало неоднозначне трактування виду емоції, що демонструвалася. Саме це спонукало студентів до розуміння того, що різні люди, переживаючи одну і ту ж емоцію, мають інші вирази обличчя, проте усі зійшлись на думці, що емоції є невід'ємною частиною нашого життя, а їх полюс (позитивний або негативний) має вплив на перебіг та результат діяльності. Для розширення накопиченої інформації студентам була прочитана міні-лекція про специфіку та поетапність впливу емоційних станів студента на результативність його навчання.

Деталізація та ілюстрація наслідків впливу емоцій на результативність та ефективність навчальної діяльності відбулася завдяки проведеній груповій дискусії, під час якої учасники тренінгу зосередили увагу на тому, що негативні емоції також повинні бути. Саме вони (наприклад, гнів, неспокій, тривога тощо) часто спонукають студентів до більшої активності і наполегливості щодо виконання поставлених завдань, не дають їм стояти на місці і стимулюють до діяльності.

З метою зняття напруги, що могла накопичитись під час виконання попередніх вправ, було використано психогімнастичний елемент «Дзеркало». Завдяки йому студенти включились в рухливу ігрову ситуацію, під час якої кожен з них мав можливість проявити у рухах тіла, жестах, міміці будь-яку з позитивних або негативних емоцій, яку повторював інший студент-«дзеркало». Після цієї вправи учасники тренінгу поділилися враженнями від проведеної зустрічі і отримали домашнє завдання. Його суть полягала у тому, аби «зловити», усвідомити й зафіксувати кожен емоційний стан, що викликається особливостями навчального процесу та визначити її джерело.

П'яте заняття було спрямоване на формування і розвиток навичок адекватної самооцінки власних емоційних станів і настроїв. Воно розпочалося із привітання, ранкової рефлексії, визначення міри готовності учасників до роботи й обговорення результатів попереднього домашнього завдання. Варто відзначити, що не всі учасники серйозно віднеслися до поставлених завдань, що відобразилося у випадковості моментів уваги до власних емоцій та неможливості їх диференціювати і встановити конкретне джерело. Студенти, які ретельно виконали завдання, стверджували, що негативних емоцій було не набагато більше, як позитивних, хоча попередньо вони, в основному, рефлексували перевагу негативних станів і настроїв. Джерелами афективних явищ у навчальній діяльності студента виявилися такі, як: особистість викладача, матеріал заняття, стиль його викладу, увага до студентської активності з боку викладача, одногрупники, пейзаж за вікном, фізичний стан тощо.

Подальша робота на занятті була спрямована на формування сприятливого емоційного клімату в групі за допомогою психогімнастичної вправи «Нетрадиційне вітання», під час якої учасники тренінгу рухались по кімнаті і вітались один з одним колінами, чолом, долонями. Проведена вправа сприяла підвищенню рівня готовності до роботи окремих студентів, що попередньо рефлексували свій стан як не дуже продуктивний.

Інформаційно-корекційний етап заняття розпочався із мозкового штурму у підгрупах на тему «Способи управління емоціями». Її мета – активізувати досвід учасників тренінгу щодо стримування, трансформації і управління власними афективними явищами. По завершенню роботи виявилось, що запропонованих варіантів не багато. Серед них такі: не нервувати; пити заспокійливе; бути вихованим і чемним; тримати себе у руках; випускати «пару» вдома, коли ніхто не бачить. Для розширення знань студентів про способи управління емоціями була представлена міні-лекція про емоційний самоконтроль. У ній йшла мова про усвідомлення, вибір, управління інтенсивністю, трансформацію, способи вияву власних емоцій і реагування на емоційні прояви оточуючих.

Закріпленню навичок адекватної самооцінки власних емоційних станів сприяло проведення вправи «Завершення речення», коли кожен студент констатував учорашній настрій, емоційне самопочуття на останній лекції, прогнозував можливі емоції на майбутніх екзаменах, рефлексував причини позитивних емоцій, визначав емоції, що найчастіше переживаються. За результатами вправи виявилось, що учасникам тренінгу стало легше ідентифікувати власні емоції, визначити причину переважання тих або інших емоцій.

Завершення заняття відбувалось у звичному режимі: рефлексія отриманих вражень, емоційних станів та настроїв і подяка один одному за продуктивну роботу у формі психогімнастичної вправи.

Робота на *шостому занятті* передбачала усвідомлення необхідності позитивного ставлення до себе та оточуючих на шляху до продуктивного навчання в університеті. Зустріч розпочалась із психогімнастичної вправи

«Побажання на сьогоднішній день», яка призначена для створення довірливої та позитивної атмосфери у групі. Наступне завдання тренінгу виконувалось у парах і стосувалось констатації своїх найбільших досягнень у навчанні та поза ним і переповіданню їх іншому учаснику у парі і навпаки. Тренер, спостерігаючи за процесом, ставив навідні запитання тим студентам, яким було складно конкретизувати свої таланти і вміння, спонукав їх до різностороннього аналізу власного «Я».

Корекційний компонент заняття здійснювався у формі вправи «Я в променях сонця», під час якої учасники тренінгу визначали власні сильні сторони, формулювали перелік тих якостей, які дають відчуття внутрішньої впевненості та довіри до себе у різних навчальних ситуаціях і по завершенню вправи озвучували їх у групі. При цьому, кожен студент мав змогу вибрати із озвучених іншими якостей ті, яких йому не вистачає, спрогнозувати шляхи їх формування або розвитку.

Для проведення наступної вправи студентам було продемонстровано одинадцять записаних на дошці фраз: усі вони стосувалися способів досягнення емоційної стабільності і підвищення самооцінки. Завдання групи – проаналізувати кожен з них, визначити її індивідуальну важливість і на підставі цього сформулювати рейтинг запропонованих тверджень. По завершенню роботи визначалось середнє рейтингове значення кожної фрази і формувалась їх нова послідовність. Обговорення отриманих результатів передбачало встановлення причин і передумов окремих правил підвищення самооцінки. Перші три місця у рейтингу зайняли такі твердження:

- 1) щоранку підходити до дзеркала і, дивлячись на себе, вимовляти: «Я прекрасна і дивовижна людина»;
- 2) ніколи не кажіть собі, що у вас щось не вийде, і не слухайте оточуючих, які намагаються Вас у цьому переконати;
- 3) шукайте гарні емоції в життєвих дрібницях.

Саме вони, з погляду учасників тренінгу, найбільше здатні позитивно впливати на ефективність і продуктивність навчальної діяльності.

Результати проведення наступної вправи «Колір мого настрою» виявили значне емоційне піднесення учасників, адже кожен з них асоціював свій стан із світлими (наприклад, жовтий, веселковий, свіжо-зелений) і веселими (наприклад, жирафний) кольорами. Під час завершального етапу зустрічі відбулась рефлексія вражень, найцікавіших моментів на занятті тощо.

Сьоме заняття відкрило наступний модуль тренінгової роботи, який спрямований на формування активної поведінкової стратегії у навчальній діяльності студента. Воно розпочалось у звичному режимі з привітання, ранкової рефлексії, визначення міри готовності до роботи та психогімнастичної вправи «Поросятко на кактусі». Вказана вправа була спрямована на формування позитивного психоемоційного клімату в групі і передбачала формулювання кожним учасником тренінгу по три нісенітниці, дивного поєднання речей, які в подальшому зображалися за допомогою міміки, жестів, але без слів. Вправа викликала значний емоційний відгук серед студентів, тому тривала дещо довше, ніж було заплановано. По її завершенню було проведено вправу «Успіх у минулому», яка була призначена для активізації позитивних емоцій, що виникали у моменти досягнення успіху в попередньому навчальному і позанавчальному досвіді. Медитативний характер вправи мав на меті конкретизувати почуття, що переживалися студентом під час успішного виконання поставлених завдань і закріпити їх на майбутнє.

Наступною формою роботи в межах інформаційно-корекційного етапу стала міні-лекція про різні стратегії поведінкової активності. Практичні навички диференціації і самоусвідомлення вказаних стратегій студенти здобували під час виконання рольової гри. У процесі обговорення результатів вправи виявилось, що різні стилі поведінки було не важко диференціювати, оскільки кожен учасник тренінгу бачив самого себе у виконанні інших студентів. Найбільш часто використовувалась невизначена та пасивна поведінкова стратегія із елементами активно-споглядальної, проте усі погодились, що у навчальній діяльності ефективною є активно-творча позиція, яка орієнтована на успіх і оптимізм на шляху досягнення визначеної мети.

На основі зроблених висновків учасникам було дано завдання придумати собі нове ім'я, яке б символізувало необхідні їм (або уже наявні) вольові якості і стимулювало до активної діяльності. Студенти продукували різні варіанти імен, зокрема Наполеглива, Незламний, Всепереможний, Творчий, Цілеспрямована і використовували їх під час написання реальних або фантастичних розповідей про себе та свої досягнення.

Завершальний етап заняття включав психогімнастичну вправу «Знайди собі пару», спрямовану на зняття напруги після усіх попередніх вправ та підсумкову рефлексію результатів зустрічі, обговорення вражень і думок щодо проведеної роботи.

Восьме заняття, як і попереднє, було орієнтоване на формування мотивації успіху у студентів і призначене для встановлення особистісного стандарту досягнень. Воно розпочалося у звичайному форматі і продовжилось у руслі виконання психогімнастичної вправи «Шеренга», яка була спрямована на підвищення готовності до роботи й активізацію інтелектуальної і поведінкової активності учасників тренінгу.

У наступному, інформаційно-корекційному етапі заняття, було застосовано проєктивні та індивідуальні творчі завдання. Зокрема, виконувалась вправа «Завершення речення», спрямована на визначення основних мотиваційних характеристик студентів. Варіанти завершення речень були такі:

- досягнення мети неможливе без наполегливості; без адекватної оцінки власних можливостей; без підтримки близьких тощо.
- прогнозування наслідків впливає на успішність виконання завдання; на тривалість шляху до мети; на вибір засобів досягнення мети тощо.
- прагнення до успіху формується на основі віри в свої сили; на основі попереднього досвіду; на основі знань з певної теми тощо.

Актуалізовані таким чином знання і переконання студентів знайшли втілення у наступній вправі «Відстань до мети». У процесі її виконання учасники тренінгу вибирали найважливішу на даний момент мету і аналізували можливі перешкоди на шляху до її досягнення, визначали їх штучність або

реальність, обговорювали можливі способи подолання перешкод. Внаслідок цього окремі студенти констатували штучність наявних перешкод, рефлексували в собі сили їх подолати або змінити необхідні обставини.

Подальша робота зі студентами передбачала виконання індивідуального творчого завдання, метою якого став пошук усіх можливих «корисних» наслідків невдач за час навчання в університеті. Більшість студентів зійшлися на думці, що саме невдачі спонукають нас не переоцінювати власні сили, а намагатися адекватно визначати свої таланти, знання, вміння; вони стимулюють до пошуку інших, креативних способів розв'язання проблем тощо.

Завершальний етап заняття був присвячений отриманню зворотнього зв'язку від учасників, обговоренню вражень від зустрічі. Також кожен студент отримав домашнє завдання: проаналізувати причини невдач у навчальній діяльності і визначити ті особистісні якості, навички, які зменшують ризик невдач і потребують удосконалення.

Остання, *дев'ята зустріч*, розпочалась традиційно із пригадування правил групової роботи, ранкової рефлексії, побажань один одному на сьогоднішнє заняття і обговорення результатів виконання домашнього завдання. Найбільш типовими результатами стали такі:

Навички, що потребують розвитку	Метод удосконалення
1. Самоконтроль 2. Впевненість у собі 3. Наполегливість 4. Оптимізм 5. Позитивна самооцінка 6. Активність	1. Саморозвиток 2. Самоосвіта 3. Спілкування із позитивними людьми 4. Віра у свої сили

По завершенню обговорення домашнього завдання виконувалась психогімнастична вправа «Рахунок» для формування позитивної психоемоційної атмосфери в групі. Наступний, інформаційно-корекційний етап заняття, розпочався із формування і подальшого розвитку у студентів навичок переконання та самопереконання. Робота відбувалась у парах, де кожен учасник по черзі мотивував іншого на позитивний перебіг уявної співбесіди із

потенційним роботодавцем. Під час обговорення вражень від вправи учасники тренінгу зауважили, що було доволі складно знайти доречні слова та аргументи для переконання, окрім стандартного «Все буде добре». Тому наступна вправа була спрямована на розвиток умінь схвалення, підтримки себе та інших, ґрунтуючись на реальних особистісних якостях та рисах. Цьому сприяло актуалізація та констатація тих рис, що здатні забезпечити успіх у навчальній діяльності, конструктивні комунікації; пригадування найяскравіших успіхів з минулого, слів-схвалень, висловлених щодо нас; формулювання основних засад самосхвалення, тексту для схвалення інших тощо. Варто зазначити, що під час виконання вправи у студентів виникали труднощі щодо накопичення такої кількості варіантів схвалення, вони стверджували, що навіть їх близьке оточення використовує кілька стандартних фраз у ситуації невпевненості та невдачі.

Для того, аби закріпити в пам'яті усі продукovanі у попередній вправі фрази та слова учасникам тренінгу було запропоновано створити свій власний девіз, що буде здатен активізувати поведінкову, інтелектуальну, мотиваційну активність студента у навчальній діяльності. Для полегшення виконання завдання учасникам було запропоновано ключові фрази для опрацювання. У результаті роботи студенти сформулювали такі варіації особистих девізів: «Вірити в себе – головне!» «Я відповідаю за усі свої дії!», «Самоаналіз своїх умінь – запорука успіху» тощо.

Подальша робота на занятті була спрямована на зняття напруги й налаштування на підсумкову рефлексію і відбувалась у формі психогімнастичної вправи «Спогади в зворотному порядку». Її зміст полягав у якомога детальнішому пригадуванні змісту заняття від кінця до початку. Після цього відбулась рефлексія вражень від цієї зустрічі, констатація особистісних здобутків за результатами попередніх занять і повторна діагностика якостей, що демонструють специфіку прояву особистісної безпорадності.

Останнє, *дев'яте тренінгове заняття* завершилось підсумковим обговоренням результатів, здобутків та вражень від роботи на усіх попередніх заняттях. Студенти мали можливість висловити свої побажання та зауваження

до форм і методів роботи на тренінгу, поділитися з групою яскравими враженнями та подякувати один одному за співпрацю.

Варто зазначити, що на підставі аналізу проведеної під час тренінгового курсу роботи, найбільші труднощі у студентів виникали в ситуаціях спонтанного самовираження; вони демонстрували емоційну напруженість і рухову скутість. Також, певний дискомфорт викликала і необхідність вербального та невербального вираження свого внутрішнього стану. Під час роботи ми не ставили завдання примушувати учасників тренінгу до обов'язкового виконання усіх завдань, давали окремим студентам можливість взяти тайм-аут; заохочували як вдалі, так і невдалі спроби виконання завдань, підтримували позитивний психоемоційний клімат на заняттях, що детермінувало поступове зростання інтересу студентів до різних форм і методів роботи. На останніх заняттях спостерігалось значно вільніше, комфортніше і впевненіше виконання учасниками тренінгу поставлених завдань; рідшими стали фрази «Я не розумію», «Я не знаю, як виконати завдання», «Я не зможу це зробити» тощо.

Також, певний дискомфорт і небажання працювати викликали у студентів вправи на самопізнання та саморефлексію. Серед учасників виокремилося коло осіб, які були щиро зацікавлені у пізнанні власного внутрішнього світу, і кілька студентів, не орієнтованих на самопізнання. Тому у подальшій роботі ми намагалися сформулювати вказану потребу за допомогою поєднання завдань рефлексивного й інтерактивного характеру.

2.3. Аналіз результатів та оцінка ефективності комплексної програми подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів

Оцінка ефективності впровадження комплексної програми подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів здійснювалася на основі аналізу якісних і кількісних показників змін, які були зафіксовані після проведення методичного семінару з елементами тренінгу для викладачів й психологічного тренінгу для студентів.

Обговорення підсумків організації і проведення методичного семінару з його учасниками показали, що викладачі погоджувались з важливістю обраної тематики, змістовим наповненням занять, доцільністю вправ, що виконувались; стверджували доречність використання різноманітних форм роботи на семінарі (міні-лекції, рольові ігри, групові дискусії, творчі завдання тощо). Окрім того, учасники семінару відзначали потребу у збільшенні кількості занять, опрацюванні можливих причин та наслідків інших деструктивних проявів поведінки студента у навчальній діяльності, розширенні та розвитку психологічних знань і навичок педагога.

По завершенню методичного семінару з елементами тренінгової роботи і обговорення його результатів викладачам було запропоновано заповнити анкету «Загальна результативність методичного семінару» за формою, поданою у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Оцінка результативності проведеного методичного семінару

Критерій оцінювання	Оцінка
1. Загальна оцінка вражень від роботи на методичному семінарі	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Оцінка доцільності обраної теми	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Оцінка змістового наповнення тем	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Оцінка доречності обраних форм групової роботи	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Оцінка достатності часу, виділеного на обговорення вправ, завдань, їх результатів	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Оцінка міри досягнення очікуваних результатів роботи	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Оцінка роботи тренера	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Зауваження щодо організації та проведення семінару	
9. Пропозиції щодо організації та проведення семінару	

Результативність методичного семінару з елементами тренінгу була високо оцінена учасниками, що дає підстави стверджувати про необхідність і доцільність проведення такої форми роботи серед викладачів вищих навчальних

закладів для створення психологічної підтримки подолання особистісної безпорадності й підвищення продуктивності навчальної діяльності студентів.

Оцінка ефективності проведення психологічного тренінгу для студентів теж здійснювалась на основі порівняння якісних і кількісних показників до та після формувального експерименту. З цією метою із числа студентів з діагностованими високими показниками особистісної безпорадності було сформовано експериментальну та контрольну групи. До експериментальної групи увійшли 12 студентів, до контрольної групи – теж 12 студентів. В *експериментальній* групі робота мала системний та організований характер і базувалась на встановлених принципах тренінгової роботи для саморозвитку і самопізнання учасників. Для реалізації експериментальних завдань застосовувались організаційно-спрямовуючі форми роботи і різноманітні тренінгові вправи. Зі студентами, що увійшли до *контрольної* групи, не проводилась спеціальна психологічна робота. Вони продовжували навчальний процес без залучення до формувального експерименту.

Порівняння результатів продемонструвало досягнення поставлених завдань формувального експерименту, оскільки було виявлено зміни у способах атрибуції, мотиваційній активності, результативності навчальної діяльності у студентів тренінгової групи.

Якісними показниками змін у подоланні особистісної безпорадності й підвищенні успішності навчальної діяльності студентів стали такі, як:

- усвідомлення студентами причин та наслідків стану особистісної безпорадності;
- формування продуктивних стратегій поведінки на основі індивідуальних норм досягнення;
- конкретизація власного стилю пояснення причин успіху та невдачі і його впливу на мотивацію досягнень;
- набуття навичок конструювання збалансованого рівня домагань;
- використання студентами отриманих під час тренінгу знань у стресових навчальних ситуаціях.

Кількісними показниками вважалися зміни в симптомокомплексі індивідуальних властивостей, що демонструють ступінь подолання особистісної безпорадності, зокрема:

- підвищення показників інтернальності у студентів із діагностованою особистісною безпорадністю;
- збільшення показників оптимістичного атрибутивного стилю;
- зменшення показників емоційної нестійкості;
- підвищення показників росту мотивації досягнення.

Для визначення загальної ефективності запропонованої комплексної програми подолання особистісної безпорадності були проведені повторні діагностичні зрізи в експериментальній та контрольній групах. Результати узагальненого порівняльного аналізу представлено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Динаміка основних показників вираженості особистісної безпорадності студентів до та після експерименту

Основні діагностичні показники безпорадності/самостійності	Міра вираженості / сфера прояву	Контрольна група		Експериментальна група	
		1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
Тип атрибутивного стилю	—	1,34	1,71	1,28	4,33*
Тип локусу контролю	—	3,07	3,78	3,9	5,21
Самооцінка емоційних станів	—	19,2	20,8	18,19	24,03*
Мотивація досягнення (на підставі оцінки рівня домагань)	оцінка ситуації	6,44	7,84	7,05	11,61*
	складність цілей	6,18	7,02	6,55	9,11*
	прогнозування наслідків	3,84	4,31	4,19	8,71
	інтерпретація результатів	5,1	5,4	5,17	9,02
Мотивація навчання у вищому навчальному закладі	здобуття знань	3,45	3,88	3,32	6,12*
	оволодіння професією	4,58	4,13	4,66	7,24
	отримання диплому	5,41	5,79	5,18	8,53*

Умовні позначення: значущі відмінності позначено *, *p≤0,05

Статистична значущість отриманих результатів контролювалась за допомогою кутового перетворення Фішера (критерій φ) для незалежних вибірок на рівні $p \leq 0,05$. Виявлений рівень статистичної значущості відмінностей за результатами діагностики в експериментальній групі та відсутність таких результатів після повторного дослідження контрольної групи дають змогу вважати розроблений тренінг ефективним і доцільним методом подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності.

Отже, основними результатами формувального експерименту, що здійснювався за допомогою впровадження тренінгової програми, спрямованої на подолання особистісної безпорадності студентів, є:

- зміна атрибутивного стилю з песимістичного до оптимістичного (з показника 1,28 до 4,33 балів), що демонструє нам готовність учасників тренінгу до персоналізації позитивних подій, усвідомлення ними факту непостійності негативних подій та їх наслідків;

- збільшення осіб із переважаючими позитивними емоційними станами (спокій, припіднятість, впевненість) (із показника 18,19 до 24,03 балів). Подібні зміни засвідчують, що під час тренінгової роботи відбулися зміни і в емоційному компоненті стану особистісної безпорадності, що водночас детермінує позитивну оцінку подій і явищ навколишнього світу студентами та власного Я;

- зростання показників мотивації щодо розвитку пізнавальних мотивів, мотивів змагання, самоповаги (з показника 7,05 до 11,61 балів). Студенти, що брали участь у тренінгу, в процесі рефлексії власних домінуючих діяльнісних стимулів працювали над формуванням та розвитком тих мотивів діяльності, яких, на їх думку, їм не вистачає;

- зростання показників мотивації діяльності, яка пов'язана із досягненням складних завдань (з 6,55 до 9,11 балів), що демонструє нам підвищену оцінку власного діяльнісного потенціалу учасниками тренінгу та їх готовність до постановки і досягнення складних цілей;

– ріст внутрішньої мотивації навчання, що детермінує активність студентів у процесі здобуття знань, отриманні професійних навичок, готовність до подолання труднощів під час навчання (показники збільшились з 3,32 до 6,12 балів);

– збільшення зовнішньої мотивації навчання (мотив отримання диплому про вищу освіту) (з 5,18 до 8,53 балів). Така ситуація у нашому суспільстві є закономірною, адже вища освіта вже давно є критерієм певного соціального статусу, незважаючи на невисокі шанси працевлаштування за спеціальністю.

Також, після повторної діагностики в експериментальній групі, було виявлено тенденції до позитивних змін щодо інтерпретації причинно-наслідкових зв'язків між власною активністю та результатами діяльності і щодо мотивації оволодіння професією, які не є статистично-значущими, але їх зростання зафіксовано внаслідок якісного опрацювання отриманих даних і самоаналізу учасників тренінгової групи.

Розділ 3

ЗМІСТ І СТРУКТУРА МЕТОДИЧНОГО СЕМІНАРУ «ПРОФІЛАКТИКА ТА ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ СТУДЕНТІВ»

3.1. *Заняття 1. Особливості формування і проявів особистісної безпорадності студента у навчальній діяльності*

Обладнання і матеріали для заняття: ноутбук, проектор, маркери, бейджики.

1. *Знайомство* з учасниками семінару, представлення ведучого, ознайомлення учасників із загальною послідовністю тем семінару, оголошення мети та завдань роботи, визначення основних завдань першого заняття.

2. *Вступ.* Міні-лекція «Феномен особистісної безпорадності, її вплив на ефективність навчальної діяльності студентів».

Сучасний етап реформування освіти передбачає зміну пріоритетів у формуванні позицій особистості, вимагає інновацій у системі навчання у вищих навчальних закладах, що покликані забезпечити врахування специфічних індивідуальних властивостей особистості, і на цій основі формувати високий рівень активності індивіда в процесі індивідуальної навчальної діяльності. Активна навчальна позиція студента передбачає наявність у нього внутрішнього локусу контролю, емоційну стабільність, оптимістичну оцінку ситуацій та їх наслідків, впевненість у собі тощо. Проте, серйозною перешкодою у процесі формуванні навчальної активності студента є стан особистісної завченої

безпорадності, деструктивні наслідки якого зменшують результативність його діяльності.

