

КАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ОВЧАР АННА ІГОРІВНА

УДК 159.923.2:159.947.5: 378.147:61

ДИСЕРТАЦІЯ

**САМОРЕГУЛЯТОРНА ЗДАТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ ЯК
ЧИННИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ**

053 Психологія

05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають посилання на відповідне джерело

_____ А.І. Овчар

Науковий керівник: Белей Михайло Дмитрович кандидат психологічних наук,
доцент

Івано-Франківськ – 2026

АНОТАЦІЯ

Овчар А.І. Саморегуляторна здатність майбутнього лікаря як чинник його професійного становлення. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія. – Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, Міністерство освіти і науки України, Івано-Франківськ, 2026.

У дисертації представлено результати теоретичного аналізу та експериментального дослідження проблеми з'ясування місця і ролі саморегуляторної здатності майбутнього лікаря у його професійному становленні.

Емпіричні дані, отримані внаслідок проведеного дослідження підтверджують гіпотезу, покладену в його основу, а також дозволяють констатувати факт досягнення поставленої мети, реалізації завдань наукової роботи і є підставою для загальних висновків, які мають як теоретичне, так і практичне значення.

Теоретико-методологічний аналіз наукових підходів до вивчення досліджуваної проблеми дозволив розкрити сутність таких понять як регуляція та саморегуляція, а також розглянути їх зміст в контексті категорій формування і розвитку. Констатовано, що проблема регуляції і саморегуляції у вітчизняній психології уперше поставлена L.S. Vygotsky і розглядалась ним як специфічно людський спосіб створення й використання знакових психологічних знарядь, які він трактував як «оволодіння процесами власної поведінки».

Закордонна психологічна наука розглядає саморегуляцію в рамках соціально-когнітивної теорії і теорії соціального навчання А. Bandura; гуманістичної теорії C.R. Rogers, де центральною ідеєю є уявлення про роль самосвідомості й самооцінки у регуляції поведінки та розвитку особистості. Сучасні наукові теорії самоорганізації дають можливість розглянути саморегуляцію як функцію або властивість самоорганізованих систем

змінюватись під дією зовнішніх та внутрішніх впливів.

Аналіз та вивчення поняття «саморегуляція» проводився з позиції особистість-діяльність, котра передбачає регулювання суб'єктом усіх аспектів власної діяльності: її планування, організацію та здійснення. Усі ці дії спрямовані на перетворення ставлень суб'єкта до самого себе, інших людей, а також діяльності, до якої він долучений.

З'ясовано, що розвиток усвідомленої саморегуляції у діяльності пов'язаний із включенням у цей процес нових рівнів функціонування свідомості. Разом з рефлексією, завдяки якій власна діяльність з'являється перед суб'єктом у формі, що доступна для аналізу та оцінки, все більш важливу роль у сфері самосвідомості починає відігравати конструкт, який включає діяльність (її процес і результат), в систему індивідуального особистісного досвіду. Тим самим процес саморегулювання діяльності ускладнюється, позаяк окрім параметрів саморегулювання, що задаються соціальними нормативами, з'являються внутрішні, суб'єктивно значущі критерії успішності і нормативності діяльності, що породжуються ціннісно-смісловою сферою особистості. Особистісний зміст у діяльності починає функціонально домінувати над типологічними характеристиками в системі індивідуальної регуляції, унаслідок чого регулятивні процеси усе більш опосередковуються ціннісно-смісловою сферою. Саморегуляція виступає у глибокій єдності з самопізнанням й емоційно-ціннісним ставленням до себе. Існує взаємозв'язок між саморегуляцією та продуктивністю в різних видах діяльності.

Методологічною основою досліджуваної проблеми обрано психолого-герменевтичний підхід, який розглядає розвиток особистості як становлення суб'єктної здатності до самоосмислення (завдяки розумінню та інтерпретації власного життєвого досвіду) й осмислення навколишнього світу. Тим самим, процес будь-яких особистісних змін відбувається на основі змін у структурі самосвідомості, зокрема завдяки розвитку особистісної здатності розуміти себе і навколишній світ через засвоєння соціокультурного досвіду, привласнення

нових сенсів і здатності їх трансформувати, інтегруючи у власну смислову систему.

Таким чином психічна саморегуляція розуміється як здатність зрілої особистості визначати мету своєї діяльності та знаходити шляхи для її досягнення. Саморегуляція навчальної діяльності – це специфічне регулювання, здійснюване її суб'єктом. Позаяк вона має структуру, аналогічну саморегуляції всіх інших видів діяльності, то забезпечуючи її розвиток, ми тим самим створюємо умови для позитивних результатів в інших видах активності.

У дисертації розглянуто концептуальні підходи вітчизняних та зарубіжних дослідників до професіогенезу особистості. Термін становлення трактується як процес розвитку, в якому індивід перебирає на себе відповідальність за формування в собі професійних, світоглядних і громадянських чеснот та максимально повну реалізацію свого потенціалу. Процес професійного становлення в умовах закладу вищої освіти (ЗВО) є початковим етапом професіогенезу особистості, що базується на входженні в професійне середовище, яке покликане вибудовувати таку послідовність спільних дій викладача та студентів, котра б активізувала ініціативність, прагнення до автентичності, право свободи вибору та сприяла б розкриттю їх індивідуальності і творчих можливостей; сприяла б ціннісному наповненню змісту освіти та активізувала б самоосвіту й особистісно-професійне самотворення студентів.

Доведено, що партнерські та доброзичливі стосунки у міжсуб'єктній взаємодії студента з викладачем стають однією з найважливіших умов підготовки майбутнього фахівця. При цьому особистісне зростання слід розглядати як здатність до переходу від опори на інших і регулювання середовищем – до опори на себе й саморегуляцію (F. Perls). В основу функціонально-дієвої моделі розвитку особистості та її поведінки має бути покладено ідею створення умов для ефективного саморозвитку особистості шляхом формування у неї механізмів самонавчання та самовиховання (насамперед, через навчання).

Оскільки потреба у саморозвитку та самореалізації є важливим атрибутом зрілої особистості, то майбутній фахівець повинен усвідомлювати свою відповідальність за компетентне проектування свого життєвого, зокрема і професійного шляху, а тому дбати про формування такої суб'єктності, в основі якої лежатиме рефлексія власної самозміни. Особлива роль у цьому процесі повинна належати рефлексивно-особистісній компетентності, яка тлумачиться нами як здатність до розв'язання актуально-важливих, особистісно-значущих фахових задач, що спрямовані на поглиблення пізнання та активно-творче ставлення й перетворення свого «Я», своєї «Самості».

Таким чином, партнерський освітній діалог в системі «викладач – студент», виступає для останнього лише зовнішнім чинником, який спрямовує його зусилля на пошук сенсу свого життя. Разом з тим, активізація механізму рефлексії сприяє перенесенню цього процесу у внутрішній план, що робить його особистісно-значущим. Це, в свою чергу, інтенсифікує вибудовування різноманітних програм свого життєвого шляху: особистісного розвитку, професійного становлення або кар'єрного росту, творчого самовираження, розвитку тих чи інших здібностей, досягнення гармонійного розвитку або ж духовної досконалості.

Отже, ціннісно-сміслова свідомість з притаманними їй рефлексивними та ідентифікаційними механізмами виконує найважливішу особистісно-регулятивну функцію у забезпеченні професійно-ціннісних самозмін. При цьому, здатність до рефлексії з боку суб'єкта відіграє ключову роль у відображенні власного фахового становлення.

Розроблено і теоретично обґрунтовано концептуальну модель дисертаційного дослідження, згідно якої найбільш інформативними параметрами операціоналізації професійного становлення майбутніх лікарів та чинниками їх саморегуляції є:

- ступінь рефлексивності (показники рефлексивної самосвідомості) та активність життєвої позиції (проявлятиметься у типах життєвої позиції: дієвому, імпульсивному, споглядальному, пасивному); більш творчі прагнуть підвищити

свою професійно-особистісну активність (індикатор – навчальна успішність); локус контролю (екстеранальна локалізація є ознакою самозадоволеності собою, а значить самозаспокоєння, інтернальна: відповідальність і цілеспрямованість);

– часова локалізація провідних смислових орієнтирів (операціоналізується в субшкалах: життєві цілі, інтерес та емоційна насиченість життя, результативність життя або задоволеність самореалізацією); ціннісно-смислові мотиви;

– рівень самоорганізації (індикатор – бюджет часу студента).

Констатовано, що здатність до саморегулювання є динамічним особистісним утворенням, яке впродовж життя індивіда набуває різних змістовних конфігурацій, серед яких важливу роль відіграють такі психологічні характеристики особистості як прагнення до саморозвитку, системної рефлексії та спрямованість індивідуального досвіду на реалізацію життєвих проєктів.

Здійснено емпіричну перевірку робочих гіпотез, результати якої дозволяють стверджувати, що між показниками сформованості саморегуляції навчально-професійної діяльності й такими її аспектами як планування, організація та здійснення існує тісний зв'язок. Індикативними формами щільності такого зв'язку слід вважати показники ставлень людини до самої себе, інших людей, а також діяльності, до якої вона долучена.

Аналіз показників загального рівня сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності досліджуваних підтвердив наше припущення, згідно якого ті з них, хто характеризувався високим рівнем сформованості цього феномену відзначаються високим рівнем самостійності у формулюванні цілей та прийнятті рішень і їм властива інтернальна локалізація; у них вищий рівень самоорганізації (кращі показники щодобових витрат часу); вони більш відповідальні та цілеспрямовані.

Навпаки, у досліджуваних з низьким рівнем саморегуляторних можливостей спостерігається здебільшого протилежна картина: потреба у свідомому плануванні та програмуванні своєї поведінки у них не сформована, про що свідчать структурні перекоси у щодобових витратах часу, у них існують

труднощі у визначенні життєвих та професійних пріоритетів; вони більш залежні від ситуації та думок оточуючих людей.

Розроблено та запропоновано програму формування професійно-важливих складових саморегулятивної культури, яка в основному була зорієнтована на розвиток рефлексивних умінь усвідомлення себе, інших, своїх дій та можливостей. Серед основних чинників розвитку такої здатності доцільно виокремити такі: мотиваційні, інтелектуальні (когнітивні і метакогнітивні) та комунікативні.

Мотиваційний блок репрезентований у прагненнях суб'єкта до самоактуалізації, бажаннях задовольнити вимоги соціуму, орієнтованістю на успіх, його спрямованістю на самореалізацію. З цією метою практикувались вправи на формулювання та розв'язання задач на смисл (особистісно-значущі задачі).

Інтелектуальний блок представлений у характеристиках когнітивних психічних процесів, мовленні та метакогнітивних процесах – (інтелектуальній ініціації як здатності до самостійної постановки задач – М.Л. Смульсон), рефлексії та децентрації (здатності подивитися на проблему з позиції іншого). У зв'язку з цим, здійснювались вправи на формулювання та розв'язання студентами професійно-важливих та рефлексивних задач, а також вправ на ідентифікацію.

Комунікативні чинники розвитку здатності особистості до саморегулювання пов'язані з такими видами компетентностей: загальною мовленнєвою, діалогічною, інтерактивною. Найбільш доречними у цьому контексті стали різного роду вправи, ігри, а також проєктивні, рефлексивні та корекційно-терапевтичні завдання і задачі на конфлікт.

Концептуальний аналіз типових класів професійно-особистісних задач, що обумовлюють специфіку саморегулювання професійного мислення майбутнього лікаря, дозволив виокремити провідні їх характеристики, а саме: спрямованість на надання домедичної допомоги й підвищену відповідальність фахівця за свої рішення; здатність до переосмислення проблеми і переструктурування її в умови

актуальної задачі; семантичне, морально-етичне та смислове переструктурування змісту професійних задач; часову обмеженість у пошуку способів розв'язання задач та вимоги до оперативного прийняття рішень, відкритість до альтернатив та творчу неповторність, необхідність застосування в процесі вирішення задач міждисциплінарних знань і умінь, гнучкого й динамічного застосування прийомів самоорганізації та саморегуляції фахівця.

Відмінною ознакою професійного мислення лікаря-практика є його вміння правильно ставити й формулювати запитання з метою отримання вичерпної інформації, яка слугуватиме попередньою і необхідною умовою виявлення психосоматичного стану пацієнта та подальшої діагностики стану його здоров'я. Тобто, однією з найважливіших характеристик професійного мислення лікаря є вміння визначати та структурувати основні аспекти скарг (проблем) хворого і його здатність прогнозувати деякий перелік запитань з боку пацієнта. Наявність такого уявного профілю дозволить надавати йому вичерпну відповідь і, тим самим не лише демонструвати високий рівень своєї фахової підготовки, а й вселяти впевненість і віру хворого у його якнайшвидше одужання.

Визначено основні регуляторно-технологічні складові, які структурують, формалізують та, відповідно, спрямовують процеси професійного мислення лікаря (скарга пацієнта, всебічний аналіз інформації для постановки діагнозу, визначення курсу лікування тощо). Обґрунтовується важливість професійного цілеутворення, планування, прогнозування, програмування, самоконтролю та прийняття рішень як базових механізмів саморегулювання мислення майбутнього лікаря.

Особливу роль у розвитку регулятивної культури лікаря відіграють психотехнології саногенного (позитивного, оздоровчого) мислення, які також сприяють становленню позитивної Я-концепції, стимулюють усвідомлення особистістю власних емоційних і когнітивних бар'єрів, що заважають її становленню як фахівця.

Важливе місце у розробленій програмі належало:

- 1) методикам діагностики рівня розвитку рефлексивної самосвідомості

контекстуальний зміст якої дозволяв порівнювати показники «реального Я» та «ідеального Я»;

2) проективним методикам незавершених речень та методу ранжування різноманітних ситуацій міжособистісної взаємодії у системі «лікар – хворий»;

3) різноманітним груповим формам міжособистісної взаємодії, спрямованим на продукування та розв'язанням задач, які досліджуються навчально-професійного змісту.

Розроблена програма реалізовувалась з залученням технік клієнт-центрованого підходу за С. Rogers, технік логотерапевтичного підходу, методів недирективної ігротерапії V. Exline, технік арт-терапевтичного напрямку, вправ тілесно-орієнтованої терапії тощо.

Підібраний комплекс методів спрямовано на розвиток та вдосконалення: саморегуляції особистісно-професійних активностей як умови професійного становлення майбутніх лікарів; корекційно-розвивальної роботи у напрямку актуалізації й гармонійності всіх сфер особистості молодого людини, пов'язаних із конструктивними змінами її самосприйняття; міжособистісних стосунків, змістових основ філософії життя, а також роботу з емоційним станом та смисловими мотивами учасників тренінгової групи.

Ефективність розробленої програми доведена статистично значущим зростанням показників загального рівня саморегуляції та індикативними показниками професійного становлення майбутніх лікарів, зокрема:

у ставленні до часу як цінності (часових характеристик, відведених на підготовку до занять, показниках навчально-професійної активності);

уміннях планувати свою життєву та професійну перспективу, характеристиках цілеспрямованості, відповідальності й самостійності;

ціннісно-смислових мотивах, у ставленні до самого себе і до інших, підвищенні цінності життя.

Емпіричні дані, здобуті в процесі дослідження, були підтверджені різноплановими якісними судженнями й оцінками, що були виявлені внаслідок аналізу самозвітів, зроблених студентами зразу ж після завершення тренінгу.

Серед усіх варіантів, які було надано студентами, не виявлено жодного, у якому б давалась негативна оцінка роботі, що проводилась впродовж тренінгу, а ті побажання, які мали місце, в цілому, були доброзичливими та позитивними.

Участь студентів у тренінгових заняттях дозволила їм усвідомити свої потенційні можливості та зміцнити віру у правильності обраної професії. У процесі занять учасники групи навчились долати бар'єри у спілкуванні і досягати взаєморозуміння між собою. Вони досягли значних успіхів у пізнанні інших і у власному самопізнанні (стали краще розуміти і доступніше репрезентувати власні емоції і почуття, чіткіше вибудовувати свої цілі, більш виразно бачити особисті сенси й життєві цінності). Робота у групі сприяла переоцінюванню й переосмисленню подій минулого та відповідальному ставленню до реальних справ і актуальних задач, які концептуально кожным студентом вплітались у цілепокладання його подальшої особистісно-професійної перспективи.

Отримані результати дозволили також краще зрозуміти студентів-медиків: їх актуальні потреби та професійні цінності, реальні оцінки своїх професійних можливостей та ідеальне бачення своєї перспективи, способи аналізу, мислення, рівень домагань та самооцінки, позитивні й негативні особистісні риси.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вивчення питань формування саморегуляторного потенціалу майбутніх лікарів, як чинника їх професійного становлення.

Подальші перспективи дослідження окресленої проблематики можуть бути пов'язані з можливістю подальших кроскультурних розвідок, з метою встановлення відмінностей у розвитку цього феномену в різних соціальних спільнотах та виявлення його ефективного впливу на фахове становлення в царині різних професій.

Ключові слова: саморегуляція, самоорганізація, самоуправління, професійне становлення (розвиток, професіогенез), самосвідомість, рефлексія, рефлексування, рефлексивні та ідентифікаційні механізмами, ціннісно-сміслові утворення (мотиви, мотивація), навчально-професійна діяльність, вища освіта,

особистісно-професійні характеристики, студентська молодь, освітнє середовище.

ANNOTATION

Ovchar A. I. Self-regulatory ability of the future doctor as a factor of their professional development. – Qualification scientific work in the form of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 053 Psychology. – Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Ivano-Frankivsk, 2026.

The dissertation presents the results of theoretical analysis and experimental research into the problem of clarifying the place and role of the self-regulatory ability of a future doctor in his professional development.

The empirical data obtained from the study confirm the underlying hypothesis, and also allow us to establish that the set objective has been achieved and the tasks of the research have been fulfilled; they form the basis for general conclusions that have both theoretical and practical significance.

A theoretical and methodological analysis of scientific approaches to the study of the problem under investigation has made it possible to elucidate the essence of such concepts as regulation and self-regulation, as well as to examine their meaning in the context of the categories of formation and development. It has been established that the problem of regulation and self-regulation was first raised by L.S. Vygotsky and was viewed by him as a specifically human way of creating and using symbolic psychological tools, which he interpreted as ‘mastering the processes of one’s own behaviour’.

Foreign psychological science considers self-regulation within the framework of social-cognitive theory and social learning theory A. Bandura; and C. Rogers’ humanistic theory, where the central idea is the concept of the role of self-awareness and self-esteem in the regulation of behaviour and personality development. Contemporary scientific theories of self-organisation make it possible to view self-

regulation as a function or property of self-organised systems to change under the influence of external and internal factors.

The analysis and study of the concept of «self-regulation» was conducted from the «person-activity» perspective, which involves the individual regulating all aspects of their own activity: its planning, organisation and implementation. All these actions are aimed at transforming the individual's attitudes towards themselves, other people, and the activity in which they are engaged.

It has been established that the development of conscious self-regulation in activity is linked to the inclusion of new levels of consciousness functioning in this process. Alongside reflection, through which one's own activity appears to the subject in a form accessible for analysis and evaluation, a construct that incorporates activity (its process and outcome) into the system of individual personal experience begins to play an increasingly important role in the field of self-awareness. Thus, the process of self-regulation of activity becomes more complex, as, in addition to the parameters of self-regulation dictated by social norms, internal, subjectively significant criteria of success and normativity of activity emerge, generated by the value-semantic sphere of the personality. The personal content of activity begins to functionally dominate over typological characteristics within the system of individual regulation, as a result of which regulatory processes are increasingly mediated by the value-semantic sphere. Self-regulation is deeply intertwined with self-knowledge and an emotional-value-based attitude towards oneself. There is a correlation between self-regulation and productivity in various types of activity.

The methodological basis for the problem under investigation is the psychological-hermeneutic approach, which views personality development as the formation of the individual's ability for self-reflection (through the understanding and interpretation of one's own life experience) and for making sense of the surrounding world. Thus, the process of any personal change occurs on the basis of changes in the structure of self-awareness, in particular through the development of the personal ability to understand oneself and the surrounding world by assimilating socio-cultural

experience, appropriating new meanings and the ability to transform them, integrating them into one's own system of meaning.

Thus, psychological self-regulation is understood as the ability of a mature individual to define the goal of their activity and find ways to achieve it. Self-regulation of learning activity is a specific form of regulation carried out by the individual themselves. Since it has a structure analogous to the self-regulation of all other types of activity, by ensuring its development, we thereby create the conditions for positive results in other types of activity.

This thesis examines the conceptual approaches of local and foreign researchers to the professional development of the individual. The term «professional development» is interpreted as a process of growth in which the individual takes responsibility for cultivating professional, ideological and civic virtues within themselves and for realising their full potential. The process of professional formation within higher education institutions constitutes the initial stage of professional development. It is based on immersion in a professional environment that fosters collaborative interaction between lecturers and students, encourages initiative, authenticity, and freedom of choice, and promotes the development of individuality and creative potential. Such an environment also facilitates the value-based enrichment of educational content and stimulates students' self-education as well as their personal and professional self-development.

It has been demonstrated that partnership-based and friendly relationships in the interpersonal interaction between students and teachers constitute one of the most important conditions for training future specialists. In this context, personal growth should be viewed as the ability to transition from reliance on others and environmental regulation to self-reliance and self-regulation (F. Perls). The functional-active model of personality development and behaviour should be based on the idea of creating conditions for effective personal self-development by fostering mechanisms of self-learning and self-education (primarily through education).

Since the need for self-development and self-fulfilment is an important characteristic of a mature personality, future professionals should be aware of their

responsibility for planning their life trajectory, including their professional career. Therefore, they should strive to develop a sense of agency based on reflection upon their personal growth and self-transformation. A special role in this process should be played by reflective-personal competence, which we interpret as the ability to solve relevant and important, personally -significant professional tasks aimed at deepening knowledge and fostering an active, creative attitude towards and transformation of one's «self», one's «identity».

Thus, the partner-based educational dialogue within the «teacher – student» system acts for the latter merely as an external driver, directing their efforts towards the search for meaning in their life. At the same time, the activation of the mechanism of reflection facilitates the transfer of this process to the internal plane, rendering it personally meaningful. This, in turn, intensifies the development of various plans for one's life trajectory: personal development, professional formation or career growth, creative self-expression, the development of various abilities, the achievement of harmonious development or spiritual perfection, and so on.

Thus, value-semantic consciousness, with its inherent reflective and identificatory mechanisms, performs a crucial personal-regulatory function in facilitating professional and value-based self-transformation. At the same time, the subject's capacity for reflection plays a key role in reflecting on their own professional development.

The author has developed and theoretically substantiated a conceptual model for this research, according to which the most informative parameters for operationalising the professional development of future doctors and the factors influencing their self-regulation are:

- the degree of reflexivity (indicators of reflective self-awareness) and the activity of one's life stance (manifested in the following types of life stance: active, impulsive, contemplative, passive); the more creative individuals strive to increase their professional and personal activity (indicator – academic achievement); locus of control (an external locus of control is a sign of self-satisfaction, and thus complacency);

- temporal localisation of life-meaning orientations (operationalised in the following sub-scales: life goals, interest and emotional richness of life, life effectiveness or satisfaction with self-actualisation); value- and meaning-based motives;

- level of self-organisation (indicator: student's time budget).

It has been established that the ability for self-regulation is a dynamic personal construct which, throughout an individual's life, takes on various substantive configurations, amongst which psychological characteristics such as the drive for self-development, systematic reflection, and the orientation of individual experience towards the realisation of life projects play a significant role.

An empirical test of the hypotheses was conducted, the results of which allow us to assert that there is a close relationship between indicators of self-regulation development in educational and professional activities and its key components, namely planning, organisation, and implementation. Indicative forms of the strength of this link should be considered to be indicators of a person's attitudes towards themselves, other people, and the activities in which they are engaged.

An analysis of indicators of the overall level of development of the individual system of conscious self-regulation of voluntary activity among the subjects confirmed our hypothesis, according to which those characterised by a high level of development of this phenomenon are distinguished by a high level of independence in goal-setting and decision-making and are characterised by internal motivation; they have a higher level of self-organisation (better indicators of daily time allocation); they are more responsible and goal-oriented.

Conversely, among the participants with low levels of self-regulatory capacity, the picture is largely the opposite: they have not developed the need for conscious planning and organisation of their behaviour, as evidenced by structural imbalances in their daily time allocation, they experience difficulties in defining life and professional priorities, and they are more dependent on the situation and the opinions of those around them.

A programme has been developed and proposed for the formation of professionally important components of a self-regulatory culture, which was primarily focused on the development of reflective skills for self-awareness, awareness of others, and awareness of one's own actions and capabilities. Among the main factors in the development of such an ability, it is worth highlighting: motivational, intellectual (cognitive and metacognitive) and communicative factors.

The motivational component is represented by the subject's aspirations for self-actualisation, the desire to meet societal expectations, a focus on success, and a drive towards self-realisation. To this end, exercises were practised involving the formulation and resolution of meaningful tasks (personally significant tasks).

The intellectual component is characterised by cognitive mental processes, speech and metacognitive processes – (intellectual initiation as the ability to set one's own tasks – Smulson M.L.), reflection and decentration (the ability to view a problem from another person's perspective). In this regard, emphasis was placed on students formulating and solving professionally relevant tasks and reflective tasks, as well as on identification exercises.

Communicative factors in the development of an individual's capacity for self-regulation are linked to various types of competence: general linguistic, dialogical and interactive. The most appropriate in this context were various types of tasks and games, as well as projective, reflective and corrective-therapeutic tasks and conflict-based exercises.

A conceptual analysis of typical categories of professional and personal tasks that determine the specific nature of self-regulation in the professional thinking of future doctors has made it possible to identify their key characteristics, namely: a focus on providing first aid and the specialist's heightened responsibility for their decisions; the ability to rethink a problem and restructure it in terms of the current task; semantic, moral-ethical and conceptual restructuring of the content of professional tasks; time constraints in the search for solutions to tasks and the need for rapid decision-making, openness to alternatives and creative originality, the necessity of applying interdisciplinary knowledge and skills in the problem-solving process, and the flexible

and dynamic application of self-organisation and self-regulation techniques by the specialist.

A distinctive feature of a practising doctor's professional thinking is their ability to correctly pose and formulate questions with the aim of obtaining comprehensive information, which serves as a preliminary and necessary condition for identifying the patient's psychosomatic state and the subsequent diagnosis of their health condition. In other words, one of the most important characteristics of a doctor's professional thinking is the ability to identify and structure the main aspects of the patient's complaints (problems) and their capacity to anticipate a certain range of questions from the patient.

Having such a mental profile will enable the doctor to provide a comprehensive response and, in doing so, not only demonstrate a high level of professional competence, but also instil confidence and faith in the patient regarding their speedy recovery.

The main regulatory and technological components that structure, formalise and, accordingly, guide the processes of a doctor's professional thinking (the patient's complaint, comprehensive analysis of information for diagnosis, determination of the course of treatment, etc.) have been identified. The importance of professional goal-setting, planning, forecasting, programming, self-control and decision-making as basic mechanisms of self-regulation in a psychologist's thinking is substantiated.

Psychotechnologies of sanogenic (positive, health-promoting) thinking play a special role in the development of a regulatory culture; they also contribute to the formation of a positive self-concept and stimulate the individual's awareness of their own emotional and cognitive barriers that hinder their development as a specialist.

The programme placed particular emphasis on:

- 1) methods for assessing the level of development of reflective self-awareness, the contextual content of which allowed for a comparison between the «Real self» and the «Ideal self»;

- 2) projective methods involving unfinished sentences and the method of ranking various situations of interpersonal interaction within the «doctor–patient» system;

3) various group forms of interpersonal interaction aimed at generating and solving tasks of an educational and professional nature by the students under study.

This programme was implemented using techniques from the client-centred approach according to C. Rogers, techniques from the logotherapeutic approach, methods of non-directive play therapy by V. Exline, art therapy techniques, body-oriented therapy tasks, and so on.

The selected set of methods is aimed at developing and improving: self-regulation of personal and professional activities as a prerequisite for the professional development of future doctors; corrective and developmental work aimed at actualising and harmonising all fields of a young person's personality related to constructive changes in their self-perception; interpersonal relationships; the substantive foundations of their philosophy of life; as well as work on the emotional state and motivational factors of the training group participants.

The effectiveness of the developed programme is demonstrated by a statistically significant increase in the overall level of self-regulation and in the key indicators of the professional development of future doctors:

- in their attitude towards time as a value (time allocated to preparing for classes, indicators of academic and professional activity);
- the ability to plan one's life and professional prospects, characteristics of purposefulness, responsibility and independence;
- value- and meaning-based motivations, attitudes towards oneself and others, and an increased appreciation of the value of life.

The empirical data obtained during the study were supported by a range of qualitative judgements and assessments identified through the analysis of self-reports completed by the students immediately after the training session. Among all the responses provided by the students, not a single one was found that gave a negative assessment of the training sessions, and the suggestions that were made were, generally, constructive, friendly and positive.

The students' participation in the training sessions enabled them to realise their potential and strengthen their belief in the rightness of their chosen profession. During

the sessions, the group members learnt to overcome communication barriers and achieve mutual understanding among themselves; they made significant progress in understanding others and in self-awareness (they came to better understand and express their own emotions and feelings, set their goals more clearly, and see their personal meanings and life values more distinctly). Working in the group helped them to re-evaluate and rethink past events and to adopt a responsible attitude towards real-life matters and current challenges, which each student integrated into the formulation of goals related to their future personal and professional development.

The findings also provided a better understanding of medical students: their current needs and professional values, their realistic assessments of their professional capabilities and their ideal vision of their future development, their methods of analysis and thinking, their level of aspiration and self-esteem, and their positive and negative personality characteristics.

This study does not exhaust all aspects of investigating the development of self-regulatory potential in future doctors as a factor in their professional development.

Future research into this issue may involve further cross-cultural studies, with the aim of identifying differences in the development of this phenomenon across different social communities and determining its effective influence on professional development within various professions.

Keywords: self-regulation, self-organization, self-management, professional formation (development, professionogenesis), self-awareness, reflection, reflexivity, reflective and identification mechanisms, value-semantic constructs (motives, motivation), educational and professional activities, higher education, personal and professional characteristics, university students, educational environment.

СПИСОК ПРАЦЬ, ОПУБЛІКОВАНИХ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації, зокрема статті у наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:

1. Овчар А.І., Белей М.Д. Рефлексивно-особистісна компетентність як важлива умова професійного самотворення майбутнього фахівця. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2022. № 20 (65). С. 55–63.

DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.20\(65\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.20(65).06)

URL: <https://enpuir.edu.ua/entities/publication/e885ad1b-515b-49cb-b35e-0057c5a8ee01>

2. Овчар А.І. Деякі особливості навчально-професійної мотивації студентів медичних університетів та їх вплив на подальше фахове становлення. *Психологічні студії*. 2024. № 1. С. 121–130.

DOI: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.16>

URL: <https://journals.vnu.volyn.ua/index.php/psychology/article/view/1625>

3. Овчар А.І. Саморегуляторна здатність майбутнього лікаря як чинник його професійного становлення. *Габітус*. 2025. № 72. С. 123–130.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.72.1.22>

URL: https://habitus.od.ua/journals/2025/72-2025/part_1/24.pdf

4. Овчар А.І. Самоорганізація та самоуправління різними видами активності як умова професійного становлення майбутнього лікаря. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. Т 36(75), №3. С. 84–90.

DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.3/13>

URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/3_2025/15.pdf

5. Белей М., Овчар А. Смыслотворення в царині професіогенезу майбутнього лікаря як умова його фахового становлення. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2025. № 56. С. 9–16.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2312-8437.56.2025-2.1>

URL: <http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8139/1/%D0%91%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B9%20%D0%9E%D0%B2%D1%87%D0%B0%D1%80.pdf>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

6. Овчар А. І. Теоретичні підходи до операціоналізації та регуляції смислової сфери особистості. *Матеріали звітної наукової вебконференції викладачів, докторантів, аспірантів університету за 2021 рік Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника* (4–5 квіт. 2022 р., м. Івано-Франківськ): електрон. вид. Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2022. С. 96–97.

URL: <https://kjourn.cnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/54/2022/11/%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8-%D0%BF%D0%BD%D1%83-2022-.pdf>

7. Овчар А. І. Саморегуляторна активність та її роль у забезпеченні особистісно-професійних самозмін. *Сучасний стан та тенденції розвитку науки та освіти*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 10 лют. 2025 р.) / Міжнар. гуманітар. дослід. центр. Дніпро: Research Europe, 2025. С. 240–244.

URL: <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2025/02/re-10.02.25.pdf>

8. Овчар А. І. Саморегуляція як професійно-важлива властивість особистості майбутнього фахівця. *Український соціум: соціально-гуманітарний аналіз сучасності та прогноз майбутнього*: матеріали XXVIII Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 28 лют. 2025 р.). Харків: Право, 2025. С. 41–44.