Безпорадність – це психологічний стан, що виникає у людини після досить тривалого негативного впливу, уникнути якого не вдається; стан, коли людина не може впоратися з ситуацією, не має для цього сил, знань і умінь. Безпорадність буває ситуативна та загальна, тимчасова і стабільна, функціональна (наприклад, дальтонізм) й особистісна, реальна і завчена.

Феномен завченої безпорадності активно вивчається у зарубіжній, російській та вітчизняній психології. Аналіз теоретичних і практичних напрацювань у цьому напрямку показав, що в якості психологічних особливостей завченої безпорадності особистості виділяються такі: мотивація досягнення (рівень мотивації уникнення невдач, рівень мотивації до успіху); контроль за діями, орієнтований на регуляцію власного емоційного стану; неконструктивні стратегії подолання труднощів (уникнення, обережні дії, асоціальні дії), дезадаптація.

Навчальна діяльність студентів у вищому навчальному закладі часто детермінує прояв або формування стану безпорадності у студентів у зв'язку з вищою, аніж у школі, складністю навчання, новими методами і формами роботи, специфікою взаємодії із викладачами тощо.

Для подолання стану особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності застосовуються різні корекційні техніки, що забезпечують необхідні зміни у поведінковому, емоційному і когнітивному компоненті психіки особистості. Науковці передбачають такі основні результати корекції стану безпорадності:

- підвищення рівня компетентності;
- формування позитивного ставлення до себе і до оточення;
- підвищення рівня саморефлексії й регуляції власних дій;
- формування інтернального локусу контролю.

Уміння студента приймати відповідальність за власні дії, об'єктивно аналізувати причини своїх успіхів і невдач є необхідною умовою його інтелектуального й особистісного зростання, а також – важливим внутрішнім

чинником процесів саморозвитку, самоудосконалення, саморегуляції. Рівень інтернальності студента, впевненості у собі, емоційної стабільності завжди відображається у специфіці його поведінки, спілкування, навчальної та наукової діяльності.

Отже, ефективними методами корекції і профілактики безпорадності є «атрибутивна терапія», посилення усвідомлення контролю над подіями, розвиток навичок вирішення соціальних проблем і евристичного типу реагування у проблемних ситуаціях, розвиток мотивів прагнення до успіху, розвиток наполегливості й позитивного ставлення до себе і до навколишнього світу, а також використання стратегій виховання, що заохочують самостійність.

3. *Групова дискусія* на тему «Причини виникнення особистісної безпорадності у навчальній діяльності студента». Завдання дискусії: визначити основні детермінанти безпорадності студента (з подальшим їх рейтингуванням), конкретизувати можливі способи подолання цього стану з боку викладачів.

4. *Аналіз ситуації* педагогічної взаємодії викладача зі студентом у стані особистісної завченої безпорадності (на основі перегляду відеоролика «Ситуація на екзамені»). Визначення зовнішніх (поза, міміка, емоції) ознак безпорадності студента, конкретизація дій викладача, пошук інших можливих форм комунікації.

5. *Рефлексія* за результатами заняття.

3.2. Заняття 2. Емоційно-оцінні особливості переживання студентом стану безпорадності й тип каузальної атрибуції

Обладнання і матеріали для заняття: ноутбук, проектор, маркери.

1. *Вступ.* Методика «Завершення речення». Учасникам семінару пропонується продовжити фразу «Особистісна безпорадність студентів характеризується такими емоціями, як: ... ». Продуковані варіанти емоцій записуються ведучим на дошці з подальшим обговоренням їх вірогідності й можливих наслідків. Викладачі – учасники семінару наводять паралелі з реальними студентами, конкретизують специфіку їх переживань.

2. *Міні-лекція* «Емоційно-оцінні ознаки безпорадності та їх вплив на тип каузальної атрибуції».

Вищі навчальні заклади нашої країни здійснюють навчально-виховний процес в умовах існування соціальних груп з різко несхожими системами життєвих цінностей. В організаційній культурі вишів ще немає чіткої стратегії дій в таких умовах, а аморфність системи етичних норм створює несприятливий емоційний фон в освітньому просторі університету, що є причиною прояви у частини студентства відчуження від процесу навчання й формування стану тривожності, невпевненості в собі, що у підсумку визначає високий рівень особистісної безпорадності.

Емоційне реагування студентів із діагностованою особистісною безпорадністю характеризується замкнутістю, байдужістю, невпевненістю у собі, схильністю до переживання почуття провини, ранимістю, низьким самоконтролем, тривожністю, депресивністю, фрустрованістю, схильністю до ескапізму. Як наслідок – формується дефіцит позитивних емоцій, що, в подальшому, ще більше понижує самооцінку студента й спричинює підвищену екстернальність та стан депресії.

Подібний емоційний дефіцит виникає внаслідок усвідомлення особистістю безплідності власних дій і проявляється у пригніченому і навіть депресивному стані. Відомий дослідник проблеми безпорадності М. Селігман стверджує, що вирішальним фактором для виникнення депресії як наслідку безпорадності є негативні емоційні зрушення, які пов'язані із настанням небажаних наслідків і відсутністю бажаних.

Особливість емоційного реагування студента на перебіг ситуації та сприйняття тієї чи іншої події і її результату (наприклад, власного успіху або неуспіху) є важливою детермінантою його наступних дій і типу атрибутивного (пояснювального) стилю. Низька мотивація навчальної діяльності пов'язана з приписуванням причин успіху та неуспіху зовнішнім факторам (складності завдання, упередженості викладача тощо). Тому мотивація навчання повинна збільшитись у тих студентів, у яких під впливом поведінки викладача змінюється несприятливий тип пояснення успіху або невдачі. Якщо викладач

змінить на краще свою думку щодо здібностей неуспішного студента, трактуючи його невдачі недостатністю зусиль, а не відсутністю здібностей, то студент зможе переорієнтувати власну причинну установку й докладатиме більше зусиль. Тобто, будь-яка зміна причинних схем особистості обов'язково спричинить і зміну її поведінки.

3. *Групова дискусія* на тему «Аналіз дій викладача щодо формування у студентів упевненості в собі й оптимістичної оцінки ними дійсності». Завдання дискусії: встановити ефективність і доцільність запропонованих впливів на студента, доповнити їх іншими формами міжособистісної взаємодії викладача і студента.

Дискусія відбувається на основі уже сформованого переліку основних дій викладача щодо формування у студентів упевненості в собі:

1) стимулювати студентів до усвідомлення ними своїх позитивних якостей, талантів і досягнень, що вигідно відрізняють кожного з них від інших;

2) утверджувати студентів в думці, що кожен з них має прагнути до розвитку і саморозвитку;

3) розвіювати їх тривожність, почуття провини тощо завдяки використанню навчальних завдань різної складності;

4) заохочувати ініціативність студентів;

5) підтримувати їх почуття впевненості у собі, у своїх силах завдяки уважності до їх досягнень та надбань;

6) використовувати емоційно-позитивний стиль спілкування зі студентами.

4. *Вправа «Список емоцій»*. Учасникам семінару роздаються попередньо приготовлені аркуші, розграфлені на дві частини.

Завдання вправи: у колонці «Впевнені у собі студенти» записати емоції, які можуть характеризувати впевненість, у колонці «Безпорадні студенти» – їх домінуючі емоції.

Питання для обговорення: наскільки вказані емоції відрізняються між собою? Чи важко розрізнити прояви зазначених Вами емоцій? Чи багато зустрічалося Вам студентів із яскраво вираженим станом безпорадності?

5. *Вправа* «Вираз обличчя». На екрані демонструються фотографії людей із різними виразами обличчя.

Завдання для учасників семінару: розмістити обличчя на фотографіях залежно від їх виразу: а) від сумного до веселого; б) від тривожного до спокійного; в) від втомленого до повного сил.

Питання для обговорення: Чи складно було ідентифікувати вказані емоції? Чому?

6. *Групова рефлексія* за результатами заняття.

3.3. *Заняття 3. Невербальна взаємодія у педагогічному процесі та її роль у подоланні особистісної безпорадності студента*

Обладнання і матеріали для заняття: ноутбук, проектор, цифрова відеокамера, маркери, картки з написаними на них різними словами.

1. *Вступ.* Оголошення теми і формулювання мети заняття.

2. *Вправа* «Виступ без підготовки». Кожному учаснику семінару пропонується виступити без підготовки на будь-яку тему. Тривалість виступу 2–3 хвилини, про зміст виступу учасники дізнаються за кілька хвилин до нього. Попередньо готуються «білети» – картки із записаними словами: назви предметів (гітара, тюльпан, журнал), слова без матеріального змісту (біг, аплодисменти, думка), слова, що позначають явища, події (свято, торнадо, спокій). Зміст виступу повинен містити визначення предмета, явища, його походження та зовнішній вигляд, середовище існування, внутрішню структуру, можливі способи використання. Решта учасників спостерігає за позою промовця, його мімікою, жестами, темпом мовлення тощо.

Завдання для обговорення: Скільки відсотків інформації було передано жестами? Перерахуйте жести, які викладач може застосовувати як наочно-зображувальні засоби? Чи усі жести, що використовувались, були доречними?

У процесі обговорення на екрані демонструвався записаний виступ кожного учасника семінару.

3. *Міні-лекція* «Невербальна взаємодія у педагогічному процесі».

Одним із засобів подолання особистісної безпорадності студента у навчальній діяльності є комунікативна культура педагога та його компетентність як суб'єкта невербальних комунікацій. Невербальна поведінка часто є індикатором актуальних психоемоційних станів особистості (як викладача, так і студента) і виконує функцію контролю афекту, його нейтралізації.

На жаль, у педагогічному спілкуванні багатьох сучасних вчителів домінує експресивна скутість або жестикуляційна надмірність, інколи недоречність рухів тіла. Неадекватне вживання невербальних засобів мови може дати небажаний ефект у спілкуванні викладача зі студентами та активізувати прояв негативних психоемоційних станів студента. Такі «дрібниці»: «як стояти», «як сидіти», «як підвищити голос», «як посміхнутися», «як подивитися» – були в діяльності А. Макаренка вирішальними: «Нас цьому ніхто не вчив, а цього можна і треба вчити, і в цьому є і має бути велика майстерність».

Однією з серйозних проблем професійної діяльності викладача є переважання в невербальному спілкуванні жестів домінування, агресивності, переваги. Прагнення відповідати соціальному статусу з самого початку педагогічної діяльності закріплюється в «типовому викладацькому невербальному стилі». До нього відносяться:

- вказівні жести (наприклад, указкою); погляд поверх окулярів (сприймається студентами як критичний, агресивний);

- жести домінування, переваги, агресивності: руки, перехрещені перед собою із піднятими великими пальцями; руки в боки або перехрещені позаду тулуба; руки в кишенях, напоказ залишені великі пальці;

- жести-сигнали критичного або негативного ставлення до студентів: вказівний палець злегка підпирає щоку, великий палець під підборіддям, решта напівзігнуті уздовж щоки; рот прикривається долонями; рука опирається на підборіддя, вказівний палець під носом;

- жести необережності, підозри, недовіри, наприклад, міцно зчеплені пальці рук;

– жести-сигнали нервозності, захисту: покусування дужки окулярів, авторучки; постукування пальцями по столу; застібання і розстібання «блискавок» (кнопок, гудзиків, одягу);

– захисні жести: схрещені на грудях руки, перехрещування ніг тощо.

Не менш важливим компонентом педагогічної взаємодії є візуальний контакт, який виконує регулятивну функцію. Поглядом, спрямованим на співрозмовника, привертають увагу до себе та предмету розмови, демонструють прихильність (ласкавий погляд) і відчуження (холодний погляд), висловлюють здивування (запитальний погляд), іронію (насмішкуватий погляд), засудження (суворий погляд), підтримують психологічний контакт. Пильний погляд підсилює ефект слова, водночас блукаючий, бігаючий, важкий, злий погляд насторожує, дратує, відштовхує студентів під час міжособистісної взаємодії з викладачем і посилює стан тривожності або безпорадності у студента. Вплив погляду викладача залежить і від вибраної ним дистанції спілкування з аудиторією або окремим студентом. Виділяють такі «зони»: інтимна – 15–46 сантиметрів, соціальна – 75–200 сантиметрів і публічна – 3–7 метрів.

Також, варто пам'ятати, що у спілкуванні зі студентами з діагностованою особистісною безпорадністю першочергову роль відіграє інтонація, яка стимулює налаштування на відповідний тип взаємодії, дає змогу керувати поведінкою співрозмовника, емоційно заражати його та вселяти необхідне бачення або розуміння думок, настроїв тощо.

4. *Вправа* «Невербальні засоби у навчальному процесі» з подальшою *груповою дискусією*. Учасникам семінару пропонується пригадати або придумати жести, якими можна привітати студентську аудиторію, викликати студента до дошки, зробити зауваження, підтримати увагу тощо.

Завдання вправи: визначити ті основні жести і міміку, яку, переважно, використовують викладачі під час навчального процесу.

Питання для обговорення: Які жести найкраще використовувати у роботі з безпорадними студентами? Яку дистанцію слід для цього обирати? Наскільки важливим є усвідомлення та контроль викладачем специфіки власної жестикуляції?

5. Групова рефлексія за результатами заняття.

3.4. Заняття 4. Вплив поведінкових стратегій викладача під час проведення навчальних занять на мотивацію досягнення студента

Обладнання і матеріали для заняття: ноутбук, проектор, маркери.

1. *Вступ.* Ознайомлення учасників семінару з темою та завданнями заняття. Актуалізація інформації і знань, отриманих на попередніх заняттях:

– Чи взаємодіяли Ви протягом останніх днів зі студентами з вираженою особистісною безпорадністю?

– На підставі який ознак (поведінкових, емоційних, комунікативних) Ви дійшли до такого висновку?

– Які засоби Ви використовували для подолання особистісної безпорадності студента у навчальній діяльності?

Після обговорення ведучий узагальнює отримані відповіді і спрямовує увагу учасників семінару на проблему взаємозв'язку між стилем взаємодії викладача зі студентом та рівнем розвитку його мотивації досягнення як основної ознаки подолання власної безпорадності.

2. *Міні-лекція* «Вплив викладача на мотивацію досягнення студента».

У процесі профілактики і корекції навченої особистісної безпорадності важливими є стратегія навчання, виховання, міжособистісної взаємодії, яку використовують викладачі університету. Дослідження підтверджують, що негативний зворотній зв'язок від викладача призводить до погіршення виконання студентом завдань, формування неадекватного уявлення про себе, породжує негативізм і атрибутивний песимізм, що зменшує мотивацію досягнення й спричинює появу мотиву до уникнення невдач.

Американські психологи Е. Боджіано і Ф. Катц описали модель впливу стратегій поведінки викладача на академічні досягнення студентів. Ця модель передбачає, що викладацькі контролюючі стратегії (наприклад, оцінка дій, використання слів «слід», «повинен», зовнішні стимули) детермінують формування у студентів зовнішньої мотиваційної орієнтації внаслідок того, що

акцентують увагу на зовнішніх причинах навчання, а зовнішня мотивація підвищує сприйнятливість до засвоєння стереотипів безпорадності у сфері освітньо-пізнавальних досягнень. Контролюючі стратегії, які покликані мотивувати студентів, сприймаються ними так, що зменшують відчуття контролю над ініціюванням і регулюванням подій, внаслідок чого студент відчуває себе «пішаком», а не «джерелом» навчання. Подальше зменшення відчуття контролю веде до збільшення зовнішньої мотивації у навчанні, коли студенти виконують поставлені завдання за такими зовнішніми причинами, як заохочення і схвалення з боку викладача. Тому, у контексті оцінних контролюючих реплік зовнішня мотиваційна орієнтація і знижене сприйняття контролю над навчальною ситуацією підвищують вірогідність когнітивних, поведінкових і емоційних дефіцитів безпорадності.

Водночас, стратегії, які заохочують почуття самостійності у студентів і збільшують їх внутрішню мотиваційну орієнтацію при виконанні певної діяльності викликають у них бажання вирішувати складніші завдання, шукати творчі шляхи розв'язання задач, тобто активізують потребу у досягненнях і прагнення до майстерності у вибраній професії. Формування оптимального рівня мотивації досягнення у навчальній діяльності студента значною мірою залежить від стратегії викладання, складності завдань, що пропонуються тощо. Специфіка оптимального педагогічного впливу на студента для формування/підвищення мотивації досягнення полягає у наступному:

- індивідуальне дозування рівня складності проміжних завдань, який відповідає або дещо перевищує рівень можливостей студента на цей час;
- самостійність у виборі складності завдань, що підвищує рівень особистої відповідальності студента за її вирішення і формує відчуття причетності до досягнутого результату;
- орієнтація атрибуції викладача (як у випадку успішних результатів, так і при невдачі) на мінливі внутрішні чинники (в основному, на величину прикладених зусиль), тобто на властивості, які піддаються корекції і залежать безпосередньо від студента.

3. *Рольова гра* «Вказуючи помилки – відзначте поліпшення». Серед учасників семінару вибираються двоє бажаючих: один з них грає роль викладача, що повідомляє результати контрольної роботи студенту, який її написав не так добре, як попереднього разу. Далі вибирається наступна пара учасників, які розіграють ту ж саму ситуацію, але викладачу дається додаткова установка: студент характеризується станом підвищеної особистісної безпорадності. Вкажіть на його недоліки, помилки, але разом з тим акцентуйте увагу на досягненнях, змінах у кращу сторону.

Решта учасників спостерігає за специфікою формулювання зауважень стосовно роботи, мімікою, жестами викладача й шукає відмінності між поведінкою викладача у першій та другій ситуації.

Запитання для обговорення: Яка стратегія взаємодії зі студентом була застосована кожним викладачем? Що може виступати в ролі основного критерію вибору викладачем стратегії взаємодії зі студентами?

4. *Формулювання правил* взаємодії із студентами з діагностованою завченою безпорадністю у навчальній діяльності.

Завдання для учасників семінару: синтезувати інформацію, отриману на попередніх та цьому занятті, і визначити основні формулювання для повідомлення результатів навчання студентам з особистісною безпорадністю.

5. *Групова рефлексія* за результатами заняття.

6. *Рефлексія за підсумками* семінару.

7. *Анкетування* «Загальна результативність методичного семінару».

Учасникам пропонується заповнити анкету для визначення доцільності й результативності проведеного методичного семінару з елементами тренінгу щодо корекції і профілактики стану особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів, висловити побажання і зауваження щодо проведеної роботи.

Розділ 4

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ «ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ»

4.1. Програма тренінгу подолання особистісної безпорадності

Склад тренінгової групи: студенти.

Кількість учасників тренінгу: 12 осіб.

Приміщення для проведення: простора аудиторія зі стільцями у центрі, розставлених у формі кола.

Необхідні матеріали: фліп-чарт, папір А-4, фломастери, ручки, м'яка іграшка.

Вид тренінгу: соціально-психологічний тренінг.

Кількість тренерів: 1.

Програма тренінгу

Модулі тренінгу	Тема	Тривалість
Вступ до тренінгу: знайомство учасників групи, створення атмосфери довіри і саморозкриття; ознайомлення з тематикою тренінгу, вивчення очікувань і готовності до роботи		2 акад. год.
Модуль 1. Оптимістичний атрибутивний стиль як засіб корекції	<i>Заняття 1.</i> Вплив атрибутивного стилю на розвиток особистісної безпорадності	2 акад. год.

особистісної безпорадності	<i>Заняття 2.</i> Оптимізм як протидія невдачам	4 акад. год.
	<i>Заняття 3.</i> Врахування особливостей ситуації під час встановлення причинно- наслідкових зв'язків	4 акад. год.
Модуль 2. Роль емоційної стабільності у подоланні особистісної безпорадності	<i>Заняття 4.</i> Вплив негативних емоційних станів на формування безпорадності	4 акад. год.
	<i>Заняття 5.</i> Безпорадність як наслідок неадекватної самооцінки емоційних станів і настрою	4 акад. год.
	<i>Заняття 6.</i> Позитивне ставлення до себе та оточуючих як невід'ємний компонент упевненості в собі	4 акад. год.
Модуль 3. Поведінкова активність особистості як детермінанта формування мотивації досягнення успіху	<i>Заняття 7.</i> Вплив неефективних поведінкових стратегій на процес формування особистісної безпорадності	4 акад. год.
	<i>Заняття 8.</i> Встановлення особистісного стандарту досягнень.	4 акад. год.
	<i>Заняття 9.</i> Мотивація досягнення як запорука успішності навчальної діяльності	2 акад. год.
Підведення підсумків тренінгу: рефлексія результатів тренінгу		2 акад. год.

Тривалість тренінгу – 36 академічних годин: вступ – 2 академічні години; основна частина – 32 академічні години; підведення підсумків тренінгу – 2 академічні години.

Мета тренінгу: профілактика та корекція проявів особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності.

Завдання тренінгу:

- підвищення рівня інтернальності студентів;
- переорієнтація атрибутивного стилю з песимістичного на оптимістичний;
- формування навичок адекватної оцінки причинно-наслідкових зв'язків у навчальних ситуаціях;
- підвищення рівня емоційної стабільності й адекватної самооцінки власних афективних настроїв;
- формування позитивного ставлення до себе і оточуючих;
- встановлення оптимального особистісного стандарту досягнень;
- підвищення мотивації досягнення у навчальній діяльності.

Основні форми тренінгової роботи:

- рольові ігри;
- аналіз ситуацій;
- мозковий штурм;
- групові дискусії;
- самопрезентація;
- міні-лекції;
- психогімнастичні вправи.

4.2. Модуль 1. Оптимістичний атрибутивний стиль як засіб корекції особистісної безпорадності

4.2.1. Тренінгова сесія 1. Вплив атрибутивного стилю на розвиток особистісної безпорадності

Вступ.

1. Знайомство:

- представлення тренера, оголошення теми тренінгу та його короткого змісту;
- знайомство учасників тренінгу, використовуючи вправу «Я і моє ім'я». Кожному учаснику пропонується назвати своє ім'я, а далі дати особистісну

характеристику собі за кожною буквою імені (наприклад, Світлана – самостійна, відповідальна, імпульсивна, талановита, любляча, азартна, надійна, амбітна). Знайомство може розпочати тренер, а після нього будуть представлятися інші учасники.

Вправа «Рука» для більшого згуртування групи. Учасники тренінгу діляться на пари. Потім кожен обмальовує свою руку і обмінюється малюнком із своїм партнером. Далі кожен заповнює «руку» за свого сусіда (спілкуючись один з одним), у такій послідовності: долоня – ім'я, великий палець – хобі, вказівний – улюблена страва, середній – улюблений навчальний предмет, безіменний – країна чи місто, в якій мріє побувати, мізинець – мрія.

Після заповнення «руки» кожен представляє свого напарника.

- вивчення очікувань від заняття;
- визначення емоційної готовності учасників тренінгу до роботи за базовою шкалою самооцінки емоцій від 1 до 10;
- формулювання і обговорення правил групової роботи (за допомогою методу мозкового штурму), їх прийняття;

2. Діагностичний етап. Для визначення когнітивних, емоційних, поведінкових особливостей прояву стану особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності доцільно використати такі методики: «Тест на оптимізм», «Дослідження рівня суб'єктивного контролю», «Самооцінка емоційних станів», «Оцінка рівня домагань», «Мотивація навчання у ВУЗі». Отримані результати фіксуються тренером для подальшого їх порівняння з результатами повторної діагностики після завершення тренінгу.

3. Інформаційно-корекційний етап.

Вправа «Не хочу хвалитися, але за час навчання в університеті я навчився...». Кожен з учасників по черзі говорить фразу, яка починається словами «Не хочу хвалитися, але за час навчання в університеті я навчився ...». Наприклад, «Не хочу хвалитися, але за час навчання в університеті я навчився швидко читати» тощо.

Вправа «Спогади з минулого». Студентам дається 2 хвилини часу, щоб пригадати найбільш песимістичний та найбільш оптимістичний моменти, що

стосувалися їх навчальної діяльності. Їх можна записати, але озвучувати в групі лише за бажанням самого учасника. Далі по колу кожен рефлексує такі моменти: Які події, факти спричинили песимістичний (оптимістичний) настрій у цій ситуації?; Яким чином завершилась ця подія, ситуація?; Чи можете Ви зараз сказати, що в той момент доклали всіх зусиль для успішного вирішення проблеми?