URL: https://pravo-izdat.com.ua/index.php?route=product/product/download&product_id=5533&download_id=1964

9. Beley M., Ovchar A. Self-Regulation as a Condition for Effective Personal and Professional Self-Development. *International Scientific Conference*

«*Science, Technology, and Society under Global Uncertainty*» (Birmingham, United Kingdom, February 5, 2026). Birmingham, 2026. P. 121–124.

URL: <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2026/02/re-05.02.2026.pdf>

10. Овчар А. І. Ціннісно-сміслова свідомість як фактор професійної самореалізації студентів медичних спеціальностей. *Сучасні дослідження в науці, освіті та практиці*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Житомир, 15 лют. 2026 р.) / Міжнар. гуманітар. дослід. центр: Research Europe, 2026. С. 96–98.

URL: <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2026/02/re-15.02.2026.pdf>

11. Белей М., Овчар А. Особливості формування смислових систем у майбутніх медичних спеціалістів. *New Horizons in Scientific Research: Challenges and Solutions*: collection of Scientific Papers with the Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference (March 9–11, 2026, Marseille, France). Marseille : European Open Science Space, 2026. С. 240–242.

URL: https://www.eoss-conf.com/wp-content/uploads/2026/03/Marseille_France_09.03.26.pdf

ЗМІСТ

ВСТУП.....	25
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні підходи до вивчення саморегуляції як чинника професійного становлення майбутнього лікаря	35
1.1. Аналіз теоретико-емпіричних моделей професійного становлення в умовах закладу вищої освіти.....	35
1.2. Саморегуляція особистості як механізм професійно-ціннісних самозмін майбутніх лікарів	57
1.3. Особливості впливу особистісно-регуляторних чинників на професійне становлення студентів медичних закладів вищої освіти.....	77
РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження саморегуляторних чинників як умови значущих самозмін в особистісно-професійному становленні студентів-медиків	100
2.1 Загальні підходи до організації і методів емпіричного дослідження	100
2.2 Специфічні відмінності у розвитку індикативних показників професійного становлення студентів медичних закладів вищої освіти	117
2.3 Результати емпіричної перевірки взаємозв'язку між рівнями саморегуляції студентів і показниками їх професійного становлення.....	145
РОЗДІЛ 3. Система психолого-педагогічних заходів підвищення саморегуляторної здатності студентів медичних закладів вищої освіти...	156
3.1. Психологічна розвивальна програма підвищення регуляторної здатності майбутніх лікарів як засіб розвитку їх професійно-ціннісних утворень	156
3.2. Динаміка розвитку професійних цінностей майбутніх медиків як об'єкт цілеспрямованого впливу на досліджуваних студентів експериментальної групи	163

3.3. Перевірка ефективності реалізації програми групової роботи та узагальнення результатів формульовального етапу дослідження	177
ВИСНОВКИ	196
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	202
ДОДАТКИ.....	221

ВСТУП

Актуальність дослідження. Як визначено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку вищої освіти – є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці та професійного розвитку[88]. Попри постійний інтерес з боку науковців до цього напрямку досліджень, все-таки слід констатувати, що за довгі роки попередніх психологічних розвідок так і не вдалось сформуувати цілісне уявлення про людей-професіоналів, про етапи їх професійної кар'єри, причини вибору чи зміни професії, установки, життєві цінності і цілі, проблеми і способи їх розв'язання.

Оскільки предмет нашого дослідження безпосередньо пов'язаний з професійним становленням фахівців в галузі медицини, то особливу увагу в ході подальшого наукового аналізу було вирішено приділити питанням виявлення відмінностей у сфері самосвідомості, зокрема саморегуляторній здатності майбутніх лікарів, позаяк саме з цим важливим особистісним утворенням ми пов'язуємо інтенсивність та осмисленість процесу професійного становлення суб'єкта [152].

Слід зазначити, що дуже часто процес особистісного та професійного розвитку індивіда пов'язують в першу чергу з розвитком когнітивної сфери, а в вузькому розумінні цього слова – із засвоєнням знань. Такий підхід безсумнівно треба вважати однобоким, неправильним і, навіть, хибним, адже давно відомі з різноманітних наукових джерел статистичні дані щодо швидкого старіння знань, особливо у тих галузях науки, котрі знаходяться на передових рубежах науково-технічного прогресу. У цьому аспекті, надзвичайно доречним є висловлювання відомого психолога і психотерапевта С.Р. Rogers з приводу того, що освіченою людиною слід вважати лише того, хто навчився вчитись, навчився пристосовуватись і змінюватись, зрозумів, що ніяке знання не є надійним і тільки процес пошуку знання дає основу для надійності [177]. Тому в основу нашого концептуального підходу щодо професійної підготовки майбутніх лікарів зроблено акцент не стільки на знаннях, скільки на їх компетентності.

У психології давно відомий факт, що індикатором творчості людини є її постійне прагнення здобувати (поглиблювати) знання. Тобто вважається, що більш творчі особистості після завершення навчання (наприклад у ЗВО) обов'язково продовжують вчитись, самовдосконалюватись, займатись самоосвітою, а нетворчі – припиняють цей процес. Ця закономірність у ході навчально-професійного становлення студента також має індикативні форми прояву, а саме: творчі студенти завжди пізнавально активні, а тому у процесі підготовки до практичних занять намагаються бути оригінальними у висвітленні опрацьованого матеріалу, вдаються до спроб вийти за межі простого конспектування, запам'ятовування і відтворення. Водночас, слабший контингент студентів у кращому випадку знайомиться з обов'язковим мінімумом літератури і в процесі заняття просто механічно репродукує цей матеріал [97].

Проблема саморегуляції професійного становлення студентів ЗВО безпосередньо пов'язана з розв'язанням двох важливих проблем у перебудові системи освіти в Україні: становленням й підвищенням показників рівня професіоналізму в суспільстві та активізацією особистісного, творчого й інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців.

Питання саморегуляції процесу професійного становлення тісно пов'язані з різноманітними психологічними аспектами регуляції активності людини, а їх розроблення значною мірою залежить від усвідомлення та розуміння того теоретико-методологічного надбання, яке створено завдяки багаторічному дослідженню проблем регуляції розвитку особистості (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, О.В. Скрипченко, М.В. Савчин, L.S. Vygotsky та ін.), довільної регуляції та саморегуляції поведінки (М.Й. Боришевський, В.К. Котирло, Е.В. Subbotsky та ін.), регуляції та саморегуляції мисленнєвих процесів (В.О. Моляко, Н.І. Пов'якель та ін.) [21; 71; 75; 83; 103; 121; 126; 182].

Дослідження особливостей та закономірностей саморегуляції професійного становлення майбутнього лікаря безпосередньо дотична до розв'язання проблем загальної психології (а саме психології саморегуляції довільної активності людини), психології праці та професійної діяльності, а

також педагогічної психології (формування умінь і навичок особистісно-ціннісної саморегуляції) [87].

Констатуючи суттєвий внесок вітчизняних учених у розроблення проблеми саморегуляції різних видів діяльності та мислення (М.Й. Боришевський, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Н.І. Пов'якель та ін.) [21; 75; 83; 103; 104]. Разом з тим ми відзначаємо, що проблематика саморегуляції професійного становлення до останнього часу розроблялась недостатньо як у контексті практичної, так і педагогічної та професійної психології.

Пріоритетним завданням сучасної системи освіти є поступове формування у суб'єкта внутрішньої готовності самотійно і усвідомлено планувати, коректувати і реалізовувати перспективи свого розвитку (життєвого, особистісного, професійного). По-іншому, успішним особистісний розвиток може вважатись тоді, коли суб'єкт демонструє готовність розглядати себе таким, що розвивається у певних часових, просторових та смислових рамках, постійно розширюючи при цьому свої можливості і максимально реалізуючи їх. Пізнати і зрозуміти самого себе – означає навчитися самому будувати перспективи свого особистісного розвитку. Відтак важливою передумовою особистісного та професійного становлення індивіда є сформованість «суб'єктності» як інтегральної характеристики його готовності до навчально-професійної діяльності, основу якої становить рефлексія власних змін, розвитку та самовдосконалення.

Значущість дослідження визначається ще й тим, що у ньому розглядаються особливості деяких психологічних закономірностей та механізмів саморегуляції становлення майбутніх фахівців у залузі медицини, які виступають фундаментальною основою їх подальшої професійної продуктивності, а також психолого-педагогічних умов формування саморегуляторної здатності студента в системі його підготовки у медичному закладі вищої освіти. Отже проблема дисертаційного дослідження є актуальною як із соціального, так і з наукового погляду. Саме це і зумовило вибір теми дослідження: «Саморегуляторна здатність майбутнього лікаря як чинник його професійного становлення».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано в рамках комплексної науково-дослідної роботи кафедри медицини катастроф та військової медицини Івано-Франківського національного медичного університету – «Стан адаптаційно-регуляторних ресурсів у студентів-медиків із проявами соматоформної вегетативної дисфункції: шляхи оптимізації їх медичного обслуговування», керівник кандидат медичних наук, доцент Костюк В.М. (номер державної реєстрації: 0121U113917, термін виконання 2021 – 2026 рр.).

Об'єктом дослідження є процес професійного становлення студентів в умовах медичного закладу вищої освіти.

Предмет дослідження – саморегуляторні чинники значущих самозмін у професійному становленні студентів медичного закладу вищої освіти.

Мета дослідження – з'ясувати роль особистісно-регулятивних чинників у професійному становленні студентів медичного закладу вищої освіти, встановити кореляції наявного взаємозв'язку та створити програму підвищення саморегуляторної здатності щодо формування професійно-ціннісних утворень.

Гіпотеза: саморегуляторна здатність майбутнього фахівця визначається рівнем активізації рефлексивно-ідентифікаційних механізмів його самосвідомості, який не лише інтенсифікує і поглиблює уявлення про своє «професійне Я», а й загострює суперечності з ідеальним образом, які актуалізують потребу їх розв'язання і призводять до професійно-ціннісних самозмін в структурі особистості.

Для досягнення мети необхідно розв'язати такі **завдання:**

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз існуючих наукових підходів до вивчення саморегуляції.
2. Розкрити змістовно-критеріальне наповнення провідних компонентів структурної моделі саморегуляторного впливу на процес професійного становлення студентів-медиків.

3. Розробити теоретичну модель взаємозв'язку між саморегуляторною активністю та професійно-ціннісними самозмінами в структурі особистості студента.

4. Провести практичне дослідження і виявити емпірико-дидактичні кореляти, які одночасно виступатимуть умовами та індикаторами професійного росту студентів-медиків.

5. Розробити програму розвитку саморегуляторної здатності студентів медичного закладу вищої освіти як умови їх професійного становлення та перевірити її ефективність.

Теоретико-методологічні засади дисертаційного дослідження ґрунтуються на основних наукових положеннях теорії психічної регуляції та довільної саморегуляції (М.Й. Боришевський, С.Д. Максименко, В.О. Моляко); соціально-когнітивної теорії саморегуляції та саморегулятивного навчання (А. Bandura, В.І. Zimmerman); положеннях про особистість як суб'єкта довільної активності (В.О. Татенко, Т.М. Титаренко) і принципах системно-структурного підходу (І.Д. Бех, В.В. Рибалка); основних положеннях задачного підходу (Г.С. Костюк, Г.О. Балл, Ю.І. Машбиць) та психологічній концепції розвивального навчання (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, Ю.О. Приходько, О.В. Скрипченко, Ю.М. Швалб). Дослідження також опирається на концептуальні положення професійного становлення і розвитку (З.С. Карпенко, Г.К. Радчук, В.А. Семиченко) та основні підходи до здійснення підготовки майбутніх фахівців вищої школи (О.Ф. Бондаренко, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.В. Чепелєва та ін.).

Методи дослідження. У дисертації використано комплекс методів: *теоретичні* теоретико-методологічний аналіз проблеми, моделювання як інструмент створення структурної моделі взаємозв'язку між саморегуляцією і професійним становленням майбутнього лікаря; *емпіричні* та *експериментальні* (експериментально-генетичний метод, спостереження, анкетування, тестування, проєктивні методи, активні методи навчання, дослідження бюджету часу); *психометричні методики* (для діагностики характеристик саморегуляції

використовувалися методики «Стиль саморегуляції поведінки», «Сенсожиттєві орієнтації», локусу контролю, навчальної мотивації); методи *статистичної обробки* (середні значення, стандартне відхилення, середньоквадратичне відхилення, медіальні показники, кореляційний аналіз Пірсона) та репрезентації отриманих результатів (табулювання та графічне подання результатів експерименту); констатувальний та формувальний експерименти. Статистична обробка даних і графічна презентація результатів дослідження здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS Statistics 27.0.

Організація і база дослідження. Дослідження проводилося протягом 2023-2026 років на базі закладу вищої освіти Івано-Франківський національний медичний університет. На початку експерименту дослідницька вибірка складалась з 118 студентів III–V курсів, переважна більшість яких була жіночої статі. Вибірка формувалася методом рандомізації з урахуванням єдиного змістового критерію – показників академічної успішності, що слугував умовою диференціації дослідницьких груп.

На заключному етапі дослідження до формувального експерименту залучалось 40 студентів.

Надійність і вірогідність результатів дослідження наукових положень, висновків і рекомендацій дослідження забезпечено методологічним обґрунтуванням вихідних положень, науково-вивіреном підходом до створення вибірки досліджуваних, використанням комплексу взаємодоповнювальних методів дослідження, що адекватні меті та завданням, обґрунтованим поєднанням якісного й кількісного аналізу емпіричних даних, коректним застосуванням методів математичної статистики та оцінки експериментальних даних. Про надійність отриманих даних свідчать стійкість і повторюваність результатів.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що автором

– *уточнено* зміст та прикладне значення психологічних категорій «саморегуляція», «професійне становлення» у їх взаємозв'язку з іншими

категоріями психології, *визначено та обґрунтовано* поняття «саморегуляторна здатність», «професійна рефлексія», «професійно-ціннісні самозміни»;

- *вперше* застосовано системно-структурний підхід (із поєднанням особистісної та професійно-орієнтованої парадигм) при дослідженні професійного становлення в контексті різнорівневої саморегуляторної активності студентів-медиків;

- *розроблено* концепцію саморегуляторного впливу на професійне становлення майбутнього лікаря, що включає визначення структури, підструктур, комплексу провідних психологічних механізмів, детермінант і рушійних сил розвитку саморегуляції професійного становлення;

- *розроблено, науково обґрунтовано та доведено* ефективність психолого-педагогічної програми розвитку саморегуляторної здатності, як чинника професійного становлення;

- *набули подальшого розвитку*: підходи, методи та способи використання розвивальних, зокрема рефлексивно-творчих психотехнологій як засобів формування саморегуляторної культури майбутнього фахівця в області медицини.

Теоретичне значення дослідження полягає у:

- аналізі та поглибленні уявлень про особливості саморегуляторної здатності студентів-медиків за наявності різних умов організації їх начального процесу;

- розкритті змісту особистісно-значущих та професійно-ціннісних компонентів в загальній структурі професійного становлення студентів у закладі вищої освіти;

- отримані результати дають можливість поглибити розуміння існуючого взаємозв'язку між саморегуляторною активністю та професійним становленням майбутніх лікарів;

- застосуванні методології системно-структурного, особистісно-орієнтованого, герменевтичного, екзистенційно-рефлексивного та проєктивного

підходів для визначення засад професійного становлення в умовах закладу вищої освіти;

– науковому та методичному обґрунтуванні психолого-педагогічної програми розвитку саморегуляторної здатності майбутніх лікарів як чинника їх професійного становлення.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що на основі розробленого в дисертаційній роботі рефлексивно-задачного підходу та системи розвивальних психотехнологій запропоновано комплекс методик психодіагностичного дослідження й цілеспрямованого формування саморегуляції професійного становлення студентів-медиків. Концептуально й емпірично визначено формально-змістові складові рефлексивно-творчого тренінгу, що може бути використаний в процесі формування саморегуляторної культури майбутніх медиків.

Одержані результати впроваджено у робочі програми та навчально-практичні комплекси викладання спеціальних академічних дисциплін з основами практичної психології в Івано-Франківському національному медичному університеті.

Результати дослідження **впроваджено** в роботу навчально-виховного процесу Івано-Франківського національного медичного університету (довідка № 18/1164 від 23.04.2026 р), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 482 від 22.04.2026 р.), а також використовуються у роботі університетської клініки при Івано-Франківському національному медичному університеті (довідка № 01.1/1163 від 23.03.2026 р).

Результати дисертаційного дослідження можуть використовуватися для вдосконалення самостійної роботи та особистісного і професійного зростання студентів, їх саморозвитку й підвищення рівня професіоналізму майбутніх лікарів.

Особистий внесок автора:

– використано власний підхід до розуміння сутності поняття саморегуляторна здатність, визначено її місце і роль у професійному становленні

майбутнього лікаря та запропоновано концептуальну модель їх взаємообумовлюючого розвитку;

- емпірично перевірено і доведено взаємозв'язок між саморегуляторною здатністю студента і рівнем його навчально-професійної активності;

- розроблено і апробовано психолого-педагогічну програму, метою якої є розвиток саморегуляторних вмінь і навичок, як чинника професійного становлення студентів-медиків.

Розроблені наукові положення та одержані теоретичні й емпіричні результати є самостійним внеском автора у розвиток психологічної культури саморегуляції професійного становлення студентів-медиків, у систему інноваційних методів вдосконалення професійної підготовки фахівців в галузі медицини.

Апробація результатів дослідження.

Основні теоретичні та практичні положення дисертаційної роботи було представлено на науково-практичних конференціях, форумах, різного рівня, зокрема на:

міжнародних: науково-практична конференція «Теоретико-методологічні проблеми сучасної психології особистості» (м. Івано-Франківськ, 2021 р.), науково-практична конференція «Сучасний стан та тенденції розвитку науки та освіти» (м. Дніпро, 2025 р.), International Scientific Conference «Science, Technology, and Society under Global Uncertainty» (Birmingham, United Kingdom, 2026), науково-практична конференція «Сучасні дослідження в науці, освіті та практиці» (м. Житомир, 2026 р.), International Scientific and Practical Conference «New Horizons in Scientific Research: Challenges and Solutions» (Marseille, France, 2026).

всеукраїнських: наукова вебконференція викладачів, докторантів, аспірантів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ, 2022 р.), науково-практична конференція

«Український соціум: соціально-гуманітарний аналіз сучасності та прогноз майбутнього» (м. Харків, 2026 р.).

Доповідалися та обговорювалися на розширених засіданнях кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (2021-2024 рр.), кафедри загальної психології цього ж університету (2025 р.).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційної роботи висвітлено в 11 наукових працях, із яких: 5 статей у наукових фахових виданнях України, 6 праць у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Доповідалися та обговорювалися на розширених засіданнях кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (2023-2026 рр.) та кафедри загальної психології цього ж університету (2023-2026 рр.).

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів (які містять 9 підрозділів), висновків, списку використаних джерел із 186 найменувань (із них 40 англійською мовою) та 10 додатків. Загальний обсяг дисертації викладено на 200 сторінках, із них 165 сторінок основного тексту. Робота містить 11 таблиць, 20 рисунків.

РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні підходи до вивчення саморегуляції як чинника професійного становлення майбутнього лікаря

1.1. Аналіз теоретико-емпіричних моделей професійного становлення в умовах закладу вищої освіти

В основі розробок проблеми становлення майбутнього фахівця лежить методологія системного підходу до розуміння особистості (Л.Ф. Бурлачук, С.Д. Максименко, В.В. Рибалка, В.А. Семиченко та ін.); твердження про особистість як активний суб'єкт діяльності (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, М.В. Савчин, В.О. Татенко); системно-цілісний підхід до розуміння особистості (З.С. Карпенко, Г.С. Костюк, Т.М. Титаренко, А.В. Фурман), вітчизняні концептуальні положення щодо розвитку та формування особистості (І.Д. Бех, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, Т.М. Титаренко, L.S. Vygotsky та ін.), вітчизняні концепції особистісно-професійного становлення (І.М. Галян, З.С. Карпенко, Г.К. Радчук) [32; 53; 69; 71; 75; 76; 83; 103; 104; 118-121; 130; 134; 138; 182].

У роботах сучасних вітчизняних науковців і багатьох дослідженнях закордонних вчених набагато частіше на передній план виходить фігура професіонала, особистість якого та його ціннісно-смилова сфера одночасно визначають результат праці, при цьому вони також самі зазнають значних змін внаслідок здійснюваної ними роботи. У той же час всі ці автори піддають значній критиці психо-технічний підхід, який характеризує працівника в першу чергу як носія професійно-важливих якостей і розглядає його з позицій операційно-технічної придатності до виконання тієї чи іншої діяльності.

Аналіз літератури з проблеми професійно-особистісного становлення засвідчує увагу дослідників до категорії професійного становлення як складової процесу професійного розвитку особистості. В.Г. Бондаренко, О.Ф. Бондаренко, О.В. Винославська, О.П. Пономаренко, В.В. Рибалка, Т.М. Титаренко та ін. трактують цю категорію як довготривалий, цілісний, багатоплановий динамічний процес становлення професіоналізму [20; 26; 119; 134]. Акцент

робиться на проблемі розвитку й на аналізі особистісних властивостей професіонала. Учені зазначають, що професійне становлення особистості є процесом індивідуальним і проявляється через індивідуальну своєрідність і взаємозв'язки властивостей, що входять до структури особистості професіонала, специфіку, стилі, способи взаємодії з оточенням у процесі професійної діяльності.

Аналіз літературних джерел з теми дослідження засвідчує, що українські учені (С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, Н.І. Пов'якель, В.В. Рибалка, С.О. Сисоєва та ін.) досліджували не лише проблему розробки описово-нормативних аспектів особистісного розвитку й діяльності фахівця, на основі яких формувалися вимоги щодо змісту його професійної підготовки (професіографічний підхід), а й питанням професійної свідомості та самоусвідомлення майбутнього фахівця, тобто його цінностями, особливостями мислення, рефлексією [4; 76; 103; 104; 119; 136].

У психологічній літературі становлення трактується як «процес розвитку, в якому індивід перебирає на себе відповідальність за максимально повну реалізацію свого потенціалу» [114, с. 504]. Тобто становлення включає в себе розвиток особистості, який в свою чергу означає «процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації і виховання» [114, с. 306].

Необхідність вивчення оптимальних умов професійного становлення майбутніх фахівців вищої школи, давно перебуває у фокусі теоретичних й прикладних досліджень як зарубіжних, так і українських учених. При цьому, вітчизняні дослідники, виходячи з основоположних тенденцій становлення та розвитку особистості, акцентують увагу на впливах освітнього середовища, і, відповідно, розглядають останнє як сферу актуалізації потенціалу майбутніх фахівців (Г.О. Балл, І.Д. Бех, І.С. Булах, Л.В. Долинська, З.С. Карпенко, С.Д. Максименко, Г.К. Радчук, В.А. Семиченко, В.О. Татенко, Н.В. Чепелєва та ін.) [3; 4; 15; 16; 53; 75; 118; 123; 130; 142].

Відомо, що початковий етап професіоналізації трактується багатьма дослідниками як ключовий, від якого залежить усе майбутнє життя людини [109; 113]. Важливою складовою цього етапу є період навчання у ЗВО, в якому майбутній фахівець отримує необхідні професійні знання, з'ясовує для себе, наскільки зроблений ним вибір професії відповідає його уявленням та очікуванням. Саме в цей період людина повинна розв'язати важливу для себе проблему, а саме визначитись з пріоритетністю своїх життєвих цінностей і накреслити для себе найближчі та перспективні цілі [42].

Університетська освіта незалежно від конкретної спеціальності традиційно здійснюється як синтетична та фундаментальна основа: студентам не пропонують «істинних» і «єдино правильних рішень» їх майбутніх професійних проблем чи задач; однак їм пропонується на основі глибокого і всебічного вивчення матеріалу та проведення самостійних досліджень виробити власний погляд на проблему. Враховуючи творчий потенціал майбутньої діяльності, неможливо розраховувати на існування готових рецептів для прийняття подальших правильних рішень, а, значить, на просте їх «присвоєння». Слід також пам'ятати, що не менш важливим завданням (окрім передачі знань та вмінь), яке покладено перед фаховими кафедрами є також і завдання формування особистості професіонала, сприяння його самоідентифікації з професією [17; 43].

Вивчення закономірностей розвитку особистості у студентському віці дало змогу констатувати, що це період її інтенсивного інтелектуального розвитку та засвоєння основ навчально-професійної діяльності, що сприяє активному входженню суб'єкта в нове, «доросле» життя.

Заслуга самої постановки проблем студентства як особливої соціально-психологічної та вікової категорії належить представникам психологічної науки ХХ ст., які приділили особливу увагу дослідженню психофізіологічних функцій дорослих людей. Як вікова категорія студентство відповідає ранньому етапу розвитку дорослої людини, котрий був названий «перехідною фазою від дозрівання до зрілості», і визначався як пізня юність/рання дорослість (18-25

років) [98, с. 197]. У психології студентський вік є найбільш сприятливим періодом для соціального та професійного становлення людини [111].

У закладанні першооснов дослідження юнацького віку важлива роль також належить корифею психології L.S. Vygotsky. Попри те, що у своїх роботах він спеціально не розглядав психологію юнацького віку, все-таки ним було висловлено категоричну думку, згідно якої період юності не може вважатись дитячим періодом: «Вік від 18 до 25 років становить радше початкову ланку в ланцюгу дорослих віків, ніж заключну ланку в дитячому розвитку ...». Тобто, на відміну від усіх попередніх концепцій, де юність традиційно залишалася в межах дитячого віку, вона вперше була названа L.S. Vygotsky «початком зрілого життя». Надалі цю традицію було продовжено іншими вченими [182].

Саме у студентський період відбувається активізація життєвих прагнень індивіда щодо його подальшого особистісного самовизначення та входження у суспільне життя. У зв'язку з цим значні зміни відбуваються у його професійно-ціннісній, емоційно-вольовій та поведінковій сфері. Внаслідок цього його самосвідомість збагачується новими знаннями про себе та свої здібності, відбувається диференціація самооцінки, що слугує основою для кристалізації власної ідентичності як важливої умови реалізації подальших життєвих планів.

Багато вітчизняних психологів серед яких Л.Г. Подоляк, О.А. Столярчук, В.І. Юрченко та ін. не безпідставно вважають студентський вік сенситивним для утворення професійних, світоглядних і громадянських чеснот особистості та розвитку її творчих здібностей [85; 105; 129]. На їх глибоке переконання основні якісні зрушення в структурі особистості відбуваються саме в контексті професіоналізації, яка здебільшого реалізується завдяки таким напрямам:

професіоналізація пізнавальної сфери, формування фахової настанови на пізнавальні процеси,

формування механізмів планування та програмування діяльності, оцінки та корекції її результатів,

стійка орієнтація студента на розвиток професійних здібностей і творчого потенціалу,

набуття особистістю професійної спрямованості [105, с. 80-81].

Період студентства характеризується актуальністю усвідомлення власних психічних якостей, їх аналізом й оцінкою. Типовим для здобувачів вищої освіти є активізація рефлексивних процесів шляхом усвідомлення власного «Я» і соціального статусу. Науковці О.Г. Мороз, О.С. Падалка та В.І. Юрченко провідними тенденціями становлення особистості студента як майбутнього фахівця вважають суттєві зміни в структурі його самосвідомості, зокрема завершення процесу професійного самовизначення шляхом ревізії та збагачення образу «Я», а також набуття соціальної, духовної і професійної зрілості особистості, формування психологічної готовності випускника до реалізації професійних функцій [85, с. 201; 129].

У своєму монографічному дослідженні О.А. Столярчук [129] виділяє таких два базових підходи до тлумачення сутності професіоналізації:

1) професійне становлення особистості, котре визначається її розвитком і саморозвитком;

2) «вписування» людини в систему професійної діяльності шляхом опанування та засвоєння її змісту.

Професійне становлення активно розгортається під час здобуття особистістю фахової освіти. Підготовку студента до фахової діяльності доречно розглядати у ракурсі становлення його особистості, оскільки професійне становлення студента першочергово є особистісним. Професійна підготовка майбутніх фахівців базується на структурно-функціональних засадах їх навчально-професійної діяльності, визначенні сукупності фахово орієнтованих дій, операцій, змістовому наповненні рефлексією, самооцінкою та самоконтролем, моніторингом прийняття професійно значущих рішень, сприятливим емоційно-вольовим супроводом комунікативними та поведінковими актами [68; 78; 89; 138].

Провідними показниками успішності професіоналізації особистості на етапі її фахової підготовки вважаються професійна компетентність і спрямованість, розвинена фахова свідомість та самосвідомість, професійно

значущі (важливі) особистісні якості. Презентація цих індикаторів відображає ідеальну модель поступального руху суб'єкта до досягнення професіоналізму [129, с. 99].

На думку вчених В.А. Семиченко та О.А. Столярчук показником правильності професійного вибору, успішності фахового самовизначення та провідним компонентом професіоналізму особистості є професійна спрямованість, яка репрезентована найбільш значущими цілями, мотивами, потребами, ціннісними орієнтаціями, інтересами, ідеалами та переконаннями студента, в його схильності та готовності займатися фаховою діяльністю [123; 129]. В.А. Семиченко розглядає професійну спрямованість як прийняття професійної діяльності як особистісно значущої, пріоритет даного виду діяльності над іншими видами, підпорядкування різних форм та рівнів активності інтересам професії [123].

Аналізуючи особливості становлення особистості студента в умовах вищої школи, Л.Г. Подоляк і В.І. Юрченко прийшли до висновку, що саме фахову спрямованість слід вважати ядром професіоналізації. Формування цієї провідної характеристики особистості реалізується через фахову мотивацію, загальне позитивне ставлення, схильність та інтерес до професійної діяльності, прагнення до реалізації смислу служіння суспільству, державі, людям; розуміння і прийняття професійних завдань з оцінкою власних ресурсів для їх розв'язання; бажання вдосконалювати свою підготовку до професійної діяльності, що підсилюється мотивацією самоосвіти і самовиховання; планування задовольняти матеріальні й духовні потреби, займаючись працею в галузі своєї професії [48; 49; 105].

Психологи Л.Г. Подоляк і В.І. Юрченко правомірно розглядають самосвідомість полігоном для становлення особистості студента, підкреслюючи суттєві зміни, що відбуваються у змісті та структурі його Я-концепції. Йдеться про формування ціннісно-сміслового змісту Я-концепції, в якій стабілізується уявлення про себе як майбутнього фахівця, зростання рівня домагань у галузі

майбутньої професійної діяльності, готовність до самореалізації в ній. Також має місце формування фахової самооцінки та самопрезентації [105, с. 80-81].

Аналізуючи структуру професійної свідомості Л.А. Кльоц пропонує такі показники її сформованості, що можуть слугувати індикаторами успішності професіогенезу майбутнього фахівця:

на когнітивному рівні – адекватне уявлення про себе як суб'єкта професійної і особистісної взаємодії, знання власних особистісних і професійних здібностей, можливостей;

на афективному рівні – позитивне самоставлення, адекватне ставлення до оцінок інших людей, адекватна самооцінка;

на поведінковому рівні – здатність до рефлексії, довільна саморегуляція, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення [66, с. 114-126].

Вивчаючи динаміку професійної самосвідомості майбутніх фахівців упродовж їх професійного навчання, І.А. Донченко виокремлює такі три умовні етапи її розвитку:

1) *мотиваційно-когнітивний* (усвідомлення сутності професійної самосвідомості та її складових компонентів і функцій; формування у майбутніх фахівців мотивації фахової діяльності й професійного саморозвитку);

2) *операційний* (розвиток фахових умінь, які охоплюють спроможність моделювати образ «Я»; здатність до професійної самоорганізації, самовираження; володіння техніками самопізнання, самомотивування та саморозвитку; отримання й аналіз зворотного зв'язку від колег з метою самоствердження);

3) *особистісно-рефлексивний* (формування Я-концепції фахівця як суб'єкта професійної діяльності; усвідомлення суперечливості різних аспектів образу професійного «Я»; активізація професійної рефлексії та, на її основі, прагнення до особистісних змін) [45, с. 85-89].

На відміну від тих науковців, хто найважливішим показником професіогенезу вважає професійну самосвідомість, В.Г. Панок таким індикатором називає професійну позицію випускника, яку він розглядає як

особистісне новоутворення, в якому інтегруються соціально важливі особистісні якості та риси майбутнього фахівця (у його дослідженні – практичного психолога). Основними складовими професійної позиції є гуманістичну спрямованість, творча рефлексія, система фахових цінностей, безоцінне ставлення до клієнта, розуміння свого місця та ролі у професійному спілкуванні, система фахової мотивації [100, с. 139-140].

Дослідження Н.І. Пов'якель, яке також було проведено на вибірці майбутніх психологів, дало підстави їй вважати провідним показником успішності їх професіогенезу розвинуте професійне мислення. Саме його вчена вважає основним механізмом поглиблення фахової компетентності та інструментом довільної саморегуляції. Найбільш дієвим засобом розвитку професійного мислення та інтелектуальної сфери майбутніх психологів є активізація особистісних ресурсів шляхом самокорекції, саморегуляції та саморозвитку [103; 104].

Також вважаємо за необхідне зупинитись на розумінні проблеми професіогенезу деякими зарубіжними вченими. Нам видається, що варто розпочати з базових положень аналітичної психології К.Г. Юнга, згідно з яким кінцевою життєвою метою людини є реалізація її «Я». Він диференціював особистісний і професійний вектори розвитку людини, то окремий психологічний пласт цього процесу складає зміст усвідомлення свого «Я» у контексті професії. Суперечності, які виникають унаслідок невідповідності суб'єктивних уявлень про себе, своє життя та професійні можливості з реаліями життя, породжують почуття неповноцінності. На думку К.Г. Юнга, саме професійний розвиток є не лише базовим вектором індивідуалізації особистості, що дозволяє позбутись цього почуття шляхом самореалізації та адаптації до умов життя, а й формою конструктивного захисту від неврозів й деструкцій [129, с.76].

Спільною рисою зарубіжних дослідників (переважно американських) при характеристиці динаміки становлення особистості фахівця є використання категорії професійного розвитку, який здебільшого розглядається ними у контексті проблеми побудови фахової кар'єри. При цьому простежується

максимально широке її тлумачення як дискретного життєвого шляху людини, пов'язаного з професійною діяльністю чи послідовність і комбінацію ролей у її межах. Відповідно, сутність кар'єри не просто пов'язується науковцями з просуванням службовими сходами, а розглядається в ракурсі професійної самореалізації, що співзвучно з проблемою фахового становлення особистості [129].

Відмінною рисою зарубіжних теорій є пошук найбільш ефективних і універсальних характеристик особистості, що забезпечують професійний, а відтак і кар'єрний розвиток, який по суті є розвитком і реалізацією Я-концепції особистості, процес взаємодії якої з реальністю відбувається в умовах програвання людиною соціальних ролей. Кожний етап професійного шляху передбачає вирішення певних завдань розвитку, від яких залежить задоволеність фаховою діяльністю й успішність її подальшого руху. У баченні вітчизняних психологів, професійне становлення є аспектом загального особистісного становлення і розглядається як процес прогресивної зміни особистості внаслідок соціальних впливів, фахової діяльності та власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення [129, с.80].

Попри різні підходи до дослідження проблем професійного становлення, все ж не важко помітити, що абсолютна більшість дослідників центральними складовими цього процесу називає здатність до рефлексії, довільну саморегуляцію, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення. Саме ці важливі психологічні змінні і складають основу предмету наших досліджень.

Студентський вік пов'язаний з процесом поглибленого самоаналізу і самооцінок. Самооцінка здійснюється шляхом порівняння ідеального «Я» з реальним. Однак, далеко не завжди людина у цьому віці здатна чітко усвідомлювати образ ідеального «Я». Адже для цього їй щонайменше необхідно спочатку створити картину свого реального «Я», яке потребує ґрунтовної роботи внутрішнього самоаналізу та самоосмислення, рефлексування своїх дій та вчинків, наявних домагань та прагнень, досягнень й успіхів, які виступають

основою для формування різного роду парціальних самооцінок і, як наслідок, інтегральної форми особистісної самооцінки [112].

Зважаючи на те, що деякі підлітки та й юнаки глибоко не переймаються цими процесами, не займаються самопізнанням та випробовуванням себе у різних умовах життєдіяльності (або ж роблять це в умовах, що сприяють позитивному баченні свого «Я»), то образ їх «реального Я» може бути випадковим, недостатнім, фрагментарним, спотворено-необ'єктивним. Зрозуміло, що така неадекватна самооцінка породжує у них постійні суперечності та конфлікти (як внутрішні, так і зовнішні). Як наслідок, це викликає сумніви та невпевненість у їх діях та вчинках або ж невдоволення соціально-психологічними умовами у середовищі перебування, їх ігнорування, неприйняття, або ж проявляється у різних формах агресивного чи якогось іншого психологічного захисту.

Таким чином поява бар'єрів між суб'єктом і реальністю, обмежує можливості її уявлень про власне «Я» в реально існуючому світі, внаслідок чого з'являються специфічні суб'єктивні критерії оцінки істинності того, що відбувається (ефект «закапсульованості індивідуального образу світу» – J. Rouse) [180]. Психологічний контекст такої ситуації зрозумілий і пов'язаний з кризою ідентичності такого суб'єкта (Е.Н. Erikson), яка за умов тривалого існування здебільшого призводить до формування неадекватної ідентичності, що може набувати таких форм:

1) ускладнення взаємин з соціумом, уникнення тісних міжособистісних стосунків зі своїм соціальним оточенням;

2) втрата чуття часу, нездатність будувати життєві плани, страх дорослішання і змін, відмова від особистісного і професійного самовизначення та вибір негативних образів для наслідування;

3) нездатність мобілізувати свої особистісні ресурси з метою зосередження на якійсь головній діяльності, розпорошування на другорядні види активності своїх продуктивних сил і творчих здібностей [160].

Студент, здобуваючи освіту у ЗВО (і не тільки на початкових курсах навчання), далеко не завжди має чітке уявлення про свою майбутню роботу та свої функціональні обов'язки. Це стає причиною того, що він не здатен оцінити освітню концепцію ЗВО та внесок тієї чи іншої дисципліни у своє професійне становлення. Тим самим, можна стверджувати, що і образ його професійної діяльності і суб'єктивна концепція професійної підготовки (які є основою для набування та систематизації знань), на жаль, дифузні, неструктуровані і багато у чому нереалістичні [135].

Аналіз сучасних наукових досліджень присвячених особливостям професійно-особистісного розвитку студентів різних спеціальностей (М.Д. Белей, О.М. Волкова, І.В. Долинська, М.Р. Коць, Н.П. Максимчук, О.Б. Мартинюк, О.О. Сидоренко, В.І. Юрченко та ін.), дає підстави стверджувати, що існує суттєва дистанція між професійними ціннісними орієнтаціями студентів та їх безпосередніми цінностями, що свідчить про низький рівень професійної ідентичності. Здебільшого, причина полягає у низькому рівні осмисленості свого «професійного Я», що породжує труднощі у визначенні пріоритетів цілепокладання (а отже і смислотворення). Це, у свою чергу, позначається на формулюванні відстрочених планів, постановці невизначених цілей, прагненні одночасно досягнути декількох цілей [6-8; 85; 105; 111; 126].

Формування професійної складової Я-концепції необхідно в першу чергу для успішного самовизначення і включає в себе як усвідомлювані (відрефлексовані) когнітивні та операційні компоненти, так і неусвідомлювані цінності і смисли, які надають емоційне забарвлення окремим професійним актам та всій професійній діяльності в цілому. Цей процес передбачає постійну роботу суб'єкта щодо формування та деталізації внутрішнього образу професійної діяльності. Передумовами та стимулами до такої роботи можна вважати низку проблем, з якими майбутній фахівець стикається в процесі навчання у вузі [55].

Необхідною умовою формування навчально-професійних мотивів у

майбутніх медиків є наявність достатніх умінь продукувати навчально-професійні цілі, які притаманні не лише їх власним ціннісним орієнтаціям, а й їх інтелектуальним та особистісним можливостям, а також соціально-психологічним вимогами майбутньої професії [92].

Проте, цього недостатньо, оскільки найбільш інтенсивно процес професійного смислотворення настає в ситуації наближення індивіда до реального виконання нею своїх професійних обов'язків. Саме у таких умовах цільові професійні мотиви стають більш осмисленими та суб'єктивно значущими, тим самим відбувається важливий акт їх інтерналізації. Важливу роль у цьому процесі належить різноманітним динамічно-імітаційним моделям, які в контексті професійного становлення майбутнього лікаря дають суттєвий ефект.

Професійне становлення є початковим етапом професіогенезу особистості, що базується на її входженні в професійне середовище, засвоєнні фахового досвіду, оволодінні стандартами та цінностями професійного співтовариства і в подальшому забезпечує професійний розвиток й самореалізацію суб'єкта фахової діяльності. Потужний соціалізуючий і виховний вплив на особистість студента має саме студентське середовище, особливості студентської групи, до якої він входить, особливості інших референтних груп. Оптимальне становище студента в навколишньому його середовищі, зокрема в студентському колективі, сприяє нормальному розвитку його особистості і є важливим фактором саморегуляції її поведінки [147].

Вказуючи на особливу роль освітнього середовища, науковці роблять наголос саме на ціннісному наповненню змісту освіти; технологіях викладання навчальних дисциплін; активізації самоосвіти та особистісно-професійного самотворення студентів тощо. Дієвою може вважатись вибудовування такої послідовності спільних дій викладача та студентів, котра б активізувала ініціативність, прагнення до автентичності, право свободи вибору та сприяла розкриттю їх індивідуальності і творчих можливостей [148; 170].

З огляду на те що успішність реалізації у професії лікаря, в значній мірі

зумовлена рівнем сформованості відповідних компетентностей, партнерські та доброзичливі стосунки у міжособистісній взаємодії студента та викладача, стають однією з найважливіших умов підготовки майбутнього фахівця. Саме в процесі міжсуб'єктної взаємодії «викладач – студент» відбувається конструювання особистісного та професійного простору майбутнього фахівця (Т.М. Титаренко) [134].

Тому готовність викладачів медичних ЗВО надавати необхідну психолого-педагогічну підтримку студентам на засадах паритетності та ціннісно-смислової рівності учасників освітнього процесу виступає необхідною умовою особистісно-професійного розвитку майбутніх лікарів, їх прагнень до самостійності, самореалізації та самовдосконалення [127].

Слід окремо наголосити на тому, що практична спрямованість професії лікаря вимагає постійної міжсуб'єктної взаємодії між викладачем і студентом, особливо тоді, коли йдеться про проведення практичних занять у реальних умовах. Усе розпочинається з процедури постановки діагнозу і обрання стратегії лікування. Кваліфіковані викладачі дають студенту можливість проявити себе, запропонувавши свої підходи для вирішення поставленої проблеми. На певному етапі професійного становлення студента практичні заняття починають відігравати все більшу роль у його функціональній підготовці. Викладач демонструє еталонний алгоритм розв'язання клінічного кейсу, а студент повинен його відтворити, продемонструвавши здобуті ним компетентності у процесі навчання у ЗВО.

Таким чином, важливим чинником, який безпосередньо позначається на успішності навчальної діяльності студентів, є особистісні, дидактичні й організаційно-комунікативні якості викладачів. Відомо, що педагог з його особистісними якостями може чинити сильний вплив на емоційний стан студентів. У випадку, коли цей вплив негативний, психічний стан студента може набувати характеру стійкого неврозу дидактогенного походження.

Однак, в реальних умовах все далеко не завжди так, а радше навпаки. Тому не випадково багато дослідників вказують на цілу низку недоліків сучасної

системи освіти, а саме на те, що вона носить предметоцентровану спрямованість, для якої характерні домінування раціональних способів пізнання і зовнішньо-кількісний результат (І.М. Галян, В.М. Поліщук, Г.К. Радчук, О.А. Столярчук та ін.). Процес взаємодії між студентом і викладачем, здебільшого, зведено до офіційних стосунків, які чітко регламентуються відповідними нормами та стереотипами, тим самим дистанціюючи їх між собою. Їх діяльність носить інформаційно-повідомлюючий характер і не передбачає ціннісно-смислового діалогу, який би сприяв активізації особистісно-перетворюючій та професійно-дослідницькій діяльності, котрі здатні впливати на реальне проектування студентом власної освіти, своєї авторської професійної системи і аксіогенезу загалом [35-37; 106-110; 117; 118; 129]. Не повинно бути істотної розбіжності між самооцінкою і оцінкою, яку студент отримує від значущих для нього людей (референтної групи), до яких обов'язково має відноситися і викладач. У цьому випадку він може допомогти студенту в подоланні несприятливого співвідношення самооцінки, очікуваної оцінки і оцінки з боку референтної групи.

У цьому контексті доцільно розглянути деякі з можливих причин, які суттєво знижують потенціал особистісного та професійного творення сучасних студентів. Значна частина причин бере свій початок у попередньому життєвому (шкільному) досвіді, який в умовах перебування у ЗВО відіграє, як правило, регресивну роль. Тому здійснювати належну професійну підготовку у ЗВО в сучасних умовах стає дедалі важче. Проблема, в першу чергу, зумовлена тим, що останніми роками студентами ЗВО все частіше стають молоді люди, котрі характеризуються не лише дефіцитом інтелектуально-пізнавальних ресурсів (інакше наявних знань, умінь і навичок), а й (і це особливо важливо) з недостатнім рівнем суб'єктності навчально-професійної діяльності. Ця проблема відома давно, однак впродовж деякого часу, коли до закладів вищої освіти зараховувались найуспішніші абітурієнти, вона не була такою відчутною. Ситуація кардинально змінилась після того, як було надано дозвіл на зарахування до контрактної форми навчання до ЗВО і коледжів тих

абітурієнтів, котрі поступаються рейтинговими показниками більш успішним одноліткам, однак мають фінансову спроможність оплатити своє навчання [14].

Ведучи спостереження й вивчення обох категорій студентів впродовж кількох років, ми прийшли до висновку, що відмінність між ними стосується не лише їхнього «багажу знань». На наше глибоке переконання, найбільш суттєва різниця полягає у недостатньо сформованих навчально-пізнавальних та дидактико-пошукових вміннях, що не дозволяє таким слабким студентам бути повноцінними учасниками навчально-професійної діяльності. Інакше кажучи, доуніверситетська підготовка не виконує свого основного завдання – не вчить учня вчитися, тобто не формує достатніх умінь ставити перед собою навчально-пізнавальні задачі і самостійно їх розв'язувати. При цьому цю проблему не слід розглядати тільки на операційно-технічному рівні (як відсутність відповідних умінь і навичок). Варто пам'ятати про те, що кожен учень – це перш за все особистість, а тому, формуючи необхідні вміння і навички, він обов'язково формує адекватну їм мотивацію і, що особливо важливо, відповідний стиль діяльності, певні особистісні риси (вимогливість до себе, цілеспрямованість, наполегливість, старанність, сумлінність тощо), емоційно-чуттєвий досвід (задоволення, захоплення, радість від процесу та результату діяльності) (М.Д. Белей, А.І. Галян, І.В. Козова, О.В. Панчак) [14; 35; 67; 101; 158].

Стиль навчальної діяльності також суттєвим чином відрізняється, зокрема він характеризується новими способами організації освітнього процесу (змінюються форми викладання та форми звітності студентів). Значно зростає роль самостійної роботи як при плануванні свого робочого часу, так і при виборі наукової роботи, а також і при взаємодії з науковим керівником. Повноцінне навчання і творчий ріст студента неможливий без партнерських, колегіальних стосунків з більш старшими професіоналами. Для повноцінного та ефективного спілкування студента з викладачем він має його «зацікавити» собою, довести свою готовність та здатність спілкуватись з ним на високому професійному рівні.

У зв'язку з значними відмінностями в освітньому процесі ЗВО та базовою середньою освітою, перед студентами ставляться підвищені вимоги щодо

грунтового розвитку у них процесів саморегуляції їх навчальної діяльності (планування і програмування навчання, врахування значимих умов навчання, контроль-корекційних процесів тощо) і відповідно регуляторно-особистісних якостей, таких, як самостійність, ініціативність, гнучкість. Визначна роль належить індивідуально-стильовим особливостям саморегуляції в навчальній діяльності студентів [14; 137].

Під останньою слід розуміти типові для людини особливості системи її психічного саморегулювання, які стійко проявляються в різних видах діяльності та поведінки. Серед індивідуально-стильових особливостей саморегуляції виокремлюють такі:

1) індивідуальні особливості регуляторних процесів, які реалізують основні ланки системи саморегулювання, такі як планування програмування, оцінка результатів і т.п.;

2) існують стильові особливості, які характеризують функціонування всіх ланок системи саморегулювання і є одночасно суб'єктно-особистісними властивостями (наприклад, самостійність) [36, с. 212].

Особливу цінність, в контексті досліджуваної нами проблематики, має науковий підхід, який розглядає розвиток мотивації учіння особистості в процесі єдності мотиваційно-сміслової та інтелектуальної сфер. Сутність цього підходу полягає в обґрунтуванні категорії спільного навчання викладача і студентів. Це вводить в процес навчання систему міжсуб'єктних взаємодій, що створює альтернативу розумінню процесу засвоєння знань і способів дій як навчальної діяльності ізольованого суб'єкта, котрий протистоїть об'єкту пізнання. Зазначений підхід спирається на суспільну природу навчальної діяльності, де головну роль у ній відіграють різноманітні форми міжсуб'єктної взаємодії (викладач-студент, студент-студент), без свідомого підтримання яких нівелюються цілі і смисл навчання. Тому в процесі навчання має бути забезпечена поступова зміна форм взаємодії (від максимальної допомоги викладача студенту у вирішенні навчально-професійних завдань, до послідовного наростання власної активності студента аж до повної

саморегуляції навчально-професійних дій і появи міжсуб'єктної (партнерської) взаємодії з викладачем. Це розширює систему показників ефективності навчання як процесу, що зумовлює не лише когнітивний розвиток і засвоєння системи знань, а й формування особистості студента [67, с. 46].

З усіх можливих моделей організації спільної навчальної діяльності найпродуктивнішою з погляду формування навчальної мотивації виявилась та, в якій «засвоєння знань передбачає організацію процесу спільного розв'язання творчих задач» [5; 15, с. 112]. Така взаємодія з самого початку навчання однаковою мірою захоплює як викладачів, так і студентів, приводить до виникнення позитивних емоцій і формування особистісного смислу учіння. При цьому, «не самі по собі творчі задачі, а вся ситуація спільних продуктивних дій по їх розв'язанню забезпечує формування повноцінної функціональної структури учіння, в якій провідну роль відіграє мотиваційно-смилова сфера» [15, с. 114; 25].

Оволодіння професійними знаннями та вміннями відбувається лише через організацію суб'єктом власної пізнавальної діяльності. Передати знання неможливо. Ними можна лише оволодіти, опанувати, привласнити, зробити своїми, засвоїти. Тобто для того, щоб оволодіти певними знаннями суб'єкт має бути вмотивованим до процесу учіння [156].

Попри, здавалося б, усю очевидність і важливість засвоєння знань, все ж перевагу слід надавати не просто знанням, а компетентності. Це поняття характеризується як «атрибут особистісного рівня» і відображає здатність особистості справлятися з задачами, які важливі у тій чи іншій сфері її діяльності або, ширше, буття. Зокрема, можна говорити про компетентний вибір (правильніше – проектування) свого життєвого, зокрема і професійного шляху. Чи не найбільш важливою складовою компетентності у будь-якій сфері (тим більше у наш динамічний час) є здатність набувати нових знань і умінь. Освіченим, на думку С.Р. Rogers, можна вважати лише того, хто навчився вчитись, навчився пристосовуватись і змінюватись, зрозумів, що ніяке знання не є надійним і тільки процес пошуку знання дає основу для надійності [178].

Більш того, засвоюючи знання, індивід сам по собі нічого не змінює в цих знаннях. У процесі навчальної діяльності, зокрема й навчально-професійної, предметом змін вперше стає сам суб'єкт, який її здійснює. З огляду на те що вона належить до таких, які повертають суб'єкта на самого себе, і тому актуалізує потребу у глибокій рефлексії, оцінки того, «ким я був» і «ким став» [67, с. 48]. Процес власної зміни виділяється для самого суб'єкта як новий предмет. Найголовніше у початковій діяльності – це поворот людини на «саму себе». Тому для нормального процесу особистісного становлення індивіда важливо, щоб у нього була сформована саме така «суб'єктність» або, по-іншому, така готовність до навчальної діяльності, в основі якої лежатиме рефлексія власної самозміни.

Найважливішою проблемою процесу професійного становлення та професійної самореалізації є розвиток особистості самих професіоналів, який пов'язаний, перш за все, з розвитком ціннісно-сислової сфери особистості. На думку Г.О. Балла, життєві смисли по-справжньому вільної особистості характеризуються домінуванням потреби в самоактуалізації або ж в наявності «справи життя», якій людина віддана і про яку турбується більше, ніж про захист свого «Я» [14, с. 65]. В іншій інтерпретації це називається «рівнем суперпрофесіоналізму», який досягається внаслідок «етапу творчого самопроекування себе як особистості професіонала». Саме на цьому етапі людина по-справжньому досягає вершин свого професійного розвитку [42, с. 14].

Принагідно зазначимо, що особливу роль у цьому процесі відіграє механізм рефлексії, який ще дуже часто називають механізмом саморегулювання. У загальнопсихологічному розумінні рефлексія – це осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального й індивідуального способу існування [35]. Рефлексія студента – це процес самоаналізу й самоосмислення мотивації та змістово-динамічних особливостей навчально-професійної діяльності і її результуючого впливу на нього, відображення особистісних змін і динаміки психічних станів, детермінованих перебігом освітнього процесу, що визначає його ставлення до себе і до навколишнього світу [120].

Завдяки цьому механізму не лише здійснюється інтроспекція власної психіки, а й відбувається осмислення свого професійного вибору, визначаються професійні та життєві цілі, а також програми майбутньої професійної діяльності та кар'єрного росту тощо. Рефлексивно аналізується також і власна пізнавальна активність, переживання та процес спілкування, що є засобом психічного самоконтролю і самовдосконалення. Результати рефлексії впливають на «Образ-Я» студента, а також на становлення соціально-професійного аспекту його Я-концепції.

Головною метою функціонування усіх існуючих освітньо-виховних інституцій і закладів є поступове формування у суб'єкта внутрішньої готовності самостійно і усвідомлено планувати, коректувати і реалізовувати перспективи свого розвитку (життєвого, особистісного, професійного). Особистісний розвиток може вважатись успішним за умови, коли суб'єкт демонструє готовність розглядати себе таким, що розвивається у певних часових, просторових та смислових рамках, постійно розширюючи при цьому свої можливості і максимально реалізуючи їх. Пізнати і зрозуміти самого себе – означає навчитися самому будувати перспективи свого особистісного розвитку.

Нам видається, що в основі моделі особистісного і професійного становлення може бути покладено схему потребово-ціннісної регуляції поведінки, яка базується на диференціації понять «потреба» та «особистісна цінність». З одного боку, ці поняття практично однакові (з позицій функціональності або інакше регуляції поведінки), а з іншого, відрізняються за генезою та змістом регулятивних впливів на діяльність.

Практична значущість цієї моделі була підтверджена у дослідженнях М.Д. Белея, проведених серед студентів-психологів. Отримані результати показали, що значна частина майбутніх психологів відзначається надто низьким рівнем суб'єктності або ж низьким ресурсом особистісного творення власного «Я» (зокрема і професійного) [6-8]. Такий стан, як правило, на особистісному рівні тісно пов'язаний недостатньо розвиненим внутрішнім світом таких суб'єктів, вузькістю їх світогляду, слабким рівнем розвитку морально-вольових

якостей. Потребово-ціннісна регуляція у таких суб'єктів зміщена в бік переважання потреб, які відіграють провідну роль в мотивації поведінки таких суб'єктів. Операційно це проявляється в орієнтації перш за все на власні потреби і те, що сприяє їх задоволенню як в реальній, актуальній поведінці, так і в плануванні, побудові «образу бажаного». Як наслідок, переважаюча орієнтація на потреби, «закритість» для суб'єкта сфери безумовних цінностей та ідеалів приводять до своєрідного «звуження перспективи», обмеження можливостей розвитку особистості, а отже бідності світогляду, недостатній осмисленості світу та власної особистості.

Соціальні цінності, що регулюють поведінку суб'єкта, залишаються для нього в основному «знаними», зовнішніми, оскільки не відбувається їх «присвоєння» (інтеріоризації) та формування на цій основі справжніх особистісних цінностей. Несформованість системи особистісних цінностей проявляється в недиференційованому сприйнятті власної особистості, в зовнішньому локусі контролю, конформності, тенденції до некритичного прийняття заданих ззовні правил поведінки, стереотипів (еталонів) тобто у відсутності власної особистісної позиції. Духовна «пустота» заповнюється такими видами поведінки, які є деструктивними за своєю суттю. Операційно це проявляється в недостатньому осмисленні життєвого шляху, обмеженні цілей та перспектив діяльності, ситуативній зумовленості поведінки, зосередженості переважно на актуальному досвіді та нечіткому, недостатньо структурованому баченні власного майбутнього.

Не менш важливу проблему можуть викликати труднощі, спричинені процесом становлення ідентичності свого «Я». Особливо неприйнятною є ситуація у випадках, коли образ «Я» у суб'єкта взагалі не сформований, а тому у нього спостерігається лише еkleктичне поєднання різних його аспектів. Така внутрішня неузгодженість відображається і в зовнішній: людина повністю підпорядкована тимчасовим рішенням, настроям, емоціям, в цілому вона виявляє загальну неорганізованість та ін. Такий досвід викликає лише

хвилювання і не сприяє внутрішньому розвитку, що гальмує процес особистісного зростання.

Криза ідентичності це індикатор того, що у людини немає єдиної і цілісної особистості, а тому вона зовсім не знає себе, не здатна розкрити сутність свого «Я». Тому почуття ідентичності повинно стати фактом свідомості, тобто повинно бути якось відрефлексовано та осмислено суб'єктом. Водночас почуття є необхідною умовою (навіть базою) формування єдиного ціннісно-смислового простору суб'єкта і цілісного «образу Я». У цьому контексті ціннісно-смилова сфера стане тим мотиваційним ядром, тією вищою інстанцією, яка і буде здійснювати свідому регуляцію діяльності індивіда, а система самосвідомості виконуватиме функцію зворотного зв'язку або ж роль корегуючого дзеркала, яке дозволяє побачити плоди цієї регуляції, щоб вчасно вносити відповідні зміни. Важливо, щоб попри викладання фахових академічних дисциплін, з студентами проводилась систематична та цілеспрямована робота, яка б сприяла їх професійному та особистісному самовизначенню, оскільки багатьом студентам надто важко визначитись щодо перспектив свого подальшого професійного і особистісного розвитку. Попри те що, актуальність цієї задачі часто недооцінюється та не усвідомлюється викладачами, оскільки вони переконані, що студент це повинен зробити самостійно. Водночас, ми глибоко переконані, що для багатьох молодих людей, цього їм не вдасться досягти навіть після отримання диплому.

Цікавий підхід до вирішення зазначеної проблеми пропонує концепція контекстного навчання, відповідно до якої освітній процес має бути максимально наближений до умов майбутньої професійної діяльності. Свою назву цей підхід отримав через те, що реалізація навчальних завдань при ньому здійснюється за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності суб'єкта, а засвоєння ним абстрактних знань накладається на канву цієї діяльності. Найбільш адекватними для цього є активні форми і методи навчання: аналіз конкретних ситуацій, розв'язування професійних задач,

проблемні методи, ділові ігри, науково-дослідницька робота, професійна практика і ін. У всіх цих формах і методах так чи інакше мають бути представлені реальні особливості майбутньої професії, що значною мірою знімає труднощі мотиваційного забезпечення учіння. Навчальна діяльність набуває для студента особистісного смислу, оскільки в ній проглядаються контури майбутньої професії, створюються реальні можливості для переходу від пізнавальної мотивації до професійної [43, с. 51].

Таким чином, мотивація навчально-професійної діяльності формується шляхом включення учіння в більш широку систему стосунків, зв'язування його з іншими особистісно значущими видами діяльності та спілкування, які надають учінню нового смислу. При цьому зміни смислу діяльності або створення додаткового смислу можна досягти як шляхом реальної зміни ситуації, позиції особистості у навчальній діяльності, так і за допомогою переосмислення ситуації самим суб'єктом в уявному плані. Усвідомити перспективне значення процесу учіння, а отже наповнити його додатковим особистісним смислом, можуть лише ті студенти, для яких майбутня професія має реальну цінність. Однак, якщо в освітньому процесі не представлені елементи майбутньої професії, то професійна мотивація та професійна спрямованість у багатьох студентів не формуються сама по собі [48; 49; 62-65; 169].

Тому одним із ефективних шляхів активізації професійного самовизначення і, відповідно, формування мотивації учіння студентів, може бути виробнича практика, яка дає можливість більш глибоко усвідомити специфіку професії, співставити свої можливості і бажання з її вимогами. Завдяки практиці та її правильній організації можна досягти максимальної емоційної включеності студентів у живу виробничу реальність, сприяючи перетворенню узагальнених знань в особистісно значущі переконання, наповнюючи їх реальним професійним смислом. Внаслідок цього студенти стають суб'єктами навчально-професійної діяльності, а тому не просто прагнуть засвоєння готових знань, а реалізують засвоєні знання на практиці, осмислюючи і переосмислюючи їх цінність та формуючи стійкі професійні мотиви та смисли.

1.2. Саморегуляція як механізм професійно-ціннісних самозмін майбутніх лікарів

Бурхливий розвиток сучасного суспільства супроводжується постійними змінами у багатьох життєвих сферах, що неодмінно породжує постійні вимоги та кидає нові виклики усім суспільним верствам населення. Для того, аби утриматись на вершині науково-технічного прогресу і забезпечити гідний темп економічного поступу, державні органи повинні постійно дбати про своє оновлення та ефективність. І хоча ця вимога відноситься до усіх інституцій держави, все ж візьмемо на себе сміливість стверджувати, що особливе місце у цьому переліку повинно належати системі освіти, яка завжди була є і буде провідним чинником світового прогресу. Тому так важливо, щоб усі зусилля уряду і держави, які вже впродовж тривалого часу спрямовані на перебудову освіти в Україні, завершилися створенням довершеної та ефективно функціонуючої системи, чільне місце в якій займатимуть ЗВО.

Тривалі та перманентні кризи, які охопили різні аспекти нашого буття торкнулись і сфери підготовки фахівців вищої кваліфікації, що значно ускладнило та розбалансувало усю цю систему і, як наслідок, позначилось на якості їх підготовки. Попри всі негаразди, ЗВО країни намагаються орієнтуватись на найкращі зразки фахової підготовки, привносячи постійні зміни в організацію освітнього процесу своїх закладів. Разом із тим, ефективність підготовки фахівця залежить не лише від умов ЗВО, а в першу чергу від активності самого студента, від його бажання і вміння вчитись або, по-іншому, створювати для себе оптимальні умови організації самонавчання, що забезпечуватимуть його професійні самозміни. Тобто рівень підготовки випускника медичного ЗВО в значній мірі буде залежати від його особистісної та професійної саморегуляції. Тому одним із перспективних шляхів підвищення ефективності навчально-професійної підготовки майбутнього лікаря є дослідження психологічних закономірностей та особливостей його саморегуляторної здатності й розроблення на цій основі психолого-педагогічних засад управління процесом формування умінь саморегуляції [1; 12; 18; 19].

Саморегуляція – це важливий чинник успіху в житті, адже люди з розвиненою саморегуляцією досягають більшого успіху в роботі, навчанні, суспільному житті (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Ж.П. Вірна, Л.Г. Дика, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, О.П. Саннікова, О.Я. Чебикін, R.F. Baumeister, C.S. Carver, A.L. Duckworth, T. Hirschi, W. Mischel, M.E. Seligman, M.F. Scheier, B.J. Zimmerman та ін.) [15; 21; 25; 75; 76; 83; 122; 155; 159; 174; 184-186].

Вагомий внесок в розробку проблеми саморегуляції зробили представники вікової та педагогічної психології. В залежності від визначення змісту поняття саморегуляції, а також предмету дослідження науковців, їх увага спрямована на різні види цього процесу: вольову (В.К. Котирло), емоційну (Я. Рейковський, О.П. Саннікова, О.Я. Чебикін), моральну (М.Й. Боришевський, Т.В. Кириченко), мотиваційну (J. Kuhl), особистісну (С.Д. Максименко, Л.Е. Орбан-Лембрик), інтелектуальну (В.О. Моляко), поведінкову (C.S. Carver, M.F. Scheier) та ціннісно-смыслову саморегуляцію (Л.В. Долинська, І.М. Галян) [21; 35; 75; 83; 99; 123; 154; 155; 168].

А. Bandura розглядає саморегуляцію в рамках соціально-когнітивної теорії і теорії соціального навічання. Поведінка на думку А. Bandura визначається не тільки факторами середовища, але і самим індивідом: «Люди здатні контролювати свою поведінку за допомогою процесу, відомого як саморегулювання» [149; 150].

Саморегуляція є відносно новим напрямом у психології і має порівняно коротку історію вивчення, позаяк дослідження різноманітних аспектів саморегуляції розпочалися лише на рубежі 80-х – 90-х рр. ХХ століття. Основною причиною такого стану справ в психології було те, що проблема саморегуляції особистості нерозривно пов'язана з проблемою волі, якій впродовж тривалого часу не могли знайти місце в загальній структурі психологічної науки.