Міні-лекція «Атрибутивний стиль та ефективність навчальної діяльності».

Атрибутивний стиль – це спосіб та схильність пояснення причин і наслідків різних подій свого життя, який найчастіше використовуються кожним із нас. Автор атрибутивної теорії мотивації досягнень Б. Вайнер виділив три параметри, що лежать в основі причин успіхів і невдач, які ми сприймаємо. Це параметри локусу (місце знаходження) причинності, стабільності і контрольованості. Параметр локусу описує спрямованість причинного пояснення: на себе (у такому випадку події сприймаються як викликані внутрішніми причинами, тобто людина вважає себе причиною подій) або ж на зовнішній світ, на інших людей (всі події відбуваються незалежно від людини). Параметр стабільності є часовою характеристикою, яка дає змогу оцінити причину як таку, що має постійний або тимчасовий характер (наприклад, погана пам'ять, що впливає на ефективність навчання або неправильна організація свого часу). Параметр глобальності покликаний описати універсальність (через свої лінощі я *ніколи* не навчуся...) чи конкретність (*поки не буду* займатися додатково, не осилю математику) причинних пояснень.

Відомий дослідник М. Селігман ввів поняття оптимістичного і песимістичного атрибутивного стилю. Він звернув увагу на те, що люди у стані психологічного благополуччя сприймають одні й ті ж ситуації по-різному. Так, песимістичний атрибутивний стиль характеризується поясненням несприятливих подій внутрішніми, постійними і глобальними характеристиками, а гарні події, успіхи трактуються навпаки – як тимчасові, віднесені до конкретної сфери і викликані зовнішніми факторами. Оптимістичний атрибутивний стиль, навпаки, характеризується поясненням невдач як таких, що викликані зовнішніми причинами, тимчасовими і

конкретними, а успіхів – як викликаних постійними, універсальними і внутрішніми причинами. Проведені дослідження показали, що песимістичний атрибутивний стиль є досить стабільною характеристикою індивіда, тоді як стиль пояснення позитивних життєвих ситуацій може змінюватися протягом життя.

Робота в підгрупах. Учасники діляться на дві групи. Одна з них працює над формулюванням можливих наслідків песимістичного атрибутивного стилю у навчанні, інша група – оптимістичного атрибутивного стилю. Після завершення роботи кожна група представляє результати роботи, відбувається обговорення сформульованих наслідків.

4. Завершальний етап. Рефлексія результатів заняття: Яка інформація була найцікавішою? Чи були важкі завдання або завдання, яких Ви не розуміли?

4.2.2. Тренінгова сесія 2. Оптимізм як протидія невдачам

1. **Вступ.** Привітання, ознайомлення з темою заняття, пригадування правил тренінгової роботи у групі.

Вправа «Оплески» для створення позитивного емоційного клімату і налаштування на подальшу роботу. Учасники розміщуються по колу, тренер послідовно пропонує підвестися тим, хто має певне вміння або якість, щось любить або бажає чомусь навчитися; інші учасники групи активно аплодують тим, хто підвівся (наприклад, «Підведіться усі ті, хто вміє вишивати». Оплески! «Дякую, сідайте»; «Підведіться ті, хто вміє кататися на ковзанах». Оплески! «Дякую, сідайте»; «Підведіться ті, хто любить читати історичні книги...», «Підведіться ті, хто мріє стати солідним керівником...» тощо.)

2. Інформаційно-корекційний етап.

Вправа «Асоціації». Учасникам дається завдання називати слова, які першими приходять на думку як асоціації на слово «песимізм» (їх тренер записує в одну колонку на фліп-чарті), а потім на слово «оптимізм» (записує в

іншу колонку). Запитання для обговорення: Яких асоціацій було більше? З чим це пов'язано? Чи залежали Ваші асоціації від Вашого настрою?

Вправа «У чому мені пощастило у житті» для підвищення рівня життєвого оптимізму, створення хорошого настрою на роботу. Учасники групи формують пари по двоє осіб. Тренер дає таке завдання учасникам тренінгу: «Протягом двох-трьох хвилин розкажіть своєму партнеру в парі про те, в чому вам найбільше пощастило в житті. Через три хвилини поміняйтеся ролями». Після вправи відбувається короткий обмін враженнями.

Психогімнастична вправа «Народження зірки»

Учасники тренінгу стають біля стільців, розслабившись, із заплющеними очима, руки вздовж тіла, ноги розставлені приблизно на ширині плечей. Тренер навіює кожному таку картину: у Вашому сонячному сплетінні є згусток енергії, що випромінює сильне світло. Уявіть собі, що світло наповнює ваш живіт і поступово заливає груди... стегна... плечі... спину... коліна... лікті... потилицю... обличчя... ступні... кисті... пальці рук і ніг... Дозвольте цьому світлу заповнити все ваше тіло.

Уявіть собі, що світло стає дедалі інтенсивнішим і виривається з вашого тіла, з пальців рук і ніг, з голови. Уявіть собі, що ваше тіло світиться, як сонце, що вся кімната сповнилася світлом. Тепер світло, що виходить від вас, проникає все далі... за цю кімнату... за будинок... воно осяває все навколо, всю нашу країну, ліси, гори і міста. А тепер уявіть собі, що світло поширюється далі й далі, поки не вкриє всю Землю... Уявіть, ніби ви – неймовірно сильний маяк, і з вашого тіла б'є джерело потужної енергії.

Збережіть у собі це відчуття сили та життєвої енергії. Потягніться трішки й розплющте очі. Ви знову свіжі й бадьорі, готові ефективно працювати далі.

Вправа «Навчальний оптимізм – реалізм»

Студентам пропонують пригадати найбільші свої досягнення у період навчання в університеті. Далі по колу учасники, аналізуючи власні досягнення, відповідають на такі запитання: Чи легко вони далися? Як ви почувалися, досягнувши мети? Що, на Вашу думку, стало ключовим фактором у досягненні цієї мети? Чи можете Ви використати ці методи (якості, знайомства) в

розв'язанні інших справ? Чи сподівались Ви на допомогу інших, чи досягали мети власними силами?

Розглядаючи кожен випадок, поміркуйте, яка була ймовірність того, що так станеться; чи можна було щось зробити, щоб покращити результат.

Групова дискусія та узагальнення тренером отриманої інформації. Формулювання основних наслідків оптимістичного і песимістичного ставлення до навчальної діяльності.

Вправа «Оптимістичний настрій». Тренер пропонує учасникам низку приказок, висловів, афоризмів. Необхідно проаналізувати кожен з них та вибрати ті, що стосуються оптимістичного бачення життя. Перелік цитат:

Краще синиця в жмені, ніж журавель у небі.

Так ще ніколи не було, щоб ніяк не було

Що посіяв, те й пожнеш.

Все в наших руках, тому їх не можна опускати.

Сльозами горю не допоможеш.

І в наше віконце загляне сонце.

Якщо все пішло попелом, спробуйте використати його як будматеріал.

Запитання для обговорення: Що має на увазі автор? Чи згодні Ви з цими твердженнями? Яку з цих приказок, афоризмів можна застосувати до Вашої навчальної діяльності?

Психогімнастична вправа «Компліменти». Учасники стають в коло. Тренер пропонує придумати компліменти та сказати їх вголос тому, кому кидаєш м'яч. Тренер першим говорить комплімент і кидає м'яча тому учаснику, якому цей комплімент призначений. Цей учасник кидає м'яча іншому, якому хоче сказати свій комплімент, і так далі. Тренер стежить, щоб комплімент отримав кожний учасник.

Мозковий штурм у підгрупах. Тренер ділить групу на 3 – 4 підгрупи (наприклад, пропонує учасникам об'єднатися в команди по кольору очей, місяцю народження тощо). Завдання для групової роботи: придумати девіз студента-оптиміста та його представити. Це може бути слоган, пісня, вірш тощо, який по завершенню роботи демонструється кожною командою.

3. Завершальний етап. Підведення підсумків. Рефлексія заняття: Які враження у Вас лишилися від заняття? Яке із завдань було найважче виконати? Чому? Чи змінився (змінювався) під час заняття Ваш настрій, емоційний стан?

4.2.3. *Тренінгова сесія 3.* **Врахування особливостей ситуації під час встановлення причинно-наслідкових зв'язків**

1. **Вступ.** Привітання, ознайомлення з темою заняття. Визначення міри готовності до роботи. При потребі «ранкова рефлексія» учасників з приводу свого емоційного стану, настрою.

Вправа «Що між нами спільного» для згуртування тренінгової групи і налаштування на подальшу роботу. Тренер має при собі будь-яку м'яку іграшку. Завдання учасникам: кинути іграшку тому учаснику, з яким у нього є щось спільне (одяг, колір, ріст, спільні друзі тощо).

Вправа «Завершення речення». Тренер демонструє учасникам записані на фліп-чарті незавершені речення: «В основному, причинами моїх невдач у навчанні є ...», «Навчаючись в університеті, я можу впливати лише на ...», «Під час спілкування з викладачами я відчуваю ...». Тренер пропонує кожному учаснику завершити речення, а далі студенти по чергово повідомляють свої записи групі. Тоді відбувається обговорення і узагальнення найбільш повторюваних відповідей. Виконання цієї вправи дає змогу тренеру конкретизувати й озвучити в групі найбільш типові причинно-наслідкові зв'язки, які спричинюють у студентів виникнення або активізацію стану особистісної безпорадності.

2. **Інформаційно-корекційний етап.**

Психогімнастична вправа «Це чудово!» спрямована на морально-емоційне розвантаження студентів після попередньої вправи. Учасники стоять півколом, достатньо великим, щоб промовцям було зручно виступати. Тренер пропонує кожному по чергово вийти в центр півкола і розповісти про свої уміння, таланти (наприклад, «я вмюю малювати», «я вмюю стрибати через калюжі» тощо). У відповідь на кожне таке висловлювання усі, хто стоїть у

півколі, хором відповідають: «Це чудово!» і одночасно піднімають вгору великий палець.

Рольова гра «Екзамен». Тренер озвучує ситуацію, яку необхідно буде розіграти: відбувається екзамен з певного предмету. До викладача (на роль якого тренер призначає найбільш впевненого у собі студента) по черзі приходять студенти (4 – 5 осіб): кожен з них відповідав не дуже впевнено і викладач вимагає пояснень з цього приводу. Учасникам тренінгу, що грають роль студентів на екзамені, додаються додаткові письмові інструкції: поводитися спокійно, тривожно, боязко; пояснювати причину неготовності до екзамену зовнішніми причинами, внутрішніми, тимчасовими, постійними.

Решта учасників уважно спостерігає за ситуацією, фіксує специфіку пояснення причин і особливості поведінки студентів.

Питання для обговорення після завершення гри:

Які причини неготовності до екзамену наводить студент?

Чи дійсно ця причина є важливою?

Чи були кимось зі студентів названі причини, що дійсно здатні вплинути на результат іспиту?

Які з цих причин є постійними та не виправними?

Які названі причини можуть бути легко ліквідовані?

Індивідуальне творче завдання. Тренер демонструє попередньо записані на дошці фрази:

Причина існує раніше наслідку.

Причини бувають головні та другорядні.

Причина завжди породжує наслідок.

Одна і та ж причина викликає різні наслідки.

Характер наслідку залежить від супутніх обставин.

Причини є необхідні та випадкові.

Наслідки повинні бути.

Завдання учасникам тренінгу: виберіть фразу, яка Вам найближча, яку найкраще розумієте. Напишіть невелике есе за вибраною фразою, наведіть у ньому приклади із власного навчального життя.

По завершенню роботи есе, за бажаннями учасників, можуть зачитуватись і обговорюватися.

3. Завершальний етап.

Вправа «Щира подяка». Ведучий тренінгу пропонує студентам таке завдання: «Зараз кожний із нас зможе подякувати тим учасникам, чия робота під час проведення тренінгу була для Вас значущою. Можна сформулювати це так: «Я вдячний тобі, Олю, за те, що...». Мета вправи полягає у тому, щоб передати кожному учасникові послання про те, що до нього ставляться з повагою і його цінують, зняти емоційну напругу. В цій вправі було важливо, щоб кожен учасник міг зосередитися на дійсно позитивному внескові інших.

Рефлексія за підсумками заняття та за підсумками модулю: Що Ви відчували, виконуючи завдання на цьому занятті? Яка інформація, отримана на цих трьох зустрічах, була найцікавішою? Чи можете Ви сказати, що відбулись зміни у самосприйнятті та способах оцінки явищ навколишньої дійсності?

4.3. Модуль 2. Роль емоційної стабільності у подоланні особистісної безпорадності

4.3.1. Тренінгова сесія 4. Вплив негативних емоційних станів на формування безпорадності

1. Вступ. Привітання, ознайомлення з темою заняття. Визначення міри готовності до роботи. При потребі «ранкова рефлексія» учасників з приводу свого емоційного стану, настрою.

Вправа «Відтоді як ми не бачилися, я...» призначена для створення довірливої атмосфери у групі, налаштування на подальшу ефективну роботу. Кожен з учасників доповнює вказане речення подіями, змінами, що відбулись у його житті за час між заняттями.

Вправа «Список емоцій». Учасникам тренінгу пропонується назвати якомога більше слів, що означають емоції. Кожну з названих емоцій тренер записує на окремій картці, кидає їх у торбинку і перемішує. Далі кожен з

учасників виходить в коло, навмання вибирає картку із записаною на ній емоцією і зображує її мімікою та жестами, а решта відгадують.

Запитання для обговорення: Які емоцій відгадувались швидше: позитивні чи негативні? Що Ви відчували, зображуючи позитивні (негативні) емоції? Яку емоцію було найважче показати? Чи можуть люди переживати одну й ту ж емоцію і мати різний вираз обличчя? Коли таке може відбуватися?

2. Інформаційно-корекційний етап.

Міні-лекція «Вплив емоцій на результативність навчання»

Які б умови не визначали життя та діяльність людини, внутрішньодієвими вони стають лише тоді, коли їм вдається проникнути у її емоційну сферу та закріпитися в ній. Емоції справляють вплив на усі сфери людського життя, в тому числі і на навчання.

Негативне ставлення до навчання пов'язане з негативними емоціями страху, образи, незадоволеності собою і викладачем. Позитивне ставлення до навчання пов'язане з позитивними емоціями подиву, переживання незвичайності, впевненості у своїх силах, гордості за себе. Емоційно забарвлені знання запам'ятовуються швидше і міцніше, ніж знання, що позбавлені індивідуальності, які залишають людину байдужою.

Французький письменник А. Франс пише: «Вчитися треба весело. Мистецтво навчання – це мистецтво пробуджувати в юних душах допитливість, а потім вдовольняти її. А здорова жива допитливість буває лише при хорошому настрої... Щоб перетравити знання, треба ковтати його з апетитом».

Емоційний процес має три основні складові. Перша – це емоційне збудження, яке визначає мобілізаційні зрушення в організмі, забезпечує швидкість та інтенсивність психічних і моторних функцій.

Друга складова – знак емоцій: позитивна емоція виникає тоді, коли явище оцінюється як позитивне, негативна – коли воно оцінюється як негативне. Позитивні емоції збуджують дії підтримки, продовження дії позитивного, а негативні – збуджують дії, спрямовані на усунення контакту з негативним.

Третя складова – ступінь контролю емоцій, який залежить і від особистісних якостей, і від ситуації.

Групова дискусія «Чи здатні емоцій вплинути на ефективність Вашої навчальної діяльності?». У процесі дискусії тренер спрямовує студентів на обговорення і позитивних, і негативних емоцій, що виникають у навчальній діяльності.

Психогімнастична вправа «Дзеркало». Тренер пропонує двом учасникам почергово виходити у центр кола. Один гравець дивиться у «дзеркало» (на свого напарника), яке повторює всі його рухи та міміку. По черзі гравці міняються ролями. Студентам пропонується показувати рухи та міміку, що демонструють стани спокою, тривожності, веселощів, суму, втоми тощо.

Питання для обговорення: Що Ви відчували, коли були «дзеркалом»? Наскільки вдавалося встигнути за рухами особи, яка дивилася у дзеркало, та їх зрозуміти?

3. Завершальний етап. Індивідуальна рефлексія за підсумками заняття: З яким настроєм я прийшов (ла) у групу? З якими почуттями я йтиму додому?

Домашнє завдання. Тренер пропонує усім учасникам тренінгу за період до наступного заняття завести невеликий зошит та записувати в нього частоту появи негативних і позитивних емоцій, що обумовлюються різними навчальними ситуаціями; при можливості зазначити специфіку і особливості ситуації й основне джерело емоцій у ній.

4.3.2. Тренінгова сесія 5. Безпорадність як наслідок неадекватної самооцінки емоційних станів і настрою

1. Вступ. Привітання, повідомлення теми зустрічі, при потребі «ранкова рефлексія», визначення готовності до роботи.

Обговорення результатів виконання домашнього завдання: Чи вдавалось Вам усвідомлювати та контролювати емоції, викликані різними навчальними ситуаціями? Які емоції переважали: позитивні чи негативні? Хто або що найчастіше викликало негативні емоції?

Психогімнастична вправа «Нетрадиційне вітання» призначена для покращення атмосфери у групі, формування позитивного настрою. Учасники ходять по кімнаті за командою тренера при зустрічі вітаються:

- а) долоньями;
- б) коліньями;
- в) чолом;
- г) боком.

2. Інформаційно-корекційний етап.

Мозковий штурм «Способи управління власними емоціями». Тренер ділить групу на три підгрупи по шість осіб (наприклад, пропонує учасникам стати у шеренгу за ростом та сформувати групу із високих, невисоких та осіб середнього зросту) і дає завдання продумати й конкретизувати способи управління власними емоціями. По завершенню роботи кожна група у довільній формі представляє результати своєї роботи, а тренер записує на дошці ті варіанти, що пропонуються найчастіше.

Міні-лекція «Способи емоційного самоконтролю» призначена для узагальнення результатів попередньої вправи і конкретизації основних способів досягнення емоційної стабільності як у навчальній діяльності, так і в повсякденному житті.

Для того, щоб управляти власними емоціями, нам необхідно їх:

- усвідомлювати (зрозуміло, що не можна керувати тим, чого не помічаєш. Перший і найбільш важливий крок – навчитися усвідомлювати свій емоційний стан, лише тоді емоцією можна керувати);
- вибирати (є емоції, що краще підходять для одних ситуацій, інші – для інших. Цілком можливо, що та емоція, яку ми відчуваємо – це не зовсім та, яка підходить до ситуації. Наприклад, для здійснення вдалої покупки краще підходить емоційний стан задоволення, ніж розчарування. А якщо вас несправедливо звинувачують, більш відповідним буде обурення або гнів, ніж захоплення або радість);
- управляти інтенсивністю прояву (емоція може мати різний рівень інтенсивності. І, так само як можливий вибір самої емоції, можливе управління

її інтенсивністю та специфікою протікання. Часто, джин, якого Ви викликали з пляшки, керує Вами, а не Ви ним);

– трансформувати (часто буває, що потрібно видозмінити емоцію, яка виникла спонтанно і не дуже доречна у конкретній ситуації. Тоді корисно її трансформувати в найбільш підходящу форму: образу на зацікавленість, тривожність на гнів);

– виявляти (виражати) (усі емоції несуть в собі енергію. Ця енергія вимагає прояву на тілесному рівні: у рухах, голосі, позі тощо. Якщо цього не робити, а стримувати все у собі (як у нас часто прийнято) – енергія все одно лишається і може проявитися у вигляді нервової напруги, спазмів, виразок і головних болів);

– реагувати (емоції – це завжди повідомлення, сигнали. Реагувати потрібно, аби не формувався ефект незавершеної дії).

Вправа «Завершення речень» призначена для визначення міри усвідомлення студентами власних емоційних станів та їх причин. Тренер пропонує кожному учаснику записати завершення таких речень:

У мене вчора був настрій ...

На останній лекції я відчував (ла) ...

Мені сумно, коли ...

Я надіюсь, що завтра все буде...

На екзаменах я завжди ...

Я завжди радію після ...

Спілкування з одногрупниками навіює на мене ...

Найчастіше я переживаю емоції ...

Запитання для обговорення: Чи важко Вам було конкретизувати ваші емоції? Чи були речення, які Ви не змогли завершити? Проаналізуйте варіанти завершення речень та визначте, які емоції у Вас переважають: позитивні чи негативні? Чому?

3. Завершальний етап.

Індивідуальна рефлексія за підсумками заняття: кожен учасник по черзі (або за бажанням) ділиться враженнями щодо заняття, рефлексує власний емоційний стан на момент завершення роботи у групі.

Психогімнастична вправа «Подяка один одному за приємне заняття» для активізації позитивних емоцій учасників групи. Тренер пропонує стати усім учасникам в загальне коло та взяти участь у церемонії, яка допоможе виразити дружні почуття і вдячність одне одному. Гра проходить таким чином: один із учасників стає в центр, інший підходить до нього, потискує руку і вимовляє: «Спасибі за приємне заняття!». Обидва залишаються в центрі. Потім підходить третій учасник, бере за вільну руку або першого, або другого, потискує її і говорить: «Спасибі за приємне заняття!». Таким чином, група в центрі кола постійно збільшується. Коли до групи приєднається останній учасник, потрібно замкнути коло і завершити церемонію круговим потиском рук.

4.3.3. Тренінгова сесія 6. Позитивне ставлення до себе та оточуючих як невід’ємний компонент упевненості в собі

1. Вступ. Привітання, повідомлення теми зустрічі, при потребі «ранкова рефлексія», визначення готовності до роботи.

Психогімнастична вправа «Побажання на сьогоднішній день» призначена для того, щоб почати нашу роботу з висловлювання один одному побажання на сьогоднішній день. Воно повинно бути коротким, бажано одним словом. Тренер пропонує кидати м’яч тому, кому адресується побажання і одночасно говорити саме побажання. Той, кому кинули м’яч, у свою чергу, кидає його іншому, висловлюючи йому побажання на сьогоднішній день. Завдання тренера – уважно стежити за тим, щоб м’яч побував у всіх учасників тренінгу.

Вправа «Мої досягнення» призначена для формування гарного настрою та готовності до роботи. Тренер пропонує учасникам об’єднатися в пари по двоє, кожен дає завдання: протягом трьох хвилин розкажіть своєму партнеру про Ваші найбільші досягнення у житті. Це може бути будь-що: вміння, навички, таланти, напрацювання. Через три хвилини учасники міняються ролями.

Питання для обговорення: Чи відчули Ви емоційне задоволення під час розповіді про свої досягнення? Завдяки яким якостям Ви досягли бажаного?

2. Інформаційно-корекційний етап.

Вправа «Я в променях сонця» спрямована на підвищення самооцінки учасників тренінгу. Тренер пропонує кожному члену групи протягом 2–3 хвилин на аркуші паперу намалювати сонце. В центрі кола треба написати власне ім'я (або записати займенник «Я»), а на променях – свої сильні сторони: те, що любить, цінує і приймає в собі, або ті якості, які дають відчуття внутрішньої впевненості і довіри до себе в різних ситуаціях. По завершенні вправи кожен учасник перераховує усі якості, які записані у променях сонця.

Питання для обговорення: Чи заповнили Ви усі намальовані Вами промені? Їх було замало чи забагато? Які з вказаних Вами якостей найбільше допомагають Вам у навчанні? А яких якостей, озвучених іншими, не вистачає?

Рейтингування та обговорення правил формування позитивного ставлення до себе та оточуючих. Тренер пропонує уважно перечитати записані на дошці фрази, що стосуються способів досягнення емоційної стабільності та підвищення самооцінки. Усі вони пронумеровані. Завдання для групи: учасник оцінює важливість записаних правил для себе і оцінює кожне з них від найбільш важливих до найменш важливих (від 10 до 1). Далі тренер записує рейтинг кожного правила на дошці та визначає його середнє значення. Таким чином встановлюється особистісна значущість запропонованих правил:

1. Не бійтеся змінюватися, якщо цього хочете Ви;
2. Ніколи не кажіть собі, що у Вас щось не вийде, і не слухайте оточуючих, які намагаються Вас у цьому переконати;
3. Шукайте гарні емоції в життєвих дрібницях;
4. Зробіть те, про що Ви давно мріяли, але боялися здійснити;
5. Час від часу влаштовуйте собі свята;
6. Частіше робіть собі подарунки;
7. Не дозволяйте іншим насаджувати Вам негативні емоції;
8. Намагайтеся не миритися з дискомфортними ситуаціями;

9. Щоранку підходьте до дзеркала і, дивлячись на себе, вимовляйте: «Я прекрасна і дивовижна (добра, щедра, позитивна...) людина»;
10. Пам'ятайте, що люблять тих, хто любить себе;
11. Змініть емоцію страху за майбутнє на емоцію інтересу до нього.