Аналізуючи етимологію слова варто вказати на те, що термін «регуляція» (лат.) *regulare* – означає впорядковувати, налагоджувати, нормалізувати, а «само» (указує на те, що джерело регуляції у самій системі).

Під психічною саморегуляцією слід розуміти здатність людини самостійно ініціювати цілеспрямовану активність, спрямовану на досягнення відповідного результату діяльності чи поведінки. У психології «саморегуляцію» характеризують як процес регулювання окремих видів людської активності або діяльності, який виникає на певному етапі розвитку самосвідомості та пов'язаний із самопізнанням, усвідомленням своїх прагнень та емоцій [111].

Психологія саморегуляції відображає проблему змінювання особистості у світі, що змінюється [50, с. 59]. У сучасній психології теорія саморегуляції розкриває психологічні механізми породження особливих людських дій, що ґрунтується не стільки на бажаннях, скільки на можливостях розумного індивідуального рішення при їх цілеспрямованому здійсненні. Загальні закономірності саморегуляції реалізуються в індивідуальній формі, яка залежить від конкретних умов, а також від характеристик нервової діяльності, від особистісних якостей суб'єкта та його звичок в організації своїх дій, що формується в процесі виховання.

Слід зазначити, що саморегуляція також є предметом особливих наукових зацікавлень багатьох зарубіжних авторів. Так, видатні американські психологи C.S. Carver та M.F. Scheier у своїй праці *On the Self-Regulation of Behavior* («Про саморегуляцію поведінки») розглядають саморегуляцію як складний багаторівневий процес управління поведінкою, що базується на принципах кібернетики, теорії контролю та механізмах зворотного зв'язку. Основою їхньої концепції є положення про те, що поведінка людини має цілеспрямований характер і регулюється через постійне співвідношення актуального стану із бажаними стандартами або цілями [154].

Центральне місце у теорії займає модель негативного зворотного зв'язку, відповідно до якої особистість здійснює безперервний моніторинг розбіжностей між наявним результатом діяльності та очікуваним рівнем досягнення мети. У разі виявлення невідповідності активізуються механізми поведінкової корекції, спрямовані на зменшення цієї розбіжності. Таким чином, саморегуляція

розглядається як циклічний процес контролю, оцінки та корекції власної діяльності.

Важливим аспектом концепції є ідея ієрархічної організації цілей. Автори зазначають, що цілі людини формують багаторівневу систему, у якій вищі, більш абстрактні та ціннісно-орієнтовані цілі визначають напрям реалізації нижчих, конкретних поведінкових завдань. Така ієрархічність забезпечує узгодженість поведінки та підтримує цілісність особистісного функціонування.

Теоретична модель C.S. Carver та M.F. Scheier також ґрунтується на положеннях про самостереження та рефлексивний контроль, відповідно до яких особистість постійно аналізує власні дії, співвідносить їх із внутрішніми стандартами та коригує поведінку залежно від отриманого результату. Це дозволяє розглядати саморегуляцію як один із провідних механізмів адаптації, професійного розвитку та особистісного самоконтролю.

Значущою для нашого дослідження є розроблена J. Kuhl теорія контролю дії, є одним із підходів до пояснення механізмів вольової регуляції та переходу від формування наміру до його реалізації. Центральними поняттями у цій теорії є орієнтації на дію та орієнтації на стан, які відображають індивідуальні відмінності у здатності людини керувати власною поведінкою та реалізовувати поставлені цілі. Орієнтація на дію характеризує здатність особистості швидко переходити від наміру до діяльності, підтримувати спрямованість на мету та ефективно регулювати емоційні стани в умовах труднощів або стресу. Натомість орієнтація на стан пов'язана зі схильністю фіксуватися на переживаннях, сумнівах чи наслідках попередніх подій, що може ускладнювати початок і завершення цілеспрямованих дій [167].

Подальшим розвитком теорії контролю дії стала теорія взаємодії систем особистості, яка розглядає саморегуляцію як результат взаємодії мотиваційних, когнітивних та емоційних процесів. Важливу роль у цьому процесі відіграє здатність людини регулювати негативні емоції, що забезпечує підтримання активності та ефективне досягнення цілей [168].

Таким чином, у концепції J. Kuhl саморегуляція розуміється не лише як контроль поведінки, а як здатність особистості трансформувати наміри у конкретні дії, долати внутрішні перешкоди та підтримувати цілеспрямовану активність. Особливо виразні відмінності між орієнтацією на дію та орієнтацією на стан проявляються у ситуаціях стресу, коли важливими стають механізми емоційної та вольової регуляції.

Ще один цікавий підхід був запропонований B.J. Zimmerman, його теорія саморегульованого навчання є однією з найбільш цілісних і концептуально розроблених моделей саморегуляції, що ґрунтується на соціально-когнітивній теорії А. Bandura. У межах цієї концепції саморегуляція розглядається як циклічний процес активного управління власною навчальною діяльністю, який включає когнітивні, мотиваційні, поведінкові та метакогнітивні механізми. Модель пояснює, яким чином здобувач освіти планує діяльність, контролює її виконання та оцінює результати для подальшого вдосконалення власного навчання.

Циклічну модель було представлено у 2000 році, де процеси були розділені на кожен фазу в окремій таблиці [184]. У 2003 році процеси були зображені візуально (схематична версія з підпроцесами) [185], а у 2009 році модель була переглянута та розширена, де було детальніше визначено всі процеси та їхню взаємодію [186].

Відповідно до циклічної моделі саморегульованого навчання, запропонованої B.J. Zimmerman, процес саморегуляції складається з трьох взаємопов'язаних фаз: фази передбачення (forethought), фази виконання (performance) та фази саморефлексії (self-reflection). Ці фази утворюють замкнений цикл, у якому результати попереднього досвіду впливають на подальше планування й організацію діяльності.

У фазі передбачення студент здійснює аналіз навчального завдання, визначає цілі та планує способи їх досягнення. Важливими компонентами цієї фази є постановка цілей, стратегічне планування, самооцінка власних можливостей, очікування результату, цінність завдання, інтерес до діяльності та

орієнтація на досягнення. Саме мотиваційні переконання визначають рівень активності студента та його готовність використовувати саморегуляторні стратегії. Високий рівень самоефективності сприяє підвищенню навчальної мотивації, наполегливості та здатності долати труднощі у процесі навчання.

У фазі виконання відбувається безпосередня реалізація навчальної діяльності. На цьому етапі студент застосовує стратегії самоконтролю та самоспостереження, що забезпечують підтримання уваги, мотивації й контролю за власним прогресом. До основних механізмів цієї фази належать самоспостереження, метакогнітивний моніторинг, самонастанови, управління часом, організація навчального середовища, використання допомоги та мотиваційні стратегії підтримання інтересу до діяльності. Ефективність цієї фази значною мірою залежить від здатності студента контролювати власну поведінку та коригувати стратегії відповідно до вимог завдання.

Фаза саморефлексії передбачає оцінювання результатів діяльності та аналіз причин успіху або невдачі. У межах цієї фази студент здійснює самооцінювання, формує причинні атрибуції та емоційно реагує на результати власної діяльності. Саморефлексія виконує регулятивну функцію, оскільки її результати впливають на подальші очікування, рівень мотивації та вибір стратегій у наступних навчальних ситуаціях. Позитивна самооцінка підвищує мотивацію та сприяє адаптивній поведінці, тоді як негативні атрибуції можуть призводити до уникнення складних завдань або зниження навчальної активності.

Наукова цінність моделі B.J. Zimmerman полягає у тому, що вона інтегрує когнітивні, мотиваційні та поведінкові компоненти саморегуляції в єдину динамічну систему. Особливе значення у структурі моделі має поняття самоефективності, запозичене із соціально-когнітивної теорії А. Bandura, оскільки саме віра у власні можливості визначає активність особистості у процесі навчання та професійного становлення.

Таким чином, теорія саморегульованого навчання B.J. Zimmerman є вагомим методологічним підґрунтям для дослідження професійного розвитку студентів, оскільки дозволяє пояснити механізми активного управління власною

діяльністю, формування мотивації досягнення, розвитку рефлексивності та здатності до самостійного професійного вдосконалення. Модель має значний прикладний потенціал у системі вищої освіти, особливо у професійній підготовці майбутніх фахівців, де саморегуляція виступає важливою умовою ефективного навчання та професійного становлення.

Численна низка сучасних дослідників (до яких приєднуємось і ми) розглядає психічну саморегуляцію як здатність зрілої особистості визначати мету своєї діяльності та знаходити шляхи для її досягнення. Також під саморегуляцією розуміють процес організації особистістю своєї поведінки з використанням результатів самопізнання та емоційно-ціннісного самоставлення на всіх етапах процесу поведінки, розпочинаючи з мотивації та завершуючи оцінкою результатів [141].

«Під саморегуляцією найчастіше розуміють уміння людини розкривати власні можливості, підпорядковувати своїм цілям психічні та фізичні функції організму. Саморегуляція виступає як система дій, яка, базуючись на самооцінці, є засобом самовиховання, саморозвитку, самоактуалізації й самореалізації особистості» [104, с. 3].

Саморегуляція – вміння людини керувати своїм енергетичним потенціалом, контроль над емоціями, збереження здатності критично мислити, вирішувати в критичній ситуації.

Здатність – це властивість психіки, можливість, спроможність, що має потенційний характер здійснювати деяку діяльність; здатність змінювати своє положення задля досягнення найкращих можливих умов; пристосовуватися до різних умов.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження переконливо доводять, що одним з найважливіших психологічних чинників, які впливають на ефективність самостійної діяльності особистості, є здатність до саморегуляції. Остання не є вродженою, а отже піддається формуванню й удосконаленню протягом життя. Тому у повсякденному житті людина інтуїтивно виробляє здатність до саморегуляції – проживає події та емоції прийнятним способом, застосовує

набуті в індивідуальному досвіді прийоми зниження емоційного напруження, формує план досягнення життєвих цілей, який відповідає її реальним можливостям [58].

Здатність здійснювати ефективну саморегуляцію (управляти собою, регулювати емоційні стани, планувати життєві справи) є не лише індикатором і запорукою психічного здоров'я особистості (Б.Б. Іваненко), а й важливою умовою її становлення та розвитку. Від рівня досконалості саморегуляції суб'єкта залежить успішність, продуктивність та результати його життєвих здобутків, позаяк саме він визначає цілі власних виконавчих дій і реалізує їх доступними засобами [50].

Саморегуляція в широкому розумінні притаманна всім живим системам і обумовлює їх доцільне функціонування на різних рівнях організації й складності. Саморегуляцію умовно поділяють на біологічну (рефлекторну, як вищу форму біологічної) і свідомо керовану. Первинний зміст поняття саморегуляція (лат. – гомеостаз) був пов'язаний з дослідженням особливостей людини (функціонування її організму) як біологічної системи, і лише через відносно тривалий час його значення поширилось і на розуміння людини як соціальної системи (свідомо керованої). Тим самим було констатовано, що аналогічні механізми (хоча й змістовно інші) функціонують і на рівні соціального індивіда. У контексті останнього під саморегуляцією розуміють процес організації особистістю своєї поведінки з використанням результатів самопізнання та емоційно-ціннісного самоставлення на всіх етапах процесу поведінки, починаючи з мотивації та завершуючи оцінкою результатів.

Свідомо керована регуляція є загальною властивістю всієї психічної діяльності людини та пов'язана з необхідністю приведення образу себе й світу в максимально повну відповідність з реальністю, адже психіка є саморегулюючою системою, здатною підтримувати своє функціонування. Методи психічної саморегуляції дозволяють нівелювати фактори, що порушують його гомеостатичну рівновагу та ведуть до саморуйнування. В Оксфордському тлумачному словнику з психології сказано, що поняття саморегуляція є

синонімом самокерівництва, однак використовується воно більш «нейтрально», як здатність суб'єкта до свідомого управління власними діями й поведінкою або, як мимовільний психічний процес, спрямований суто на вдосконалення (*виділено мною ОА*).

Цілком зрозуміло, що для того, щоб здійснювати регуляторний вплив на самого себе, суб'єкт повинен усвідомлювати яким він повинен бути (еталон або по-іншому «ідеальне Я») і які зміни слід зробити в самому собі (інакше – в «реальному Я») для того щоб відповідати цьому «Я-образу». Відомо, що будь-які свідомі поведінкові чи діяльнісні форми активності можуть відбуватись лише після відповідних інтрапсихічних дій, тобто тих, що виникають в сфері самосвідомості суб'єкта.

Для кращого розуміння особливостей функціонування цього механізму, розглянемо основні положення концепції рівневої будови самосвідомості, ключовим поняттям якої є активність людини, завдяки якій формується й функціонує її самосвідомість. Поняття «Я-образ» акумулює та відображає уявлення (знання) індивіда про себе; самостворення – це переживання, відносно стійке почуття, що пронизує самосприйняття і «Я-образ». У змісті «Я-образу» виділяються два найважливіших компоненти:

знання про ті загальні риси і характеристики, що поєднують суб'єкта з іншими людьми, – приєднуюча складова Я-концепції або інакше – система самоідентичності;

знання, що виділяють «Я» суб'єкта у порівнянні з іншими людьми – диференціююча складова Я-концепції. Остання дозволяє суб'єкту відчувати свою унікальність і неповторність [70, с. 145].

Таким чином, будь-який образ власного «Я» суб'єкта (чітко усвідомлений чи не зовсім, довершений чи фрагментарний) у співвіднесенні його з еталонним викликає відповідні переживання і у випадку незадоволення чи задоволення суб'єкта здатен породжувати або не породжувати відповідний рівень активності.

Вертикальна будова самосвідомості розкривається як рівнева, а це дає підставу стверджувати, що її складність зумовлена рівнями активності людини,

яка одночасно є біологічним організмом, соціальним індивідом і особистістю. У зв'язку з тим, що і активність, і провідні потреби суб'єкта на кожному з рівнів є різними, то відмінними будуть і процеси, які відображають цю активність, а, отже, і інтегральні утворення самосвідомості. у жодному випадку не применшуючи вагомий вплив на цілісну особистість тієї активності, що відбувається на рівні суб'єкта як біологічного організму, все ж особливу зацікавленість у нас викликає наступні два.

Так на рівні соціального індивіда активність людини підпорядкована потребі в належності до спільноти та у визнанні цієї спільнотою. Ця активність регулюється засвоєними індивідом соціальними нормами, правилами, звичаями, життєвим досвідом тощо, які складають основу його «Я-образу». Останній допомагає людині зорієнтуватися в системі продукування різноманітних форм активності, насамперед, завдяки відповідності чи невідповідності її особистісних характеристик сформованому еталону відповідних соціальних ідентичностей (статевої, етнічної, вікової, професійної, суспільної тощо). Саме завдяки такому порівнянню у суб'єкта формується самоставлення.

На рівні особистості активність суб'єкта зумовлена насамперед потребою в самореалізації, задоволення якої відбувається за допомогою орієнтації на власні здібності, можливості й мотиви. Тому в «Я-образі» провідне місце починає займати диференційна утворююча Я-концепції – система соціальних ідентичностей, що забезпечує невідповідність самовизначення особистості. У зв'язку з цим, основою ставлення до себе стає потреба в самоактуалізації, яка спонукає такого суб'єкта до оцінювання власного «Я», власних рис і якостей щодо їх відповідності актуальним мотивам. Таким чином, у повсякденному житті людина інтуїтивно виробляє здатність до саморегуляції – проживає події та емоції прийнятним способом, застосовує набуті в індивідуальному досвіді прийоми зниження емоційного напруження, формує план досягнення життєвих цілей, який відповідає її реальним можливостям [55; 56].

Беручи до уваги зміст проаналізованих нами концептуальних положень та специфіку предмету подальших досліджень, методологічною основою

досліджуваної проблеми обрано психолого-герменевтичний підхід, який розглядає розвиток особистості майбутнього лікаря як становлення суб'єктної здатності до самоосмислення та осмислення навколишнього світу. Відбувається цей процес завдяки розумінню та інтерпретації власного життєвого досвіду, привласнення смислових утворень і їх трансформувannya через відтворення (породження, привласнення, акумулювання, зміну, модифікації) особистих дискурсів.

Існує ціла низка понять (життєві плани, життєва перспектива, професійна перспектива, професійне майбутнє, «Я майбутнє», самозміни, самотворення, саморозвиток, самопроектування тощо), які можна поєднати завдяки категорії цілепокладання, котра є основною у визначенні особистісного майбутнього або ж відображає деякий часовий континуум. Усі ці теми чи напрями досліджень методологічно можуть керуватись основними принципами психологічної герменевтики, однак таке термінологічне різноманіття значно ускладнює узагальнення їх наукових результатів.

Наведені аспекти дозволяють розглядати саморегуляцію майбутнього лікаря як інтегрований, системно організований психічний процес детермінації, побудови, підтримки і регулювання зовнішнього й внутрішнього впливу (самовпливу), спрямованого на досягнення обраних суб'єктом цілей. Це виражається в стимулюванні одних і гальмуванні інших особистісних потреб, дій та вчинків. Саме взаємозв'язок самостійних рішень суб'єкта з узгодженістю його дій на шляху до досягнення поставленої мети забезпечує структурно-функціональну довершеність регуляторних процесів.

Отже, можна констатувати, що саме суперечності між зовнішніми (накладених соціумом і групами людей) і внутрішніми (особистісними, пов'язаними із смислоутворенням та свідомим прийняттям певних систем цінностей) критеріями психічного розвитку людини, які є рушійною силою її особистісного самотворення.

Здатність людини до реалізації пізнавально-регуляторних функцій щодо сутнісних характеристик своєї особистості роблять її суб'єктом своєї

самосвідомості, а не тільки суб'єктом діяльності чи спілкування. Самопізнання та саморегуляція, особистісні цінності та компетентність в індивідуальному вирішенні проблем суть орієнтири у психологічному розумінні критеріїв особистісного розвитку.

Таким чином, процес будь-яких особистісних змін відбувається на основі змін у структурі самосвідомості, зокрема завдяки розвитку особистісної здатності розуміти себе і навколишній світ через засвоєння, асиміляцію культурних дискурсів, інтерпретацію і реінтерпретацію власного життя і соціокультурного досвіду, привласнення нових сенсів і здатності їх трансформувати, інтегруючи у власну смислову систему. З одного боку, це здатність особистості будувати історію свого життя, а з іншого, – проекти власного майбутнього, власних життєвих і особистих трансформацій; здатність до їхнього перетворення залежно від особистих змін, зовнішніх обставин, соціокультурних перетворень, здатність вибудовувати життєві плани, завдання і перспективи особистості [137].

Зрозуміло, що такі процеси у сфері самосвідомості стають можливі лише на основі конструювання суб'єктом власних ідентичностей, які в свою чергу визначають особистісно-значущі перспективи особистості, спрямованість її індивідуального досвіду. Здатність майбутнього лікаря не лише відрефлексовувати на особистісному рівні актуальність дилеми, представленої наративом «ким я є – ким хочу (маю) стати», а й здійснення щоденних кроків, що наближуватимуть його до «ідеального професійного Я», робитиме «внески» у трансформацію власної смислової системи. Таким чином, усвідомлюючи та інтерпретуючи власний життєвий та особистісний досвід, суб'єкт досягає змін не лише у переструктуруванні ціннісно-смислової сфери, а й продукує нові для себе смисли.

Одне з найскладніших завдань освітнього процесу – формування в здобувачів системи саморегуляції, необхідної для ефективного виконання ними навчальної (або іншої) діяльності. Успіхи у дослідженні процесів саморегуляції (A. Bandura, R.F. Baumeister, E.T. Berkman, C.S. Carver, M.F. Scheier, B.J.

Zimmerman) дозволили не лише розробити нову область, а саме психологію саморегуляції діяльності та поведінки, а й екстраполювати отримані дані на раніше не вивчені у цьому аспекті види діяльності, передусім на навчальну [149-151; 153; 154; 184-186]. Сьогодні вже відомі основні засади саморегуляції діяльності людини (системність, активність, усвідомленість), її структура, основні механізми та особливості впливу на продуктивність діяльності та особистісний розвиток. Її призначення полягає у тому, щоб привести у відповідність можливості студента з вимогами навчальної діяльності, тобто студент повинен усвідомити свої завдання як суб'єкт навчальної діяльності.

Саморегуляція навчальної діяльності – це специфічне регулювання, здійснюване учнем як суб'єктом діяльності. Саморегуляція, що характерна для навчальної діяльності, має структуру, аналогічну саморегуляції всіх інших видів діяльності. Тобто вона складається з таких компонентів, як усвідомлені цілі діяльності, модель значущих умов, програми дій, оцінка результатів та корекція [133].

Рівень саморегуляції – динамічне утворення, що залежить від досвіду включення у навчальну діяльність, етапу навчання та від рівня розвитку окремих структурних складових системи саморегуляції тощо. На основі сформованої навчальної саморегуляції згодом може розвиватись продуктивна саморегуляція в інших видах діяльності. Навчальна саморегуляція, в такий спосіб, стає основою для розвитку всіх видів активності індивіда. Набутий учнями досвід досягнення поставленої мети, досвід подолання труднощів поступово створює особистісні фонди саморегуляції, які у майбутньому забезпечують успішність просування у будь-яких видах діяльності.

Накопичуваний досвід подолання труднощів і перешкод, а також і досягнень робить суб'єкта учіння більш впевненим у реалізації цілей, поставлених учителем або самим учнем. Існують дані, що формуванню саморегуляції сприяє також навчання учнів спеціальним умінням планувати свою діяльність, встановлювати порядок дій, виявляти відхилення від заданої програми та у зв'язку з цим коригувати свої дії.

Саморегуляція знаходиться у великій залежності від уявлення учня про себе, про свої реальні здібності та можливості. Якщо учні мають неадекватну самооцінку (завищену чи занижену), це позначається на їхньому вмінні аналізувати свої досягнення та невдачі і, як наслідок, призводять до неточного усвідомлення своїх можливостей. З розширенням індивідуального досвіду, із засвоєнням еталонів і засобів для зіставлення своїх сил і результатів, що досягаються, самооцінка може стати більш адекватною.

Саморегуляція може бути діяльнісною та особистісною. Ці два види саморегуляції не існують ізольовано, а перебувають у взаємозалежності і взаємодії між собою і майже ніколи не виявляються окремо.

Саморегуляція діяльності обумовлює послідовність просування учнів з усіх етапів навчальної діяльності – від початку (мотиву) до завершення (результату). Особистісна саморегуляція проявляється у рефлексуванні учнями значення та сенсу своїх вчинків, у дотриманні норм та правил поведінки, а також вмінні їх пояснювати й аргументувати.

Обидва види саморегуляції здійснюються та закріплюються у вчинках, діях та ставленнях, але змістовно вони відрізняються між собою. Основним предметом особистісної саморегуляції є дії, спрямовані на утвердження та зміну ставлень учня до різних видів діяльності, до інших людей і до самого себе. Поступово суб'єкт навчається встановлювати та підтримувати відносини, усвідомлювати правила та норми ставлень, їх значущість та вибірковість. Отже, якщо в діяльнісній саморегуляції переважає регулювання дій, то в особистісній – регулювання ставлень.

Саморегуляція кожного виду здійснюється у певній дії, пов'язаній з прийняттям рішення та його дотриманням. Програмування дій та ставлень відбувається по-різному, але в ході здійснення як предметної дії так і вчинку учень спирається на свій особистий досвід.

Вчинок пов'язаний переважно із соціальними та особистісними оцінками, а також зіставленням із соціальними нормами та ідеалами. Предметна дія більшою мірою спрямована на постановку цілей практичних перетворень та їх

подальшу оцінку. При саморегулюванні діяльності відбувається довільне регулювання її організації та здійснення.

Процес особистісної саморегуляції є більш високим рівнем регуляції, а тому в літературі набув іншого звучання і позначається як самодетермінація. Його зміст полягає у тому, що на певних стадіях свого розвитку особистість починає свідомо організовувати власне життя, самостійно визначати подальший розвиток [140].

Технологія навчання предметної та особистісної саморегуляції досить складна. Вона включає формування узагальнених навичок своєчасного та якісного аналізу умов, у яких учню доводиться вирішувати те чи інше завдання та добиватися результату; навичок вибору дій, що відповідають умовам та заданим цілям; способів вирішення задач, оцінки реалізованих дій та корекції помилкових.

Саме завдяки розвитку саморегуляції у навчанні можна забезпечити перехід від системи зовнішнього управління навчальною діяльністю до самоврядування. Власне такий перехід L.S. Vygotsky розглядав як процес оволодіння дитиною знаково-символічними функціями, які були створені та закріплені в суспільному досвіді в процесі розвитку людства й завдяки яким і здійснюється процес суб'єктного оволодіння власною поведінкою тобто саморегулювання [182].

Механізм самоврядування навчальної діяльністю знаходить своє вираження у тому, що учень виступає для себе і як об'єкт (Я-виконавець) і як суб'єкт (Я-контролер) управління, який планує, організовує і аналізує власні дії. Таке самоврядування дослідники-психологи називають рефлексивним, оскільки воно ґрунтується на усвідомленні учнем власних дій (діяльнісна саморегуляція) і себе (свого Я) у системі Я та інші (особистісна саморегуляція) [112].

Прагнення людини до активної самостійної діяльності – одне з фундаментальних потреб особистості. Таке прагнення самостійності є основою формування здатності учня до самоврядування учінням. При цьому

саморегуляція навчальної діяльності проявляється у відборі її предметного змісту, методів вирішення навчальних задач та її організації в тій чи іншій формі.

Як стверджують представники педагогічної науки формування в учнів самооцінки, проходить три етапи: від оціночної діяльності вчителя через спільну діяльність учнів до самостійних оціночних дій учня [113; 115].

Найбільш змістовні оцінки формуються у процесі груповий навчальної діяльності, коли зразки оцінки приймаються учнями як норми оціночних суджень. Саме в такій діяльності в учнів накопичується досвід контролю та оцінки. Існують різні прийоми організації групової оціночної діяльності: педагог може запропонувати учням вибрати найкращий зразок виконання завдання, спільно обговорити та визначити вимоги до оповідання, організувати вільну дискусію та ін [1; 102].

Вважають, що основний шлях розвитку саморегуляції й оволодіння процесом самоврядування лежить в площині організації самостійної роботи учнів. При цьому лише та самостійна робота може бути ефективною й повноцінною, в основі організації якої покладено функції управління навчальною діяльністю [58].

Саморегуляція поведінки відбувається в структурі самосвідомості, завдяки постійно діючому процесу порівняння реальної поведінки з Я-концепцією. При цьому особистість не лише прагне досягти деяких змін, які відповідатимуть змінам навколишнього середовища (адаптивні зміни), але й залишати константними свої найбільш значущі властивості, що і є необхідною умовою збереження цілісності власного «Я». Саморегуляція є активним процесом висунення суб'єктом цілей активності, управління досягненням цих цілей, при цьому активність виражає мінливість і рух, а саморегуляція забезпечує стійкість і стабільність цієї активності [50, с. 60].

Отже, саморегуляція – це підтримання та збереження стійкості психіки як цілісної системи, її протидія до будь-яких деструктивних зовнішніх впливів; це свідоме підпорядкування змісту та структури діяльності цілям, прийнятим

особистістю. Саморегуляція виступає в глибокій єдності з самопізнанням й емоційно-ціннісним ставленням до себе.

Будь-яка людська дія має два рівні психічної регуляції – індивідний і особистісний [50]. Індивідному рівню психічної регуляції притаманне прагнення до збереження засвоєних орієнтовних схем дій, до підтримки відповідності між людиною та вимогами дійсності. Одного разу знайдені способи життєдіяльності стають стереотипами реагування й поведінки, варіюючись лише в незначних деталях. Активність суб'єкта спричиняється лише зовнішнім стимулом – порушенням рівноваги, суб'єкт залишається реактивним, позаяк індивід не схильний руйнувати стан рівноваги [50].

Для особистості (другий рівень психічної регуляції) характерна постійна зміна, відмова від старих неефективних форм активності, рух до якісно нових задач, які потребують внутрішньо-особистісних змін. Суб'єкт сам, власним рішенням, руйнує усталену рівновагу, спрямовуючи свою активність на нові форми взаємодії. Гнучка поведінка передбачає: в одних видах діяльності виступати як «особистість», в інших – як «індивід» [50].

У якості цілей психічної саморегуляції виокремлюють: 1) підтримання працездатності; 2) пристосування (забезпечення життєдіяльності) у стресових ситуаціях; 3) підтримання здоров'я та врівноваженого функціонування. При цьому позитивні зміни досягаються внутрішніми засобами регуляції, застосуванням прийомів активного впливу з опорою на внутрішні ресурси особистості.

Зміст саморегуляції надзвичайно широкий і різноплановий. Серед найбільш важливих для нас її аспектів варто вказати на здатність до організації та усвідомленого керування власною активністю, а саме: її мобілізації, регулювання, узгодження з об'єктивними вимогами й активністю інших людей; контролювання своїх думок й емоційних переживань; управління самим собою, здатність ставити й реалізовувати свої цілі та діяти на основі власних переконань і цінностей; керування подіями навколишнього світу і власною поведінкою; моделювання та прогнозування подій дійсності.

Психологічна саморегуляція – це свідомий вплив людини на власні психічні стани, властивості з метою підтримки або зміни особливостей їх функціонування. Існує взаємозв'язок між саморегуляцією та продуктивністю в різних видах діяльності: успіх діяльності обумовлений сформованістю цілісної системи саморегуляції [50].

У широкому сенсі саморегуляцію слід розуміти не лише як процес приведення себе у стан оптимальності функціонування, але й як управління на рівні власної особистості (цілепокладання, осмислення життєвого шляху, самореалізація), управління поведінкою, діяльністю, спілкуванням. Щоб здійснювати свідому саморегуляцію, суб'єкт має усвідомити її необхідність. Психологічна саморегуляція починається тоді, коли в індивіда виникає протиріччя, пов'язане з мотивацією. Її можна сміливо назвати рушійною силою, яка спонукає переглянути свій внутрішній світ та деякі риси своєї особистості [37].

У сучасних дослідженнях виділяють більше 30 видів і рівнів саморегуляції: соціальну, біологічну, фізіологічну, нейрофізіологічну, психологічну, довільну і мимовільну, зовнішню й внутрішню, спонукальну, виконавчу, пізнавальну, особистісну, мотиваційну, інтелектуальну, емоційну, свідому і несвідому, рефлексивну, жорстку й гнучку тощо. Не менш цікавою є і розгляд саморегуляції особистості в контексті її структурно-організаційних блоків [137].

Не вдаючись у деталі такого аналізу, все ж зазначимо, що для нас особливе зацікавлення викликає мотиваційно-вольовий та індивідуально-особистісний рівень саморегуляції. У першому з них особлива роль відводиться мотивації в процесах саморегуляції, зокрема у здатності особистості прямо й свідомо переглядати свою мотиваційну систему, корегувати деякі налаштування і спонукання, які не влаштовують її з тих чи інших причин. А у другому йдеться про здатність до суб'єктної мобілізації зусиль у тому випадку, коли потрібні зміни не обставин, не життя, а самого себе, своїх життєвих цінностей і психологічних установок [30].

Також серед характеристик рівневої саморегуляції виділяють рівень сенсу. Саме на цьому рівні, на думку науковців, елемент саморегуляції втрачає свою примусову силу, а тому він здійснюється м'яко, сприяючи досягненню вищих особистісних потреб. Самоактуалізована особистість реалізує вольовий рівень легко. Воля добре вписана в цю структуру. Тому вона може переструктурувати навіть неприємну ситуацію, наповнивши її новими життєвими смислами. Самоактуалізована особистість А. Maslow має здатність продукувати особистісні смисли[171; 172; 173].

Саморегуляцію як підхід у психології використовують для вирішення різних завдань. При цьому її головне завдання полягає у забезпеченні таких змін психічної активності суб'єкта, які б дозволили йому досягти внутрішньої гармонії й рівноваги як з самим собою так і у стосунках з оточуючими, що суттєво покращує якість життя та допомагає впоратися з будь-якими труднощами. З одного боку саморегуляція – це автоматичний механізм психологічного захисту, а з іншого – це усвідомлений життєвий вибір, який активується у тих ситуаціях, коли виникає потреба змінити себе, а не обставини.

Багатофункціональність саморегуляції репрезентовано у різноманітних аспектах впливу на внутрішній стан і поведінку людини, завдяки якому забезпечується ефективне вирішення таких проблем як:

- мобілізація наявних сил та ресурсів;
- підвищення впевненості;
- зменшення тривоги і страху;
- розвиток бажаних навичок та професійних компетентностей.

Однією з позитивних сторін розвитку саморегуляторних навичок є уміння мобілізувати власні ресурси та силу волі. Саме з розвиненою саморегуляцією вчені пов'язують розвиток таких рис лідера як відповідальність, самостійність, наполегливість, гнучкість та високий рівень стресостійкості. При цьому ця властивість характеру не є вродженою, а радше є результатом тривалого самоконтролю та самопізнання, який у певний момент стає автоматичним.

Незважаючи на актуальність дослідження здатності особистості до саморегулювання, проблема визначення чинників її розвитку (як його провідних домінант) залишається в психологічній науці недостатньо вивченою. На нашу думку, серед основних чинників розвитку здатності особистості до саморегулювання доцільно виокремити: мотиваційні, інтелектуальні (когнітивні і метакогнітивні) та комунікативні.

До складу мотиваційного блоку віднесено: прагнення особистості до самоактуалізації, спрямованість на самореалізацію, бажання задовольнити вимоги соціуму, орієнтованість на успіх.

У свою чергу, інтелектуальний блок містить: когнітивні психічні процеси особистості – увага, відчуття, уявлення, сприймання, пам'ять, мислення, уява, мовлення; метакогнітивні процеси (М.Л. Смульсон) – інтелектуальна ініціація (здатність до самостійної постановки задач), стратегічність, рефлексія, децентрація (здатність подивитися на проблему з точки зору іншого) [128].

Серед комунікативних чинників розвитку здатності особистості до саморегулювання виділено: загальну мовленнєву компетентність, діалогічну компетентність, інтерактивну компетентність, наративну компетентність [41].

Узагальнюючи вищевикладене, ми вважаємо, що здатність до саморегулювання є відкритим динамічним особистісним утворенням, архітектоніка якого впродовж життя набуває різних змістовних конфігурацій, а його основу складають такі психологічні характеристики особистості як: прагнення до саморозвитку та системної рефлексії; орієнтованість індивідуального досвіду суб'єкта на свою подальшу життєву перспективу.

Здатність до саморегулювання ґрунтується на спроможності особистості осмислювати й переосмислювати власний особистий та життєвий досвід, що відбувається через занурення в соціокультурні дискурси та вибудовування на їх основі власної динамічної смислової системи, яка виступає важливим психологічним ресурсом саморегуляції, забезпечуючи можливість самопроєктування особистості та оцінювання життєздатності сформованих нею життєвих проєктів.

1.3. Особливості впливу особистісно-регуляторних чинників на професійне становлення студентів медичних закладів вищої освіти.

Однією із провідних цілей сучасної системи вищої освіти є підготовка конкурентоспроможних фахівців, які володіють необхідними професійними компетентностями, здатні до творчої самореалізації, професійного зростання та успішного функціонування в умовах сучасного суспільства.

Ті непрості процеси змін, які характерні для нинішнього етапу розвитку вищої школи, спричиненого прагненням інтегруватись у європейський освітній простір, в першу чергу спрямовані на розробку й впровадження нових стандартів вищої освіти, на вдосконалення теоретико-методологічних основ та методико-організаційних засад професійної підготовки студентів, поглиблення її суб'єктності, інноваційності та рефлексивності [14]. Попри постійний інтерес з боку науковців до даного напрямку досліджень, все-таки слід констатувати, що незважаючи на численні багаторічні психологічні дослідження, досі не вдалося сформулювати цілісного наукового уявлення про особистість професіонала, етапи професійної кар'єри, причини вибору чи зміни професії, систему професійних установок, життєві цінності і цілі, а також труднощі професійного розвитку та способи їх подолання.

Усвідомлюючи складність проблеми і зважаючи на велике різноманіття підходів до її вивчення, нами запропоновано своє бачення деяких її аспектів, в основу яких покладено модель професійного самотворення майбутнього лікаря, призначення якої полягає у забезпеченні умов формування у нього такої суб'єктності, в основі якої лежатиме рефлексія власної самозміни. Особлива роль у цьому процесі має належати рефлексивно-особистісній компетентності, яка тлумачиться нами як здатність до розв'язання актуально-важливих, особистісно-значущих фахових задач, що спрямовані на поглиблення пізнання та активно-творче ставлення й перетворення свого «Я», своєї «Самості».

Відомо, що зміна соціальної ситуації розвитку завжди загострює потребу у самоствердженні. Позаяк вступ до ЗВО і специфічні умови професійного становлення у цьому закладі якраз і є тією новою і вкрай важливою ситуацією, то слід очікувати від суб'єкта цього вільного вибору високого рівня пізнавальної активності, спрямованої на своє фахове самотворення. Розглядаючи свободу як важливу і необхідну умову особистісно-професійного становлення індивіда, ми змушені зробити наголос і на відповідальності, яку він несе за результати свого фахового становлення, свого ціннісного самовизначення, за результати подальшої самореалізації. Лише тоді, коли освітньо-фахове середовище ЗВО стане одним з чинників особистісно-професійного смислогенезу студента, можна говорити про наявність однієї з найважливіших умов його готовності до самотворення і до свідомого саморозвитку.

Зважаючи на ту важливу роль, яку відіграє ціннісно-смилова сфера в структурі особистості, варто усвідомлювати і її суспільну значущість, позаяк лише при умові її цілеспрямованого формування стає можливим «розширене відтворення» культурної спадщини суспільства, еволюційна (безкризова) наступність суспільних ідеалів.

Відомо, що змістова характеристика людини як особистості зумовлюється спрямованістю її життєвих або ціннісно-смилових ставлень (Г.О. Балл, І.Д. Бех, Ж.П. Вірна, І.М. Галян, З.С. Карпенко, С.Д. Максименко, Г.К. Радчук та ін.). При цьому узагальненими формами смислових утворень виступають різною мірою усвідомлені мотиви, диспозиції, поведінка; частковими – інтереси, уподобання, переконання, ідеали, нахили тощо, що виражають ставлення людини до оточуючих їх життєвих обставин з точки зору їх відповідності потребам конкретного індивіда [3; 4; 25; 37; 56; 75; 76; 118].

Функціональний аспект ставлення найбільш повно репрезентується поняттям диспозиції або у більш вузькому значенні цього слова налаштування (установки). Перебуваючи у системі різноманітних зав'язків з дійсністю, суб'єкт трансформує свої змістові характеристики в динамічні тенденції поведінки, а саме диспозиції, які і є своєрідним модусом ставлень до соціального оточення і

самого себе. Диспозиції – це закріплені в структурі особистості мотиватори, потреби і способи формування мотиву, мотиваційні властивості, атитюди. При цьому будь-яка диспозиція є цілісним динамічним станом, який виражає готовність суб'єкта до певних дій і який опосередкований потребами, з одного боку, й об'єктивною ситуацією їх задоволення – з іншого. Диспозиціями високого ступеня узагальнення є ціннісні орієнтації, що виражають спрямованість особистості на ту чи ту життєву цінність і спонукають до усвідомленого вибору цілей і засобів діяльності.

Слід зазначити, що оволодіння індивідом своєю мотиваційно-смісловою сферою означає її усвідомлення, котре виступає механізмом самовизначення особистості. Результатом такого усвідомлення є трансформація особистісних смислів у ціннісні орієнтації, що становлять найвищий рівень диспозиційної саморегуляції поведінки [55].

Цілісний процес розвитку ціннісно-сміслової сфери людини безпосередньо опосередкований її біологічними, психічними, соціокультурними і духовно-трансцендентними можливостями. «Якби індивідуальна душа дійсно була тільки іманентною телеологією, то її можна було б розуміти чисто біологічно, всі її акти і переживання регулювалися б цілями самозбереження», – стверджує Е. Spranger. «...Однак на вищому, особливо на історичному ступені, – продовжує науковець, – душа бере участь в утворенні об'єктивних цінностей, які не зводяться тільки до самозбереження. Ці цінності, що виникли в історичному житті, які за своїм смислом і значенням виходять за межі індивідуального життя, ми називаємо духом, духовним життям або об'єктивною культурою» [181].

Культурно-історичний підхід до вивчення смислової сфери особистості відводить особливу роль у процесі її формування структурам та інституціям суспільної свідомості. У такому випадку «соціальні цінності трансцендентні індивідуальній свідомості та діяльності і, безумовно, первинні стосовно індивідуально-психологічних ціннісних утворень». Тим самим підкреслюється, що цінність існує незалежно від конкретного суб'єкта, однак вона відкривається

йому, коли він взаємодіє з опредмеченими носіями цінностей, витворами культури, іншими людьми [118; 128].

Такий пошук може тривати дуже довго і навіть впродовж життя, позаяк для багатьох він може виявитись лише банальним прагненням до задоволення анатомо-фізіологічних, матеріально-споживацьких потреб, в основі яких покладено принцип організмичного та індивідного задоволення. Беручи до уваги визначення суб'єктності як «властивості психіки людини, яка виражається у самодетермінованому, свідомому вияві зовнішньої та внутрішньої активності на трьох рівнях: «індивід», «особистість», «індивідуальність», можна абсолютно категорично стверджувати, що основний зміст попереднього судження пов'язаний з рівнем індивіда. Тому так важливо сформулювати у підростаючого покоління глибоке розуміння трансцендентності сенсу людського життя: народжуючись в особистості її сенс завжди спрямований (і це єдина можливість) на зовні: на справу, на близьких людей, суспільство, природу. Саме ця трансцендентність особистості, її спрямованість «на зовні» і складає стрижень її духовності. Лише тільки звернення до духовних цінностей та ідентифікація з ними допоможе наповнити життя відчуттям опори, стійкості і спрямованості в майбутнє, забезпечить «вихід» особистості за межі свого індивідуального буття, надасть осмисленості власному існуванню [163].

В контексті культурно-історичної теорії L. S. Vygotsky процес психічного розвитку особистості слід розглядати як симбіоз двох дуже важливих напрямків: соціалізації особистості, основний зміст якої вбачається у присвоєнні індивідом заданих суспільством духовних цінностей як зразків соціально бажаної поведінки; актуалізації вроджених духовних інтенцій в плетиві різноманіття соціальних зав'язків особистості (психодинамічний напрям). Їх взаємне проникнення, взаємовплив та взаємоопосередкування складають «нерозривну єдність об'єктивних і суб'єктивних джерел аксіогенезу особистості та їх представленість у внутрішньому (феноменальному) світі людини, вищим проявом якого є ціннісно-сміслова свідомість з притаманними їй рефлексивними атрибутами» [182].

Усвідомлення смислів відбувається завдяки усвідомленню смислових утворень (настановлень, мотивів, цінностей, диспозицій, особистісних смислів) і смислових зв'язків (дозволяє виявити місце і роль об'єкта, явища, події, власних дій у життєдіяльності суб'єкта і може супроводжуватись переструктуруванням цих зв'язків, що власне і є породженням нових смислів) [9].

Хоча смислотворення та смислоусвідомлення закладають важливий фундамент для перебудови смислової сфери, докорінна перебудова цих особистісних структур відбувається саме під час смислопобудови. Цей процес реалізується через особливу внутрішню діяльність – переживання. Воно постає як внутрішня робота, покликана усунути неузгодженість між свідомістю та буттям, що зрештою веде до підвищення усвідомленості життя. Існує три класи ситуацій, в яких чітко простежуються процеси смислопобудови: критичні перебудови, особистісні внески, художнє переживання [35, с. 202].

До першого класу ситуацій смислопобудови належать стрес, фрустрація, конфлікт і криза. Існує дві стратегії перебудови: «вдале» переживання і захисна перебудова структур свідомості (психологічний захист).

Другий клас ситуацій охоплює особистісні внески, ситуації контакту і взаємодії з іншим смисловим світом, притаманним іншій особі. Ці механізми взаємодії деталізовано у концепції «відображеної суб'єктності», яка має три форми, а саме:

закарбованість суб'єкта в ефектах міжіндивідних впливів (психологічно виступає у формі суб'єктного переживання того впливу, який на нього чинить взаємодіючий суб'єкт);

уявлення про іншого суб'єкта як ідеально значущого (виявляється у переживанні присутності «всередині» себе іншої, альтернативної смислової перспективи, що належить іншому суб'єкту);

втілений суб'єкт (повне злиття і взаємопроникнення смислової перспективи «Я» та «Іншого») [131, с. 147].

Третій клас ситуацій смислопобудови – це ситуації впливу мистецтва на особистість, у яких відбувається зіткнення з іншим смисловим світом, але не за

допомогою безпосереднього спілкування в межах діалогу, а за допомогою «трансляції» того чи іншого смислового змісту, який висловлює автор засобами мистецтва.

Цікавими для нас видаються і думки О.Ф. Бондаренка, який розглядає смисл як одиницю особистісного буття людини, «унікальний спосіб існування «Я», «глибинну духовну основу особистісного буття». Для нього потреба бути особистістю означає появу і зростання суб'єктності «Я», особистісної самосвідомості та переживань, що її супроводжують. Саме «переживання буття свого «Я» як буття, рівновеликого буттю світу, утворює квінтесенцію смислу «Я» [20, с. 56]. Осмислення й усвідомлення цінності власного «Я» для науковця тісно пов'язано з ціннісно-смисловими настановленнями інших, спонуканням до виникнення у них відповідних переживань, які якраз й інтенсифікують відповідний смислогенез.

За змістом і логікою ці думки О.Ф. Бондаренка узгоджуються з науковими підходами, що розглядають роль і місце значущого дорослого у розвитку суб'єктності дитини («відображена суб'єктність» – ідеальна представленість і продовження однієї людини в іншій: ситуативно-значущий інший, інтроект, втілений інший [20]. Концептуально для нас це має особливу вагу, позаяк саме постать викладача ЗВО, як значущого дорослого, наділеного професійно-важливими характеристиками (рисами, вміннями й навичками, способами мислення (діяльності), професійним і життєвим досвідом тощо), покликана в ході реалізації сучасної гуманітарної освітньої парадигми забезпечити студентів вищий рівень активності й самостійності у розв'язанні навчально-професійних задач. Саме завдяки створенню у ЗВО умов для оптимального здійснення процесу партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії можна інтенсифікувати вироблення в студентів відповідних професійно-значущих ціннісних орієнтацій та смисложиттєвих утворень, що слугуватимуть підґрунтям для сприйняття навчально-професійної діяльності як інструменту саморозвитку.

Професійно-особистісне становлення (професійний аксіогенез) слід розглядати в контексті проблеми самоствердження через професію, яка в свою

чергу потребує узгодження двох ключових чинників – процесів формування особистісної і професійної ідентичності [53, с. 84]. Саме ідентичність як сутність індивідуальності людини в контексті суспільства та вимог культури, яка виступає центральною ланкою у структурі «Я» (а також такі схожі з ідентичністю концепти як самосвідомість, Я, самість, Я-концепція, образ Я, самоідентичність), постає критерієм, що визначає рівні розвитку системи особистісних смислів.

Позаяк потреба у саморозвитку та самореалізації є важливим атрибутом зрілої особистості, то майбутній фахівець повинен усвідомлювати свою відповідальність за компетентне проектування свого життєвого, зокрема і професійного шляху, а тому дбати про формування такої суб'єктності, в основі якої лежатиме рефлексія власної самозміни. Особлива роль у цьому процесі повинна належати рефлексивно-особистісній компетентності, яка тлумачиться нами як здатність до розв'язання актуально-важливих, особистісно-значущих фахових задач, що спрямовані на поглиблення пізнання та активно-творче ставлення й перетворення свого «Я», своєї «Самості» [97].

Протягом життя людина формує власну картину світосприйняття, де цінності суспільства аналізуються та зіставляються з уявленнями про своє «Я». В результаті цього утворюється індивідуальна система ціннісних орієнтацій, на основі якої складаються ставлення особистості до оточуючого світу, до інших людей, до себе самої. «Я» – рушій усіх наших бажань і прагнень, джерело енергії та сили. Творче використання потенціалу, закладеного в особистості, ефективна самореалізація стають можливими при узгодженні всіх компонентів структури «Я» [55].

«Я-концепція» (від лат. concertio – система, задум, розуміння)) – цілісний, хоч і не позбавлений внутрішніх суперечностей, образ власного «Я», який є установкою людини стосовно себе. «Я-концепція» формується під впливом зовнішніх факторів, які діють на індивіда. Особливо важливими для нього є контакти з значимими людьми, які здійснюють на нього формуючий вплив і визначають уявлення індивіда про себе. Однак, з моменту зародження «Я-концепція» сама стає джерелом активності суб'єкта, важливим фактором в

інтеграції досвіду: сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду та є джерелом очікувань. Картина світу, характер Я-концепції чи система мотивації формуються під впливом батьків або інших значущих осіб, які відповідальні за стартові умови психосоціального розвитку дитини [55, с. 92]. Підвищення здатності до самопізнання й саморегуляції сприяє запуску механізмів самонавчання і самовиховання, які в свою чергу надають можливість цілеспрямовано вибудовувати продуктивну життєву стратегію суб'єкта, здійснюючи при цьому максимальну самореалізацію його власної індивідуальності.

Якщо мова йде про молоду людину, яка свідомо обрала свою професію, то можна говорити про закономірність, як давно доведений науково-психологічний факт: омріяний професійний вибір (той що зроблений за покликанням) як правило викликає позитивні почуття в процесі опанування професією. Такий індивід здебільшого займає активну життєву позицію щодо власної фахової підготовки та особистісно-професійного самовдосконалення, прагнучи до максимально повного виявлення і розвитку своїх духовно-творчих можливостей [61]. Роблячи вибір на користь подолання перешкод, які неминуче виникають на шляху до високої мети, здійснюючи поступ вперед до світлих ідеалів особистісно-професійної досконалості така особистість не лише оволодіває своєю мотиваційно-смісловою сферою, а й трансформує особистісні смисли у ціннісні орієнтації, які становлять найвищий рівень диспозиційної саморегуляції її поведінки.

Важливу роль на шляху активізації зусиль людини, спрямованих на пошук сенсу свого життя відіграють значущі дорослі. Такою собою у ЗВО і є викладач, який за відповідних умов може розглядатись як своєрідний зразок професійної успішності або навіть і досконалості. Довірливі та партнерські стосунки з людиною, яка уособлює і репрезентує деякий репертуар рис професійного ідеалу, сприяє не лише процесу їх наслідування, а й допомагає у пошуку та формуванню професійно-особистісних смислів [107].

Один із способів розв'язання проблеми професійного становлення майбутніх фахівців деякі науковці вбачають у наповненні різноманітних освітніх ситуацій відповідним смисловим підґрунтям і, завдяки суб'єктній включеності у «живу» діяльність досягати бажаного ефекту через актуалізацію в людини співприсутності, співдії, співчуття, співпереживання, співучасті [73; 117; 118; 129]. Особливу роль, при цьому, повинна належати діалогу: «Універсальним психологічним механізмом аксіогенезу особистості виступає діалог – як реалізація вродженої, апріорної інтенції «Ти», що допускає інобуття Іншого як рівноцінного мені суб'єкта, завдяки чому відбувається інтеріоризація чужих особистісних смислів і формування знаково-символічної структури свідомості. Рефлексія з боку потенційних «Ти» як можливих взірців на шляху до духовної зрілості здійснюється за допомогою антиципації і забезпечує ціннісне життєздійснення особистості» [4; 55, с. 13.].

Тому освітній процес як спосіб суб'єкт-суб'єктної взаємодії його учасників повинен ґрунтуватись на паритетних партнерських стосунках, які сприятимуть й допомагатимуть утверджувати реальну свободу особистості. «У діалозі, – на думку Г.К. Радчук – народжуються смисли, утверджуються позиції, вибудовуються у певну ієрархію цінності, актуалізуються суб'єктні потенціали, створюються умови для унікальної взаємодії, обміну думками, почуттями і цінностями. При цьому рефлексія є основою внутрішньої мотивації особистості, поглиблює процеси осмислення» [117, с 105].

Відомо, що найкращою ілюстрацією особистісної зрілості є максимальна реалізація її внутрішніх потенціальних можливостей, які дуже часто асоціюються з досягненням вершин досконалої й гармонійно розвиненої особистості. Таке сходження стає можливим лише за умови титанічних особистісних зусиль самої людини, зорієнтованих на самовдосконалення та самореалізацію як неодмінну умову досягнення успіху в житті (Т.В. Говорун, З.С. Карпенко, С.Д. Максименко, Г.К. Радчук та ін.) [38; 53; 54; 75; 75; 116; 117]. Найкраще це вдається реалізувати тим суб'єктам, які в процесі свого особистісного становлення досягають рівня внутрішньої готовності самотійно і

усвідомлено планувати, коректувати й реалізовувати перспективи свого розвитку, у певних часових, просторових та смислових рамках, постійно розширюючи при цьому свої можливості і максимально реалізуючи їх.

Оскільки предмет нашого дослідження безпосередньо пов'язаний з професійним становленням фахівців в галузі медицини, то особливу увагу ми приділяємо питанням їх саморегуляторної здатності, позаяк саме з цим важливим особистісним утворенням ми пов'язуємо інтенсивність та осмисленість процесу професійного становлення суб'єкта. У цьому контексті надзвичайно співзвучним видається судження F.S. Perls, згідно з яким психічне здоров'я і особистісне зростання слід розглядати як здатність до переходу від опори на інших і регулювання середовищем – до опори на себе й саморегуляцію [176]. Тому, зважаючи на основоположні принципи гуманістичної психології, можна сформулювати таке припущення: в основі функціонально-дієвої моделі розвитку особистості та її поведінки повинно бути покладено ідею «створення умов для ефективного саморозвитку особистості шляхом формування у неї механізмів самонавчання та самовиховання (насамперед, через навчання). У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває процес розвитку у неї навичок рефлексії, що забезпечують постійний логічний аналіз своїх вчинків і дій для вибору найбільш оптимальних рішень, спрямованих у майбутнє» [7, с. 35-36]. Принагідно зазначимо, що саме механізм рефлексії ще часто називають механізмом саморегулювання.

Згідно усталеного традиційного підходу, процес особистісного та професійного розвитку індивіда, здебільшого, пов'язують з розвитком когнітивної сфери, а в вузькому розумінні цього слова з засвоєнням знань. Однак, такий підхід є доволі однобоким, неправильним і, навіть, хибним. Ось як про це пише в одній із своїх робіт Г.К. Радчук: «Можна абсолютно категорично стверджувати, що уся система сучасної освіти (як в умовах школи, так і у вищих освітніх закладах) продовжує сповідувати типові суб'єкт-об'єктні підходи й традиції організації навчального процесу, які були характерні для періоду радянської доби: вчитель (викладач) виконує функції ретранслятора знань, а

учневі (студенту) відводиться роль реципієнта. На думку багатьох науковців (Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.П. Зінченко, Г.К. Радчук та ін.) така організація педагогічного процесу відображає логіку предметних відношень, згідно якої безперечно відбувається засвоєння окремих знань, формуються відповідні вміння й навички, однак поза увагою залишається ціннісно-сміслова сфера особистості» [117, с. 104-105].

Зважаючи на це, Г.К. Радчук пропонує концептуально новий підхід, який ґрунтується на основних принципах гуманітарного підходу. На думку дослідниці пріоритетними цілями сучасної вищої освіти повинні стати «...загальнокультурні орієнтири, які дозволяють замінити власне когнітивний підхід на смислотворчий, де і викладач, і студент є активними суб'єктами освітнього діалогу» [117, с. 104-105]. Останньому дослідниця відводить роль «зовнішньої спонуки внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, становлення його ціннісно-сміислової сфери» [117, с. 104-105].

Поділяючи існуючу критичну точку зору щодо суб'єкт-об'єктного підходу, ми в своїй концептуальній основі професійної підготовки майбутніх фахівців важливого значення надаємо не стільки знанням, скільки компетентності; адже вже впродовж десятків років у різноманітних засобах масової інформації та й у наукових виданнях також публікуються статистичні дані щодо швидкого старіння знань, особливо у тих галузях науки, що роблять найбільший внесок у науково-технічний прогрес людства. У цьому аспекті, надзвичайно доречним є висловлювання відомого психолога і психотерапевта С.Р. Rogers з приводу того, що освіченою людиною слід вважати лише того, хто навчився вчитись, навчився пристосовуватись і змінюватись, зрозумів, що ніяке знання не є надійним і тільки процес пошуку знання дає основу для надійності [177; 178].

Професійна компетентність є невід'ємним завданням вищої школи, а тому тут (на відміну від загальної середньої освіти) загальноосвітні завдання завжди професійно-орієнтовані. Весь процес навчання передбачає особистісну

зацікавленість та активність з боку самого студента до предметного матеріалу. Інколи ситуація вимагає не тільки самостійного опрацювання багатьох першоджерел, а й вибудовування власної концепції у поглядах на існуючу проблему [89; 120].

Принагідно зазначимо, що компетентність не може бути визначена через певну суму знань і вмінь, оскільки значна роль в її прояві належить умовам, різноманітним обставинам. Саме тому під час аналізу компетентностей доцільно звертати увагу на конкретні ситуації, у яких вони реалізуються, а тому компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона є інтегративною характеристикою особистості, що забезпечує між собою мобілізацію знань, умінь і поведінкових паттернів, які адекватним чином відповідають наявним чи прихованим умовам конкретної діяльності. Тому компетентність ми розглядаємо як здатність до виявлення та встановлення зв'язків між компонентами знанняєвого рівня, дієвого (вміння і навички) і ситуативного (наявні чи змодельовані умови), що забезпечує розв'язання актуальної задачі. Відповідно, професійна компетентність трактується нами як інтегративна здатність особистості успішно розв'язувати актуально-важливі, особистісно-значущі фахові завдання.

З огляду на зазначене, компетентність характеризується як «атрибут особистісного рівня» і відображає здатність суб'єкта до розв'язання задач, що є для нього важливими у тій чи іншій сфері діяльності або, ширше, буття. Іншими словами, майбутній фахівець повинен усвідомлювати свою відповідальність за компетентне проектування свого життєвого, зокрема і професійного шляху; дбати про те, щоб обрана ним професія ставала для нього «справою життя», якій він буде відданим і про яку турбуватиметься більше, ніж про захист свого «Я» [8, с. 17].

Тільки завдяки гармонійному узгодженню таких ліній самореалізації особистості, як змістове (ціннісно-смісловне) збагачення й операціонально-знаряддєве опанування вдається досягнути балансу цілераціонального

самопроектування і спонтанного розгортання «індивідуально-творчого геному»...[53, с. 83].

Попри існуючі підходи до визначення сутності самого поняття компетенція і компетентність, а також надзвичайно широке різноманіття видів компетенцій, які описані в літературі (О.Є. Гречаник, В.В. Григоращ), для нас особливого значення набуває такий вид компетентності, який пов'язаний з відповідним багажем психологічних знань, що спрямовані на поглиблення пізнання та адекватного ставлення до свого «Я», своєї «Самості» (рефлексивно-особистісна компетентність) [41]. Наша переконаність у правильності цього судження ґрунтується на основних положеннях гуманістичної парадигми розвитку індивіда, згідно яких провідна роль тут повинна належати психологічному просвітництву та психопрофілактиці. «У такому разі кожен суб'єкт (на певному етапі свого особистісного розвитку) сам стає для себе психологом, позаяк наявні можливості самопізнання і саморегуляції діяльності сприяють запуску механізмів самонавчання і самовиховання. Таким чином, людина озброюється необхідним багажем психологічних знань, для того щоб мати можливість цілеспрямовано вибудовувати продуктивну життєву стратегію, тим самим здійснюючи максимальну самореалізацію власної індивідуальності» [7, с. 36].

Відомо, що головною метою усіх існуючих виховних інституцій і закладів є поступове формування в суб'єктів учіння внутрішньої готовності самостійно і усвідомлено планувати, коректувати й реалізовувати перспективи свого розвитку (життєвого, особистісного, професійного). Пізнати і зрозуміти самого себе – означає навчитися самому будувати перспективи свого особистісного розвитку. Отже, для нормального процесу особистісного і професійного становлення індивіда важливо, щоб у нього була сформована саме така «суб'єктність» або, по-іншому, така готовність до навчально-професійної діяльності, в основі якої лежатиме рефлексія власної самозміни. З огляду на те що, надзвичайно актуальним й переконливим виглядає судження В.О. Татенко, згідно якого «людина повинна увійти в предмет психології своїм суттєвим

психологічним визначенням, а саме, як суб'єкт власної психічної активності (діяльності), що несе «особисту» відповідальність перед собою за її становлення, функціонування та розвиток і ставиться до своєї психіки як до цінності» [130, с.371].

В свою чергу, С.Р. Rogers так сформулював своє бачення цього процесу: «Людина володіє в самій собі великими ресурсами для самопізнання, зміни Я-концепції, цілеспрямованої поведінки, а доступ до цих ресурсів можливий тільки в тому випадку, якщо створюється визначений клімат сприятливих психологічних установок» [177; 178]. У цьому судженні все зрозуміло, окрім того, яким чином відбувається створення цього сприятливого клімату, особливо в контексті умов сучасного ЗВО. Спробуємо пояснити.

У відповідності з ключовим положенням, на якому ми вже акцентували увагу, зміна освітньої парадигми у відповідності з принципами гуманітаризації в умовах сучасної вищої школи, передбачає відхід (переорієнтацію) від вузькознаннєвого (когнітивного) підходу до особистісно-смыслотворного. Окрім відомих аргументів, на які ми вже посилалися, особливої уваги заслуговує концептуальне положення логотерапії V. Frankl, згідно якого «рушійною силою людської поведінки є прагнення віднайти і реалізувати смисл життя» [157; 161-163]. Слід зазначити, що це судження у такому контексті не є завершеним, оскільки автор пов'язує його з подальшим психотерапевтичним процесом, в якому основним завданням психотерапевта є надання «допомоги пацієнтові у пошуку смислу свого існування». Зважаючи на те, що смисл не є об'єктивним, людина не відкриває його, а знаходить у світі.

Зміст попереднього абзацу може видатись не зовсім переконливим, якщо розглядати його в контексті організації освітнього процесу у вищій школі. Адже невідомо, хто ж візьме на себе роль психотерапевта, який допомагатиме привідкривати життєві (професійні) смисли студентству. Нам видається, що така функція адекватним чином властива діалогізації освітнього процесу (згідно концепції аксіогенезу (Карпенко З.С., Радчук Г.К.), позаяк саме за таких умов і викладач, і студент є активними суб'єктами освітнього діалогу. Не менш вагомим

аргументи для розуміння суті цього процесу, а саме динаміки змісту особистісних перетворень ми знаходимо в основних положеннях концепції смислових утворень особистості (О.Ф. Бондаренко, Г.О. Балл, З.С. Карпенко) [3; 20; 55; 118].

Таким чином, партнерський освітній діалог в системі «викладач – студент», виступає для останнього лише зовнішнім драйвером, який спрямовує його зусилля на пошук сенсу свого життя. Разом з тим, активізація механізму рефлексії сприяє перенесенню цього процесу у внутрішній план, що робить його особистісно-значущим. Це, в свою чергу, інтенсифікує вибудовування різноманітних програм свого життєвого шляху: особистісного розвитку, професійного становлення або кар'єрного росту, творчого самовираження, розвитку тих чи інших здібностей, досягнення гармонійного розвитку або ж духовної досконалості тощо. Творення таких проектів та реалізація намічених програм може відбуватись в процесі організації різноманітних видів інтеракцій (бесід, диспутів, тренінгів), які обов'язково повинні проходити у колективній чи індивідуальній формі активізації дискурсивно-мислительної діяльності суб'єктів цього процесу (М.Д. Белей) [8]. Саме вони сприятимуть усвідомленню смислових структур і смислових зв'язків, їх розширенню та переструктуруванню (що власне і є породженням нових смислів).

На думку багатьох сучасних дослідників особистості людини (М.Й. Боришевський, Ж.П. Вірна, З.С. Карпенко, E.S. Fromm, A. Maslow, C.R. Rogers) потреба в саморозвитку, самореалізації й самоактуалізації безумовно є основоположною складовою зрілої особистості. Саме внутрішня потреба індивіда в активній творчій діяльності виступає смислоутворювальним чинником, який підпорядковує собі інші потреби предметно-речового характеру, пов'язані виключно зі споживанням [55, с. 38].

Самоактуалізація – це процес і результат духовного становлення людини, утвердження її суб'єктності. Прагнення до самоактуалізації є не що інше як інтенція до максимально повного виявлення і розвитку своїх духовно-творчих можливостей. «У кожному моменті життя в особистості є вибір: просування

вперед, подолання перешкод, які неминуче виникають на шляху до високої мети, або відступ, відмова від боротьби і здача позицій. Особистість, здатна до самоактуалізації, вибирає завжди рух вперед, подолання перешкод» [8, с.18]. Тому студент, який свідомо реалізує своє професійне покликання, повинен бути відповідальним за результати своєї самореалізації.

Таким чином, ціннісно-смилова свідомість з притаманними їй рефлексивними та ідентифікаційними механізмами виконує найважливішу особистісно-регулятивну функцію у забезпеченні професійно-ціннісних самозмін. При цьому, здатність до рефлексії з боку суб'єкта відіграє ключову роль у відображенні власного фахового становлення [12].