Питання для обговорення: Які правила займають перші місця рейтингу? Чому вони такі важливі? Як їх врахування у своїй поведінці зможе позитивно вплинути на результативність навчальної діяльності кожного з Вас?

Психогімнастична вправа «Колір мого настрою» призначена виявити міру емоційної активності учасників тренінгу. Залежно від того, який колір обрав студент (теплий – холодний, один колір – композиція кольорів, порівняння з веселкою тощо), тренер робить висновок про афективну зануреність його у роботу.

3. Завершальний етап. Індивідуальна рефлексія за підсумками заняття: кожен учасник по черзі (або за бажанням) ділиться враженнями щодо заняття, рефлексує власний емоційний стан на момент завершення роботи у групі, пригадує найбільш цікаві моменти заняття.

4.4. Модуль 3. Поведінкова активність особистості як детермінанта формування мотивації досягнення успіху

4.4.1. Тренінгова сесія 7. Вплив неефективних поведінкових стратегій на процес формування особистісної безпорадності

1. Вступ. Привітання, повідомлення теми зустрічі, при потребі «ранкова рефлексія», визначення готовності до роботи.

Психогімнастична вправа «Поросятко на кактусі» призначена для формування позитивного психоемоційного клімату в групі. Тренер пропонує кожному учаснику придумати по 3 нісенітниці, дивного поєднання речей; далі усі записи збираються. Ведучий їх усі зачитує, роздає назад у випадковому порядку. Кожному учаснику потрібно показати одну із трьох нісенітниць жестами, мімікою, а решті – відгадати, що мається на увазі.

Вправа «Успіх у минулому» призначена для використання позитивних емоцій, які пов'язані з успіхами в минулому, для формування нових мотиваційних ставлень. Тренер пропонує учасникам пригадати найяскравіший випадок зі свого життя, коли вони переживали значний успіх: закрийте очі й уявіть собі це яскраво. Створіть картинку в уяві. Зверніть увагу на розмір, точність і якість цієї картинки, на ті рухи, звуки, переживання, які створюють або супроводжують її. Далі поміркуйте про мету, яку ви прагнете досягти. Уявіть її чітко. Прокрутіть в уяві картинку досягнення мети. Розмістіть в уяві цю картинку туди ж, де була й попередня. Ваше завдання полягає в тому, щоб ці дві картинки накласти одна на одну. Прагніть пережити радість, задоволення від майбутнього успішного завершення справи (досягнення мети) так, як ви відчували це в минулому.

Питання для обговорення: Вам пригадався один момент успіху, чи Ви вибирали між кількома? Якщо так, то що було критерієм вибору? Наскільки яскравими були Ваші уявлення?

2. Інформаційно-корекційний етап.

Міні-лекція «Стратегії поведінки»

На результативність нашої діяльності завжди впливає ціла сукупність факторів: вміння, знання, докладені зусилля, допомога інших, особливості ситуації тощо. Частина з них стосується виключно особистісних характеристик, а частина – особливостей ситуації. Різного рівня прояву орієнтація на досягнення успіху найчастіше детермінується домінуючою стратегією поведінки особистості.

Існують такі типи можливих поведінкових стратегій:

1. Активно-творча, що базується на високому вираженні прагнення до успіху й орієнтації на привабливість успіху. Найефективніший тип поведінки.

2. Активно-споглядальна, що базується на прагненні уникнення невдач і орієнтації на досягнення успіху. При цьому перешкодою для ефективності діяльності буде невпевненість у виборі засобів досягнення, відсутність регулярності й систематичності в прийнятих рішеннях.

3. Невизначена (варіативна), що базується на прагненні до успіху й орієнтації на очікування невдачі. Перешкодою для ефективності діяльності є невідповідність цих двох детермінант.

4. Пасивна, що базується на прагненні до уникнення невдач і орієнтації на привабливість невдачі. Цей тип найменш ефективний, характеризується абсолютно пасивною життєвою позицією.

Основними критеріями, що відображають спрямованість індивіда на досягнення мети є: потреба в досягненні мети, очікування успіху/очікування невдачі, позитивний емоційний стан/негативний емоційний стан, невдала інструментальна діяльність/успішна інструментальна діяльність, підтримка ззовні, перешкоди в навколишньому оточенні і перешкоди з боку самого індивіда тощо. Змінити уже сформовану поведінкову стратегію можна завдяки орієнтації на саморозвиток, самовдосконалення, завдяки участі у тренінгах тощо.

Рольова гра «Вибери стратегію» призначена для кращого розуміння особливостей різних типів поведінкової активності особистості. Тренер вибирає чотирьох бажаючих серед учасників, кожен з них навмання витягує картку із вказаним на ній типом поведінкової стратегії (творчою, споглядальною, невизначеною, пасивною). Решта групи ділиться на дві частини: одна протягом 7–10 хвилин майструє вежу із підручних матеріалів під одночасним керівництвом чотирьох студентів з різними стилями поведінки, інша – спостерігає за процесом і визначає, який тип поведінкової стратегії демонструє кожен із студентів.

Запитання для обговорення: Чи важко було диференціювати різні поведінкові стратегії? Чи вдалося студентам відобразити повною мірою їх специфіку? Яка стратегія, на Вашу думку, є найефективнішою у навчальному процесі? До чого може призвести постійне використання неефективних поведінкових стратегій?

Вправа «Нове ім'я». Тренер пропонує учасникам придумати собі відповідне ім'я, що символізувало б наполегливість, цілеспрямованість, силу волі в досягненні мети і мало б мотиваційний вплив на них. Необхідно

придумати 3 – 4 варіанти імені (відповідно до завдань, які ви ставите перед собою). Кілька варіантів є необхідними, щоб уникнути небажаного автоматизму у використанні звичних для вас штампів (адже буває, що слова, які часто вживаються, стають штампами і не викликають ні образів, ні емоцій). Уявіть кілька ситуацій, пов'язаних з новим для вас ім'ям. Бажано, щоб слово або характеристика викликало у вас конкретні образи (ситуації). Уникайте абстрактних понять, «порожніх слів», які не викликають ніяких образів і емоцій. Запишіть трохи уявних (але цілком можливих) ситуацій, пов'язаних зі своїм новим ім'ям.

Використовуючи своє нове ім'я, напишіть кілька коротких розповідей про себе (реальних, з минулими або теперішніми успіхами, або фантастичних, із мріями про досягнення в майбутньому). Приблизна тематика розповідей: Як я (з новим ім'ям) наполегливо працюю й досягаю успіхів; Я (з новим ім'ям) обов'язково досягну успіхів тощо.

3. Завершальний етап.

Психогімнастична вправа «Знайди собі пару» призначена для зняття напруги після вправ та для налаштування на підсумкову рефлексію заняття. Тренер роздає учасникам картки із назвами різних тварини. Зображаючи їх конкретні поведінкові особливості, потрібно серед учасників групи знайти таку ж саму тварину собі до пари.

Підведення підсумків. Рефлексивний аналіз заняття «Враження від сьогоднішньої зустрічі»: Які враження у Вас лишилися від заняття? Яке із завдань було найважче виконати? Яка інформація була найцікавішою? Якими думками щодо заняття Вам хочеться поділитися з групою?

4.4.2. Тренінгова сесія 8. Встановлення особистісного стандарту досягнень

1. **Вступ.** Привітання, ознайомлення з темою заняття, пригадування правил тренінгової роботи у групі, при потребі «ранкова рефлексія». Побажання учасників один одному на сьогоднішнє заняття.

Психогімнастична вправа «Шеренга» призначена для активізації до роботи учасників тренінгу, підвищення рівня довіри у групі. Тренер ділить групу на дві частини, кожна з яких стає по різні боки від тренера.

Ця вправа виконується мовчки, але треба прагнути виконати кожне завдання якнайшвидше і водночас якомога точніше. Завдання перше: розташуватися в шерензі так, щоб біля тренера стояв найвищий з кожної підгрупи учасників, а на протилежному кінці шеренги – той, у кого найменший ріст. Завдання друге: розташуватися в шерензі так, щоб біля тренера стояв учасник з найтемнішим волоссям, а в кінці шеренги – з найсвітлішим.

2. Інформаційно-корекційний етап.

Вправа «Завершення речення» призначена для розкриття теми заняття проєктивними засобами та визначення основних мотиваційних характеристик учасників тренінгу. Тренер передає по колу торбинку, у якій на окремих картках записані незавершені речення: кожному учаснику необхідно дістати одну з карток та, не задумуючись, продовжити речення. Карток з однаковими фразами може бути кілька, щоб порівняти різні варіанти їх завершення.

Написи на картках:

Самоаналіз своїх негативних і позитивних якостей необхідний для...;

Прогнозування наслідків впливає на ...;

Вибір засобів для досягнення мети визначається ...;

Досягнення мети не можливе без...;

Прагнення до успіху формується на основі...;

Я можу діяти впевнено завдяки...;

Без адекватної оцінки власних можливостей ...;

Для досягнення мети мені треба позбутися...;

Оцінка ймовірності досягнення мети формується на основі...

Питання для обговорення: Від чого залежить складність поставленої мети? На що потрібно опиратися та що враховувати, формуючи власний стандарт досягнень?

Вправа «Відстань до мети» призначена для самоусвідомлення кожним учасником перешкод на шляху до мети. Тренер пропонує кожному учаснику

визначити подумки найважливішу на цей момент навчальну ціль, а потім по черзі вийти з кола, вибрати серед інших учасників того, хто найбільш асоціюється з визначеною метою та зобразити таким чином територіальну відстань до мети. Після цього – поступово наближатись до мети і конкретизувати перешкоди, що заважають її досягненню.

Питання для обговорення: Чи усвідомили Ви усі перешкоди на шляху до мети? Наскільки вони є реальними та змінними? Наскільки ефективною є Ваша поведінка щодо досягнення мети?

Індивідуальне творче завдання «Користь від невдач». Тренер пропонує кожному студенту пригадати кілька моментів невдач за час навчання в університеті і написати невеличке оповідання на названу тему, в якому вказати всі можливі плюси неуспіху. По завершенню виконання завдань кожен студент зачитує своє оповідання, відбувається обговорення: Чому може навчити невдача? Чи впливає полюс емоційної оцінки невдач на подальшу діяльність і межі власних досягнень?

3. Завершальний етап. Зворотній зв'язок від учасників за результатами заняття, враження від зустрічі, при потребі індивідуальна рефлексія.

Домашнє завдання. Ретельно проаналізуйте причини невдач у Вашій навчальній діяльності. Подумайте над кожною помилкою, визначте, які ваші навички й здібності недостатньо розвинені і мають потенціал для удосконалення. Подумайте над методами, які будете використовувати, працюючи над розвитком певних навичок і здібностей. Заповніть таку таблицю:

Навички, що потребують розвитку	Метод удосконалення
1.	1.
2.	2.
3.	3.

4.4.3. Тренінгова сесія 9. Мотивація досягнення як запорука успішності навчальної діяльності

1. **Вступ.** Привітання, ознайомлення з темою заняття, пригадування правил тренінгової роботи у групі, при потребі «ранкова рефлексія». Побажання учасників один одному на сьогоднішнє заняття.

Обговорення результатів виконання домашнього завдання: Яких сфер стосуються визначені Вами якості, що потребують розвитку? Власного навчання? Особливостей комунікацій з викладачами і одногрупниками? Емоційних особливостей сприйняття навчальної діяльності? Які методи самовдосконалення були домінуючими?

Психогімнастична вправа «Рахунок» призначена для встановлення позитивної атмосфери роботи у групі. Учасники сідають по колу. Тренер пропонує комусь із учасників розпочати рахунок (один, два, три ...), а сусід поруч (за годинниковою стрілкою) продовжить його і т. д. Це треба робити якомога швидше. В процесі рахунку треба буде дотримуватись однієї умови: якщо Вам припало назвати число, в яке входить цифра 7 (наприклад 17), то, вимовляючи це число, Ви повинні будете встати і два рази плеснути у долоні). Якщо хтось із нас помилиться, то він вибуває з гри, але при цьому залишається сидіти в колі. Тому треба бути дуже уважними і пам'ятати, хто вже вибув, а хто продовжує грати.

Вправа продовжується до тих пір, доки кожен учасник не виконає завдання на число із цифрою 7.

2. **Інформаційно-корекційний етап.**

Вправа «Настанови іншим людям» виконується у парах, адже навчаючи інших – ми вчимося також і самі; переконуючи інших – ми переконуємо також і самих себе; спонукаючи або мотивуючи інших – ми спонукаємо, мотивуємо й самих себе. Тренер пропонує учасникам тренінгу вибрати собі пару для цієї вправи. Один із учасників грає роль схвильованого та невпевненого у собі студента, у якого на завтра призначена важлива співбесіда з потенційним роботодавцем. Завдання кожній парі полягає у тому, щоб переконати іншого учасника групи, що із завданнями на співбесіді можна легко впоратися, намагатись вселити впевненість в успіху. Після першого етапу вправи усі

учасники міняються парами та ролями. По завершенню вправи тренер пропонує кожному записати свої настанови та поради напарника.

Питання для обговорення: Чи важко було знайти доречні слова і аргументи? Як реагував Ваш напарник на Ваші підбадьорливі настанови?

Вправа «Схвалення» призначена для розвитку уміння хвалити, підтримувати й спонукати самого себе для того, аби стати більш впевненим і цілеспрямованим. Тренер пропонує учасникам протягом певного часу записати таке:

1. П'ять своїх позитивних рис характеру, властивостей особистості, які здатні забезпечити вам успіх у навчальній діяльності.

2. П'ять своїх позитивних рис, які допомагають вам у спілкуванні з іншими людьми.

3. Свої найяскравіші успіхи в минулому та їх вплив на Ваше життя і діяльність (в тому числі і навчальну).

4. Свої значні успіхи, про які приємно згадати та які мали істотний вплив на ваше життя й діяльність (в тому числі і навчальну).

5. Слова-схвалення, які були висловлені Вам іншими людьми (учителями, друзями, знайомими) і які мали вплив на ваше життя. Запишіть їх і зберігайте у спеціальному блокноті, щоб при невдачі звертатися до них.

6. Як ви підбадьорюєте самого себе, коли зазнали невдачі, коли не все виходить, коли відчуваєте труднощі в роботі (запишіть кілька варіантів).

7. Як ви підбадьорюєте інших людей, коли хтось зазнав невдачі, відчуває розчарування й значні труднощі (запишіть кілька варіантів).

8. Згадайте й запишіть, як Ви хвалили самого себе, коли досягли певних успіхів.

9. З огляду на досвід, поміркуйте й запишіть новий, більш ефективний текст-самосхвалення.

10. Як Ви хвалите інших, коли хтось досягнув успіхів або зробив щось важливе.

11. З огляду на досвід і знання, поміркуйте й напишіть новий текст схвалення інших людей при досягненні ними позитивного результату.

12. Вітання іншій людині з нагоди успішного завершення нею важливої справи. Намагайтеся надати таке схвалення й підтримку цій людині, щоб це було новим стимулом (імпульсом) для неї, спонукало її до подальших успіхів.

Вправа «Мій девіз». Тренер пропонує учасникам кілька ключових фраз (записаних на дошці), що стосуються мотивації діяльності. Завдання кожного студента: із перелічених фраз вибрати найближчу до душі і на її основі сформулювати девіз власної навчальної діяльності. Твердження для опрацювання:

- Ставити собі реалістичні, але високі цілі.
- Знати свої сильні і слабкі сторони.
- Вірити в ефективність власної діяльності.
- Визначити конкретні форми поведінки, що дають змогу досягти намічених цілей.

- Отримувати зворотній зв'язок про досягнення мети.
- Брати на себе відповідальність за свої дії та їх наслідки.

Питання для обговорення: Що визначило вибір Вами власне такого твердження? Яким чином Ви будете використовувати сформульований Вами девіз у навчальній діяльності?

Психогімнастична вправа «Спогади у зворотньому порядку» призначена для зняття напруги, налаштування учасників роботи на підсумкову рефлексію заняття. Тренер дає таку інструкцію: сядьте так, щоб вам було зручно. Закрийте очі і згадайте все, що ви робили сьогодні в групі у зворотньому порядку, починаючи з того моменту, коли я закінчу говорити. Намагайтеся пригадати якомога докладніше все, що відбувалося з вами протягом дня, нічого не пояснюючи та не інтерпретуючи.

3. Завершальний етап заняття. Рефлексія результатів заняття: Чи комфортно Ви себе почували під час виконання вправ? Які моменти заняття викликали у Вас суперечливі відчуття? Які загальні враження від роботи?

4. Підведення підсумків модулю. Індивідуальна рефлексія особистісних здобутків за результатами трьох попередніх занять: Чи з'явилися у Вас нові,

складніші цілі? Які нові засоби, методи досягнення мети Ви для себе знайшли (усвідомили)?

5. Підведення підсумків тренінгу.

Повторна діагностика якостей, що демонструють ступінь особистісної безпорадності, для порівняння з результатами попередньої діагностики з метою визначення ефективності проведеної роботи.

Підсумкове обговорення результатів і вражень від тренінгу: Чи відчуваєте Ви зміни у собі, способах оцінки оточуючих тощо? Чим важливим Ви хотіли б поділитися з групою? Які враження (результати роботи) з усіх занять були найяскравішими?

Розділ 5

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРАКТИКУМ

5.1. Комплекс методик для діагностики рівня сформованості особистісної безпорадності

5.1.1. Методика «Тест на оптимізм» Л. Рудіної [48]

Інструкція для учасників дослідження

На окремому листку паперу випишіть номери пунктів від 1 до 48. Виберіть в кожному пункті ту відповідь, яка найбільше Вам підходить і запишіть цифру, що знаходиться справа від вибраної відповіді. Не звертайте уваги на буквенні коди. Час відповіді не обмежується. Серед відповідей нема правильних або неправильних.

ТАС – тест атрибутивного стилю (Л. М. Рудіна)

№ з/п	Твердження	Бали
1.	Проект, за який Ви відповідали, виявився досить успішним PsG.	
	А. Я забезпечив (ла) успіх проекту грамотною організацією роботи	1
	В. Успіх був забезпечений зусиллями всього колективу	0
2.	Ви і Ваш (а) друг, подруга (чоловік, дружина) миритесь після сварки PmG.	
	А. Сьогодні я швидко залагодив (ла) всі розбіжності	0
	В. Зазвичай я легко залагоджую конфлікти	1
3.	Ви заблукали, коли їхали до будинку приятеля PsB.	
	А. Я неточно записав (ла) адресу	1
	В. Приятель неправильно пояснив дорогу	0
4.	Ви прекрасно провели час у туристичній поїздки PsG.	
	А. Мені пощастило з погодою	0
	В. Я вдало вибрав (ла) час і маршрут	1
5.	Після переповненого подіями дня Вам ніяк не вдається заснути	

	PmB.	
	A. Мені буває нелегко заснути після сильних хвилювань	1
	B. Я надто збуджений (а) зараз, щоб легко заснути	0
6.	На вулиці Вас наздоганяє чоловік, повертаючи загублений Вами гаманець з великою сумою грошей PvG.	
	A. Мені зустрівся порядна людина	0
	B. Це природний вчинок для більшості людей	1
7.	Результати психологічного тестування кажуть, що у Вас відмінні нерви PvG.	
	A. Я вдало відповів (ла) на запитання тесту	0
	B. Я дійсно спокійна, упевнена у собі людина	1
8.	Ви не пройшли співбесіду при прийомі на роботу і дуже засмутилися PvB	
	A. Я важко переживаю невдачі	1
	B. Ця невдача була особливо болючою	0
9.	На людному перехресті Ви зіткнулися з іншим пішоходом PsB.	
	A. Я дивився (дивилася) в сторону	1
	B. Куди він дивився!	0
10.	На Вас дивляться із захопленням PmG.	
	A. Я привабливий (чарівна). На мене часто звертають увагу	1
	B. Сьогодні я в прекрасній формі	0
11.	В гостях у малознайомій компанії Ви чуєте масу компліментів на свою адресу PsG.	
	A. Які приємні люди тут зібралися!	0
	B. Що ж, я - особистість непересічна	1
12.	В цьому році Ваше здоров'я було особливо гарним PsG.	
	A. Обставини дозволили мені достатньо відпочивати і нормально харчуватися	0
	B. Я організував (ла) свій режим так, щоб мій спосіб життя був здоровим	1
13.	Ви образили співрозмовника різким зауваженням PmB.	
	A. Нерідко, я говорю, не подумавши	1
	B. Я висловився (висловилася), необдумано	0
14.	Ви блискуче здали серйозний іспит PmG.	
	A. Я приділив (ла) багато часу підготовці	0
	B. Я завжди наполегливо працюю для досягнення своєї мети	1
15.	Ви виявилися «ювілейним» покупцем магазину і отримали цінний подарунок PmG.	
	A. Як вчасно я опинився (опинилася) в цьому магазині	0
	B. Вдалі збіги трапляються в моєму житті нерідко	1
16.	Фірма, на якій Ви працюєте, мабуть, закриється, але Ви відкладаєте пошук нової роботи PvB.	
	A. Страшнуvато міняти роботу	0
	B. Мене лякають серйозні зміни в житті	1
17.	Літня тітонька долає Вас нескінченними проханнями PvB.	

	А. Мені складно відмовляти людям у допомозі, навіть якщо моєї добротою зловживають	1
	В. Я не можу відмовити хворий родичці	0
18.	Вас налякала сцена дорожньої аварії PvB.	
	А. Я дуже вразлива людина	1
	В. Я був (ла) наляканий (на) раптовістю того, що сталося	0
19.	Ви купили своєму чоловікові (дружині, другу) подарунок, а він йому (їй) не сподобався PsB.	
	А. Я недостатньо продумав (ла) покупку	1
	В. Вже дуже він (вона) вередує	0
20.	Колега знову набридає Вам скаргами, відволікаючи від роботи PmB.	
	А. Він постійно чимось незадоволений	1
	В. Сьогодні він зовсім збожеволів	0
21.	В очікуванні дуже важливої зустрічі Ви буквально не знаходите собі місця PmB	
	А. Я, як правило, хвилююся в подібних ситуаціях	1
	В. Сьогодні – особлива ситуація	0
22.	Вас обдурили PvB.	
	А. Я надто довірливий (довірлива)	1
	В. Даремно я повірив (ла) цій людині	0
23.	Під час колективної гри ведучий вибрав Вас PsG.	
	А. Я сидів (ла) на видному місці	0
	В. Я був (ла) активнішим за інших	1
24.	Ви врятували людину, яка могла потрапити під машину PmG.	
	А. Я швидко зреагував (ла) на небезпеку	0
	В. Зазвичай, я швидко дію в екстремальних випадках	1
25.	Ви стоїте на краю тротуару. Проїжджаюча машина обдає Вас брудом PsB.	
	А. Як невдало я зупинився (зупинилася)	1
	В. Водій зробив це навмисне!	0
26.	Ви успішно виступили перед незнайомою аудиторією PmG.	
	А. Під час виступу я відчував (ла) себе впевнено	0
	В. Як правило, я впевнено почуваюся, спілкуючись з людьми	1
27.	Ви розвеселили друзів забавною розповіддю PsG.	
	А. Історія була надзвичайно смішною	0
	В. У мене відмінне почуття гумору	1
28.	Зміни, які Ви внесли в інтер'єр квартири, викликають захоплення у всіх знайомих PvG.	
	А. Я вдало підібрав (ла) предмети обстановки	0
	В. У мене відмінний смак	1
29.	Малознайомий чоловік попросив у Вас грошей у борг. Ви відмовили, але відчуваєте себе ніяково PmB.	
	А. Мені завжди складно говорити «Ні»	1
	В. Мені було складно зайняти жорстку позицію	0

30.	Ви розбили улюблену вазу тещі (свекрухи, тітки) PsB.	
	А. Обурлива незручність з мого боку!	1
	В. Цей хиткий столик у вузькому проході – найгірше місце для вази	0
31.	Ви перемогли в престижному професійному конкурсі PvG.	
	А. Я був (ла) відмінно підготовлений (на) в цей раз	0
	В. Я вмію перемагати	1
32.	Ви хотіли б змінити професію, але не робите цього, так як Ваші близькі налаштовані критично PvB.	
	А. Думка близьких людей взагалі багато значить для мене	1
	В. В цьому випадку я зобов'язаний (на) прислухатися до їхньої думки	0
33.	Ваша подруга (друг) говорить щось, що ображає Ваші почуття PmB.	
	А. Вона (він) постійно базікає, не замислюючись про інших	1
	В. Вона (він) зігнала (в) на мені свій поганий настрій	0
34.	Ваш керівник звернувся до Вас за порадою PvG.	
	А. В цьому питанні я дійсно розбираюся	0
	В. Я можу давати слухні поради	1
35.	Друг дякує Вам за допомогу в скрутну хвилину PvG.	
	А. Мені було приємно допомогти хорошій людині	0
	В. Я допомагаю будь-кому, якщо це в моїх силах	1
36.	У вас прекрасні відносини з сусідами PsG.	
	А. Мені пощастило з сусідами	0
	В. Це моя заслуга	1
37.	Фірма, куди Ви давно прагнули потрапити, запрошує Вас на роботу PvG.	
	А. Вони зрозуміли, який я цінний працівник	1
	В. Вони потребують нових співробітників	0
38.	Ваш бутерброд упав маслом вгору PmG.	
	А. Рідкісне везіння	0
	В. Мені часто щастить	1
39.	Ви прокинулися від болю в шлунку PsB.	
	А. Навіщо я так щільно повечеряв (ла)?	1
	В. Навіщо вони (рідні) вмовляли: «поїж як слід»	0
40.	У складній ситуації Ви вчинили найкращим чином PmG.	
	А. Я прийняв (ла) вірне рішення	0
	В. Як завжди, я прийняв (ла) вірне рішення	1
41.	Ви багато сваритеся останнім часом з коханою людиною PsB.	
	А. Я став (ла) дратуватися через дрібниці	1
	В. Його (її) дратує будь-яка дрібниця	0
42.	Повільний покупець, що стоїть перед Вами у черзі до каси супермаркету, викликав у Вас роздратування PmB.	
	А. Дурні затримки завжди дратують мене	1
	В. Я поспішаю зараз, тому і нервую	0
43.	Ви добре проявили себе в новій сфері діяльності PvG.	

	А. Тут я опинився (опинилася) на висоті	0
	В. У мене багато найрізноманітніших здібностей	1
44.	Ви зробили непотрібну покупку, піддавшись умовлянням продавця PvB.	
	А. Я гублюся, якщо на мене «тиснуть»	1
	В. Я не встояв (ла): «У цього продавця просто бульдожа хватка»	0
45.	Ви довго вибирали лотерейний квиток з безлічі розкладених на прилавку. Він виявився виграшним PsG.	
	А. Чиста випадковість	0
	В. Я довіряв (ла) своїй інтуїції, вибираючи квиток	1
46.	Ви вирішили не брати парасольку, і потрапили під дощ PmB.	
	А. Рідкісне невезіння	0
	В. Типова ситуація	1
47.	Ви не можете розібратися в інструкції до побутового приладу PsB.	
	А. Я щось пропустив (ла) в описі	1
	В. Який йолоп писав цю інструкцію!	0
48.	Кохана людина звинуватила Вас в егоїзмі. Ви дуже засмутилися PvB.	
	А. Я ранима людина, мене взагалі легко образити	1
	В. Мене образили несправедливі слова	0

Обробка та інтерпретація результатів

Аналіз та інтерпретація результатів проводиться за 6-ма первинними шкалами:

- 1) PmB (Permanent Bad) час невдач – визначає, наскільки постійними вважаються причини неприємностей, невдач (питання №№ 5, 13, 20, 21, 29, 33, 42, 46)
 - 0 – 1 – Ви цілком оптимістичні
 - 2 - 3 – помірно оптимістичні
 - 4 – слабкий песимізм
 - 5 - 6 – цілком песимістичні
 - 7 - 8 – глибокий песимізм.
- 2) PmG (Permanent good) час успіху – визначає постійність у поясненні позитивних подій (питання №№ 2, 10, 14, 15, 24, 26, 38, 40)
 - 7 - 8 – Ви дуже оптимістично налаштовані
 - 6 – помірно оптимістична оцінка

4 - 5 – проміжний показник

3 – помірний песимізм

0 - 2 – цілком песимістично.

3) PvB (Pervasiveness Bad) широта невдач – пояснення невдачі конкретними причинами або поширення безпорадності на інші сфери діяльності (питання №№ 8, 16, 17, 18, 22, 32, 44, 48)

0 - 1 – дуже оптимістично

2 - 3 – помірно оптимістично

4 – середній показник

5 - 6 – помірно песимістично

7 - 8 – цілком песимістично.

4) PvG (Pervasiveness good) широта успіху – оцінка оптимізму з позиції широти для позитивних подій (питання №№ 6, 7, 28, 31, 34, 35, 37, 43)

7 - 8 – цілком оптимістично

6 – помірно оптимістично

4 - 5 – проміжний показник

3 – помірний песимізм

0 - 2 – цілком песимістично.

5) PsB (Personalization Bad) Я-невдача – оцінка персоналізації в негативних умовах (визнання власної вини в невдачах) (питання №№ 3, 9, 19, 25, 30, 39, 41, 47)

0 - 1 – дуже оптимістично

2 - 3 – помірно оптимістично

4 – середній показник

5 - 6 – помірно песимістично

7 - 8 – дуже песимістично.

6) PsG (Personalization good) Я-успіх – персоналізація в позитивних умовах (констатація власних заслуг) (питання №№ 1, 4, 11, 12, 23, 27, 36, 45)

0 - 2 – дуже песимістична оцінка

3 – помірно песимістична

4 - 5 – проміжна оцінка

6 – помірно оптимістична оцінка

7 - 8 – дуже оптимістична оцінка.

$B = PmB + PvB + PsB$. Сума за шкалами «час невдач», «широта невдач» та «Я-невдача» показує результат за ставленням до негативних подій. Якщо ця сума в межах

3 – 5 – Ви виключно оптимістичні

6 - 8 – Ви помірно оптимістичні

9 – 11 – проміжне значення

12 - 14 – помірний песимізм

результат більший 14 потребує обов'язкової корекції.

$G = PmG + PvG + PsG$. Сума за трьома протилежними шкалами («час успіху», «широта успіху» та «Я-успіх») результат щодо позитивних подій. Якщо результат більший або дорівнює

19 – Ви відноситеся до хороших подій цілком оптимістично

17 - 19 – Ваше мислення помірно оптимістичне

14 - 16 – проміжне значення

11 - 13 – цілком песимістичне

менше 10 – глибокий песимізм.

(G-B) Різниця другого та першого результатів діагностує вираженість оптимізму – песимізму, тобто атрибутивний стиль особистості. Якщо результат більший

8 – Ви цілком оптимістичні в широкому діапазоні умов

6- 8 – Ви помірно оптимістичні

3 - 5 – проміжне значення

0 - 2 – помірний песимізм

Результат менший за 0 – Ви цілком песимістичні.

5.1.2. Методика «Самооцінка емоційних станів» [44]

Інструкція для учасників дослідження

Вам пропонується чотири блоки тверджень: «спокій – тривога», «енергійність – втома», «піднесеність – пригніченість», «впевненість в собі – безпорадність». З кожного блоку потрібно вибрати те твердження, яке найкраще описує Ваш стан зараз.

«Спокійність – тривожність»

10.	Повний спокій. Непохитно упевнений в собі.
9.	Холоднокровний, на рідкість упевнений і не хвилююся.
8.	Відчуття цілковитого благополуччя. Упевнений і почуваюся невимушено.
7.	Загалом упевнений і вільний від занепокоєння.
6.	Ніщо особливо не турбує мене. Почуваюся більш менш невимушено.
5.	Дещо стурбований, відчуваю себе скуто, трохи стривожений.
4.	Переживаю деяку заклопотаність, страх, неспокій або невизначеність. Знервований, хвилююся, роздратований.
3.	Значна невпевненість. Дуже травмований невизначеністю. Страшно.
2.	Величезна тривожність, заклопотаність. Винищений страхом.
1.	Цілком збожеволів від страху. Втратив розум. Наляканий нерозв'язними труднощами.

«Енергійність – втома»

10.	Порив, що не знає перешкод. Життєва сила виплескується через край.
9.	Життєздатність, що б'є через край, величезна енергія, сильне прагнення до діяльності.
8.	Багато енергії, сильна потреба у дії.
7.	Почуваюся свіжим, в запасі значна енергія.

6.	Почуваюся досить свіжим, в міру бадьорий.
5.	Злегка втомився. Лінощі. Енергії не вистачає.
4.	Досить втомлений. В запасі не дуже багато енергії.
3.	Велика втома. Млявий. Мізерні ресурси енергії.
2.	Жахливо стомлений. Майже виснажений і практично не здібний до дії.
1.	Абсолютно видихся. Нездібний навіть до самого незначного зусилля.

«Припіднятність – подавленість»

10.	Сильний підйом, захоплена веселість.
9.	Збуджений, в припіднятому стані. Захопленість.
8.	Збуджений, в хорошому настрої.
7.	Відчуваю себе дуже добре. Життєрадісний.
6.	Відчуваю себе досить добре, «в порядку».
5.	Відчуваю себе трохи пригнічено, «так собі».
4.	Настрій пригнічений і дещо сумний.
3.	Відчуваю себе дуже пригнічено. Настрій точно сумний.
2.	Дуже пригнічений. Відчуваю себе просто жахливо.
1.	Крайня депресія і смуток. Пригнічений, все чорне і сіре.

«Упевненість в собі – безпорадність»

10.	Для мене немає нічого неможливого. Зможу зробити все що захочу.
9.	Відчуваю велику упевненість в собі. Упевнений в своїх звершеннях.
8.	Дуже упевнений в своїх здібностях.
7.	Відчуваю, що моїх здібностей достатньо і мої перспективи хороші.
6.	Відчуваю себе досить компетентним.
5.	Відчуваю, що мої уміння і здібності дещо обмежені.

4.	Відчуваю себе досить нездібним.
3.	Пригнічений своєю слабкістю і недостатністю здібностей.
2.	Відчуваю себе жалюгідним і нещасним. Втомився від своєї некомпетентності.
1.	Тиснуче відчуття слабкості і марності зусиль. У мене нічого не виходить.

Обробка та інтерпретація результатів

Розрахунок за цією методикою проводився за десятибальною шкалою.

Показник П1-С (самооцінка) «спокій – тривога» (індивідуальна самооцінка емоційного стану дорівнює номеру твердження, яке обрав досліджуваний з даного блоку). Аналогічно отримуються індивідуальні значення за ознаками П2-С «енергійність – втома», П3-С «піднесеність – пригніченість», П4-С «впевненість в собі – безпорадність»). П5-С – сумарна оцінка стану ($P5=P1+P2+P3+P4$).

5.1.3. «Опитувальник для вимірювання потреби у досягненні» Ю. Орлова [44]

Інструкція для учасників дослідження

Відмітьте вашу згоду знаком "+" або незгоду — знаком "-" — з нижче наведеними твердженнями.

1.	Вважаю, що успіх у житті скоріше залежить від випадку, ніж від розрахунку.	
2.	Якщо я позбавлюсь улюбленої справи, життя втратить для мене сенс.	
3.	Для мене в будь-якій справі важливіше її виконання, а не остаточний результат.	
4.	Я вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих стосунків з близькими.	
5.	На мою думку, більшість людей живе далекими, а не близькими цілями.	

6.	У житті в мене було більше успіхів, ніж невдач.	
7.	Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.	
8.	Навіть у звичайні роботі я прагну удосконалити окремі її елементи.	
9.	Захоплений думками про успіх, я можу забути про застережні засоби.	
10.	Мої батьки вважали мене лінивою дитиною.	
11.	Вважаю, що в моїх невдачах винні скоріше обставини, ніж я сам.	
12.	Мої батьки занадто суворо контролювали мене.	
13.	Терпіння в мені більше, ніж здібностей.	
14.	Лінощі, а не сумніви в успіху змушують мене часто відмовлятися від своїх намірів.	
15.	Вважаю, що я впевнена в собі людина.	
16.	Зради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси не на мою користь.	
17.	Я не старанна людина.	
18.	Коли все йде рівно, моя енергія підсилюється.	
19.	Якби я був журналістом, то писав би скоріше про оригінальні винаходи людей, ніж про події.	
20.	Мої близькі зазвичай не розділяють моїх планів.	
21.	Рівень моїх вимог нижче, ніж у моїх товаришів.	
22.	Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.	

Обробка та інтерпретація результатів

Обробка та аналіз даних проводяться відповідно до ключа. Після оцінки кожного пункту опитувальника бали кожного досліджуваного сумуються. Рівень потреби в досягненні визначається за такими показниками: низький – 2-10 балів; нижче середнього – 11-12 балів; середній – 13-14 балів; вище середнього – 15-16 балів; високий – 17-21 балів.

Рівень потреби

Рівень потреби	Низький	Нижче середнього	Середній	Вище середнього	Високий
----------------	---------	------------------	----------	-----------------	---------

Сирі бали	2 – 10	11, 12	13, 14	15, 16	17 – 21
-----------	--------	--------	--------	--------	---------

Ключ

№ пункту	Відповіді за номерами пунктів		№ пункту	Відповіді за номерами пунктів	
	Так	Ні		Так	Ні
1		+	12		+
2	+		13		+
3		+	14	+	
4		+	15		+
5		+	16	+	
6	+		17		+
7	+		18	+	
8	+		19	+	
9		+	20		+
10		+	21	+	
11		+	22	+	

5.1.4. Методика оцінки рівня суб'єктивного контролю (РСК) [2]

Інструкція для учасників дослідження

Вам потрібно оцінити ступінь своєї згоди або незгоди з кожним твердженням, використовуючи наступну шкалу: +3 – повністю згоден; +2 – згоден; +1 – скоріше згоден, ніж не згоден; 0 – нейтральний; -1 – скоріше незгоден, ніж згоден; -2 – не згоден; -3 – категорично не згоден.

№ з/п	Твердження	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
1.	Просування по службі більше залежить від							

	вдалого збігу обставин, ніж від особистих здібностей і зусиль.								
2.	Більшість розлучень відбувається тому, що люди не захотіли пристосуватися один до одного.								
3.	Хвороба – справа випадку; якщо вже судилося захворіти, то нікуди від цього не дінешся.								
4.	Люди залишаються самотніми тому, що самі не проявляють цікавості та дружелюбності до оточуючих.								
5.	Відчуття моїх бажань часто залежить від везіння.								
6.	Марно робити зусилля для того, щоб завоювати симпатію інших людей.								
7.	Зовнішні обставини, батьки і добробут впливають на сімейне щастя не менше ніж відносини подружжя.								
8.	Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що зі мною відбувається.								
9.	Як правило, керівництво буває більш ефективним коли повністю контролює дії підлеглих, а не сподівається на їхню самостійність.								
10.	Мої шкільні оцінки часто залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою вчителя), ніж від моїх власних зусиль.								
11.	Коли я будую плани, то, загалом, вірю, що зможу їх здійснити.								
12.	Те, що багатьом людям здається успіхом чи везінням, насправді є результатом довгих ціленаправлених зусиль.								
13.	Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі чи ліки.								
14.	Якщо люди не підходять один одному, якби вони не старалися, налагодити сімейне життя вони все одно не зможуть.								
15.	Те хороше, що я роблю, зазвичай буває гідно оцінене іншими.								
16.	Діти виростають такими, як їх виховують батьки.								
17.	Думаю, що випадок чи доля не відіграють важливої ролі в моєму житті.								
18.	Стараюся не планувати далеко наперед тому що багато залежить від того, як складаються обставини.								
19.	Мої шкільні оцінки більш за все залежали від моїх зусиль і підготовленості.								
20.	В сімейних конфліктах я частіше відчуваю вину за собою, ніж за протилежною стороною.								
21.	Життя людей залежить від збігу обставин.								
22.	Я віддаю перевагу такому керівництву, за якого можна самостійно визначати, що і як робити.								
23.	Думаю, що мій спосіб життя ні в якій мірі не являється причиною моїх хвороб.								
24.	Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям добитися успіху в своїй справі.								
25.	В решті решт, за погане управління організацією								

	відповідальні самі люди, які в ній працюють.							
26.	Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити у відносинах, які склалися в сім'ї.							
27.	Якщо я захочу, то зможу завоювати прихильність будь-кого.							
28.	На підростаюче покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків до їх виховання часто стають марними.							
29.	Те, що зі мною відбувається, – справа моїх рук.							
30.	Тяжко буває зрозуміти, чому керівники чинять так, а не інакше.							
31.	Людина, яка не змогла досягти успіху в своїй роботі, скоріш за все не проявила достатньо зусиль.							
32.	Частіше за все я можу добитися від членів моєї сім'ї того, що я хочу.							
33.	В неприємностях та невдачах, які відбувалися в моєму житті, частіше винні інші люди, а не я сам.							
34.	Дитину завжди можна вберегти від застуди, якщо її доглядати і правильно одягати.							
35.	В складних обставинах я вважаю за краще почекати поки проблеми вирішаться самі собою.							
36.	Успіх є результатом кропіткої роботи і мало залежить від випадку чи везіння.							
37.	Я відчуваю, що від мене більше, чим від будь-кого іншого, залежить щастя моєї сім'ї.							
38.	Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюся одним людям і не подобаюся іншим.							
39.	Я завжди вважаю за краще приймати рішення і діяти самостійно, а не сподіватися на допомогу інших людей, чи на долю.							
40.	На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, не дивлячись на всі її старання.							
41.	В сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити, навіть при самому сильному бажанні.							
42.	Здібні люди, які не змогли реалізувати свої можливості, повинні звинувачувати в цьому тільки самих себе.							
43.	Багато моїх успіхів стали можливими тільки завдяки допомозі інших людей.							
44.	Більшість невдач в моєму житті відбувалися від незнання чи ліні і мало залежали від везіння чи невезіння.							

Обробка та інтерпретація результатів

Обробка результатів тесту включає три етапи.

1 етап – підрахунок отриманих балів за 7-ма шкалами за допомогою ключа. Методика дослідження РСК має 7 шкал: шкала загальної інтернальності

(Із), шкала інтернальності в галузі досягнень (Ід), шкала інтернальності в галузі невдач (Ін), шкала інтернальності у сімейних стосунках (Іс), шкала інтернальності в галузі виробничих відносин (Ів), шкала інтернальності в галузі міжособистісних відносин (Ім), шкала інтернальності стосовно здоров'я і хвороб (Іх).

Ключ для підрахунку балів за шкалами

1. Із

+	2	4	11	12	13	15	16	17	19	20	22	25	27	29	31	32	34	36	37	39	42	44
-	1	3	5	6	7	8	9	10	14	18	21	23	24	26	28	30	33	35	38	40	41	43

2. Ід

+	12	15	27	32	36	37
-	1	5	6	14	26	43

3. Ін

+	2	4	20	31	42	44
-	7	24	33	38	40	41

4. Іс

+	2	16	20	32	37
-	7	14	26	28	41

5. Ів

+	19	22	25	42	36	37
-	1	9	10	30	26	43

6. Ім

+	4	27
-	6	38

7. Іх

+	13	34
-	3	23

2 етап. Отримані сирі бали за допомогою таблиці переводяться в стени – стандартні оцінки. Стени представлені 10-ти бальною шкалою.

1. Із		Стени
Бали	Бали	
від	до	
-132	-13	1
-13	-2	2
-2	+10	3
10	22	4
22	33	5
33	45	6
45	57	7
57	69	8
69	80	9
80	132	10

2. Ід Бали		Стени
від	до	
-36	-10	1
-10	-6	2
-6	-2	3
-2	+2	4
2	6	5
6	10	6
10	15	7
15	19	8
19	23	9
23	36	10

3. Ін Бали		Стени
від	до	
-36	-7	1
-7	-3	2
-3	+1	3
1	5	4
5	8	5
8	12	6
12	16	7
16	20	8
20	24	9
24	36	10

4. Іс Бали		Стени
від	до	
-30	-11	1
-11	-7	2
-7	-4	3
-4	0	4
0	4	5
4	7	6
7	11	7
11	14	8
14	18	9
18	30	10

5. Ів	Бали	Стени
--------------	------	-------

від	до	
-30	-4	1
-4	0	2
0	4	3
4	8	4
8	12	5
12	16	6
16	20	7
20	24	8
24	28	9
28	30	10

6. Ім		Стени
Бали	від	
	до	
	-12	1
	-6	2
	-4	3
	-2	4
	0	5
	2	6
	5	7
	7	8
	9	9
	11	10

7. Іх		Стени
Бали	від	
	до	
	-12	1
	-3	2
	-1	3
	1	4
	3	5
	4	6
	5	7
	7	8
	9	9
	11	10

3 етап. Побудова «профілю РСК» за 7-ма шкалами. Відзначте свої 7 результатів (стенів) на 7-ми десятибальних шкалах і відмітьте норму, що відповідає 5,5 стенів.

Відхилення вправо ($> 5,5$ стенів) свідчить про інтернальний тип суб'єктивного контролю у відповідних ситуаціях і, навпаки, відхилення вліво ($< 5,5$ стенів) свідчить про екстернальний тип РСК.

Опис оцінних шкал

1. Шкала загальної інтернальності (Із). *Високий* показник за цією шкалою відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями. Такі люди вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті були результатом їхніх дій. Таким чином, вони відчують власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому. *Низький* показник за шкалою Із відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю. Такі досліджувані не бачать зв'язку між своїми діями та значущими для них подіями в житті, не вважають себе здатними контролювати цей зв'язок та вважають, що більшість подій чи вчинків є результатом випадку або дій інших людей.

2. Шкала інтернальності в галузі досягнень (Ід). *Високі* показники за цією шкалою відповідають високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями. Такі люди вважають, що вони самі досягли всього того, що було і є у їхньому житті, і що вони здатні успішно досягати своєї мети в майбутньому. *Низькі* показники за шкалою Ід свідчать про те, що людина приписує свої успіхи, досягнення та радощі зовнішнім обставинам – везінню, щасливій долі або допомозі інших людей.

3. Шкала інтернальності в галузі невдач (Ін). *Високі* показники за цією шкалою свідчать про розвинене відчуття суб'єктивного контролю стосовно негативних подій та ситуацій, які виявляються у схильності звинувачувати самого себе у різноманітних неприємностях та стражданнях. *Низькі* показники Ін доводять, що досліджуваній схильний приписувати відповідальність іншим людям, або вважати їх результатом невезіння.

4. Шкала інтернальності у сімейних стосунках (Іс). *Високі* показники Іс означають, що людина вважає себе відповідальною за події, які відбуваються в

її подружньому житті. *Низькі Іс* вказують на те, що суб'єкт вважає не себе, а своїх партнерів причиною значущих ситуацій, які виникають у його сім'ї.

5. Шкала **інтернальності в галузі виробничих відносин (Ів)**. *Високий Ів* підтверджує те, що людина вважає свої дії важливим фактором організації власної виробничої діяльності, в стосунках у колективі, у своєму просуванні тощо. *Низький Ів* вказує на те, що досліджуваний схильний приписувати важливіше значення зовнішнім обставинам – керівництву, співробітникам, везінню-невезінню.

6. Шкала **інтернальності в галузі міжособистісних відносин (Ім)**. *Високі* показники **Ім** свідчать про те, що людина вважає себе здатною контролювати свої формальні і неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу і симпатію. *Низький Ім*, навпаки, вказує на те, що людина не може активно формувати своє коло спілкування і схильна вважати свої міжособистісні відносини результатом активності партнерів.

7. Шкала **інтернальності стосовно здоров'я і хвороб (Іх)**. *Високі* показники **Іх** свідчать про те, що досліджуваний вважає себе відповідальним за своє здоров'я: якщо він хворий, то звинувачує в цьому самого себе і вважає, що одужання багато в чому залежить від його дій. Людина з *низьким Іх* вважає здоров'я та хворобу результатом випадку і сподівається на те, що одужання прийде внаслідок дій інших людей, насамперед лікарів.