В психології давно відомий факт, що індикатором творчості людини є її постійне прагнення здобувати (поглиблювати) знання. Тобто вважається, що більш творчі особистості після завершення навчання (наприклад у ЗВО) обов'язково продовжують вчитись, самовдосконалюватись, займатись самоосвітою, а нетворчі – припиняють цей процес [59]. Ця закономірність в ході навчально-професійного становлення студента також має індикативні форми прояву, а саме: творчі студенти завжди пізнавально активні, а тому у процесі підготовки до практичних занять намагаються бути оригінальними у висвітленні опрацьованого матеріалу, вдаються до спроб вийти за межі простого конспектування, запам'ятовування і відтворення. Водночас, слабший контингент студентів в кращому випадку знайомиться з обов'язковим мінімумом літератури і в процесі заняття просто механічно репродукує даний матеріал. Наші спостереження, підкріплені педагогічною практикою вищої школи, які виступають емпіричними корелятами істинності цієї закономірності.

Основними психолого-педагогічними чинниками впливу на процес професійного становлення студентів ЗВО (і медичних зокрема) є створення розвивального освітнього середовища. Завдяки наявних у ньому психолого-дидактичних умов можна моделювати предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, що сприятиме не лише засвоєнню студентом абстрактних знань, а й розглядати їх в контексті цієї діяльності. Найбільший

ефект забезпечують активні форми і методи навчання: аналіз конкретних ситуацій, розв'язування фахових задач, проблемні методи, науково-дослідницька робота, професійна практика тощо. В усіх цих формах і методах так чи інакше мають бути представлені реальні особливості майбутньої професії, що значною мірою знімає труднощі мотивації учіння. Тим самим навчальна діяльність набуває для студента особистісного смислу, позаяк у ній проглядаються контури майбутньої професії, створюються реальні можливості для переходу від пізнавальної мотивації до професійної [46-50; 72; 124; 164].

Вступ молодой людини до медичного ЗВО суттєвим чином змінює її звичний спосіб життя, накладаючи додаткові вимоги і обмеження, приносить не лише радісні хвилини, а й створюючи багато нових проблем. Заклад освіти не є якоюсь закритою установою, а є частиною соціуму, в якому перебуває студентство [136; 137]. Тим самим, будь-який студент зазнає впливу не лише з боку тих чинників, які пов'язані з структурами ЗВО, а й з боку багатьох інших (зокрема соціально-психологічних). З позиції можливого впливу на нього їх варто називати зовнішніми. Однак, згідно ключового методологічного положення, будь-який зовнішній вплив «переломлюється» через внутрішні умови (L.S Vygotsky). Ця форма взаємодії не лише пояснює причини відмінностей у людській психології, а й дозволяє зрозуміти усю складність процесу формування особистості, зокрема і її професійного становлення. Таким чином, усі перелічені нами чинники відіграють важливу роль у професійному становленні студента [182].

Беручи до уваги найбільш важливі теоретичні положення, які було встановлено в результаті проведеного аналізу, нами запропоновано концептуальну модель основних чинників, інструментів та механізмів професійного становлення майбутнього лікаря (рис. 1.1).

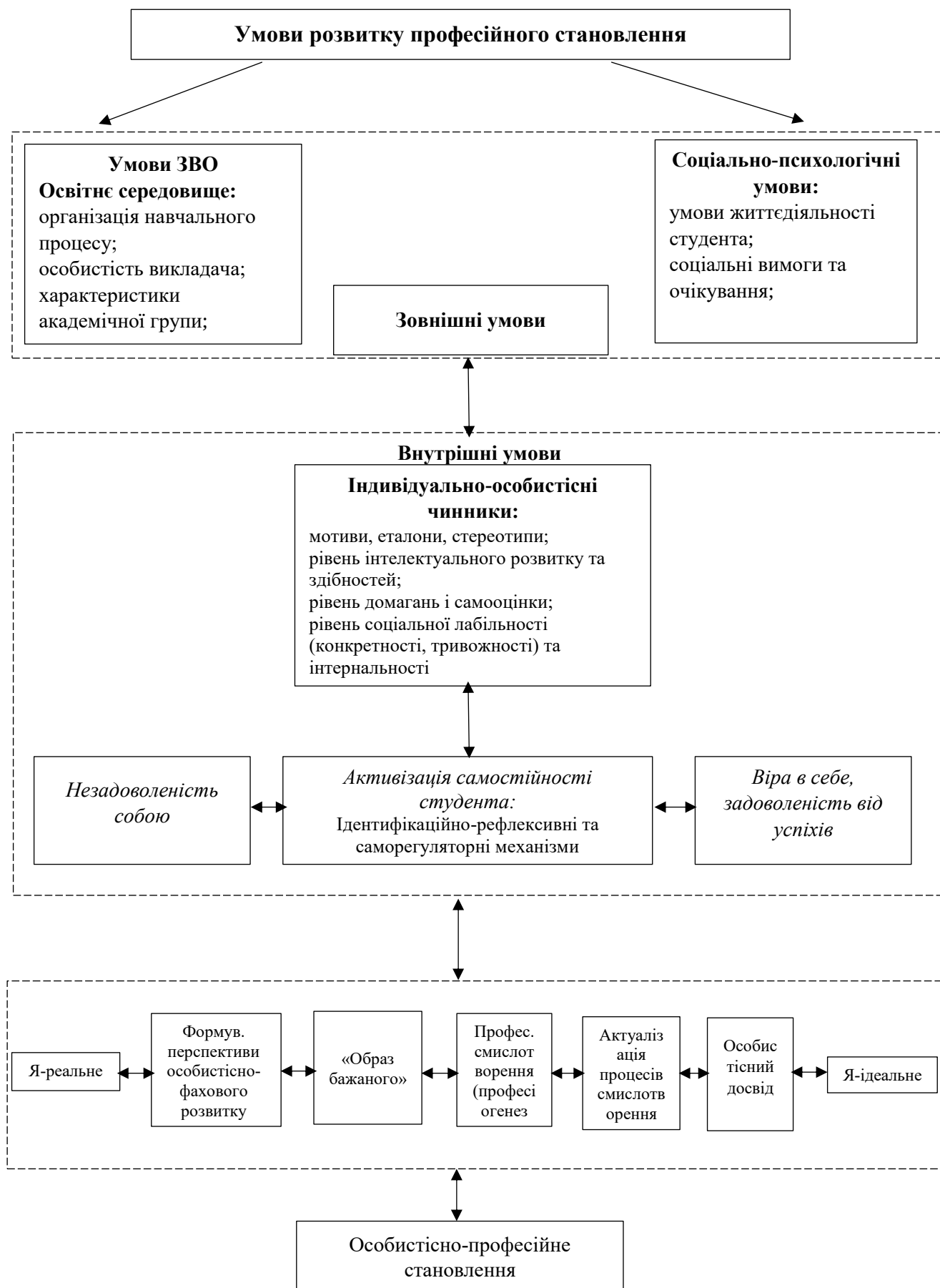


Рис. 1.1. Концептуальна модель основних чинників, інструментів та механізмів професійного становлення майбутнього лікаря

Проведена нами аналітична робота дозволила утвердитись у розумінні того, що загальнопсихологічним механізмом аксіогенезу особистості виступає діалогічне (партнерське) спілкування, в процесі якого відбувається включення значущого іншого в духовний світ власного «Я» не лише як рівноправного партнера, а й як можливого взірця саморозвитку. Важлива роль на шляху активізації зусиль людини, спрямованих на пошук сенсу свого життя належить значущим дорослим. В умовах ЗВО такою особою є викладач, який за відповідних умов може розглядатись як своєрідний зразок професійної успішності, досконалості, а то й навіть ідеалу. Тому встановлення з ним довірливих та партнерських стосунків, сприяє не лише процесу їх наслідування, а й допомагає у пошуку та формуванню особистісно-професійних смислів.

Однак, по-справжньому радикальні зміни у психології майбутнього лікаря розпочинаються у внутрішньоособистісному плані, завдяки актуалізації та осмислення того кола проблем, що перед ним виникають. І тут важливу роль починають відігравати такі механізми самосвідомості як ідентифікація, рефлексія і саморегуляція [24; 31-34].

В ході аналізу встановлено, що здатність до саморегулювання є динамічним особистісним утворенням, яке впродовж життя індивіда набуває різних змістовних конфігурацій, серед яких важливу роль відіграють такі психологічні характеристики особистості як прагнення до саморозвитку, системної рефлексії, спрямованість індивідуального досвіду на реалізацію життєвого проекту.

Майбутній медичний фахівець повинен усвідомлювати свою відповідальність за компетентне проектування свого життєвого, зокрема і професійного шляху, а тому дбати про формування такої суб'єктності, в основі якої лежатиме рефлексія власної самозміни. Особлива роль у цьому процесі повинна належати рефлексивно-особистісній компетентності, яка тлумачиться нами як здатність до розв'язання актуально-важливих, особистісно-значущих фахових задач, що спрямовані на поглиблення пізнання та активно-творче ставлення й перетворення свого «Я», своєї «Самості» [97].

Зростання можливостей самопізнання й саморегуляції діяльності призводить до запуску механізмів самонавчання і самовиховання, які в свою чергу надають можливість цілеспрямовано вибудовувати продуктивну життєву стратегію суб'єкта, здійснюючи при цьому максимальну самореалізацію його власної індивідуальності. При цьому прикладний аспект забезпечення такого поступу повинен бути пов'язаний з творенням (вибудовуванням) різноманітних програм свого життєвого шляху: особистісного розвитку, творчого самовираження, розвитку тих чи інших здібностей, професійного становлення або кар'єрного росту, досягнення гармонійного розвитку або ж духовної досконалості.

Таким чином, ціннісно-смилова свідомість з притаманними їй рефлексивними та ідентифікаційними механізмами виконує найважливішу особистісно-регулятивну функцію у забезпеченні професійно-ціннісних самозмін. Проведений нами теоретичний аналіз дозволив не лише виявити існуючі проблеми у сфері професійного становлення, а й виокремити деякі особистісно-регуляторні чинники активізації цього процесу. Найважливішими з них є ціннісно-смилова свідомість з притаманними їй рефлексивними та ідентифікаційними механізмами, які якраз і забезпечують якісні зрушення внаслідок професійно-ціннісних самозмін. Більш того, рефлексія студентом своєї фахової динаміки може вважатись критерієм його професійного поступу.

Центральною категорією, яка відображає професіоналізацію особистості, тобто розкриває цілі, зміст й основні етапи взаємодії особистості та професії, поступове набуття особистістю фахового досвіду, вдосконалення фахових теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, професійно важливих якостей, є професійний розвиток. Під цією категорією також розуміють зміни психіки в процесі опанування та здійснення професійно-освітньої та професійної діяльності. Початок професійного розвитку пов'язується з моментом вибору людиною професії та включення її в процес освоєння в психології праці отримав назву допрофесійний етап розвитку або інакше процес професійного становлення [42, с. 14].

В своєму психологічному обґрунтуванні проблеми професійного становлення ми дотримуємось принципу її нерозривного зв'язку з розвитком суб'єкта професійної діяльності. Цей аспект є вкрай важливим, оскільки не особистість визначає діяльність, і не діяльність визначає особистість, а суб'єкт професійної діяльності знаходить оптимальне співвідношення її зовнішньої (показники ефективної діяльності та критерії її оцінювання) та внутрішньої (ставлення, готовність, вмотивованість, особистісний смисл, цінності тощо) складових. Особистість не підпорядковується діяльності, а свідомо визначає її цілі, смисл, зміст, технології, засоби та результат. При цьому, у випадку необхідності, суб'єкт вносить до них певні корективи, що, власне і є процесом фахової саморегуляції [44].

Поняття «саморегуляція» трактується нами з позиції «особистість-діяльність», котра передбачає регулювання суб'єктом усіх аспектів власної діяльності: її планування, організацію та здійснення. Усі ці дії спрямовані на перетворення ставлень суб'єкта до самого себе, інших людей, а також діяльності, до якої він долучений.

Розвиток усвідомленої саморегуляції в діяльності пов'язаний із включенням у цей процес нових рівнів функціонування свідомості. Разом з рефлексією, завдяки якій власна діяльність з'являється перед суб'єктом у формі, що доступна для аналізу та оцінки, все більш важливу роль у сфері самосвідомості починає відігравати конструкт, який включає діяльність (її процес і результат), в систему індивідуального особистісного досвіду [23]. Тим самим, процес саморегулювання діяльності ускладнюється, позаяк окрім параметрів саморегулювання, що задаються соціальними нормативами, з'являються внутрішні, суб'єктивно значимі критерії успішності і нормативності діяльності, що породжуються ціннісно-смісловою сферою особистості. Особистісний зміст в діяльності починає функціонально домінувати над типологічними характеристиками в системі індивідуальної регуляції, внаслідок чого регулятивні процеси усе більш опосередковуються ціннісно-смісловою сферою.

Саморегуляція розглядається нами як здатність суб'єкта до свідомого управління власними діями й поведінкою або, як мимовільний психічний процес, спрямований суто на вдосконалення. В основу нашого дослідження покладено індивідуально-особистісний рівень саморегуляції як здатність до суб'єктної мобілізації зусиль у тому випадку, коли потрібні зміни не обставин, не життя, а самого себе, своїх життєвих цінностей і психологічних налаштувань. Існує взаємозв'язок між саморегуляцією та продуктивністю в різних видах діяльності.

Навчання в умовах ЗВО означає, що майбутній фахівець перебуває на першому (допрофесійному) рівні, на якому відбувається первинне ознайомлення з професією. Основою його професійного становлення є провідний вид діяльності, а саме навчально-професійна діяльність і соціальне середовище з усіма притаманними йому засобами та інструментами впливу на особистість студента. На цьому етапі одержання професійної освіти формуються, розвиваються, вдосконалюються, змінюються та наповнюються новим змістом основні складові цього професійного розвитку: «професійна свідомість», «професійна самосвідомість», «професійно важливі якості», «професійні мотиви», «професійні настанови», «професійна рефлексія» та ін.

Професійне становлення особистості – це цілісний, багатоетапний процес інтеграції людини в професійне середовище, який охоплює свідомий вибір професії, оволодіння спеціальними знаннями та навичками, формування професійно важливих якостей і розвиток індивідуального стилю діяльності тощо. Уся феноменологія цих якісних зрушень в структурі особистості студентів є не що інше як їх професійно-ціннісні утворення та смисли.

Будь-які особистісні утворення (уявлення та надбання) суб'єкта, що мають для нього важливе значення, і котрі допомагають йому визначитись з поняттями добра і зла, правильного і неправильного, щастя і страждання, і які мають позитивний вплив на його особистісно-професійне становлення слід вважати його цінністю. Усвідомлення власних цінностей є важливим етапом у процесі самопізнання та формування особистої ідентичності. Розуміння суб'єктом

власних цінностей допомагає йому краще зорієнтуватися в житті, осмислено приймати важливі рішення та визначати свої пріоритети.

З огляду на те що, професійне становлення майбутніх лікарів ми розглядаємо як професійно-ціннісні самозміни, які виникають на основі змін у структурі самосвідомості, зокрема завдяки розвитку особистісної здатності розуміти себе і навколишній світ через засвоєння соціокультурного досвіду, привласнення нових сенсів і здатності їх трансформувати, інтегруючи у власну смислову систему. Цінності завжди відображаються у вчинках, виборах та ставленні до себе й інших людей.

Отже, показниками професійного становлення в ході організації нашого експерименту виступатимуть індикативні зрушення у таких *професійно-ціннісних характеристиках*:

- ставлення до часу як цінності (*бюджет часу*), часових характеристиках відведених на підготовку до занять, показниках навчально-професійної активності (*навчальна успішність, результативність життя, задоволеність самореалізацією, емоційна насиченість життя*); локус контролю (*екстеранальна локалізація: самозадоволеність, самозаспокоєння; інтернальна: відповідальність і цілеспрямованість*);
- вміннях планувати свою життєву та професійну перспективу (*планування, цілепокладання, результативність життя*);
- характеристиках цілеспрямованості й самостійності (*цілі у житті*);
- у ставленні до самого себе і до інших, підвищенні цінності життя (*ціннісно-сміслові мотиви, здатність контролювати події власного життя*).

Усі ці професійно-ціннісні характеристики були у повній мірі представлені серед основних психологічних змінних підбраного нами діагностичного інструментарію (детально про це у наступному розділі).

Основні наукові результати розділу опубліковані у таких публікаціях автора:[90; 97].

РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження саморегуляторних чинників як умови значущих самозмін в особистісно-професійному становленні студентів-медиків

2.1. Загальні підходи до організації та методів емпіричного дослідження

Теоретичний аналіз феноменології вияву саморегуляторної здатності майбутніх лікарів і її ролі у їх професійному становленні дозволив нам виділити основні напрями та методичне забезпечення для подальшого емпіричного дослідження. Для реалізації мети дисертаційного дослідження та вирішення поставлених завдань було проведено поетапний процес збору та аналізу емпіричних даних. В процесі підготовчого етапу визначались загальні напрями емпіричного дослідження та деякі організаційні складові, пов'язані з його проведенням.

В межах основного етапу роботи (листопад 2023 – червень 2024 рр.) було виокремлено теоретичні засади та головні концептуальні положення власного підходу щодо місця і ролі саморегуляції у процесі професійного становлення майбутніх медичних працівників. На цьому етапі здійснювалось теоретичне осмислення базових положень з обраної теми, формулювались робочі гіпотези та план дослідження, проводився підбір та апробація діагностичного інструментарію, вивчався стан розробки проблеми саморегуляції та визначались найбільш важливі форми саморегуляторної активності, які корелювали з процесом професійного становлення студентів-медиків, внаслідок чого вибудовувалась теоретико-емпірична модель дослідження. Ґрунтовне методологічне обґрунтування цього підходу дозволило здійснити підбір основних методів і процедур дослідження, визначитись з психодіагностичним інструментарієм та з подальшою обробкою й інтерпретацією отриманих емпіричних даних.

На цьому етапі дослідження (вересень 2024 – червень 2025 рр.) було реалізовано емпіричну частину дослідження, яка передбачала реалізацію таких напрямів:

- дослідження з вивчення психологічних відмінностей в змісті професійно-ціннісних характеристик студентів-медиків, спричинених впливом різнорівневої саморегуляторної активності;

- здійснювалась розробка програми формуючого впливу на підвищення саморегуляторної активності, спроможної покращити змістовно-динамічні характеристики професійно-ціннісних утворень студентів медичного ЗВО.

Використання методів математичної статистики, а саме кореляційного аналізу дозволило виявити взаємозв'язок між проявами саморегуляторної активності та показниками професійно-ціннісних утворень студентів. Гіпотетично структурно-змістові характеристики взаємозв'язку досліджуваних феноменів було сформульовано в теоретичній частині нашого дослідження і представлено у вигляді графічної моделі, зокрема в параграфі 1.3.

На цьому етапі (вересень 2025 – лютий 2026 рр.) було розроблено і апробовано основні програмні положення тренінгу, які покликані були здійснити вплив на розвиток саморегуляторної здатності студентів медиків, як чинника їх професійного становлення. Тренінг проводився на базі Івано-Франківського національного медичного університету у позанавчальний час.

На завершальному етапі дослідження узагальнювались матеріали формувального експерименту, проводилась аналітична робота на предмет відповідності отриманих результатів робочим гіпотезам та основним теоретичним положенням.

При підборі психодіагностичних інструментів дослідження ми керувались такими вимогами: методики повинні відповідати принципам науковості, об'єктивності та достовірності, а також характеризуватись високими показниками валідності й надійності при проведенні вимірів характеристик досліджуваних психологічних змінних.

З метою визначення основних рівнів сформованості саморегуляторної здатності студентів та встановлення зв'язку з процесом професійного становлення майбутніх лікарів в дослідженні брали участь студенти теперішнього 5-го курсу, які впродовж 3 років складали вибірку наших досліджуваних. Всього було залучено 118 осіб, з них: 58 іноземних та 60 вітчизняних студентів Івано-Франківського національного медичного університету ОПП «Медицина» віком 19–25 років. Специфічні особливості освітнього процесу на факультетах дозволили їх об'єднати (умовно) у 2 дослідницькі групи, кожна з яких диференціювалась на 2 підгрупи у відповідності з своїми якісними відмінностями: студенти з показниками успішності $A - B$; студенти з показниками успішності $D - E$. Саме успішність студента в процесі реалізації навчально-професійної діяльності вважається одним з основних змістових критеріїв (згідно робочої гіпотези) його професійного становлення. В ході подальших емпіричних досліджень ми сподівались виявити інші не менш інформативні змінні, які на нашу думку складатимуть основу інтегративного показника професійного становлення майбутніх лікарів в умовах ЗВО.

Таким чином обсяг групи вітчизняних студентів становив 60 осіб, з яких показники успішності на рівні $A-B$ мали 27 студентів, а на рівні $D-E$ – 33 студенти. Водночас вибірка досліджуваних групи іноземних студентів складалася з 23 студентів з успішністю рівня $A-B$ та 35 студентів з успішністю рівня $D-E$. Поділ на групи і кількість досліджуваних відображено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Кількісно-якісні характеристики досліджуваної вибірки

Досліджуванні групи	Кількість студентів				Загальна кількість студентів
	вітчизняні		іноземні		
Студенти III-V курсу	A–B	D–E	A–B	D–E	63
	27	33	23	35	65
Всього	60		58		118

Робота з досліджуваними проводилась з дотриманням основних морально-етичних принципів і на засадах добровільності, конфіденційності, доброзичливого ставлення. Дослідження проводилось протягом трьох років із використанням цілого комплексу психодіагностичних та авторських методик, а також з застосуванням методів спостереження, анкетування, групової (тренінгової) роботи; ранжування та контент-аналізу; з використанням кількісних (статистичних) та якісних способів обробки та інтерпретації отриманих емпіричних даних.

Для розв'язання поставлених завдань нами було застосовано наступний психодіагностичний інструментарій:

- опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП);
- вивчення бюджету часу студента;
- методика локусу контролю;
- тест «Смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) – адаптований варіант методики J.C. Crumbaugh та L.T.Maholick;
- методика «Незавершених речень»;
- самозвіт студентів для виявлення актуальності задач;
- анкетування з використанням запитань відкритого і закритого типу для виявлення мотивів вибору професії і ставлення до процесу оволодіння нею; ставлення студентів до викладачів та навчального процесу в закладі освіти; життєві плани та подальші пріоритети досліджуваних, оцінки рівня своєї фахової підготовки тощо.

Завдяки використанню проєктивних методик незавершених речень та методу ранжування різноманітних ситуацій міжособистісної взаємодії в системі «лікар – хворий» нами визначались найбільш виражені мотиваційні тенденції та типові поведінкові стратегії, котрі є домінуючими у досліджуваних студентів [133; 139-143].

Відомо, що після завершення навчання в закладі середньої освіти та вступу до ЗВО, змінюється соціальна ситуація розвитку, котра суттєвим чином загострює потребу у самоствердженні. Якщо навіть теоретично припустити, що,

внаслідок складання абітурієнтами національного мультипредметного тесту, студентами ЗВО стають ті, хто отримав в своїй основі більш-менш однакові або дуже близькі бали, то це зовсім не означає, що цей контингент буде таким же однорідним і при навчанні у закладі освіти. Вже перші місяці навчання у ЗВО переконливо засвідчують про їх абсолютно різні можливості. При цьому, одна з найвагоміших причин пов'язана з суттєвими індивідуальними відмінностями у мотиваційній сфері.

Як відомо навчально-професійна мотивація студентів ЗВО формується під впливом різних чинників: особливостями освітнього процесу (його змісту, форм, способів організації навчання); налагодження взаємодії з науково-педагогічними працівниками (рівнем їх кваліфікації, психологічної близькості, ставленням до своїх обов'язків тощо); морально-психологічного клімату у групі та на факультеті; умови праці та відпочинку (наявність сучасних лабораторій, симуляційних та навчально-практичних центрів, бібліотеки з відповідним електронним забезпеченням, можливість слухати вибіркові навчальні курси (зокрема і поза обраним закладом), сучасні спортивні зали, стадіони, басейни; секції, наукові гуртки і проблемні групи. Без сумніву наявність таких умов створює психологічний комфорт для студентства, консолідує їх навколо своєї «Alma mater», формує відповідний рівень корпоративної культури, суттєвим чином поглиблюючи навчально-професійну мотивацію [10; 27; 28; 65; 144].

Одним із основних дослідницьких завдань, яке ми ставили перед собою полягало у тому, щоб виявити показники найбільш суттєвих індивідуальних особливостей самоорганізації та управління зовнішньою і внутрішньою цілеспрямованою активністю, що постійно виявляються у різних її видах. Іншими словами нас цікавили прояви індивідуального стилю саморегуляції довільної активності досліджуваних студентів та їх зв'язок з показниками ефективності оволодіння майбутньою професією лікаря. У ролі індикатора останньої нами брались до уваги показники академічної успішності студентів, їх мотиваційні особливості, а також їх ставлення до такої важливої цінності як час [96].

Одним з ключових методів, який використовувався нами був опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП) [32, с. 62]. Цінність цієї методики полягає у тому, що її твердження не мають безпосереднього зв'язку зі специфікою будь-якої професійної діяльності, а побудовані на типових життєвих ситуаціях. За допомогою цієї методики можна вирішувати і практичні завдання, зокрема, виявляти індивідуальний профіль різних регуляторних процесів та рівень розвиненості загальної саморегуляції як регуляторних передумов успішності оволодіння новими видами діяльності. Даний опитувальник є засобом для діагностики індивідуальних особливостей саморегуляції, а тому дозволяє виділити сильно і слабо розвинені її складові та намітити шляхи подальшого формування регуляторних можливостей досліджуваних, а отже забезпечити високу ймовірність досягнення мети [96].

Змістову основу опитувальника ССП складають 46 суджень, що входять до складу шести шкал, які авторами виділено у відповідності до основних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінки результатів) та регуляторно-особистісних властивостей (гнучкості й самостійності).

До складу кожної шкали входять дев'ять суджень. Структура опитувальника така, що деякі з суджень одночасно входять до складу одразу двох шкал у зв'язку з тим, що їх можна віднести як до характеристики регуляторного процесу, так і властивості регуляції.

Шкала «**Планування**» (Пл) характеризує індивідуальні особливості цілепокладання та утримання цілей, рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності [96]. При високих показниках за цією шкалою у суб'єкта сформована потреба в усвідомленому плануванні діяльності, плани у цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні, дієві та стійкі, цілі діяльності висуваються самостійно. У респондентів з низькими показниками за шкалою потреба у плануванні розвинена слабо, плани схильні до частотої зміни, поставлена мета рідко буває досягнута, планування не дієве, малореалістичне.

Такі досліджувані вважають за краще не замислюватися над своїм майбутнім, цілі висувують ситуативно і зазвичай несамотійно.

Шкала **«Моделювання»** (М) дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов, ступінь їх усвідомленості, деталізованості та адекватності [96]. Досліджувані з високими показниками за шкалою здатні виділяти значимі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється в адекватності програм дій планам діяльності, відповідності до отримуваних результатів прийнятим цілям. У разі несподівано мінливих обставин, при зміні життя, переході в іншу систему роботи такі досліджувані здатні гнучко змінювати модель значимих умов і, програму дій. У респондентів з низькими показниками за цією шкалою слабка сформованість процесів моделювання призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов та зовнішніх обставин, що проявляється у фантазуванні і може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації та наслідків своїх дій. У таких досліджуваних часто виникають труднощі у визначенні мети та програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміну ситуації, що також часто призводить до невдач.

Шкала **«Програмування»** (Пр) діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій [96]. Високі показники за цією шкалою говорять про сформовану у людини потребу продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, деталізованості та розгорнутості програм, що розробляються. Програми розробляються самотійно, вони гнучко змінюються за нових обставин і стійкі у ситуації перешкод. При невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій до отримання прийнятної суб'єкта успішності. Низькі показники за шкалою програмування говорять про невміння та небажання суб'єкта продумувати послідовність своїх дій. Такі досліджувані вважають за краще діяти імпульсивно, вони не можуть самотійно сформулювати програму дій, часто зіштовхуються з неадекватністю

отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін у програму дій, діючи шляхом спроб і помилок.

Шкала **«Оцінювання результатів»** (ОР) характеризує індивідуальну розвиненість та адекватність оцінки досліджуваних себе та результатів своєї діяльності й поведінки [96]. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість та адекватність самооцінки, сформованість та стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів. Суб'єкт адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до нього, гнучко адаптуючись до зміни умов. При низьких показниках за цією шкалою респондент не помічає своїх помилок, некритичний до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів зі збільшенням обсягу роботи, погіршення стану або виникнення зовнішніх труднощів.

Шкала **«Гнучкість»** (Г) діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку із зміною зовнішніх та внутрішніх умов [96]. Досліджувані із високими показниками за шкалою гнучкості демонструють пластичність всіх регуляторних процесів. У разі непередбачених причин такі досліджувані легко перебудовують плани і програми виконавчих дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значимих умов і перебудувати програму дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості, вносять корекцію в регуляцію. Гнучкість регуляторики дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій та успішно вирішувати поставлене завдання у ситуації ризику. Досліджувані з низькими показниками за шкалою гнучкості в обстановці, що швидко змінюється, почуваються невпевнено, важко звикають до змін у житті, зміни обстановки та способу життя. У таких умовах незважаючи навіть на сформованість процесів регулювання, вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко та своєчасно планувати діяльність та поведінку, розробляти програму дій, виділяти значимі умови, оцінювати неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та вносити корекції.

Як наслідок у таких досліджуваних неминуче виникають регуляторні збої і невдачі при виконанні діяльності.

Шкала **«Самостійність»** (С) характеризує розвиненість регуляторної автономності. Наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, її здатність самостійно планувати діяльність та поведінку, організовувати роботу з досягнення висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати та оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності [96]. Досліджувані з низькими показниками за шкалою самостійності залежать від думок та оцінок оточуючих. Плани та програми дій розробляються несамотійно, такі досліджувані часто і некритично дотримуються чужих порад. За відсутності сторонньої допомоги у таких досліджуваних неминуче виникають регуляторні збої.

Опитувальник загалом працює як єдина шкала **«Загальний рівень саморегуляції»** (ЗР), який характеризує загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини [96]. Для досліджуваних із високими показниками загального рівня саморегуляції характерна усвідомленість і взаємопов'язаність у структурі індивідуальної регуляції регуляторних ланок. Такі респонденти самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, визначення й досягнення мети у них здебільшого відбувається усвідомлено. За високої мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, що дозволяє компенсувати вплив особистісних та характерологічних особливостей, котрі перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої саморегуляції, тим легше людина оволодіває новими видами активності, впевненіше почувається в незнайомих ситуаціях, тим стабільнішими є її успіхи у звичних видах діяльності. У досліджуваних з низькими показниками за цією шкалою потреба у свідомому плануванні та програмуванні своєї поведінки не сформована, вони залежні від ситуації та думки оточуючих людей. Більш того, у них (на відміну від досліджуваних з високим рівнем регуляції) значно нижча здатність до компенсації особистісних характеристик, необхідних для досягнення

поставленої мети. Відповідно успішність оволодіння новими видами діяльності в значній мірі залежить від того, наскільки стильові особливості їхньої регуляції відповідають вимогам освоюваного виду активності.

Ще однією методикою, емпіричні дані якої (на наш погляд) повинні були виступити індикаторами ставлення студентів до процесу власного професійного становлення було дослідження «Бюджету часу». Адже кожна людина має свої власні уявлення про те, що таке час, як він повинен використовуватись та як він пов'язаний зі значущими життєвими цінностями. Власне, у широкому (філософському) розумінні цього слова, саме поняття час і є однією з найбільших цінностей [60; 95; 125]. І в цьому аспекті нас цікавило, чи усвідомлюють досліджувані студенти цей контекст і яке їх ставлення до нього.

Не менш важливим аспектом психології часу слід вважати культурний вимір, тобто вивчення різних культурних відмінностей у сприйнятті та керуванні часом. Адже різні культури (а саме такою була наша вибірка) мають різні уявлення про те, що таке час, як його використовувати та як він пов'язаний зі значущими цінностями (сімейними, родинними, релігійними тощо) [95].

Цікавим аспектом дослідження психології часу є сприймання його тривалості в залежності від змісту діяльності людини. Час, заповнений цікавими, значущими справами, спливає швидко. І, навпаки, рутинна, одноманітна нецікава форма активності стає нестерпно тривалою.

Особистісна організація часу цілісно може бути вивчена в єдності трьох основних її структурних компонентів – переживання, усвідомлення і часової організації діяльності. Тому адекватне сприйняття часу зумовлює самоорганізацію і регуляцію діяльності людини та її поведінки, оскільки динаміка будь-якого поведінкового акту розгортається у часовому режимі (Ю.О. Клименко, Л.Ю. Кубліцкене) [2; 60; 125].

Ми у своїй науковій розвідці зробили акцент на дослідженні психофізичного аспекту – пошук механізмів психічного відображення топологічних (послідовність, одночасність) та метричних (тривалість) характеристик «фізичного» часу; та особистісно-психологічного – дослідження

часової організації індивідуального життєвого шляху, структури психологічного часу особистості [95].