5.1.4. 16-ти факторний опитувальник Р. Кеттелла (16PF) [45]

Інструкція для учасників дослідження

В даному дослідженні вам буде запропоновано низку питань і три варіанти відповіді на кожне з них («а», «б», «в»). Відповідати потрібно таким чином: спочатку прочитайте питання і варіанти відповідей на нього, потім оберіть один із запропонованих варіантів відповідей, який співпадає з вашою думкою в більшій мірі як інші і відмітьте його у відповідній клітинці на бланку відповідей.

Постарайтеся не використовувати дуже часто проміжну відповідь типу «не впевнений», «дещо середнє». Вибирайте її тільки тоді, коли не можете відповісти іншим чином. Відповідайте на кожне запитання.

1.	Я добре зрозумів інструкцію до цього опитувальника: а) так; б) не впевнений; в) ні.
2.	Я готовий щиро відповідати на питання: а) так; б) не впевнений; в) ні.
3.	Я хотів би мати дачу: а) у чудовому дачному селищі; б) хотів би щось середнє; в) усамітнено, в лісі.
4.	Я можу знайти в собі достатньо сил, щоб впоратися з життєвими труднощами: а) завжди; б) зазвичай; в) рідко.
5.	При вигляді диких тварин мені стає не по собі, навіть якщо вони надійно захищені в клітках: а) так, це вірно; б) не впевнений; в) ні, це невірно.
6.	Я утримуюся від критики людей і їхніх поглядів: а) так; б) іноді; в) ні.
7.	Я роблю людям різкі, критичні зауваження, якщо мені здається, що вони цього заслуговують: а) зазвичай; б) іноді; в) ніколи не роблю.
8.	Я віддаю перевагу нескладній класичній музиці на відміну від сучасних популярних мелодій: а) так, це вірно; б) не впевнений; в) ні, це невірно.
9.	Якщо би я побачив двох сусідських дітей, що б'ються я: а) надав би їм можливість самим з'ясувати свої відносини; б) не знаю, що зробив би; в) постарався б розібратися у їх сварці.
10.	На зборах і в компаніях: а) я легко виходжу вперед; б) вірно щось середнє; в) я вважаю за краще триматися осторонь
11.	По-моєму, цікавіше бути: а) інженером-конструктором; б) не знаю, чому віддати перевагу; в) драматургом.
12.	На вулиці я швидше зупинюся, щоб подивитися, як працює художник, ніж стану спостерігати за вуличною сваркою: а) так, це вірно; б) не впевнений; в) ні, це невірно.
13.	Зазвичай я спокійно перенесу самовдоволення людей, навіть коли вони хваляться або іншим чином показують, що вони високої думки про себе: а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
14.	Якщо людина обманює, я майже завжди можу помітити це за виразом її обличчя: а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
15.	Я вважаю, що найнуднішу повсякденну роботу завжди потрібно доводити до кінця, навіть якщо здається, що в цьому немає необхідності: а) згоден; б) не впевнений; в) не згоден.
16.	Я віддав би перевагу тій роботі: а) де можна багато заробити, якщо навіть заробітки не постійні; б) не знаю, що вибрати; в) з постійною, але відносно невисокою зарплатою.
17.	Я говорю про свої почуття: а) тільки у випадку необхідності; б) вірно дещо середнє; в) з охотою, коли випадає можливість.
18.	Зрідка я відчуваю почуття раптового страху або невизначеного занепокоєння, сам не знаю

	чому:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
19.	Коли мене несправедливо критикують за те, в чому я не винен:
	а) ніякого почуття провини у мене не виникає; б) вірно щось середнє; в) я все ж відчуваю себе трохи винуватим.
20.	На роботі у мене буває більше труднощів з людьми, які:
	а) відмовляються використовувати сучасні методи; б) не знаю, що вибрати; в) постійно намагаються щось змінити в роботі, яка і так йде нормально.
21.	Приймаючи рішення, я керуюся більше:
	а) серцем; б) серцем і розумом в рівній мірі; в) розумом.
22.	Люди були б щасливішими, якщо б вони більше часу проводили у товаристві своїх друзів:
	а) так; б) вірно щось середнє; в) ні.
23.	Будуючи плани на майбутнє, я часто розраховую на удачу:
	а) так; б) важко відповісти; в) ні.
24.	Розмовляючи, я схильний:
	а) висловлювати свої думки відразу, як тільки вони приходять в голову; б) вірно щось середнє; в) перед тим добряче зібратися з думками.
25.	Навіть якщо я чимось сильно розлючений, я заспокоююся досить швидко:
	а) так; б) вірно щось середнє; в) ні.
26.	За рівної тривалості робочого дня і однакової зарплаті мені було б цікавіше працювати:
	а) столяром або кухарем; б) не знаю, що вибрати; в) офіціантом в хорошому ресторані.
27.	У мене було:
	а) дуже мало виборних посад; б) декілька; в) багато виборних посад.
28.	«Лопата» так відноситься до «копати», як «ніж» до:
	а) гострий; б) різати; в) точити.
29.	Іноді яка-небудь думка не дає мені заснути:
	а) так, це вірно; б) не впевнений; в) ні, це не вірно.
30.	У своєму житті я, як правило, досягаю тих цілей, які ставлю перед собою:
	а) так, це вірно; б) не впевнений; в) ні, це не вірно.
31.	Застарілий закон повинен бути змінений:
	а) тільки після ґрунтового обговорення; б) вірно щось середнє; в) негайно.
32.	Мені стає не по собі, коли справа вимагає від мене швидких дій, які якимось впливають на інших людей:
	а) так, це вірно; б) не впевнений; в) ні, це не вірно.
33.	Більшість знайомих вважає мене веселим співбесідником:
	а) так; б) не впевнений; в) ні.
34.	Коли я бачу неохайних, неряшливих людей:
	а) мене це не хвилює; б) вірно щось середнє; в) вони викликають у мене неприязнь і відразу.
35.	Я злегка гублюся, несподівано опинившись в центрі уваги:
	а) так; б) вірно щось середнє; в) ні.
36.	Я завжди радий приєднатися до великої компанії, наприклад зустрітися ввечері з друзями, піти на танці, взяти участь в цікавому громадському заході:
	а) так; б) вірно щось середнє; в) ні.
37.	В школі я надавав перевагу:

	а) урокам музики (співів); б) важко сказати; в) заняттям в майстерні, ручній праці.
38.	Якщо мене призначають відповідальним за що-небудь, я наполягаю, щоб мої розпорядження строго виконувалися, а інакше я відмовляюся від доручення:
	а) так; б) деколи; в) ні.
39.	Важливо, щоб батьки:
	а) сприяли тонкому розвитку почуттів у своїх дітей; б) вірно щось середнє; в) вчили дітей керувати своїми почуттями.
40.	Беручи участь у колективній роботі, я вважав би за краще:
	а) спробувати внести покращення в організацію роботи; б) вірно щось середнє; в) вести записи і стежити за тим, щоб дотримувалися правила.
41.	Час від часу я відчуваю потребу зайнятися чим-небудь, що вимагає значних фізичних зусиль:
	а) так; б) вірно щось середнє; в) ні.
42.	Я віддав би перевагу спілкуванню з людьми ввічливими і делікатними, ніж з грубуватими і прямолінійними:
	а) так; б) вірно щось середнє; в) ні.
43.	Коли мене критикують на людях, це мене вкрай пригнічує:
	а) так, це вірно; б) вірно щось середнє; в) це не вірно.
44.	Якщо мене викликає до себе начальник, я:
	а) використовую цей випадок, щоб попросити про те, що мені потрібно; б) вірно щось середнє; в) переживаю, що зробив щось не так.
45.	Я вважаю, що люди повинні дуже серйозно подумати, перш ніж відмовлятися від досвіду попередніх років, минулих століть:
	а) так; б) не впевнений; в) ні.
46.	Читаючи що-небудь, я завжди добре усвідомлюю прихований намір автора переконати мене в чомусь:
	а) так; б) не впевнений; в) ні.
47.	Коли я навчався у 7-10 класах, я брав участь у спортивному житті школи:
	а) досить часто; б) від випадку до випадку; в) дуже рідко.
48.	Я підтримую у будинку хороший порядок і майже завжди знаю що де лежить:
	а) так; б) вірно щось середнє; в) ні.
49.	Коли я думаю про те, що відбулося протягом дня, я нерідко відчуваю занепокоєння:
	а) так; б) вірно щось середнє; в) ні.
50.	Іноді я сумніваюся, чи дійсно люди, з якими я розмовляю, цікавляться тим, що я говорю:
	а) так; б) вірно щось середнє; в) ні.
51.	Якби мені довелося вибирати, я хотів би бути:
	а) лісником; б) важко вибрати; в) учителем старших класів.
52.	До дня народження, до свят:
	а) люблю робити подарунки; б) важко відповісти; в) вважаю, що купівля подарунків – дещо неприємний обов'язок.
53.	«Втомлений» так відноситься до «робота», як «гордий» до:
	а) посмішка; б) успіх; в) щасливий.
54.	Котре з поданих слів не підходить до двох інших:
	а) свічка; б) місяць; в) лампа.
55.	Мої друзі:
	а) мене не підводили; б) деколи; в) підводили досить часто.
56.	У мене є такі якості, за якими я безумовно перевершую інших людей:

	а) так; б) не впевнений; в) ні.
57.	Коли я засмучений, я всіяко намагаюся приховати свої почуття від інших:
	а) так, це вірно; б) скоріше дещо середнє; в) це не вірно.
58.	Мені хотілося б ходити в кіно, на різні вистави і в інші місця, де можна розважитися:
	а) частіше одного разу в тиждень (частіше, як більшість людей); б) приблизно один раз в тиждень (як більшість); в) рідше одного разу в тиждень (рідше, як більшість людей).
59.	Я думаю, що особиста свобода в поведінці важливіше хороших манер та дотримання правил етикету:
	а) так; б) не впевнений; в) ні.
60.	У присутності людей більш значних, ніж я (людей старших за мене, або з великим досвідом, або з більш високим становищем), я схильний триматися скромно:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
61.	Мені важко розповісти що-небудь великій групі людей або виступити перед великою аудиторією:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
62.	Я добре орієнтуюся на незнайомій місцевості, легко можу сказати, де північ, де південь, схід або захід:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
63.	Якби хтось розлютився на мене:
	а) я постарався б його заспокоїти; б) не знаю, що б я зробив; в) це викликало б у мене роздратування.
64.	Коли я бачу статтю, яку вважаю несправедливою, я скоріше схильний забути про це, ніж з обуренням відповісти автору:
	а) так, це вірно; б) не впевнений; в) ні, це не вірно.
65.	У моїй пам'яті не затримуються надовго несуттєві дрібниці, наприклад назви вулиць, магазинів:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
66.	Мені могла б сподобатися професія ветеринара, який лікує і оперує тварин:
	а) так; б) важко сказати; в) ні.
67.	Я їм з насолодою і не завжди настільки уважно турбуюсь про свої манери, як це роблять інші люди:
	а) так, це вірно; б) не впевнений; в) ні, це не вірно.
68.	Бувають періоди, коли мені ні з ким не хочеться зустрічатися:
	а) дуже рідко; б) вірно дещо середнє; в) досить часто.
69.	Іноді мені кажуть, що мій голос і вигляд дуже явно видають моє хвилювання:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
70.	Коли я був підлітком і моя думка розходилося з батьківською, я зазвичай:
	а) залишався при своїй думці; б) середнє між а і в; в) поступався, визнаючи їх авторитет.
71.	Мені б хотілося працювати в окремій кімнаті, а не разом з колегами:
	а) так; б) не впевнений; в) ні
72.	Я хотів би жити тихо, як мені подобається, ніж бути предметом захоплення, завдяки своїм успіхам:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
73.	У багатьох відносинах я вважаю себе цілком зрілим чоловіком:
	а) так, це вірно; б) не впевнений; в) ні, це не вірно.
74.	Критика в тому вигляді, в якому її здійснюють багато людей, швидше вибиває мене з колії, чим

	допомагає:
	а) часто; б) зрідка; в) ніколи.
75.	Я завжди в змозі суворо контролювати прояв своїх почуттів:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
76.	Якби я зробив корисний винахід, я хотів би:
	а) працювати над ним в лабораторії далі; б) важко вибрати; в) подбати про його практичне використання.
77.	«Подив» так відноситься до «незвичайний», як «страх» до:
	а) хоробрий; б) неспокійний; в) жахливий.
78.	Який з наступних дробів не підходить до двох інших:
	а) 3/7; б) 3/9; в) 3/11.
79.	Мені здається, що деякі люди не помічають або уникають мене, хоча і не знаю, чому
	а) так, це вірно; б) не впевнений; в) ні, це не вірно.
80.	Люди ставляться до мене менш доброзичливо, ніж я того заслуговую своїм добрим до них ставленням:
	а) дуже часто; б) деколи; в) ніколи.
81.	Вживання нецензурних висловів мені завжди противне (навіть якщо при цьому немає осіб іншої статі):
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
82.	У мене, безумовно, менше друзів, ніж у більшості людей:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
83.	Дуже не люблю бувати там, де нема з ким поговорити:
	а) так, це вірно; б) не впевнений; в) ні, це не вірно.
84.	Люди іноді називають мене легковажним, хоча і вважають приємною людиною:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
85.	У різних ситуаціях в товаристві я відчував хвилювання, схоже на те, яке відчуває людина перед виходом на сцену:
	а) досить часто; б) зрідка; в) навряд чи коли-небудь.
86.	Перебуваючи в невеликій групі людей, я задовольняюся тим, що тримаюся осторонь і здебільшого даю говорити іншим:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
87.	Мені більше подобається читати:
	а) реалістичні описи гострих військових або політичних конфліктів; б) не знаю, що вибрати; в) роман, що збуджує уяву і почуття.
88.	Коли мною намагаються командувати, я навмисне роблю все навпаки:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
89.	Якщо начальство або члени сім'ї в чомусь мені дорікають, то, як правило, тільки за діло:
	а) так; б) вірно дещо середнє між а і в; в) не вірно.
90.	Мені не подобається манера деяких людей «втупитися» і безцеремонно дивитися на людину в магазині або на вулиці:
	а) вірно; б) вірно дещо середнє; в) не вірно.
91.	Під час тривалої подорожі я хотів би:

	а) читати щось складне, але цікаве; б) не знаю, що вибрав би; в) провести час, спілкуючись з попугачиком.
92.	У жартах про смерть немає нічого поганого або неприємного доброго смаку:
	а) так, згодний; б) вірно дещо середнє; в) ні, не згодний.
93.	Якщо мої знайомі погано ставляться до мене і не приховують своєї неприязні:
	а) це ніскільки мене не гнітить; б) вірно дещо середнє; в) я падаю духом
94.	Мені стає не по собі, коли мені говорять компліменти і хвалять в лице:
	а) так, це вірно; б) вірно дещо середнє; в) ні, це не вірно.
95.	Я віддав би перевагу роботі:
	а) з чітко визначеним і постійним заробітком; б) вірно дещо середнє; в) з більш високою зарплатою, яка б залежала від моїх зусиль і продуктивності.
96.	Мені легше вирішити складне питання або проблему:
	а) якщо я обговорюю їх з іншими; б) вірно дещо середнє; в) якщо я обдумую їх наодинці.
97.	Я охоче беру участь у суспільному житті, в роботі різних комісій:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
98.	Виконуючи будь-яку роботу, я не заспокоююся, поки не будуть враховані навіть самі незначні деталі:
	а) вірно; б) дещо середнє між а і в; в) не вірно.
99.	Іноді зовсім незначні перешкоди дуже сильно дратують мене:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
100.	Я сплю міцно, ніколи не розмовляю уві сні:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
101.	Якби я працював у господарській сфері, мені було б цікавіше:
	а) спілкуватися з замовниками, клієнтами; б) вибираю дещо середнє; в) вести рахунки і іншу документацію.
102.	«Розмір» так відноситься до «довжини», як «нечесний» до:
	а) в'язниця; б) грішний; в) крадій.
103.	АБ так відноситься к ГВ, як СР до:
	а) ПО; б) ОП; в) ТУ.
104.	Коли люди поводяться нерозсудливо й нерозважливо:
	а) я відношусь до цього спокійно; б) вірно дещо середнє; в) відчуваю до них почуття презирства
105.	Коли я слухаю музику, а поруч голосно розмовляють:
	а) це мені не заважає, я можу зосередитися; б) вірно дещо середнє; в) це псує мені задоволення і злить мене
106.	Думаю, що про мене правильніше сказати, що я:
	а) вічливий і спокійний; б) вірно дещо середнє; в) енергійний і напористий.
107.	Я вважаю, що:
	а) жити потрібно за принципом «справі час - потісі годину»; б) дещо середнє між а і в; в) жити потрібніше веселіше, особливо не переймаючись про завтрашній день.
108.	Краще бути обережним і чекати малого, ніж заздалегідь радіти, в глибині душі передчуваючи успіх:
	а) згодний; б) не впевнений; в) не згодний.
109.	Якщо я замислююся про можливі труднощі у своїй роботі:

	а) я намагаюся заздалегідь скласти план, як з ними впоратися; б) вірно дещо середнє; в) думаю, що справлюсь з ними, коли вони з'являться
110.	Я легко освоююсь в будь-якому товаристві:
	а) так; б) не впевнений; в) ні
111.	Коли потрібно трохи дипломатії та вміння переконати людей в чому-небудь, зазвичай звертаються до мене:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
112.	Мені було б цікавіше:
	а) консультувати молодих людей, допомагати їм у виборі роботи; б) важко відповісти; в) працювати інженером-економістом
113.	Якщо я абсолютно впевнений, що людина чинить несправедливо або егоїстично, я заявляю їй про це, навіть якщо це загрожує мені деякими неприємностями:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
114.	Іноді я жартома роблю яке-небудь дурненьке зауваження тільки для того, щоб здивувати людей і подивитися, що вони на це скажуть:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
115.	Я б із задоволенням працював в газеті оглядачем театральних вистав, концертів тощо:
	а) так; б) не впевнений; в) ні.
116.	Якщо мені довго доводиться сидіти на зборах, не розмовляючи і не рухаючись, я ніколи не відчуваю потреби малювати що-небудь і соватися на стільці:
	а) так, це вірно; б) не впевнений; в) ні, це не вірно
117.	Якщо мені хтось говорить те, що, як мені відомо, не відповідає дійсності, я швидше подумаю:
	а) «він – брехун»; б) вірно дещо середнє; в) «певно його неправильно поінформували»
118.	Передчуття, що мене чекає якесь покарання, навіть якщо я не зробив нічого поганого, виникає у мене:
	а) часто; б) зрідка; в) ніколи
119.	Думку, що хвороби викликаються психічними причинами в тій же мірі, що і фізичними (тілесними), значно перебільшено:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
120.	Урочистість, барвистість повинні обов'язково зберігатися в будь-якій важливій державній церемонії:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
121.	Мені неприємно, якщо люди вважають, що я дуже нестриманий і нехтую правилами пристойності:
	а) дуже; б) трохи; в) зовсім не хвилює.
122.	Працюючи над чимось, я хотів би робити це:
	а) в колективі; б) не знаю, що вибрав би; в) самостійно
123.	Бувають періоди, коли важко втриматися від почуття жалості до самого себе:
	а) часто; б) зрідка; в) ніколи.
124.	Найчастіше люди надто швидко виводять мене з себе:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
125.	Я завжди можу без особливих труднощів позбутися старих звичок і не повертатися до них більше:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
126.	При однаковій зарплаті я хотів би бути:
	а) адвокатом; б) важко вибрати; в) штурманом або льотчиком.

127.	«Краще» так відноситься до «найгірший», як «повільніше» до:
	а) швидкий; б) найкращий; в) найшвидший
128.	Яке з наступних поєднань знаків має продовжити ряд ХООООХХОООХХХ:
	а) ОХХХ; б) ООХХ; в) ХООО
129.	Коли приходить час для здійснення того, що я заздалегідь планував і чекав, я іноді відчуваю себе не в змозі це зробити:
	а) згоден; б) вірно дещо середнє; в) не згоден.
130.	Зазвичай я можу зосередитися і працювати, не звертаючи уваги на те, що люди навколо дуже шумлять:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
131.	Буває, що я говорю незнайомим людям про речі, які здаються мені важливими, незалежно від того, запитують мене про це чи ні:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
132.	Я проводжу багато вільного часу, розмовляючи з друзями про ті приємні події, які ми разом пережили колись:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
133.	Мені приносить задоволення робити ризиковані вчинки тільки заради розваги
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
134.	Мене дуже дратує вигляд неприбраної кімнати:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
135.	Я вважаю себе дуже товариською (відкритою) людиною:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
136.	У спілкуванні з людьми:
	а) я не стараюсь стримувати свої почуття; б) вірно дещо середнє; в) я приховую свої почуття
137.	Я люблю музику:
	а) легку, жваву, холоднувату; б) вірно дещо середнє; в) емоційно насичену і сентиментальну
138.	Мене більше захоплює краса вірша, ніж краса і досконалість зброї:
	а) так; б) не впевнений; в) ні.
139.	Якщо моє вдале зауваження залишилося непоміченим:
	а) я не повторюю його; б) важко відповісти; в) повторюю своє зауваження знову
140.	Мені б хотілося вести роботу серед неповнолітніх правопорушників, звільнених на поруки:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
141.	Для мене більш важливо:
	а) зберігати хороші відносини з людьми; б) вірно дещо середнє; в) вільно висловлювати свої почуття
142.	У туристичній подорожі я хотів би дотримуватися програми, складеної фахівцями, ніж самому планувати свій маршрут:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
143.	Про мене справедливо думають, що я завзята і працююча людина, але успіхів добиваюся рідко:
	а) так; б) не впевнений; в) ні.
144.	Якщо люди зловживають моєю прихильністю до них, я не ображаюся і швидко забуваю про це:
	а) згоден; б) не впевнений; в) не згоден
145.	Якби в групі розгорілася запекла суперечка:

	а) мені було б цікаво, хто вийде переможцем; в) я би дуже хотів, щоб все скінчилось мирно.	б) вірно дещо середнє;
146.	Я віддаю перевагу плануванню своїх справ самому, без стороннього втручання і чужих порад:	
	а) так;	б) вірно дещо середнє; в) ні.
147.	Іноді почуття заздрості впливає на мої вчинки:	
	а) так;	б) вірно дещо середнє; в) ні.
148.	Я твердо переконаний, що начальник може бути не завжди правий, але він завжди має право наполягти на своєму:	
	а) так;	б) не впевнений; в) ні.
149.	Я починаю нервувати, коли замислююся про все, що мене чекає:	
	а) так;	б) інколи; в) ні.
150.	Якщо я беру участь в якій-небудь грі, а навколишні голосно висловлюють свої міркування, мене це не виводить з рівноваги:	
	а) згоден;	б) не впевнений; в) не згоден.
151.	Мені здається, цікаво бути:	
	а) художником;	б) не знаю, що вибрати; в) директором театру або кіностудії.
152.	Яке з наступних слів не підходить до двох інших:	
	а) будь-який;	б) декілька; в) більша частина.
153.	«Полум'я» так відноситься до «спеки», як «троянда» до:	
	а) шипи;	б) червоні пелюстки; в) запах.
154.	У мене бувають такі хвилюючі сни, що я прокидаюся:	
	а) часто;	б) зрідка; в) практично ніколи.
155.	Навіть якщо багато чого проти успіху будь-якого починання, я все-таки вважаю, що варто ризикнути:	
	а) так;	б) вірно дещо середнє; в) ні.
156.	Мені подобаються ситуації, в яких я мимоволі опиняюся в ролі керівника, тому що краще за всіх знаю, що повинен робити колектив:	
	а) так;	б) вірно дещо середнє; в) ні.
157.	Я хотів би одягатися швидше скромно, так, як усі, ніж помітно й оригінально:	
	а) згоден;	б) не впевнений; в) не згоден.
158.	Вечір, проведений за улюбленим заняттям, приваблює мене більше, ніж жвава вечірка:	
	а) згоден;	б) не впевнений; в) не згоден.
159.	Часом я нехтую добрими порадами людей, хоча і знаю що не повинен цього робити:	
	а) зрідка;	б) навряд чи коли-небудь; в) ніколи.
160.	Приймаючи рішення, я вважаю обов'язком для себе враховувати основні форми поведінки - «що таке добре і що таке погано»:	
	а) так;	б) вірно дещо середнє; в) ні.
161.	Мені не подобається, коли люди дивляться, як я працюю:	
	а) так;	б) вірно дещо середнє; в) ні.
162.	Не завжди можна здійснити що-небудь поступовими, помірними методами, іноді необхідно застосувати силу:	
	а) згоден;	б) вірно дещо середнє; в) не згоден.
163.	У школі я надавав перевагу (надаю перевагу):	
	а) українській мові;	б) важко сказати; в) математиці.
164.	Іноді я засмучувався через те, що люди говорили про мене погано поза очі без всяких на те підстав:	

	а) так; б) важко відповісти; в) ні.
165.	Розмови з пересічними, пов'язаними умовностями і своїми звичками людьми:
	а) часто бувають дуже цікавими змістовними; б) вірно дещо середнє; в) дратують мене, так як бесіда крутиться навколо дрібниць і їй бракує глибини.
166.	Деякі речі викликають у мені такий гнів, що я вважаю за краще взагалі про них не говорити:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
167.	В вихованні важливо:
	а) оточити дитину любов'ю і турботою; б) вірно дещо середнє; в) виробити в дитини бажані навички та погляди.
168.	Люди вважають мене спокійною, врівноваженою людиною, яка залишається незворушною за будь-яких обставин:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
169.	Я думаю, що наше суспільство, керуючись доцільністю, повинно створювати нові звичаї і відкидати в сторону старі звички і традиції:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
170.	У мене бували неприємні випадки через те, що, замислившись, я ставав неухважним:
	а) навряд чи коли-небудь; б) вірно дещо середнє; в) декілька разів.
171.	Я краще засвоюю матеріал:
	а) читаючи гарно написану книгу; б) вірно дещо середнє; в) беручи участь у колективному обговоренні.
172.	Я вважаю за краще діяти по-своєму, замість того щоб дотримуватися загальноприйнятих правил:
	а) згоден; б) не впевнений; в) не згоден.
173.	Перш ніж висловити свою думку, я вважаю за краще почекати, поки не буду повністю упевнений у своїй правоті:
	а) завжди; б) зазвичай; в) тільки якщо це практично можливо
174.	Іноді дрібниці нестерпно діють на нерви, хоча я і розумію, що це дрібниці:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
175.	Я не часто говорю під впливом моменту таке, про що мені пізніше доводиться пошкодувати:
	а) згоден; б) вірно дещо середнє; в) не згоден.
176.	Якби мене попросили організувати збір грошей на подарунок кому-небудь або брати участь в організації ювілейного торжества
	а) я погодився б; б) не знаю, що зробив би; в) сказав би, що, на жаль, дуже зайнятий
177.	Яке з наступних слів не підходить до двох інших:
	а) широкий; б) зигзагоподібний; в) прямий.
178.	«Швидко» так відноситься до «ніколи», як «близько» до:
	а) ніде; б) далеко; в) геть.
179.	Якщо я зробив якийсь промах у товаристві, я досить швидко забуваю про це:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
180.	Оточуючим відомо, що у мене багато різних ідей і я майже завжди можу запропонувати якесь вирішення проблеми:
	а) так; б) вірно дещо середнє; в) ні.
181.	Мабуть, для мене більш характерна:
	а) нервозність при зустрічі з неочікуваними труднощами; б) не знаю, що вибрати; в) терпимість до бажань (вимог) інших людей.
182.	Мене вважають дуже захопленою людиною:

	а) так;	б) вірно дещо середнє;	в) ні.
183.	Мені подобається різноманітна робота, пов'язана з частими змінами і поїздками, навіть якщо вона трохи небезпечна:		
	а) так;	б) вірно дещо середнє;	в) ні.
184.	Я людина дуже пунктуальна і завжди наполягаю на тому, щоб все виконувалося якомога точніше:		
	а) так;	б) вірно дещо середнє;	в) ні.
185.	Мені приносить задоволення робота, яка вимагає особливої сумлінності і майстерності:		
	а) так;	б) вірно дещо середнє;	в) ні.
186.	Я належу до числа енергійних людей, які завжди чимось зайняті:		
	а) так;	б) не впевнений;	в) ні.
187.	Я сумлінно відповів на всі питання і жодного не пропустив:		
	а) так;	б) не впевнений;	в) ні.

Обробка та інтерпретація результатів

Обробка отриманих даних здійснюється з допомогою ключа.

Співпадіння відповідей досліджуваного з «ключем» оцінюється в два бали для відповідей «а» і «в», співпадіння відповіді «б» – як один бал. Сума балів за кожною з виділених груп питань дає в результаті значення фактора. Виключенням є фактор «В» – тут будь-яке співпадіння відповіді з «ключем» дає 1 бал.

Отримане значення кожного фактора переводиться в стени (стандартні одиниці) за допомогою таблиць. Стени розподіляються за біполярною шкалою з крайніми значеннями від 1 до 10 балів. Відповідно, першій половині шкали (від 1 до 5,5) присвоюється знак «-», а другій половині (від 5,5 до 10) знак «+».

Ключ:

1. А: 3а, 26в, 27в, 51в, 52а, 76в, 101а, 126а, 151в, 176а.
2. В: 286, 536, 546, 77в, 786, 102в, 1036, 127в, 1286, 152а, 153в, 177а, 178а.
3. С: 4а, 5в, 29в, 30а, 55а, 79в, 80в, 104а, 105а, 129в, 130а, 154в, 179а.
4. Е: 6в, 7а, 31в, 32в, 56а, 57в, 81в, 106в, 131а, 155а, 156а, 180а, 181а.
5. F: 8в, 33а, 58а, 82в, 107в, 108в, 132а, 133а, 157в, 158в, 182а, 183а.
6. О: 9в, 34в, 59в, 83а, 84в, 109а, 134а, 159в, 160а, 184а, 185а.
7. Н: 10а, 35в, 36а, 60в, 61в, 85в, 86в, 110а, 111а, 135а, 136а, 161в, 186а.
8. І: 11в, 12а, 37а, 62в, 87в, 112а, 137в, 138а, 162в, 163а.
9. L: 13в, 38а, 63в, 64в, 88а, 89в, 113а, 114а, 139в, 164а.
10. М: 14в, 15в, 39а, 40а, 65а, 90в, 91а, 115а, 116а, 140а, 141в, 165в, 166в.
11. N: 6в, 17а, 41в, 42а, 66в, 67в, 92в, 117а, 142в, 167а.
12. 0: 18а, 19в, 43а, 44в, 68в, 69а, 93в, 94а, 118а, 119а, 143а, 144в, 168в.
13. Q₁: 20а, 21а, 45в, 46а, 70а, 95в, 120в, 145а, 169а, 170в.

14. Q₂: 22В, 47а, 71а, 72а, 96В, 97В, 121В, 122В, 146а, 171а.

15. Q₃: 23В, 24В, 48а, 73а, 98а, 123В, 147В, 148а, 172В, 173а.

16. Q₄: 25В, 49а, 50а, 74а, 75В, 99а, 100В, 124а, 125В, 149а, 150В, 174а, 175В.

Чоловіки 19 – 28 років

Фактори	Стени									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	0-3	4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14	15-16	17-20
B	0-4	5	-	6	7	8	9	10	11	12-13
C	0-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19	20-21	22	23-26
E	0-5	7-8	8	10-11	12-13	14-16	17-18	19	20-21	22-26
F	0-5	6-8	9-10	11-13	14-15	16-17	18-19	20-21	22-23	24-26
G	0-4	5-6	7-9	10-11	12	13-14	15-16	17	18-19	20
H	0-8	3-4	5-7	8-10	11-13	14-16	17-18	19-20	21-22	23-26
I	0-2	3	4-5	6	7-8	9-10	11-12	13-14	15	16-20
L	0-3	4	5-6	7	8-9	10-11	12	13-14	15	16-20
M	0-5	6	7-8	9	10-11	12-13	14-15	16-17	18	19-20
N	0-5	6-7	8	9	10	11-12	13	14-15	16	17-20
O	0-3	4	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-26
Q1	0-4	5	6	7-8	9	10	11-12	13	14-15	16-20
Q2	0-3	4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-20
Q3	0-3	4-5	6	7-8	9-10	11	12-13	14	15-16	17-20
Q4	0-3	4	5-7	8-9	10-12	13-14	15-17	18-19	20-21	22-26

Жінки 19-28 років

Фактори	Стени									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	0-4	5-6	7	8-9	10-12	13	14-15	16	17-18	19-20
B	0-4	5	-	6	7	8	8	10	11	12-13
C	0-3	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21-22	23-26
E	0-3	4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-26
F	0-5	6-7	8-10	11-12	13-15	16-17	18-19	20-21	22	23-26
G	0-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13	14-15	16-17	18	19-20
H	0-2	3-4	5-7	8-9	10-12	13-15	16-17	18-20	21-22	23-26
I	0-5	6	7-8	9-10	11-12	13	14	15	16-17	18-20
L	0-1	2-3	4	5	6-7	8-9	10	11-12	13-14	15-20
M	0-5	6-7	8	9-10	11-12	13-14	15-16	17	18	20-26
N	0-5	6	7	8	9-10	11	12-13	14	15-16	17-20
O	0-3	4	5-6	7	8-9	10-12	13-14	15-16	17-18	18-26
Q1	0-3	4	5	6-7	8	9	10-11	12-13	14	18-20
Q2	0-3	4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-20

Q3	0-4	5	6-7	8-9	10	11-12	13	14	15-16	17-20
Q4	0-3	4-5	6-7	8-10	11-12	13-15	16-18	19-20	21-22	23-26

З отриманих показників за всіма 16-ма факторами будується так званий «профіль особистості». При інтерпретації приділяється увага, в першу чергу, «пікам» профілю, тобто найбільш низьким та найбільш високим значенням факторів, а особливо тим показникам, які у «від'ємному» полюсі знаходяться в межах від 1 до 3 стенів, а в «додатньому» – від 8 до 10 стенів.

Також аналізується сукупність факторів у їх взаємозв'язках, наприклад, за такими блоками:

1. інтелектуальні особливості: фактори В, М, Q₁;
2. емоційно-вольові особливості: фактори С, G, I, О, Q₃, Q₄;
3. комунікативні властивості і особливості міжособистісної взаємодії: фактори А, Н, F, E, Q₂, N, L.

Опис факторів:

Фактор А. Афектотімія – шизотімія. Високі показники за даною шкалою свідчать про домінування емоційності, сердечності, комунікативності, доброти. Низькі ж – про відчуженість, замкнутість, стриманість.

Фактор В. Інтелект. Високі показники – це високий інтелект, а низькі – низький.

Фактор С. Сила – слабкість «Я». Високі бали за даним фактором – це, передусім, емоційна стійкість особистості, стриманість, і навіть, певна «товстошкірість». Низькі показники свідчать про емоційну лабільність, мінливість, домінування емоцій над інтелектом.

Фактор Е. Домінантність – конформність. Високі показники – це властолюбство, прагнення домінувати, наполегливість, жорсткість, і навіть, жорстокість у стосунках з іншими людьми. Низькі показники – це поступливість, м'якість, покора, залежність.

Фактор F. Безпечність – заклопотаність. Високі показники свідчать про безтурботність, імпульсивність, активність, низькі – про стурбованість, занепокоєння, обережність, стриманість, іноді, навіть, песимізм.

Фактор G. Сила – слабкість Super-Ego. Високі оцінки за даною шкалою свідчать про серйозність, добросовісність, відповідальність, усвідомленість щодо прийнятих рішень, наполегливість у їх досягненні, принциповість у поведінці. Низькі показники – непостійність, безпринципність, легковажність, ситуативність у поведінці.

Фактор H. Сміливість – сором'язливість. Високі бали свідчать про сміливість, готовність ризикувати, багатство емоційних реакцій. Низькі – це обережність, пасивність, сором'язливість, прагнення перебувати в тіні, уникнення широкого спілкування.

Фактор I. М'якість – жорсткість. М'якість, ніжність, делікатність, витонченість, мрійливість, напругність – самовпевненість, скептицизм, прямолінійність, невдячність, іноді цинічність, прагматизм.

Фактор L. Підозра – довіра. Високі бали свідчать про завищену самооцінку, підозрілість, егоцентричну спрямованість інтересів, сумніви. Низькі – про вміння залагоджувати спірні питання, конфлікти, співробітничати з людьми, піклуватись про них.

Фактор M. Мрійливість – практичність. Високі показники – це фантазування, багата уява, богемність, прагнення бути в центрі уваги. Низькі – прагматизм, реалістичність, уважність до дрібничок.

Фактор N. Досвіченість – наївність. Висока оцінка за цим фактором свідчить про поміркованість, зваженість, досвідченість, гнучкість, хитрість у поведінці, доцільність. Низька – це наївність, простота, безпосередність, прямолінійність.

Фактор О. Тривога – спокій. Високі показники – це надмірне хвилювання, тривога, почуття провини, полохливість, підозрілість. Низькі показники свідчать про впевненість в собі, спокій, безтурботність.

Фактор Q₁. Радикалізм – консерватизм. Висока оцінка за цим фактором свідчить про гнучкість, маневреність у поведінці, схильність до експериментаторства, критичність думки. Низька – це ригідність, інертність, педантизм.

Фактор Q₂. Самодостатність – навіюваність. Людина з високим показником за даною шкалою є самодостатньою, впевненою у своїх силах, переконаннях та думках, незалежною у поглядах. Ззовні іноді може сприйматися як нонконформіст. Низькі показники свідчать про навіюваність, орієнтацію на думку інших людей, залежність від них.

Фактор Q₃. Високий – низький самоконтроль. Високі бали – це добрий контроль над своїми емоціями, дисциплінованість, точність у виконанні соціальних вимог, орієнтація на соціальне визнання. Низькі показники свідчать про залежність поведінки від емоцій, недисциплінованість, недотримання вимог та правил, внутрішню конфліктність.

Фактор Q₄. Фрустрованість – розслабленість. Високі показники свідчать про напруженість, роздратування, нетерплячість. Низькі показники – надмірний спокій, в'ялість, брак мотивації і, навіть, лінь.

5.1.5. Методика «Оцінка рівня домагань» В. Горбачевського [44]

Бланк опитувальника заповнюється під час виконання будь-якого завдання (наприклад, навчального). Експериментатор фіксує певний етап його виконання, який є єдиним для всіх, хто навчається, та пропонує їм на завершення цього етапу опитувальник. Перед початком виконання навчального завдання експериментатор роздає бланки з текстом та пояснює порядок роботи з опитувальником.

Інструкція для учасників дослідження

Коли Ви закінчите фіксований етап запропонованого Вам завдання, візьміть бланк з текстом опитувальника, уважно прочитайте інструкцію та починайте відповідати. Пам'ятайте, що висловлювання відносяться до тієї ситуації, яка склалася на той момент, коли частину завдання вже виконано, але ще необхідно працювати над частиною, яка залишилася. У процесі роботи з опитувальником Ви читаєте по порядку кожне з наведених у бланку висловлювань і вирішуєте, наскільки Ви згодні чи не згодні з ним. Залежно від цього Ви відмічаєте на правій стороні бланку одну з наступних цифр: якщо повністю згодні – «+3»; якщо згодні – «+2»; якщо скоріше згодні, ніж не згодні – «+1»; якщо Ви абсолютно не згодні – «-3»; якщо не згодні – «-2»; якщо скоріше не згодні, ніж згодні – «-1»; зрештою, якщо Ви не можете ані погодитися з висловлюванням, ані відкинути його – «0». Усі висловлювання відносяться до того, про що Ви думаєте, що відчуваєте або що хочете на момент, коли робота над завданням переривається.

№ з/п	Висловлювання	Шкала для відповідей
1.	Дослідження мені вже порядком набридло	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
2.	Я працюю на межі своїх сил	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
3.	Я хочу показати все, на що я здатен	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
4.	Я відчуваю, що мене змушують прагнути до високого результату	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
5.	Мені цікаво, що вийде	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
6.	Завдання доволі складне	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
7.	Те, що я роблю, нікому не потрібно	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
8.	Мене цікавить: мої результати кращі або гірші за результати інших	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
9.	Мені б хотілось швидше зайнятися своїми справами	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
10.	Думаю, що мої результати будуть високими	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
11.	Ця ситуація може завдати мені неприємностей	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
12.	Чим кращий результат, тим більше хочеться його поліпшити	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3

13.	Я проявляю достатньо старанності	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
14.	Я вважаю, що мій результат кращий	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
15.	Завдання не викликає великого інтересу	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
16.	Я сам ставлю перед собою завдання	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
17.	Я турбуюсь з приводу своїх результатів	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
18.	Я відчуваю приплив сил	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
19.	Кращих результатів мені не досягти	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
20.	Ця ситуація має для мене значення	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
21.	Я хочу ставити все більш і більш складні цілі	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
22.	До своїх результатів я ставлюсь байдуже	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
23.	Чим довше працюєш, тим стає цікавіше	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
24.	Я не збираюся “напружуватися” у цій роботі	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
25.	Швидше за все мої результати будуть низькими	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
26.	Як не старайся, результат від цього не зміниться	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
27.	Я б зайнявся зараз чим завгодно, тільки не цим дослідженням	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
28.	Завдання досить просте	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
29.	Я здатен на кращий результат	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
30.	Чим складніша ціль, тим більше бажання її досягти	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
31.	Я відчуваю, що можу подолати всі труднощі на шляху до цілі	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
32.	Мені байдуже, якими будуть мої результати порівняно з іншими	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
33.	Я захопився роботою над завданням	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
34.	Я хочу уникнути низького результату	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
35.	Я відчуваю себе незалежним	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
36.	Мені здається, що я марно втрачаю час і сили	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
37.	Я працюю в упівсили	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
38.	Мене цікавлять межі моїх можливостей	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
39.	Я хочу, щоб мій результат був одним з кращих	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
40.	Я зроблю все, що в моїх силах, для досягнення цілі	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
41.	Я відчуваю, що в мене нічого не вийде	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
42.	Випробування – це лотерея	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3

Обробка та інтерпретація результатів

Передбачається перетворення відповідей на бали за правилом або прямого, або зворотного переводу. Бали підраховуються за кожним з 15 компонентів мотиваційної структури за допомогою спеціального ключа. Номери тих висловлювань, відповіді на які перетворюються на бали за правилом прямого переводу, подано без індексів, а висловлювання, що перетворюються за правилом зворотного переводу, помічено індексом «0».

Правило прямого та зворотного переводу відповідей досліджуваного в бали

Перевід	Шкала для відповідей						
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
прямий	1	2	3	4	5	6	7
зворотний	7	6	5	4	3	2	1

Ключ

№ з/п	Компонент мотиваційної структури	Номери висловлювань
1.	Внутрішній мотив	150, 23, 33
2.	Пізнавальний мотив	5, 22, 38
3.	Мотив уникнення	11, 17, 34
4.	Мотив змагання	8, 32, 39
5.	Мотив зміни діяльності	1, 9, 27
6.	Мотив самоповаги	12, 21, 30
7.	Значущість результатів	7, 20, 36
8.	Складність завдання	2, 13, 37; 6, 28
9.	Вольове зусилля	2, 13, 37
10.	Оцінка рівня досягнутих результатів	190, 29
11.	Оцінка власного потенціалу	18, 31, 41

12.	Намічений рівень мобілізації зусиль	3, 24, 4
13.	Очікуваний рівень мобілізації	10, 25
14.	Закономірність результатів	14, 260, 420
15.	Ініціативність	40, 16, 35

Аналіз результатів. При аналізі результатів слід враховувати, що ситуація, яка виникає при пред'явленні завдання суб'єкту, є багатопроblemною. Середовище породжує в суб'єкті багатокomпонентний мотиваційний відгук, на основі якого будується складнофункціональна система постановки та розв'язання задачі. Проблемна ситуація призводить до актуалізації цілого ряду потреб, серед яких: пізнавальні, соціальні потреби, а також потреби більш високого рівня індивідуальності, рівня самосвідомості, зокрема, потреба збереження та підвищення самоповаги або цінності власного «Я». На основі цих потреб суб'єкт оцінює значущість та складність завдання, витрати часу і сил, прогнозує можливі наслідки. Первісні оцінки можуть змінюватися, коригуватися у ході роботи над завданням. Тому мотивація, яка відповідає напруженій діяльності, що пов'язана з досягненням цілі певного рівня, включає у себе цілий ряд елементів, які характеризують особливості взаємодії суб'єкта із середовищем. Перш за все потенційну структуру мотивації створюють елементи, які відповідають потребам, котрі актуалізувалися в ситуації виконання завдання. У зв'язку з особливостями навчальної діяльності, а також необхідною узагальненістю опису, досліджувалися лише такі мотиваційні елементи або мотиви.

1. Внутрішній мотив (компонент 1), пов'язаний безпосередньо з процесом діяльності. Він є узагальненим та характеризує захопленість завданням як таким, ті аспекти, котрі надають виконанню завдання привабливості.

2. Пізнавальний мотив (компонент 2) характеризує інтерес суб'єкта до результатів своєї діяльності. Він також є узагальненим, оскільки за ним може стояти досить широке коло більш часткових мотивів, задоволення яких опосередковане результатом.

3. Мотив уникнення (компонент 3). Йому притаманна негативна спонукальна цінність результату, а саме, страх показати низький результат та відповідні цьому наслідки, на відміну від попереднього, зміст якого становить позитивне прагнення до результату.

4. Мотив змагання (компонент 4) виділяється із сукупності мотивів, пов'язаних з результатом, як більш спеціальний. Зміст цього мотиву визначається тим, наскільки суб'єкт надає значення такій характеристиці результату, як перевищення рівня результатів інших суб'єктів. За цим мотивом також можуть стояти більш часткові мотиви, такі як мотив престижу, влади тощо.

5. Мотив до зміни поточної діяльності (компонент 5) розкриває тенденцію до припинення роботи суб'єктом, що він нею займається в даний момент, та переключення на іншу.

6. Мотив самоповаги (компонент 6) виявляється у прагненні суб'єкта ставити перед собою більш складні цілі в однотипній діяльності.

Розглянута група елементів відображає ті характеристики ситуації, які виступають як фактори, що безпосередньо спонукають суб'єкта до того чи іншого способу дії та є рушійними силами розвитку діяльності.

До другої групи входять елементи, які знаходяться з мотиваційними у причинно-наслідкових відношеннях та виступають як необхідні умови діяльності, пов'язаної з досягненням досить складних цілей. Частина цих елементів відноситься до поточного стану справ і являє собою результат таких процесів: надання особистої значущості результатам діяльності (компонент 7), оцінка складності завдання, яке виконується (компонент 8), оцінка ступеню вираженості вольового зусилля під час роботи над завданням (компонент 9), оцінка рівня вже досягнутих результатів, співвіднесених зі своїми можливостями в цьому виді діяльності (компонент 10), оцінка власного потенціалу (компонент 11). Інші елементи відображають передбачуваний та запланований суб'єктом хід наступних подій: намічений рівень мобілізації зусиль, необхідних для досягнення результатів (компонент 12), очікуваний рівень результатів діяльності (компонент 13).

Важливе значення для розгортання цілісної мотиваційної структури має розуміння суб'єктом причинних факторів, які є інструментальними у ході розвитку взаємодії. До них належать розуміння суб'єктом: того співвідношення, в якому знаходиться залежність результату від випадку і від його власних можливостей (компонент 14), а також наскільки постановка завдань є ініціативною і наскільки директивною (компонент 15).

Таким чином, перша частина елементів пов'язана з оціночними процесами, друга – з процесами прогнозування, третя – інтерпретації.

Перелічені елементи являють собою потенційні компоненти реальних індивідуальних мотиваційних структур, які виникають у ході виконання завдання. У цих структурах центральне місце посідають мотиваційні компоненти, а серед них – компонент самоповаги. Проте актуалізація компонента самоповаги відбувається на основі інших «опорних» мотиваційних компонентів. Припускається, що *вираженість компонента самоповаги відповідає експериментальній оцінці рівня домагань*.

Опитувальник дозволяє виявити деякі особливості внутрішнього світу суб'єкта, які зазвичай залишаються невідомими при використанні експериментальних показників. До них належать: «опорні» мотиви, на основі яких відбувається залучення «Я» суб'єкта до діяльності та формування його рівня домагань; ефект різноманітних когнітивних та регулятивних процесів, які разом з мотивами складають внутрішній механізм рівня домагань.