Одним з важливих завдань, в процесі організованого нами дослідження, було виявлення основних інтервальних показників бюджету часу впродовж доби (тижня) та їх змістове наповнення. Гіпотетично така робота повинна була не тільки виявити об'єктивні показники витрат часу на основні види діяльності та події, які виникали, а також встановити способи й основні стратегії керування часом, такі як планування, регулювання та контроль. Адже люди можуть мати різні підходи до керування своїм часом, і ці підходи впливатимуть на їхню продуктивність, здоров'я та загальний добробут. Також, згідно наших очікувань, об'єктивація основних показників організації студентами свого часу повинна була б спонукати їх до переосмислення свого ставлення до категорії цінності часу. Позаяк у багатьох випадках очікувані результати не були досягнуті, то на етапі формуючого експерименту, ми обрали цей напрям пріоритетним. Саме на завершальному етапі дослідження ми плануємо реалізувати ще кілька важливих задач:

- 1) перевірити наскільки сформований досвід планування часу відрефлексовується і оцінюється в контексті позитивного надбання для подальшого успішного професійного становлення;
- 2) як студенти з різним ставленням до своєї професійної підготовки планують та керують своїм часом;
- 3) як вони встановлюють пріоритети та ухвалюють рішення про використання свого часу [95].

Особливі зацікавлення також пов'язані з культурними та соціальними контекстами, які без сумніву мають значний вплив на сприйняття та керування часом, на поведінку студентів та сприйняття ними часу. Зважаючи на численний контингент іноземних студентів, які взяли участь у дослідженні на етапі констатуючого експерименту, то їх подальша участь може бути дуже корисною для об'єктивації такого роду показників, а також порівняльного кроскультурного аналізу [95].

Не менш актуальними слід вважати завдання, спрямовані на виявлення індивідуальних відмінностей у сприйнятті, відношенні та керуванні часом суб'єктами з різною типологією чи репертуаром особистісних характеристик (особистісним профілем).

Дослідження бюджету часу студентів проводилося протягом одного тижня. Фіксування показників здійснювалось у формі щоденного хронометражу затраченого студентами часу (у хвиликах) на різні види діяльності і поведінки. Кожен учасник впродовж всього періоду дослідження щоденно (рекомендований час заповнення – перед сном) заповнювати відповідну матрицю (див. таблицю 2.2). Оскільки студенти, перебувають в процесі професійного навчання, то дуже важливо відслідкувати, яке місце і роль в організації цього процесу вони відводять різного виду задачам і скільки реального часу витрачають на їх розв'язання. На нашу думку, це мало слугувати підґрунтям не тільки для виявлення кількісних даних щодо розподілу часу студентів на різні види діяльності, і зокрема, на навчально-професійну, а й сприяло б встановленню взаємозв'язків (можливо в більшій мірі опосередкованих) між залежною і незалежною змінною [95].

Таблиця 2.2.

**Зразок матриці фіксації бюджету (витрат) часу за основними
видами активності**

№	Основні види (напрями) активності	Пон	Вівт	Сер	Четв	Пятн	Сума	Середнє
	<i>Дорога, транспорт</i>							
I	Навчальна діяльність							
1.1	Навчальні заняття (лекції, практичні)							
1.2	Заняття у секціях, гуртках							
1.3	Підготовка до занять							
II	Спортивно-оздоровча діяльність							

№	Основні види (напрями) активності	Пон	Вівт	Сер	Четв	Пятн	Сума	Середнє
2.1	Ранкова прогулянка, руханка, фізичні вправи							
2.2	Заняття в спортивних секціях, тренажерних							
2.3	Участь у змаганнях, турнірах							
III	Самообслуговування та виконання							
3.1	Купівля продуктів, приготування їжі,							
3.2	Прибирання, прання, прасування							
3.3	Робота на присадибній ділянці, городі тощо							
3.4	Інші сімейні обов'язки							
IV	Міжособистісне спілкування, контакти							
4.1	Зустрічі, спілкування з найближчим родинним							
4.2	Дискотеки, вечірки							
4.3	Розмови по телефону							
4.4	Інтернет							
V	Культурно-мистецька діяльність							
5.1	Відвідування театру, кіно, концертів							
5.2	Відвідування мистецьких виставок,							
5.3	Участь у хорових, танцювальних та інших							
VI	Час для відпочинку, реалізації особистих							
6.1	Сон							
6.2	Перегляд телепередач							
6.3	Прогулянки на природі, туристичні походи							

№	Основні види (напрями) активності	Пон	Вівт	Сер	Четв	Пятн	Сума	Середнє
6.4	Відвідування (вболівання) спортивних							
6.5	Інше							
VII	Громадсько-корисна робота							
7.1	Волонтерська робота, участь у толоках,							
7.2								
VIII	Робота за наймом (оплачувана)							
	Всього							
	Необлікований час							

Вивчення бюджету часу студентів здійснювалося протягом п'ятиденного періоду (з понеділка по п'ятницю). Після завершення етапу збору емпіричних даних проводилося узагальнення отриманих показників: обчислювалися сумарні значення за тиждень і середньостатистичні показники за день. Результати дослідження було представлено у вигляді таблиць та графічних моделей, що дозволило здійснити їх подальший кількісний і якісний аналіз [95].

Ще однією методикою, яка була запропонована нашим досліджуванним був тест «Сенсожиттєві орієнтації» (СЖО). Для початку варто зупинитись на деяких змістових особливостях цього методу. Так усі психологічні змінні, які покладені в основу методики, відповідають найбільш важливим психічним процесам, які відбуваються у сфері самосвідомості кожної людини: цілепокладання і цілездійснення (досягнення); процесуальність – результативність життя; локус контролю «Я» і локус контролю «Життя». Тим самим ці поняття і їх зміст повністю відповідають предмету нашого дослідження, а тому можуть вважатись індикаторами їх розвитку у середовищі досліджуваних студентів на етапі констатувального експерименту і водночас відправною точкою для їх порівняння з аналогічними показниками цього контингенту після завершення формульовального етапу експерименту [10].

Тест дозволяє оцінити «джерело» сенсу життя, який може бути знайдений суб'єктом (досліджуваним) або в майбутньому (цілі), або в теперішньому (процес), або минулому (результат), чи одразу у всіх трьох складових життя. Тест СЖО є адаптованою версією тесту «Мета в житті» (Purpose-in-Life Test) J.C. Crumbaugh та L.T. Maholick [157].

Методика була розроблена на основі теорії прагнення до смислу та логотерапії V. Frankl і мала на меті емпіричну валідизацію деякої сукупності уявлень з цієї теорії [162, 163]. За результатами факторного аналізу адаптованого варіанту методики СЖО, що включає, поряд із загальним показником осмисленості життя, також п'ять субшкал, котрі відображають три конкретних сенсожиттєвих орієнтації (наявності цілей в житті, насиченість життя і задоволеність самореалізацією), а також два аспекти локусу контролю (локус контролю-Я та локус контролю-життя).

Тест СЖО містить 20 пар протилежних суджень, що відображають уявлення про фактори осмисленості життя особистості, яке стає можливим за таких умов:

- наявності цілей;
- задоволенні, що є результатом їх досягнення;
- впевненості у власній здатності ставити перед собою цілі, мати можливість вибору задач адекватного рівня складності та досягати бажаних результатів [10].

При цьому, важливим методологічним аспектом цієї методики є щільний зв'язок між наявними цілями і майбутнім; емоційною насиченістю і сьогоденням; задоволенням і досягнутим результатом (минулим). Це дало підставу авторам теоретичного концепту та самої методики стверджувати, що людина може черпати сенс свого життя або в одному, або в іншому, або в третьому (або у всіх трьох складових життя). Такий підхід не лише підтверджує істинність думок V. Frankl (який зазначав, що сенс завжди можна знайти), а й закладає основу для теоретичної і емпіричної типології сенсів життя [163].

Отже, реальна чи уявна ситуація надає можливість кожній людині у даний час (тут і тепер) зробити певний вибір у вигляді вчинку, дії чи бездіяльності. Основою такого вибору є сформоване уявлення про сенс життя або його відсутність. Сукупність здійснених, актуалізованих виборів формує «минуле», яке незмінне, при цьому варіаціям піддаються лише його інтерпретації. «Майбутнє» є сукупність потенційних, очікуваних результатів від тих зусиль, що робляться в теперішньому. У зв'язку з цим майбутнє принципово відкрите, а різні варіанти очікуваного майбутнього мають різну мотивуючу привабливість.

Два останніх фактори, характеризують внутрішній локус контролю, який по-суті відображає показники згоди з наведеними вище даними, причому один з них характеризує загальне світоглядне переконання в тому, що контроль можливий, а інший відображає віру у власну здатність здійснювати такий контроль («образ Я») [10].

Що стосується деяких процесуальних особливостей цієї методики, то є потреба також зупинитись на окремих її особливостях. Насамперед зазначимо, що згідно концептуальних положень запропонованої методики, процес самооцінювання відбувається в процесі вибору однієї з пар протилежних тверджень, на думку досліджуваного, найбільш повно характеризує його психологічні особливості та узгоджується з власним «образом Я». Слід зазначити, що обирається не лише полюс, а й здійснюється визначення рівня його суб'єктної вираженості в оцінках 1, 2, 3, які при співвіднесенні з полюсом твердження можуть бути екстрапольовані (переведені) у 7-бальну шкалу. При цьому, висхідна послідовність градацій (від 1 до 7) чергується у випадковому порядку з низхідною (від 7 до 1). Максимальний бал (7) завжди відповідає полюсу наявності мети у житті, а мінімальний бал (1) – полюсу її відсутності; позначка 0 займає проміжне місце між полюсами і обирається досліджуваним у випадку, коли обидва твердження для нього не характерні (не властиві) [10].

Ще одна особливість методики полягає у тому, що кожній з 5 шкал належить різна кількість порівнюваних пар суджень: від 4 до 6. Тому при обробці

результатів спочатку знаходяться сумарні показники за кожною шкалою, а потім здійснюється їх «зведення до спільного знаменника»:

Субшкала 1 (цілі); Субшкала 2 (процес); Субшкала 5 (локус контролю - життя) – 6 пар суджень. Тут сирі показники залишаються без змін. Субшкала 3 (результат) – 5 пар; Субшкала 4 (локус контролю - Я) – 4 пари суджень. У цих двох шкалах загальний сумарний показник перемножується на 6/5 (шкала 3) і на 6/4 (шкала 4). Тим самим ми урівнюємо показники за всіма шкалами [10].

Ще одним важливим завданням, яке ми поставили перед нашими досліджуваними була перевірка їх здатності до формулювання та розв'язання різного типу задач, серед яких особливе місце нами відводилось навчально-професійним задачам. Саме їх ми розглядаємо як один з важливих індикаторів професійного становлення студентів. Для цього використовувалась методика самозвіту, яка забезпечувала зібрання емпіричних даних індивідуальних варіантів і була доволі простою щодо своєї організації та проведення. Студенти, на аркуші паперу описували зміст задач, які вони ставлять перед собою на даному етапі навчання, на наступні роки навчання та надзадачі. Всі описані задачі згодом класифікувались за такими видами:

- навчально-пізнавальні задачі;
- задачі професійного спрямування;
- особистісно-розвивальні задачі;
- сімейно-побутові задачі;
- задачі фізичного спрямування;
- задачі матеріального характеру;
- інші задачі.

Обробка даних полягала у тому, що виявлені нами показники частотності вищезазначених типів задач, давали змогу встановити існуючі тенденції і відслідкувати їх динаміку щодо студентів різних курсів навчання. Далі на підставі аналізу змістових показників тексту виявлялись кількісні (частотні) і якісні показники актуальних задач, а також тих, що складали основу найближчої

часової перспективи. Окремо фіксувались найбільш значущі задачі, котрі зберігали свою актуальність впродовж тривалої часової перспективи [10].

1. Виявити наявність і рівень тих чи інших задач, актуальних для студентів-медиків III-V курсів, зокрема навчально-професійних;

2. Простежити динаміку зміни актуальності задач в залежності від кожного курсу, зокрема навчально-пізнавальних і задач професійного характеру;

3. Встановити зміст і актуальність задач у студентів вітчизняної та іноземної вибірки та визначити показники їх значущості на найближчу і тривалу часову перспективу. Дати якісний аналіз задачам навчально-професійного змісту, що є актуальними для студентів-медиків на наступні роки їх навчання у ЗВО;

4. Виявити надзадачі (задачі, які вважаються актуальними і важливими на все життя) студентів-медиків та частку задач професійного характеру, що до них входять.

Отже, основне коло проблемних питань, на вирішення яких спрямоване наше дослідження, пов'язане з вивченням того, яке місце у своїх часових перспективах майбутні лікарі відводять своєму професійному становленню і як на це впливає їх рівень саморегуляторної сформованості.

2.2. Специфічні відмінності у розвитку індикативних показників професійного становлення студентів-медиків ЗВО

Для більш чіткого розуміння якісного складу досліджуваного контингенту, необхідно ознайомитись з мотивами вибору і ставлення до професії майбутніми лікарями. Враховуючи що у дослідженні брали участь як вітчизняні так і іноземні студенти, то спробуємо розпочати з аналізу отриманих даних вітчизняних здобувачів освіти.

Отже, зібраний нами з допомогою методів опитування, бесіди, анкетування та проєктивних методик емпіричний матеріал дозволив встановити цілу низку мотиваційних особливостей досліджуваних студентів. Зокрема, виявилось, що більшість вітчизняних студентів вперше задумалися над обранням професії лікаря у дитинстві, школі або в коледжі. На їх остаточне рішення суттєвий вплив мав процес спілкування з батьками, родичами, вчителями, друзями, однолітками. При цьому, важливо зазначити, що у 82 % опитаних студентів немає близьких родичів, які б мали медичну освіту. Разом з тим, свою майбутню професію вони обирали за покликанням (67 %), а тому їх вибір слід вважати самостійним, виваженим, свідомим (96 %) [90].

Одне із проєктивних завдань, яке виконували досліджувані студенти, було пов'язане з виявленням найбільш актуальних мотивів, які дають чітке розуміння того, заради чого вони вчаться: Вчуся, тому що мені...; Вчуся, щоб (бо)...

Результати, які ми отримали засвідчили про те, що від 40 % до майже 50 % відповідей успішних студентів пов'язані з тим, що їм подобається обрана професія і вони хочуть стати хорошими фахівцями та успішними в своїй майбутній професійній діяльності. Аналогічна частка досліджуваних переконана, що для того щоб лікувати людей, треба мати глибокі і всебічні знання, до того ж 49 % з них хотіли б у майбутньому займатися творчою та науковою діяльністю за фахом.

На думку 70 % студентів цієї категорії знання надають їм впевненості у собі. Також для цієї групи студентів важливими є як соціальні мотиви: хочу принести більше користі суспільству (77 %), так і індивідуально-особистісні: від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище (53 %).

Навчання в університеті створює приємне коло спілкування, воно веселе, цікаве, захоплююче (41 %), в той час як більшість студентів з посередньою успішністю називають його нудним та нецікавим.

Усі опитані студенти заявили, що постійно змушують себе вчитись (прокидатись, ходити на пари). Попри сказане відвідування занять є цікавим і приносить задоволення для 47 % студентів категорії А–В, водночас для

більшості студентів категорії D–E – це виснажливе, беззмістовне заняття, згаяний час. На відміну від останніх, більшість з яких переконані, що їхні викладачі не компетентні і погані лектори, перші вважають своїх викладачів люб'язними, цікавими, компетентними (39 %).

Виявлено, що 84 % усіх опитаних студентів відчувають глибокі переживання, які виникають під час складання іспитів чи модулів, а також з приводу поганих оцінок. Тим самим можна стверджувати, що цей контингент студентства не є байдужим до свого професійного становлення і не втратив відповідального ставлення до цього. Здебільшого, студенти дорікають собі у тому, що ліниві та недостатньо приділяють часу навчанню, хоча є й такі (серед менш успішних), хто шкодує про свій вступ до медуніверситету. У приблизно третини студентів категорії A–B виникають сумніви з приводу власних знань, фахової підготовки і правильно обраної спеціалізації.

Найбільше задоволення «у стінах університету» успішні студенти отримують від спілкування з однокурсниками, процесу навчання, високих оцінок, вивчення окремих предметів, поваги з боку викладачів, продуктивно проведеного часу, пізнання чогось нового та практики.

Більше половини студентів категорії A–B переконані, що вони обов'язково зможуть реалізувати свої цілі, здобути професію та стати успішними і якісними фахівцями.

Майже однаковий відсоток студентів категорії A–B (25 %) і 24 % категорії D–E не відкидають думку про те, що вони з якихось причин не зможуть себе реалізувати в професії лікаря. Попри те, що 65 % успішних студентів стверджують, що вони працюватимуть лише лікарем, а 42 % студентів з посередньою успішністю просто категорично відкидають думку про роботу в іншій (окрім медичної) сфері, все ж серед тих, хто допускає такий варіант 17 % успішних студентів взагалі не знають де зможуть себе реалізувати. Водночас, 34 % досліджуваних з посередньою успішністю вважають, що зможуть також працювати на себе у власній компанії або в галузі політики чи у військовій сфері.

Цікавими виявились відповіді на запитання «Чи можуть вони стверджувати, що показники початкової успішності – це вершина їхніх можливостей». Серед студентів категорії А–В ствердну відповідь дали лише 6 %, в той час як заперечну – 86 % від загальної кількості тих, хто брав участь в опитуванні. Студенти категорії D–E розділились за своїми відповідями наступним чином: 22 % погодились з цим судженням, а 44 % вважають, що вони не працюють на межі своїх можливостей. На запитання про причини, які перешкоджають їм мати вищі показники успішності абсолютна більшість студентів обох категорій назвали такі: лінощі, необ'єктивне оцінювання викладачів, відсутність мотивації, війна.

Тепер спробуємо дати характеристику за аналогічними параметрами іноземних студентів, залучених до участі у емпіричному дослідженні. Встановлено, що абсолютна більшість іноземних студентів (як і вітчизняних) вперше задумалися над обранням професії лікаря в дитинстві, у школі чи коледжі. Все це відбувалось під впливом спілкування з батьками, родичами, вчителями, друзями, однолітками. При чому, суттєвий вплив на вибір майже для третини студентів (28 %) мали мотиви допомагати бідним і служити суспільству.

Важливо зазначити, що у третини (35 %) опитаних студентів хтось з близьких родичів є фаховим медичним працівником. Абсолютна більшість студентів (75 %–85 %) стверджує, що свою майбутню професію вони обирали виважено, свідомо, самостійно. При цьому 45 % досліджуваних студентів з високим рівнем успішності і 50 % з посереднім рівнем вважають, що вони прийшли в медицину за покликанням.

Серед найбільш важливих мотивів, які зумовлювали вибір іноземними студентами свого фаху було те, що професія лікаря їм надзвичайно подобається (59 %). Також вони не лише сподіваються, а й переконані, що зможуть бути успішними в майбутній професійній діяльності (41 %) і тим самим зможуть долучитись до розв'язання актуальних питань, що відносяться до сфери майбутньої професійної діяльності (37 %).

Однак майбутня професія має для досліджуваних найбільшу суб'єктну цінність тому, що саме у ній вони зможуть повністю використовувати наявні у них задатки, здібності і схильності (56 %); заводити знайомства і спілкуватися з цікавими людьми (56 %); добитись матеріальної забезпеченості в майбутньому (59 %).

Аналіз деяких відповідей на запитання авторського опитувальника та суджень проєктивної методики «Незавершені речення» дозволив констатувати: 50 % студентів категорії А–В і 31 % категорії D–E не покидає думка, що вони з якихось причин не зможуть себе реалізувати в професії лікаря. Попри те, що 25 % успішних студентів стверджують, що вони працюватимуть лише лікарем, а 44 % студентів з посередньою успішністю просто категорично відкидають думку про роботу в іншій (окрім медичної) сфері, все ж у деякої частини є свій запасний варіант: 40 % успішних студентів можуть продовжити самореалізацію, створивши свою власну компанію або у професії адвоката, соціального працівника чи викладача. Водночас, 31 % тих у кого посередня успішність вважають, що зможуть також працювати на себе у власній компанії або у сфері спорту, інформаційних технологій чи в армії.

Цікавими виявились відповіді на запитання «Чи можуть вони стверджувати, що показники початкової успішності – це вершина їхніх можливостей». Серед студентів категорії А–В ствердну відповідь дали 40 %, в той час як заперечну 45 % від загальної кількості тих, хто брав участь в опитуванні. Студенти категорії D–E розділились за своїми відповідями наступним чином: 75 % погодились з цим судженням, а 19 % вважають, що вони не працюють на межі своїх можливостей. При чому представники обох груп мають свої аргументи, які в своїй основі збігаються та прояснюють їх позицію: Знання не залежать від оцінок, Оцінки не головне, головне практика, Недостатній рівень володіння мовою, Не послідовний, не дисциплінований у навчанні.

Слід зазначити, що у іноземних студентів склалось надзвичайно позитивне ставлення до свого закладу вищої освіти. Цей висновок було зроблено нами після

обробки відповідей на запитання анкети, яка була запропонована студентам. Одне з запитань було такого змісту: «Після завершення навчання в університеті і отримання диплому, здебільшого, хочеться зробити якість побажання. Які варіанти Ви можете запропонувати»:

1) безмежно вдячний моїй «Alma mater» за те, що прищепила мені любов до справжньої медичної науки: 35 % (відповіді студентів категорії А–В) – 43 % (D–E);

2) моя особлива подяка викладачам за те, що допомогли здобути освіту: 30 %–37 %;

3) особливо вдячний педагогічному колективу факультету за доброзичливе ставлення і розуміння: 50 %–62 %

4) слава Богу все нарешті завершилось: 20%–43%.

Для кращого розуміння отриманих даних, необхідно зважити, що перше числове значення інтервалу (у відсотках) означає кількість відповідей студентів категорії А–В, а наступне – відповіді студентів з успішністю D–E. Як бачимо перших три судження мають однозначно позитивний зміст. При чому, від третини до більше ніж половини студентів (62 %) обох категорій висловились у позитивному контексті.

Одержані нами дані мають дещо контраверсійне пояснення, позаяк з розподілу кількісних показників за варіантами відповідей № 1-3, студенти з посередньою успішністю мають більшу прихильність як до самого закладу освіти, так і до педагогічного колективу. Тому дещо дивним для нас виглядає той факт, що значно вищі позитивні оцінки висловили студенти з посередньою успішністю.

Останній варіант судження (№ 4) з даного переліку має явно негативну конотацію, причини якої невідомі. Серед найбільш ймовірних можна розглядати широкий спектр проблем: від перебування у нашій країні (в якій триває війна) до умов навчання у ЗВО (морально-психологічного клімату, освітнього процесу, взаємин з викладачами чи одногрупниками тощо). Якщо вважати правильною другу причину, то розподіл показників може мати логічне пояснення, адже саме

для студентів з посередньою успішністю освітній процес з перманентними відробками і перездачами іспитів є найбільшою проблемою, яка не просто втомлює, а й виснажує людину [90].

Найбільш значущі навчально-пізнавальні мотиви досліджуваних студентів представлені в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Розподіл показників за найбільш типовими мотивами навчально-професійної діяльності студентів-медиків (у %)

№	Мотиви навчання студентів	Вітчизняні студенти		Іноземні студенти	
		3 курс	5 курс	3 курс	5 курс
1	Здобути глибокі і ґрунтовні знань	76	57	77	72
2	Стати висококваліфікованим фахівцем	68	89	62	90
3	Постійно отримувати стипендію	59	30	0	0
4	Не відставати від однокурсників	58	12	30	10
5	Отримати диплом	67	68	67	64
6	Успішно продовжити навчання на наступних курсах	65	37	58	35
7	Отримати інтелектуальне задоволення	63	76	41	79
8	Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	48	69	44	58

Таким чином, за результатами дослідження встановлено, що провідним мотивом в усіх досліджуваних групах у процесі навчання вважається мотив «Стати висококваліфікованим фахівцем». У вітчизняних та іноземних студентів 3 курсу отримані результати були практично однакові: (68 %) і (62 %) відповідно;

на 5 курсі домінування цього мотиву значно збільшилось у вітчизняних студентів до 89 % та 90 % – у іноземних. На нашу думку, підвищення значущості професійного мотиву на старших курсах пов'язано з ростом інтересу до майбутньої діяльності, позаяк перед багатьма студентами виникає потреба ґрунтового та осмисленого вибору своєї подальшої фахової спеціалізації [90].

На 3 курсі найвищий показник було зафіксовано за навчально-пізнавальним мотивом «Здобути глибокі і міцні знання»: вітчизняні студенти – 76 %, іноземні – 77 %. Водночас на 5 курсі у вітчизняних студентів ці показники виявилися суттєво нижчими 57 %, в той час як серед іноземних він становив 72 %. Думаємо, що результат вітчизняної вибірки потребує додаткового вивчення, позаяк встановити причини нам не вдалося. Це може бути пов'язано і з їх індивідуально-психологічним станом, і з нестабільним соціально-економічним положенням у їх сім'ях чи хронічним психоемоційним напруженням тощо.

Позитивна часова динаміка виявлена у показниках мотиву «Отримати інтелектуальне задоволення». При цьому найвищий результат було встановлено серед іноземних студентів – 79 %, в той час як серед вітчизняних студентів він становив 76 %. Що стосується мотиву «Отримання диплому», то в цілому серед усіх досліджуваних груп він виявився доволі вагомим стимулом, а його показники були відносно стабільними у кількісному вимірі [10].

Таким чином, результати дослідження засвідчили що у значної частини студентів провідними мотивами навчальної діяльності залишаються пізнавальна діяльність, мотив отримати інтелектуальне задоволення та професійного росту у майбутній діяльності.

Разом з тим, у 20 % вітчизняних і у 10 % іноземних досліджуваних виявлено високі показники зовнішньої мотивації, зокрема: «Добитись схвалення з боку батьків та оточуючих»; «Отримання поваги з боку викладачів» та «Бути прикладом для однокурсників». Думаємо, що ці мотиви є змістовно цікавими і можуть свідчити не лише про залежність таких досліджуваних від цих осіб, а й про їх значущість для них та емоційно-чуттєву близькість між ними. Якщо зважати на те, що для багатьох досліджуваних обрання професії медика є

сімейною традицією, то такий зв'язок має ще й важливий вплив на їх професійне зростання. Останній з мотивів у зазначеному переліку може свідчити про високий рівень амбітних намірів таких студентів [10].

Ще однією методикою, яка дозволяла виявити відмінності між вітчизняними та іноземними студентами була процедура вибору й оцінки мотивів (всього у переліку було 34), які на думку досліджуваного є найбільш актуальними для нього (додаток А). Результати вибору іноземних студентів представлені на рис. 2.1: подобається обрана професія (1), щоб бути успішним в майбутній професійній діяльності (2), щоб дати відповіді на актуальні питання, що відносяться до сфери майбутньої професійної діяльності (3), хочу повністю використовувати наявні у мене задатки, здібності і схильності до обраної професії (4), щоб заводити знайомства і спілкуватися з цікавими людьми (5), від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому (6) [96].

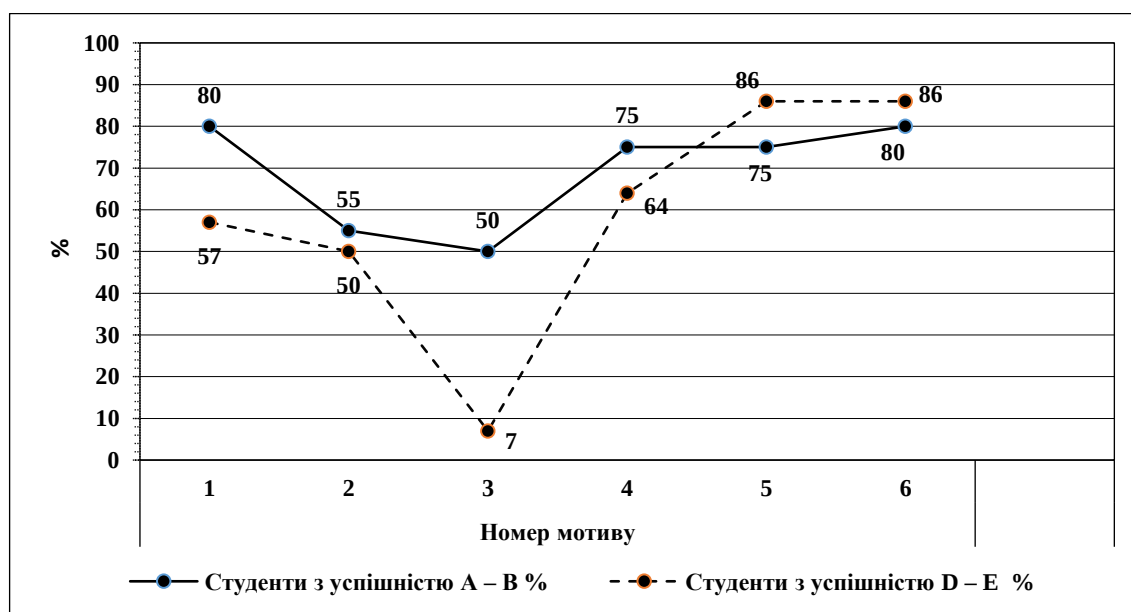


Рис. 2.1. Графіки розподілу найбільш виражених мотиваційних тенденцій серед досліджуваних іноземних студентів з різними показниками успішності

Отже, серед іноземних студентів з високим рівнем навчальної успішності найбільш значущим мотивами виявились «подобається обрана професія» і «від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому» (80 %), а також «хочу повністю використовувати наявні у мене задатки, здібності і схильності до обраної професії» та «щоб заводити знайомства і спілкуватися з цікавими людьми» (75 %). Слід зазначити, що і серед студентів з посереднім рівнем успішності ці мотиви також є важливими [96].

Пояснення цьому факту слід шукати серед результатів якісних та кількісних даних методики «Незавершених речень», які ми вже частково розглядали. Зокрема, саме ця категорія студентів значно частіше називає мотиви прагматичного змісту: «не збираюся працювати за фахом, однак мені потрібен диплом про вищу освіту» (43 %), вчуся задля отримання диплому про вищу освіту, потрапивши до університету, змушений вчитися, щоб закінчити його (50 %). Нам видається цілком доречним припущення, що для багатьох іноземних студентів, які не належать до найбільш вразливих верств населення своїх країн (а це, здебільшого, арабський світ та Індія), отримання диплому лікаря привідкриває можливості не тільки для подальшої професійної кар'єри, а й для ведення бізнесу. Тим більш переконливим виглядає таке припущення, якщо взяти до уваги той факт, що в обох дослідницьких групах виявлено домінування такого мотиву як «від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості у майбутньому» (80 і 86 % відповідно) [96].

Не менш цікавими виявились мотиви дослідницької вибірки вітчизняних студентів. При цьому слід констатувати, що палітра якісних відмінностей мотиваційних тенденцій у вітчизняних студентів набагато ширша і різнобічніша. Однак, варто розпочати з тієї групи мотивів, які домінували в вітчизняних студентів (рис. 2.2).

Дві тенденції, які зразу ж можна виявити на основі графічного розподілу показників в обох групах – це те, що вони практично аналогічні тим, які нами виявлені при дослідженні іноземних студентів:

1) домінування кількісних значень (%) за мотивами № 1-4 у групі успішних студентів і навпаки за двома іншими мотивами (№ 5, 6) переваги за групою менш успішних;

2) кількісні значення вибірки іноземних студентів за всіма мотивами (окрім № 2 і 3 в успішних студентів) значно перевищують показники вітчизняних досліджуваних.