Нормативних даних для опитувальника немає. А тому кожен індивідуальний результат оцінюється порівняно з даними групи. Крім того, оцінка кожного компонента мотиваційної структури дозволяють побудувати індивідуальний профіль, в якому представлені кількісні співвідношення між усіма розглянутими компонентами.

5.1.6. Опитувальник для вимірювання потреби у досягненні

Ю. Орлова [44]

Інструкція для учасників дослідження

Відмітьте вашу згоду знаком «+» або незгоду — знаком «-» — з нижче наведеними твердженнями.

1.	Вважаю, що успіх у житті скоріше залежить від випадку, ніж від розрахунку.	
2.	Якщо я позбавлюсь улюбленої справи, життя втратить для мене сенс.	
3.	Для мене в будь-якій справі важливіше її виконання, а не остаточний результат.	
4.	Я вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих стосунків з близькими.	
5.	На мою думку, більшість людей живе далекими, а не близькими цілями.	
6.	У житті в мене було більше успіхів, ніж невдач.	
7.	Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.	
8.	Навіть у звичайні роботі я прагну удосконалити окремі її елементи.	
9.	Захоплений думками про успіх, я можу забути про застережні засоби.	
10.	Мої батьки вважали мене лінивою дитиною.	
11.	Вважаю, що в моїх невдачах винні скоріше обставини, ніж я сам.	
12.	Мої батьки занадто суворо контролювали мене.	
13.	Терпіння в мені більше, ніж здібностей.	
14.	Лінощі, а не сумніви в успіху змушують мене часто відмовлятися від своїх намірів.	
15.	Вважаю, що я впевнена в собі людина.	
16.	Зради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси не на мою користь.	
17.	Я не старанна людина.	
18.	Коли все йде рівно, моя енергія підсилюється.	
19.	Якби я був журналістом, то писав би скоріше про оригінальні винаходи людей, ніж про події.	
20.	Мої близькі зазвичай не розділяють моїх планів.	
21.	Рівень моїх вимог нижче, ніж у моїх товаришів.	
22.	Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.	

Обробка та інтерпретація результатів

Обробка та аналіз даних проводяться відповідно до ключа. Після оцінки кожного пункту опитувальника бали кожного досліджуваного сумуються. Рівень потреби в досягненні визначається за такими показниками: низький – 2-10 балів; нижче середнього – 11-12 балів; середній – 13-14 балів; вище середнього – 15-16 балів; високий – 17-21 балів. Особи, що мають високий рівень потреби у досягненні, характеризуються такими особливостями: наполегливістю у досягненні своїх цілей; невдоволеністю досягнутим; постійним прагненням до кращого результату діяльності; незадоволеністю легким успіхом та неочікуваною легкістю завдання; готовністю прийняти допомогу та допомагати іншим при вирішенні складних задач, щоб спільно пережити радість успіху.

Ключ

№ пункту	Відповіді за номерами пунктів		№ пункту	Відповіді за номерами пунктів	
	Так	Ні		Так	Ні
1		+	12		+
2	+		13		+
3		+	14	+	
4		+	15		+
5		+	16	+	
6	+		17		+
7	+		18	+	
8	+		19	+	
9		+	20		+
10		+	21	+	
11		+	22	+	

Рівень потреби

Рівень потреби	Низький	Нижче середнього	Середній	Вище середнього	Високий
Сирі бали	2 – 10	11, 12	13, 14	15, 16	17 – 21

5.2. Дослідження мотивації навчальної діяльності

5.2.1.Методика "Мотивація навчання у вузі" Т. Ільїної [25].

Відмітьте вашу згоду знаком «+» або незгоду – знаком «-» – з нижче наведеними твердженнями.

1.	Найкраща атмосфера на заняттях – це атмосфера вільних висловлювань.
2.	Зазвичай я працюю з великим напруженням.
3.	У мене рідко бувають головні болі через пережиті хвилювання і неприємності.
4.	Я самостійно вивчаю ряд предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професії.
5.	Яку з притаманних вам рис ви більше всього цінуєте? Напишіть відповідь поруч.
6.	Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
7.	Я відчуваю задоволення від розв'язуванню на заняттях важких задач.
8.	Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми виконуємо у вузі.
9.	Велике задоволення мені приносить розповідь знайомим про мою майбутню професію.
10.	Я середній студент, ніколи не буду хорошим, і тому не бачу сенсу прикладати зусилля, щоб стати кращим.
11.	Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12.	Я впевнений у правильності вибору своєї професії.
13.	Від яких притаманних вам якостей ви б хотіли позбутися? Відповідь напишіть поруч.
14.	При можливості я використовую на іспиті шпаргалки, конспекти і т.д.
15.	Найкраща пора в житті - це студентські роки.
16.	У мене дуже неспокійний сон.

17.	Я вважаю, що для повного оволодіння професією, всі дисципліни потрібно вивчати однаково добре.
18.	При можливості я би поступив у другий вуз.
19.	Зазвичай, я спочатку беруся за легкі завдання, а складні залишаю на кінець.
20.	При виборі професії для мене було важко зупинитися на одній з них.
21.	Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22.	Я впевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення і матеріальний достаток в житті.
23.	Я вважаю, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
24.	Для мене дуже важливо мати диплом з вищою освітою.
25.	З деяких практичних міркувань цей вуз найбільш зручний для мене.
26.	У мене досить сили волі, щоб вчитися без нагадувань з боку адміністрації.
27.	Життя для мене майже завжди пов'язане з величезною напругою.
28.	Іспити потрібно здавати, витрачаючи при цьому мінімум зусиль.
29.	Є багато вузів, в яких би я міг вчитися з таким же інтересом.
30.	Яка з притаманних вам якостей найбільше заважає вчитися? Відповідь напишіть поруч.
31.	Я людина, яка дуже всім захоплюється, і всі мої захоплення пов'язані з моєю майбутньою роботою.
32.	Хвилювання через іспит чи роботу, яка не виконана вчасно, часто заважають мені спати.
33.	Висока заробітна плата після завершення вузу для мене не головне.
34.	Мені треба бути в дуже хорошому настрою, аби підтримати спільне рішення групи.
35.	Я повинен був поступити до вузу, щоб зайняти відповідний соціальний статус, і не йти в армію.
36.	Я вивчаю матеріал для того, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
37.	Мої батьки хороші спеціалісти, і я хочу бути схожим на них.
38.	Для просування по службі, мені необхідно мати вищу освіту.
39.	Яка з ваших якостей допомагає вам вчитися? Відповідь напишіть поруч.
40.	40. Мені дуже важко змусити себе вивчати ті дисципліни, які прямо не пов'язані з моєю спеціальністю
41.	41. Мене сильно турбують можливі невдачі.
42.	42. Найкраще я вчуся після відповідного стимулювання, коли мене підхльостують.
43.	43. Мій вибір даного вузу - остаточний.

44.	44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу від них відставати.
45.	45. Щоби в чомусь переконати групу, мені приходится самому дуже наполегливо працювати.
46.	46. В мене, переважно, хороший настрій
47.	47. Мене приваблює легкість, зручність майбутньої професії.
48.	48. До вступу у вуз, я багато цікавився цією професією, багато читав про неї.
49.	49. Моя професія найважливіша і найперспективніша.
50.	50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору даного вузу.

Аналіз та інтерпретація результатів методики здійснюються за трьома шкалами: «здобування знань», «оволодіння професією», «отримання диплома». В опитувальник, для маскування, включено фонові твердження, які є нейтральними до мети опитувальника і в подальшому не опрацьовуються. Перевага мотивів за першими двома шкалами свідчить про переважання внутрішньої мотивації навчання, адекватний вибір студентом професії і задоволеність нею.

5.2.2. «Методика діагностики мотивації навчання й емоційного ставлення до навчання» (за основу взято опитувальник Ч. Спілбергера) [35]

Нижче приведені твердження, які люди використовують для того, щоб розповісти про себе. Прочитайте уважно кожен пропозицію і обведіть кружком одну з цифр, розташованих справа, залежно від того, яке ваше звичайне перебування на заняттях, як ви зазвичай відчуваєте себе там. Немає правильних або неправильних відповідей. Не витрачайте багато часу на одну пропозицію, але старайтеся якомога точніше відповісти.

№ з/п	Твердження	Майже ніколи	Інколи	Часто	Майже завжди
1.	Я спокійний	1	2	3	4

2.	Мені хочеться взнати, зрозуміти, докопатися до суті	1	2	3	4
3.	Я роздратований	1	2	3	4
4.	Я падаю духом, зіштовхуючись з труднощами в навчанні	1	2	3	4
5.	Я напружений	1	2	3	4
6.	Я відчуваю любопитство	1	2	3	4
7.	Мені хочеться стукнути кулаком по столу	1	2	3	4
8.	Я стараюся отримувати тільки хороші і відмінні оцінки	1	2	3	4
9.	Я розкутий	1	2	3	4
10.	Мені цікаво	1	2	3	4
11.	Я розсерджений	1	2	3	4
12.	Я прикладаю всі сили, щоб добитися успіху в навчанні	1	2	3	4
13.	Мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
14.	Мені здається, що заняття ніколи не закінчиться	1	2	3	4
15.	Мені хочеться на кого-небудь накричати	1	2	3	4
16.	Я стараюся все робити правильно	1	2	3	4
17.	Я відчуваю себе невдахою	1	2	3	4
18.	Я відчуваю себе дослідником	1	2	3	4
19.	Мені хочеться що-небудь зламати	1	2	3	4
20.	Я відчуваю, що не справлюся із завданнями	1	2	3	4
21.	Я напружений	1	2	3	4
22.	Я енергійний	1	2	3	4
23.	Я оскраженілий	1	2	3	4
24.	Я горджуся своїми успіхами в навчанні	1	2	3	4
25.	Я відчуваю себе абсолютно вільно	1	2	3	4

26.	Я відчуваю, що у мене добре працює голова	1	2	3	4
27.	Я роздратований	1	2	3	4
28.	Я вирішую найважчі завдання	1	2	3	4
29.	Мені не вистачає упевненості в собі	1	2	3	4
30.	Мені нудно	1	2	3	4
31.	Мені хочеться що-небудь зламати	1	2	3	4
32.	Я прагну не отримати двійку	1	2	3	4
33.	Я урівноважений	1	2	3	4
34.	Мені подобається думати, вирішувати	1	2	3	4
35.	Я відчуваю себе обдуреним	1	2	3	4
36.	Я прагну показати свої здібності і розум	1	2	3	4
37.	Я боюся	1	2	3	4
38.	Я відчуваю смуток і тугу	1	2	3	4
39.	Мене багато що дратує	1	2	3	4
40.	Я хочу бути серед кращих	1	2	3	4

Ключ

Шкала	Пункти, номер
Пізнавальна активність	2 6 10 14 18 22 26 30 34 38
Мотивація досягнення	4 8 12 16 20 24 28 32 36 40
Тривожність	1 5 9 13 17 21 25 29 33 37
Гнів	3 7 11 15 19 23 27 31 35 39

Сумарний бал опитувальника визначається за формулою: $ПА + МД + (-Т) + (-Г)$, де ПА – бал за шкалою пізнавальної активності; МД – бал за шкалою мотивації досягнення; Т – бал за шкалою тривожності; Г – бал за шкалою гніву. Сумарний бал може знаходитися в інтервалі від -60 до $+60$. За показником сумарного балу визначаються п'ять рівнів мотивації учіння:

I рівень (45-60 балів) – продуктивна мотивація з вираженим переважанням пізнавальної мотивації навчання і позитивним емоційним ставленням до нього;

II рівень (29-44 бали) – продуктивна мотивація, позитивне ставлення до навчання, відповідність соціальному нормативу;

III рівень (13-28 балів) – середній рівень з дещо заниженою пізнавальною мотивацією;

IV рівень (-2 - $+12$ балів) – занижена мотивація, переважання «шкільного суму», негативне емоційне ставлення до навчання;

V рівень (-3 - -60) балів) – різко негативне емоційне ставлення до навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анциферова // Психол. журнал. – 1994. – Т. 15. – №1. – С.3-18.
2. Бажин Е.Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психологический журнал. – Т. 5. – 1984. – № 3. – С. 18-27.
3. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г. О. Балл // Освіта і управління. – 1997. – № 2. – С. 21-35.
4. Батури́н Н. А. Психология успеха и неудачи / Н. А. Батури́н. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999. – 100 с.
5. Батури́н Н. А. Ситуативная и личностная беспомощность / Н. А. Батури́н // 52 научная конференция: материалы конф. преподавателей факультета психологии / под ред. Н. А. Батурина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – С. 21-22.
6. Батури́н Н. А. Феномен выученной беспомощности и подходы к его коррекции у безработных / Н. А. Батури́н // Проблемы оценки эффективности профессиональной ориентации и психологической поддержки безработных граждан и незанятого населения: материалы науч.-практ. конф. по вопросам профориентации и психол. поддержки населения в г. Челябинске. – Челябинск: Челяб. обл. центр профориентации незанятого населения и профреабилитации инвалидов, 1999. – С. 39-49.
7. Батури́н Н. А. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности / Н. А. Батури́н, И. В. Выбойщик // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. науч. тр. / под ред. Н. А. Батурина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – Т.2. – С. 116-127.
8. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
9. Будницька О. А. Індивідуально особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючих ситуаціях: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01/ Олександра Анатоліївна Будницька. – К., 2001. – 19 с.

10. Варбан Є. О. Психодіагностика стратегій подолання критичних життєвих ситуацій : деякі підходи та методи / Є. О. Варбан // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 12, Психологічні науки. – К., 2007. – № 17 (41), ч. 2. – С. 177-186.

11. Варбан Є. Психологічна компетентність як запорука життєвого досвіду / Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.

12. Донченко Е. А. Личность : конфликт, гармония / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – 2 е изд., доп. – К. : Политиздат Украины, 1989. – 175 с.

13. Дучимінська Т. І. Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності студентів економічного та математичного профілів / Т. І. Дучимінська // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: А.С.К., 2010. – Т. І. – Вип. 29. – С. 75–81.

14. Дучимінська Т. І. Психологічний аналіз мотивів навчальної діяльності студентів-біологів / Т. І. Дучимінська // Психологічні перспективи. Становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху. – К.: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2011. – Т. 3. – С. 129–137.

15. Дучимінська Т. І. Теоретичний аналіз психологічного феномена завченої безпорадності / Т. І. Дучимінська // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – Львів, 2011. – № 5. – С. 151–158.

16. Дучимінська Т. І. Теоретико-методологічні засади вивчення, профілактики та подолання синдрому завченої безпорадності / Т. І. Дучимінська // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільськ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 16. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – С. 347–356.

17. Дучимінська Т. І. Теоретичний аналіз підходів до корекції завченої безпорадності / Т. І. Дучимінська // Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції студентів і аспірантів «Молода наука Волині:

пріоритети та перспективи досліджень» (14-15 травня 2012 року): у 3 т. – Т.1. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – С. 198-200.

18. Дучимінська Т. І. Психологічний аналіз взаємозв'язку особистісної безпорадності з провідною діяльністю в юнацькому віці / Т. І. Дучимінська // Психологічні перспективи. Випуск 24. – Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2014. – С. 77-87.

19. Дучимінська Т. І. Психологічний аналіз проявів емоційного дефіциту особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів / Т. І. Дучимінська, Л. Я. Малімон // Психологічні перспективи. – Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – Вип. 22. – С. 50–60.

20. Дучимінська Т. І. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів / Т. І. Дучимінська // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України.- № 6/СХХІІІ, червень 2014. – С. 50-55.

21. Дучимінська Т. І. Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності студентів природничих спеціальностей / Т. І. Дучимінська // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. матеріалів І Міжвуз. наук.-практ. конф. (7–8 жовт. 2011 р.) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди ; за заг. ред. І. Ф. Прокопенка. – Х. : ХНПУ ; ХОГОКЗ, 2011. – С. 73–77.

22. Дучимінська Т. І. Мотивація як визначальна складова успішності навчальної діяльності студентів / Т. І. Дучимінська // Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 20-річчю Незалежності України (Львів, 25–26 жовт. 2011 р.). – Львів : [б. в.], 2011. – С. 168–169.

23. Дучимінська Т. І. Поняття про завчену безпорадність та її структуру / Т. І. Дучимінська // Психолого-педагогічні виклики сучасності: шляхи розв'язання та новітні перспективи : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 16–17 груд. 2011 р.). – Львів : Львів. пед. спільнота, 2011. – С. 41–43.

24. Зелигман М. Как научиться оптимизму: советы на каждый день / М. Зелигман; пер. с англ. – М.: Вече, 1997. – 432 с.

25. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
26. Каламаж Р. В. Психологічний супровід професійної підготовки майбутніх юристів у ВНЗ // Р. В. Каламаж. — Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України / За ред. С. Д. Максименка. — Т.ХІІІ, част.6. — К., 2011. — С. 118-126.
27. Каламаж Р. В. Самоставлення як складова частина емоційно-оцінного компонента Я-концепції / Р. В. Каламаж // Психологічні перспективи, Луцьк, випуск 15. – 2010. – с. 72-81.
28. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / Павел Владимирович Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
29. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т]. Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології / С. Д. Максименко . – К.: Форум, 2002. – 319с.
30. Макшанов С. И. Психогимнастика в тренинге. Каталог. Часть 1. / С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева. – СПб., 1993. – 108 с.
31. Макшанов С. И. Психология тренинга / С. И. Макшанов. – СПб., 1997. – 214 с.
32. Малімон Л. Я. Психологічний аналіз взаємозв'язку атрибутивного стилю та рівня інтернальності студентів із мотивацією їх навчальної діяльності / Л. Малімон, Т. Дучимінська // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – Львів, 2012. – № 6. – С. 127–137.
33. Малімон Л. Я. Психологія особистісної безпорадності студентів: монографія / Л. Я. Малімон, Т. І. Дучимінська. – Луцьк: Вежа-Друк, 2015. – 192 с.
34. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва: Просвещение, 1990. – 192 с.
35. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы // Школьный психолог, февраль 2004. – № 8. – С. 32-36.

36. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии, 1998. – Т. I. – Вып. 2. – С. 100-111.

37. Навчально-тематичний план і програма науково-методичного семінару підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників аграрних вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації Міністерства аграрної політики України «Педагогічна майстерність викладача» / М. М. Кулаєць, Т. Д. Микицей, П. Г. Лузан, Л. М. Маценко – К. : НАКККіМ, 2011. – 43 с.

38. Набиуллина Р. Р., Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом / Р. Р. Набиуллина, И. В. Тухтарова. – Учебно-методическое пособие – Казань, 2003. – 98 с.

39. Нартова-Бочавер С. К. “Coping-behavior” в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – №5. – С. 20-30.

40. Пасічник І. Д. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації. Монографія. Видання 2-ге, перероблене та доповнене / І. Д. Пасічник. – Острог, 2004. – 284 с.

41. Пасічник І. Д. Роль когнітивно – стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності / І. Д. Пасічник, С. Д. Максименко // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск: «Сучасні дослідження когнітивної психології». – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2010. – Вип.14. – с. 3-11.

42. Пергаменщик Л.А. стратегии преодоления психологической травмы / Л.А. Пергаменщик // Кризисная психология. – Вышэйшая школа, 2004 – 240 с.

43. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.

44. Психологические тесты /Под. ред. А. А. Карелина: В 2 т. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.

45. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
46. Рибалка В. В. Особистість у практичній психології // Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – Київ: Либідь, 1999. – С. 78 – 111.
47. Ромек В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. – СПб. : Речь, 2005. – 256 с.
48. Рудина Л. М. Тест на оптимизм: метод определения атрибутивных стилей / Л. М. Рудина; под ред. В. М. Русалова. – М.: Наука, 2002. – 24 с.
49. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування. Перша частина / Тетяна Титаренко. – К.: Главник, 2007. – 144 с. (Серія “Психол. інструментарій”).
50. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування. Друга частина / Тетяна Титаренко. – К.: Главник, 2007. – 176 с. (Серія “Психол. інструментарій”).
51. Хазратова Н. В. Включення студента до соціально-психологічного простору ВНЗ: типи особистісних проблем та консультативна робота з студентами / Н. В. Хазратова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000, № 2, с. 5-8.
52. Хекаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
53. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности / Д. А. Циринг. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 410 с.
54. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности: автореф. дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.01 / Циринг Диана Александровна; Томский гос.ун - т. – Томск, 2010. – 43 с.
55. Чепелева Н. В., Психологічна служба у вищих закладах освіти / Н. В. Чепелева, Н. І. Повякель // Практична психологія та соціальна робота – 2001, № 6. – С. 2-5.

56. Abramson L. Y. Hopelessness depression: a theory-based subtype of depression / L. Y. Abramson, G. I. Metalsky, L. B. Alloy // *Psychological Review*. – 1989. – Vol.96. – P. 358-372.
57. Abramson L. Y. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation / L. Y. Abramson, M. E. P. Seligman, J. D. Teasdale // *Journal of Abnormal Psychology*. 1978. № 87. P. 49-74.
58. Alloy L. B. Attributional style and the generality of learned helplessness / L. B. Alloy, C. Peterson, L. Y. Abramson, M. E. P. Seligman // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1984. – Vol. 46. – P. 681-687.
59. Boggiano A. K. Maladaptive achievement patterns in students: the role of teachers' controlling strategies / A. K. Boggiano, Ph. Katz // *Journal of Social Issues*. – 1991. – Vol. 47, № 4. – P. 35-51.
60. Dweck C. S. Learned helplessness and reinforcement responsibility in children / C. S. Dweck, N. D. Reppucci // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1973. – Vol. 25. – P. 109-116.
61. Folkman S. and Lazarus R. S. Coping and emotion / Folkman S. and Lazarus R. S. // *Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping*. – N.-Y., 1991. – P. 207-227.
62. Hiroto D. S. Generality of learned helplessness in man / D. S. Hiroto, M. E. P. Seligman // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1975. – Vol. 31. – P. 311-327.
63. Overmier, J. B. Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance learning / J. B. Overmier, M. E. P. Seligman // *Journal of Comparative and Physiological Psychology*. – 1967. – Vol.63. – P. 23-33.
64. Peterson C. The Attributional Style Questionnaire / C. Peterson, A. Semmel, C. von Baeyer, L. Y. Abramson, G. Y. Metalsky, M. E. P. Seligman // *Cognitive Therapy and Research*. – 1982. – Vol. 6. – P. 287-299.
65. Seligman M. E. P. Failure to escape traumatic shock / M. E. P. Seligman, S. F. Maier // *Journal of Experimental Psychology*. – 1967. – Vol.74. – P. 1-9.
66. Seligman, Martin E. P. Helplessness: on depression, development, and death / Martin E. P. Seligman. – New York: W. H. Freeman, Xxxv, 1992. – 250 p.

ПІСЛЯМОВА

Результати розробки і впровадження презентованої авторами комплексної програми подолання особистісної безпорадності студентів, основними формами реалізації якої був методичний семінар з елементами тренінгу для викладачів і соціально-психологічний тренінг для студентів, засвідчили її ефективність за кількісними і якісними показниками. Якісні зміни проявились в усвідомленні студентами причин та наслідків стану особистісної безпорадності, формуванні продуктивних стратегій поведінки на основі індивідуальних норм досягнення; корекції власного стилю пояснення причин успіху та невдач, набутті навичок конструювання збалансованого рівня домагань тощо. Кількісні показники засвідчили зміни в атрибутивному стилі студентів, самооцінці емоційних станів, зростання показників мотивації за пізнавальними мотивами, мотивами змагання, самоповаги, а також ріст внутрішньої і зовнішньої мотивації навчання.

На наш погляд, виявлені у процесі дослідження особливості проявів безпорадності студентів в ситуаціях навчальної та поза навчальної діяльності, а також результати проведення психологічного тренінгу для студентів з вираженою особистісною безпорадністю дають змогу визначити актуальні напрями її подолання на основі розвитку психологічних ресурсів особистості: формування позитивного типу атрибуції, розвитку позитивного самоствавлення, інтернальності, впевненості у прийнятті рішень та вирішенні складних ситуацій; розвитку соціальних зв'язків і компетентності у спілкуванні, створенні індивідуальних копінг-стратегій подолання сформованої безпорадності.

Автори навчально-методичного посібника сподіваються, що привернення уваги викладачів, студентів, психологів-практиків до такої складної проблеми, як сформована особистісна безпорадність, дасть змогу доповнити запропоновані матеріали не лише новими підходами до її профілактики і подолання, а й цікавими формами практичної психолого-консультативної, корекційної і тренінгової роботи.