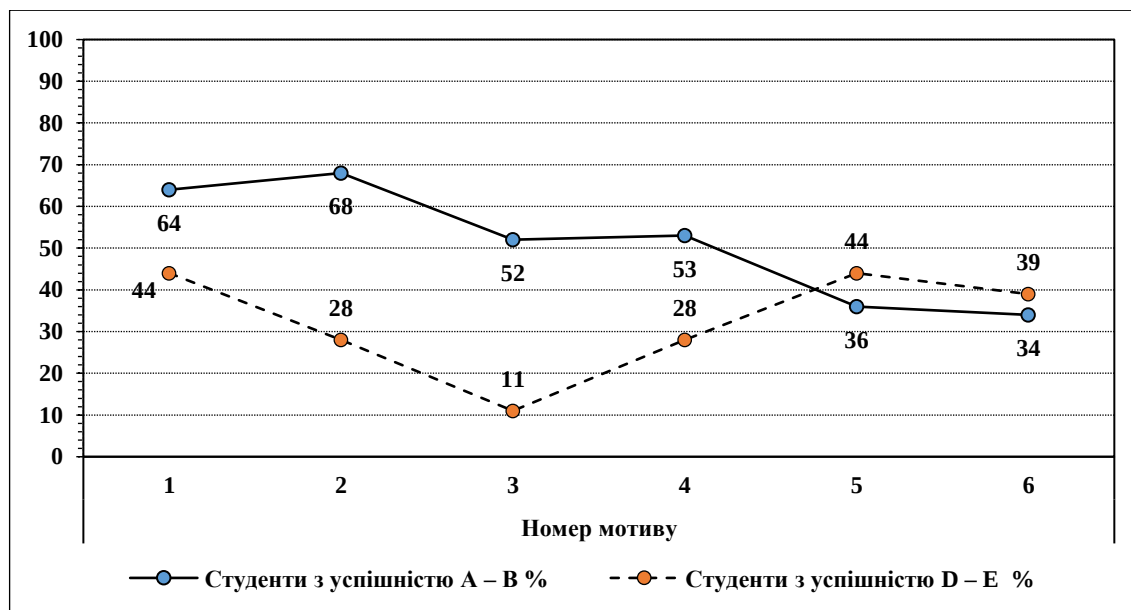


Рис. 2.2. Графіки розподілу найбільш виражених мотиваційних тенденцій серед досліджуваних вітчизняних студентів з різними показниками успішності

Іншими словами, можна абсолютно категорично стверджувати, що ті мотиви (1-6), які є важливими для іноземних студентів, у вітчизняній вибірці представлені на доволі посередньому рівні. Натомість, особливу значущість серед успішних студентів у межах вітчизняної вибірки мають такі мотиви як «стати висококваліфікованим фахівцем» (96 %), отримати глибокі й міцні знання, які знадобляться у майбутній професії (93 %), «знання надають мені впевненості у собі» (82 %), «хочу принести більше користі суспільству» (91 %), «від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище» (80 %) [96].

Також варто відзначити, що ціла низка мотивів, взагалі не вважається актуальною як для вітчизняної, так і для іноземної вибірки досліджуваних студентів. До них належать мотиви, які ми для зручності згрупувати за їх змістом і представили в такому виді:

- 1) мотиви осуду чи схвалення (з боку, вчителів, батьків, викладачів) та обов'язку;
- 2) мотиви задоволення від процесу учіння (підготовки до занять, екзаменів);
- 3) мотиви підвищення статусу у групі, здобути авторитет [96].

Для того щоб дослідити специфіку стилів саморегуляції нами аналогічним чином досліджувались дві групи студентів (вітчизняні та іноземні), які також були умовно поділені на тих у кого високі показники навчальної успішності і ті у кого посередня успішність [96].

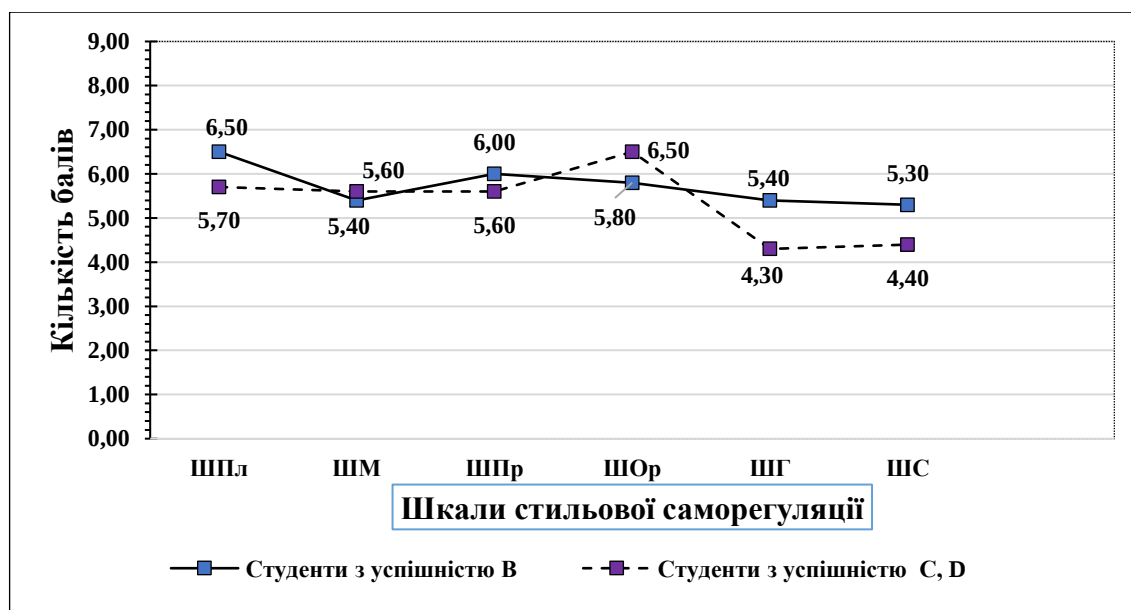


Рис. 2.3. Графіки розподілу середньостатистичних показників за шкалами стильової саморегуляції серед вітчизняних студентів з різною успішністю

Аналіз показників графічного розподілу (рис. 2.3) дозволяє стверджувати, що вибірка вітчизняних студентів з високою успішністю (надалі успішних) переважає групу студентів з посередньою успішністю (менш успішних) за

показниками планування (ШПл) (відповідно у балах: 6,5 – 5,7), програмування (ШПр) (6,0 – 5,6), гнучкості (ШГ) (5,4 – 4,3) та самостійності (ШС) (5,3 – 4,4), а також за показником загального рівня саморегуляції (30,4 – 28,2). Водночас студенти з посередньою успішністю переважають успішних за шкалами моделювання (ШМ) (5,6 – 5,4) та оцінки результатів (ШОр) (6,5 – 5,8). Попри вказані переваги успішних студентів, все ж варто зазначити, що в обох групах досліджуваних ці показники не є високими і знаходяться в діапазоні медіальних значень шкали (максимальне значення – 9 балів) [96].

Наведені дані дозволяють говорити про те, що стильові особливості саморегуляції у студентів з посередньою успішністю характеризуються більш високою сформованістю процесів моделювання та меншою розвиненістю процесів планування й програмування та середніми значеннями шкал гнучкості й автономності індивідуальної регуляторики. Також очевидним є те, що абсолютна більшість значень (10 з 12) знаходяться вище медіального рівня (4,5). І лише у студентів з посередньою успішністю показники шкали гнучкості та самостійності виявились нижчими за середнє значення. Це може бути підставою для того, щоб стверджувати, що дана категорія студентів є менш гнучкою в ситуації, яка швидко змінюється, а тому вони почуваються в ній невпевнено, їм важко звикати до змін у житті (обставин, способу життя). Також у них низька здатність щодо самостійного планування діяльності та поведінки, їм складно аналізувати та оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності, вони більш залежні від думок та оцінок оточуючих [96].

Тепер спробуємо розглянути показники графічного розподілу представлені на рис. 2.4. Емпіричні дані дозволяють стверджувати, що вибірка іноземних студентів з високою успішністю переважає групу студентів з посередньою успішністю (менш успішних) за показниками планування (ШПл) (відповідно у балах: 6,7 – 6,3), моделювання (ШМ) (5,0 – 4,3), програмування (ШПр) (5,9 – 5,0), (ШОр) (5,1 – 4,7) і за шкалою гнучкості (ШГ) (5,7 – 5,7) показники виявились однаковими. Лише за шкалою самостійності (ШС) (6,3 – 5,8) менш успішні студенти дещо перевершують за кількісними даними групу

успішних студентів. Попри вказані переваги успішних студентів за першими 4 шкалами, все ж варто зазначити, що в обох групах досліджуваних ці показники не є надто високими і знаходяться в діапазоні медіальних значень шкали. Більш того, обидва розподіли показників вказують на їх близьку траєкторію. Разом з тим, перевага показника за шкалою самостійності (ШС) у студентів з посередньою успішністю може мати своє логічне пояснення при їх аналізі з наявними мотиваційними особливостями [96].

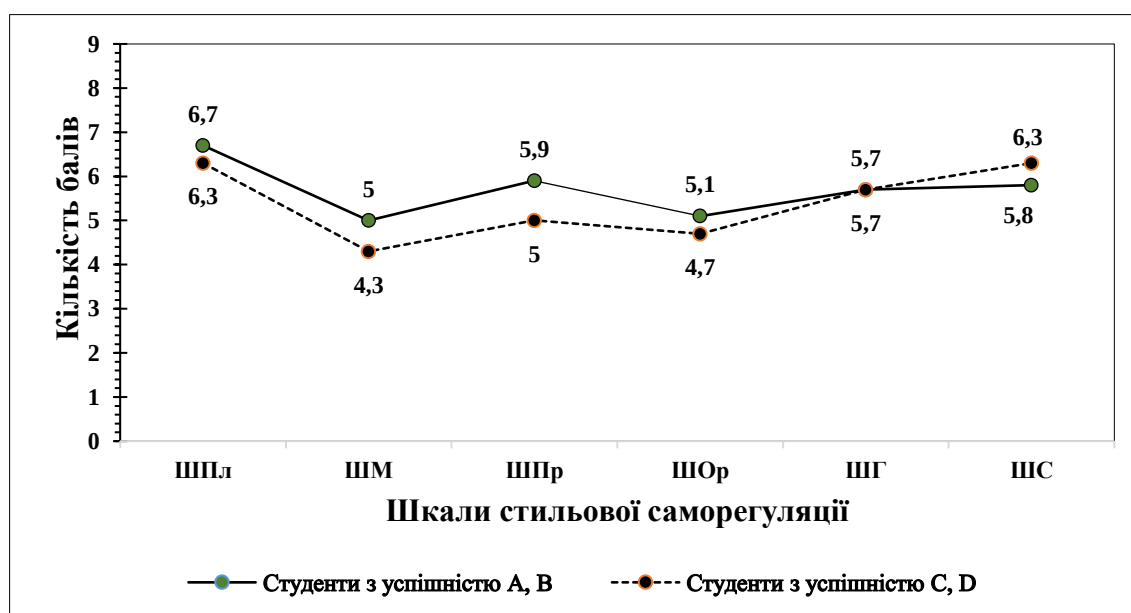


Рис. 2.4. Графіки розподілу показників шкал стильової саморегуляції серед іноземних студентів з різною успішністю

Порівняльний аналіз показників розподілу за усіма шкалами саморегуляції дає підстави стверджувати, що при виявленні переваги успішних студентів за більшістю показників шкал, все ж варто наголосити на тому, що і в одній і в іншій групі досліджуваних доволі значні резерви для подальшого покращення своїх результатів. Адже формування індивідуального стилю саморегуляції і надалі продовжується у кожного суб'єкта навчально-професійної діяльності, при цьому успішність цього процесу залежить від багатьох причин, найважливішими з яких, на нашу думку, слід вважати його активність, мотивацію досягнення поставлених цілей, прагнення опанувати професійну діяльність, його здатність

до усвідомленої саморегуляції [96]. Розподіл емпіричних даних двох дослідницьких груп (вітчизняної та іноземної) за двома якісними профілями – успішні і менш успішні – графічно представлено на рис. 2.5.

Найбільш очевидним висновком, який хочеться зробити буквально з першого погляду на діаграму – це те, що в обох групах успішних студентів графічні розподіли дуже близькі між собою за кількісними параметрами та за формою. Тобто вони дуже тісно корелюють між собою. Що стосується студентів з посереднім рівнем успішності, то показники 5 шкал суттєво відрізняються між собою, а отже щільність зв'язку між двома рядами кількісних даних обох змінних є незначною [96].

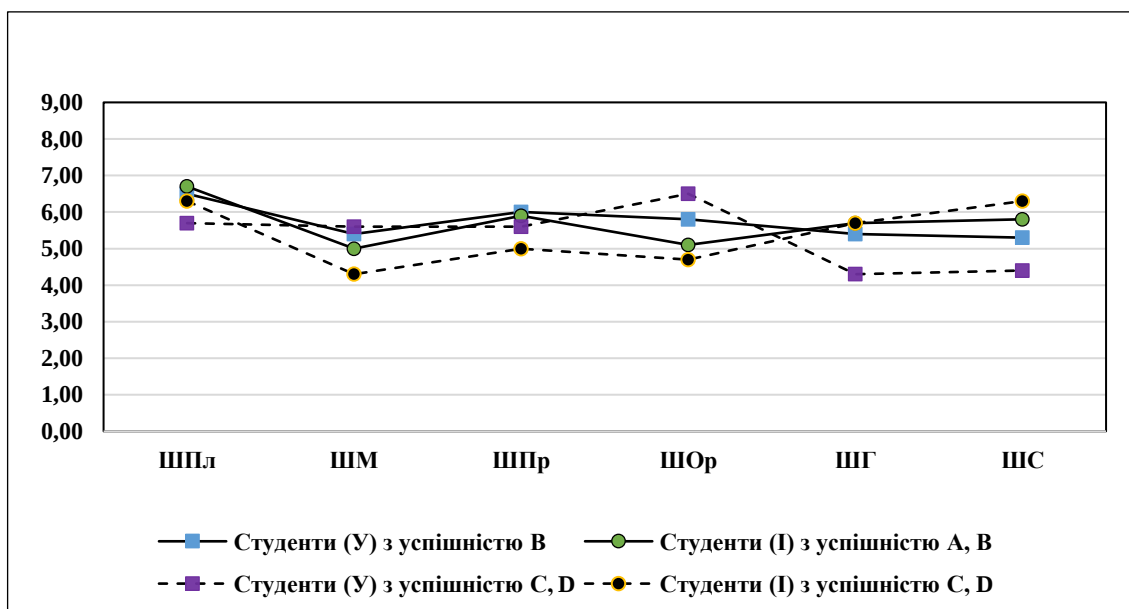


Рис. 2.5. Графіки розподілу показників шкал стильової саморегуляції серед студентів дослідницьких груп з різною успішністю

Таким чином, проведений аналіз отриманих даних показав, що основні відмінності у стильових особливостях саморегуляції студентів з високим рівнем успішності і посереднім рівнем є несуттєвими [96].

Важливим індикатором саморегуляторної здатності досліджуваних студентів (на наше глибоке переконання) є їх ставлення до свого часу. Саме час слід вважати однією з найбільш важливих цінностей, яка (на жаль) багатьма

молодими людьми такою не сприймається. Тому відповідальне ставлення до свого часу, вміння правильно його спланувати і регулювати є характерною властивістю зрілої особистості [96].

Для того, щоб зібрати необхідний емпіричний матеріал, нами було запропоновано досліджуваним студентам щоденно впродовж 5 діб фіксувати у відповідних бланках (див. додаток В, таблиця 1.) основні часові затрати на різні види активності. На основі сумарних тижневих показників визначались середньостатистичні значення за такими основними видами (напрямами) активності: I. Навчальна діяльність; II. Спортивно-оздоровча діяльність; III. Самообслуговування та виконання побутових обов'язків; IV. Міжособистісне спілкування, контакти; VI. Культурно-мистецька діяльність; VII. Час для відпочинку та реалізації особистих зацікавлень; V. Громадсько-корисна робота; VIII. Робота за наймом (оплачувана) [96].

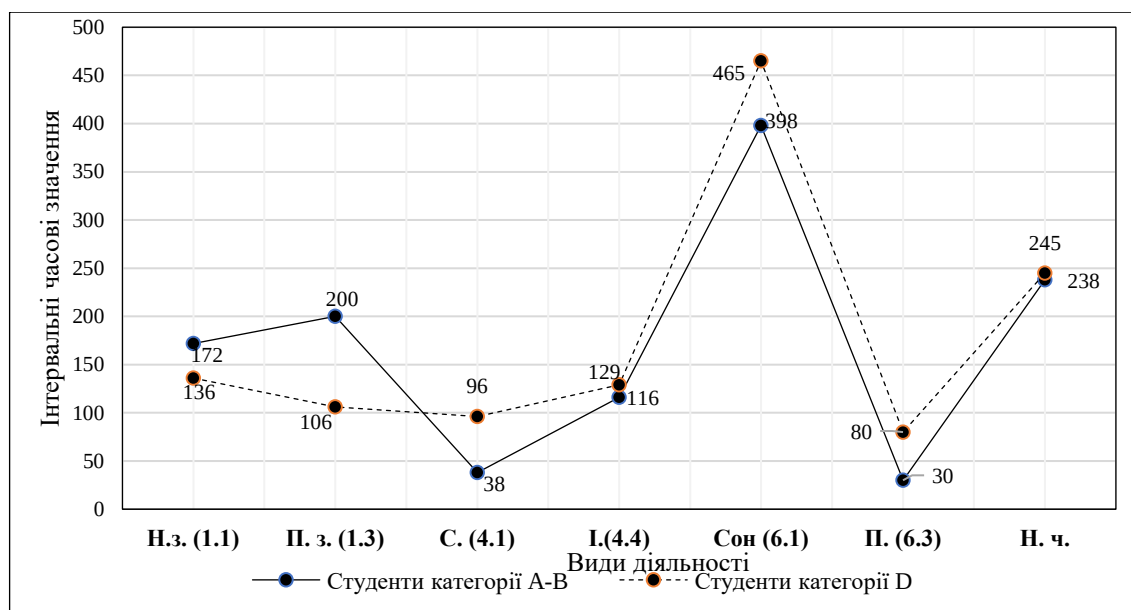


Рис. 2.6. Показники затрат часу на деякі види діяльності вітчизняними студентами з різними показниками успішності

Аналізуючи показники бюджету часу вітчизняних студентів з високим (А–В) і посереднім (D) рівнем успішності, вдалося виявити суттєві відмінності у їх ставленні до навчальної діяльності (рис. 2.6.). Так за сумарним показником

пункту 1.1 (відвідування навчальних занять) і 1.3 (підготовка до занять) різниця між цими двома категоріями студентів складає більше 2 годин $(172 + 200) - (136 + 106) = 130$ хвилин [96].

Тобто студенти, які мають високі початкові бали, щоденно витрачають у понад два рази більше часу для навчання, ніж ті хто мають посередні оцінки. Натомість в усіх інших 4 видах діяльності (Спілкування (4.1); Інтернет (4.4); Сон (6.1); Прогулянки (6.3)) було виявлено суттєву перевагу студентів категорії D. Таким чином, студенти з посереднім рівнем успішності не дуже переймаються успіхами у навчанні, то вони набагато більше часу приділяють різноманітним відпочинковим заходам, сну, зустрічам, спілкуванню, на відміну від успішних студентів [96].

Якщо дати більш розлогу картину, то виявляється що студенти з гіршою успішністю значно більше часу проводять в Інтернеті, набагато частіше відпочивають та спілкуються, а також у середньому сплять на понад 1 годину більше щодоби. Причому показники останніх практично відповідають нормі – майже 8 годин, а ось студенти категорії А–В щоденно сплять менше 7 годин, що при їх інтенсивній розумовій активності може (з часом) позначитись на їхньому фізичному і психічному здоров'ї [95;96].

Тепер спробуємо проаналізувати сумарні часові показники за кожним із видів діяльності (рис. 2.7-2.8). Якщо уважно розглянути цю діаграму, то за такими видами діяльності як «Спортивно-оздоровча діяльність» (II), «Самообслуговування» (III), «Культурно-мистецька діяльність» (V), «Громадсько-корисна робота» (VII) між обома групами студентів не існує суттєвих відмінностей. Більш того, абсолютні значення показників (у хвилинах) за такими видами діяльності як II, V, VII настільки низькі, що можна переконливо стверджувати, що студентів ці види діяльності не цікавлять і вони не прагнуть ними займатись [95; 96].

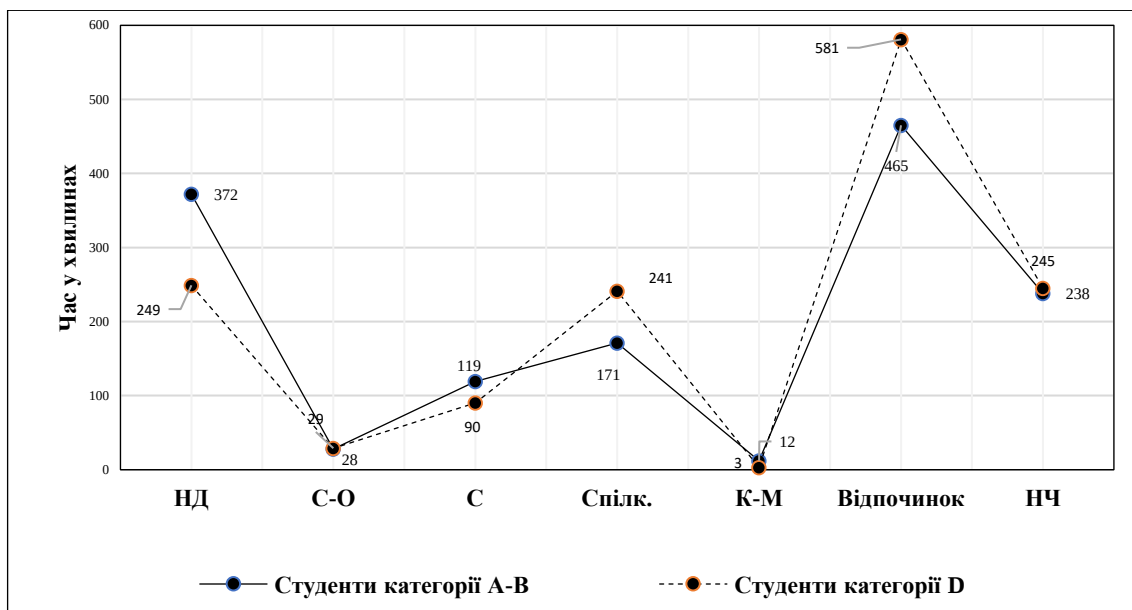


Рис. 2.7. Графіки розподілу показників часових витрат вітчизняних студентів з різним рівнем успішності

Надто низькі кількісні значення мають доволі просте пояснення: всього лише 1-2 студенти проявляють зацікавлення до них. І це прикро, бо опосередковано вони свідчать про надто обмежене коло інтересів досліджуваних студентів [95].

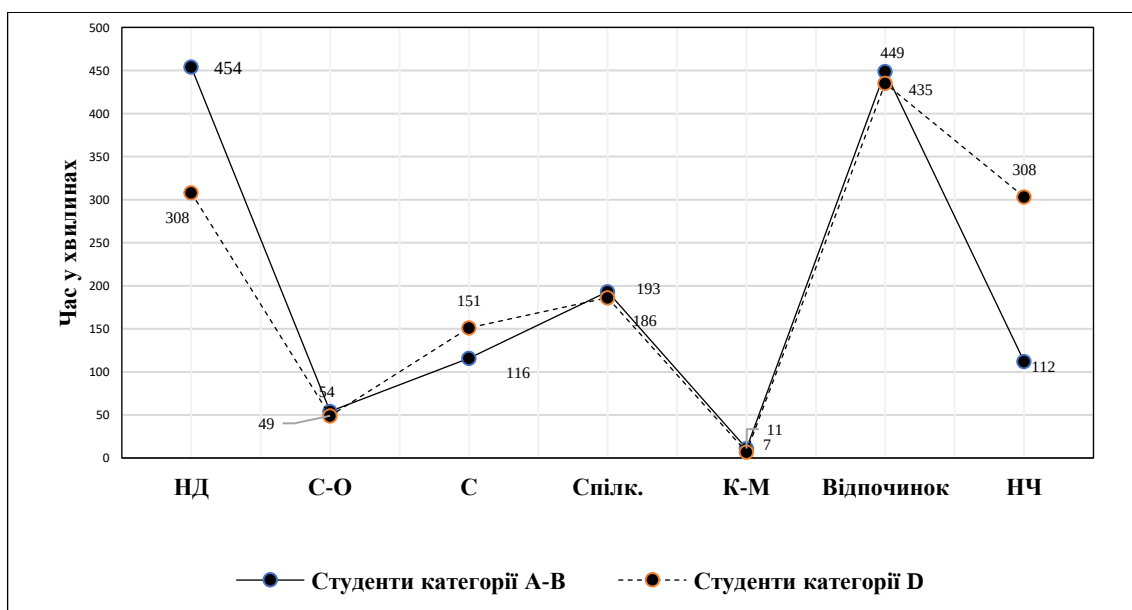


Рис. 2.8. Графіки розподілу показників часових витрат іноземних студентів з різним рівнем успішності

Разом з тим, цілком очевидні значущі відмінності у показниках за такими видами діяльності, як «Навчальна» (I), «Спілкування, контакти» (IV) та «Час для відпочинку, сон» (VI). При чому, на нашу думку, ці показники тісно корелюють між собою: так успішні студенти щодня затрачають на навчальні заняття і підготовку до них на 123 хвилини (понад 2 години) більше за студентів з посередньою успішністю. Натомість останні понад годину (70 хв.) більше спілкуються, відвідують дискотеки, вечірки ніж категорія успішних студентів. Також вони значно більше часу (на 116 хвилин) приділяють відпочинку та реалізації особистих планів й зацікавлень [95].

Таким чином, можна категорично стверджувати, що між двома групами досліджуваних студентів спостерігається різка відмінність, а саме ті, хто добре вчиться щоденно приділяють на 2 години часу більше (добова частка 26 %) для навчальної діяльності від тих, у кого успішність посередня (17 %) – вітчизняна дослідницька вибірка і відповідно 31 % та 21 % (майже на 2,5 години більше) у вибірці іноземних студентів [95].

Також варто звернути увагу, що на рис. 2.7 відсутні такі види активності як «Спортивно-оздоровча» (С-О) і «Культурно-мистецька» (К-М). Причина полягає у тому, що середньостатистичні показники настільки низькі, що їх немає сенсу вказувати на діаграмі. Іншими словами, відмітки про ці види активності було зроблено лише в 1-2 випадках [95; 96].

Водночас серед досліджуваних вітчизняних студентів категорії D простежувалася стійка тенденція, позаяк вони не дуже переймаються успіхами у навчанні, то очевидно особливе задоволення їм приносять різноманітні відпочинкові заходи, сон, зустрічі (контакти), спілкування, яким вони приділяють значну частину вільного часу (40 + 17 %), на відміну від успішних студентів (32 + 12 %) [95].

Окремо слід зазначити, що серед обох категорій досліджуваних вдалося встановити майже однакові показники необлікованого часу: 238 і 245 хвилин відповідно. А це аж 4 години щодоби. Цей показник може виявитись надзвичайно інформативним: з одного боку, це може бути свідченням того, що є

деякі види активності про які студенти знають, однак не хочуть облікувати. Мотивація нам зрозуміла, а тому щоб не виглядати вразливим у морально-психологічному контексті, такі студенти просто не фіксували ці часові інтервали. Разом із тим, ми більш схильні вважати, що цей час немає змістового наповнення, а тому його складно якось репрезентувати. Час витрачається на види діяльності, ефективність яких складно оцінити за об'єктивними критеріями [95].

Аналогічне дослідження бюджету часу проводилось також із іноземними студентами, які також умовно поділялись нами на дві групи за критерієм навчальної успішності: успішні студенти (A–B) і студенти з посередньою успішністю (D–E). Для нас важливо було виявити їхні найбільш значущі показники і порівняти їх з вітчизняними студентами [95].

В результаті обробки емпіричного матеріалу вдалося встановити, що найбільш суттєва відмінність між ними також спостерігається за позиціями: «Навчальна діяльність» (I), «Час для відпочинку, сон» (VI), «Необлікований час». При чому, час на відвідування і підготовку до навчальних занять у студентів категорії A–B, на 146 хвилин більший (понад 2 години) у порівнянні з студентами категорії D–E. До того ж він складає понад 7,5 годин, а це навіть більше ніж час, відведений на сон та відпочинок. Часові витрати на відвідування занять і підготовку до них у студентів з посередньою успішністю в середньому на 2,5 години менші, ніж у їхніх більш успішних однокурсників. Разом з тим, ці показники переважають середньостатистичні дані вітчизняної вибірки на 82 хвилини (категорія A–B) і 59 хвилин (категорія D–E). Таким чином іноземні студенти-медики значно краще відвідують навчальні заняття і готуються до них [95].

Час для сну і відпочинку в обох групах студентів приблизно однаковий, хоча і менший, ніж у вибірці вітчизняних студентів. При чому у категорії студентів з посередньою успішністю – суттєво менший (на 2,5 години) [95].

Також вдалося виявити середньостатистичні показники необлікованого часу. І якщо у студентів категорії A–B він становить 112 хвилин, то серед категорії D–E ця цифра значно вища – 308 хвилин (5 годин). Думаємо, що однією

з причин такого високого кількісного значення могла стати недобросовісна щоденна фіксація часу, а тому окремі види діяльності просто не враховувались [95].

Якщо порівняти між собою показники розподілу за різними видами діяльності, то можна констатувати, що вибірка іноземних студентів переважає вітчизняних за середньостатистичними даними «Спортивно-оздоровчої» та «Культурно-мистецької діяльності», а також «Самообслуговування та виконання побутових обов'язків». І якщо остання не викликає ніяких сумнівів, адже студенти віддалені від своїх домівок, країн, а тому змушені повністю дбати про своє харчування і комфорт, то два перших види діяльності засвідчують про їх зацікавлення, уподобання та прагнення урізноманітнювати свою діяльність. В цьому аспекті серед досліджуваної вибірки іноземні студенти мають перевагу над вітчизняними. Разом з тим, невелика дослідницька вибірка не дає підстав для категоричних висновків [95; 96].

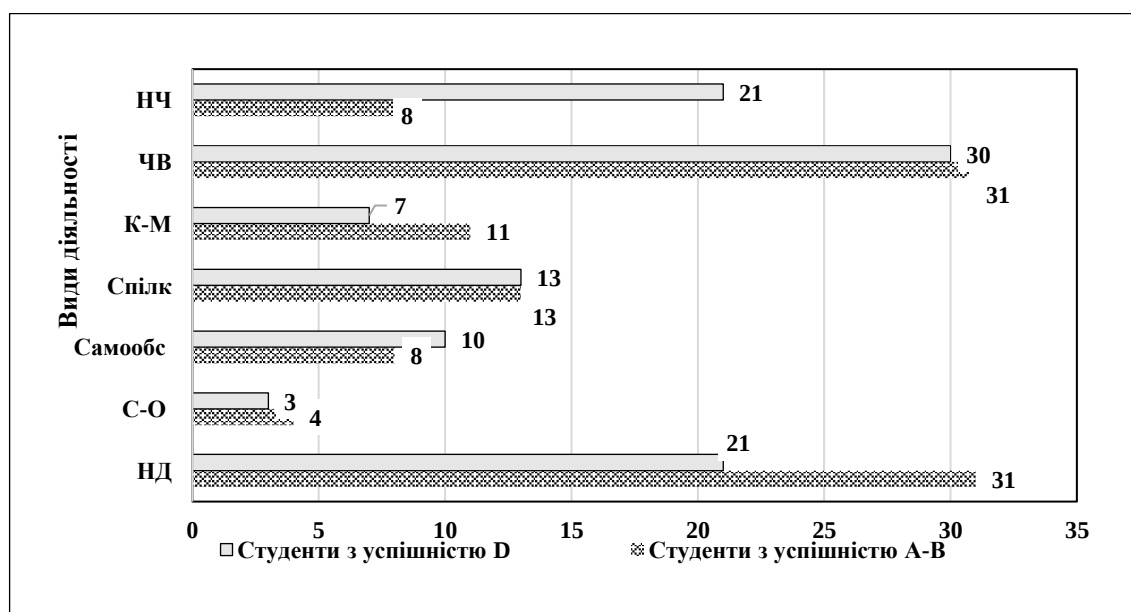


Рис.2.9. Середньодобові витрати часу іноземними студентами (у %)

Водночас серед іноземних студентів обидві групи досліджуваних практично не відрізняються за цими показниками, а отже така тенденція у них не спостерігається. Разом із тим, у них виявлено суттєві відмінності у показниках

необлікованого часу, а саме у студентів категорії D–E він майже у 3 рази вищий ніж у студентів категорії A–B (21% і 8% відповідно). І якщо в останніх він становить 112 хвилин, то серед категорії D–E ця цифра значно вища – 308 хвилин (5 годин). Думаємо, що такий показник міг виникнути внаслідок недобросовісної щоденної фіксації часу, а тому окремі види діяльності просто не враховувались – рис. 2.9 [95].

Що стосується вибірки вітчизняних студентів, то вони практично однакові серед обох категорій досліджуваних: 238 і 245 хвилин відповідно, що складає 16% і 17% добових витрат або аж 4 години. Думаємо, що цей показник потребує подальшого уточнення і вивчення, позаяк може виявитись надзвичайно інформативним. З одного боку, це може бути свідченням того, що є деякі види діяльності та поведінки про які студенти знають, однак не хочуть облікувати. Мотивація нам зрозуміла, а тому щоб не виглядати вразливим у морально-психологічному контексті, такі студенти просто не фіксували ці часові інтервали або в окремих випадках приховували їх за «привабливою ширмою». Хоча останнє якраз і не стосується цього параметру. Ми більш схильні вважати, що цей час немає змістового наповнення, а тому його складно якось репрезентувати. Час витрачається на активність, результативність якої складно об'єктивно оцінити [95].

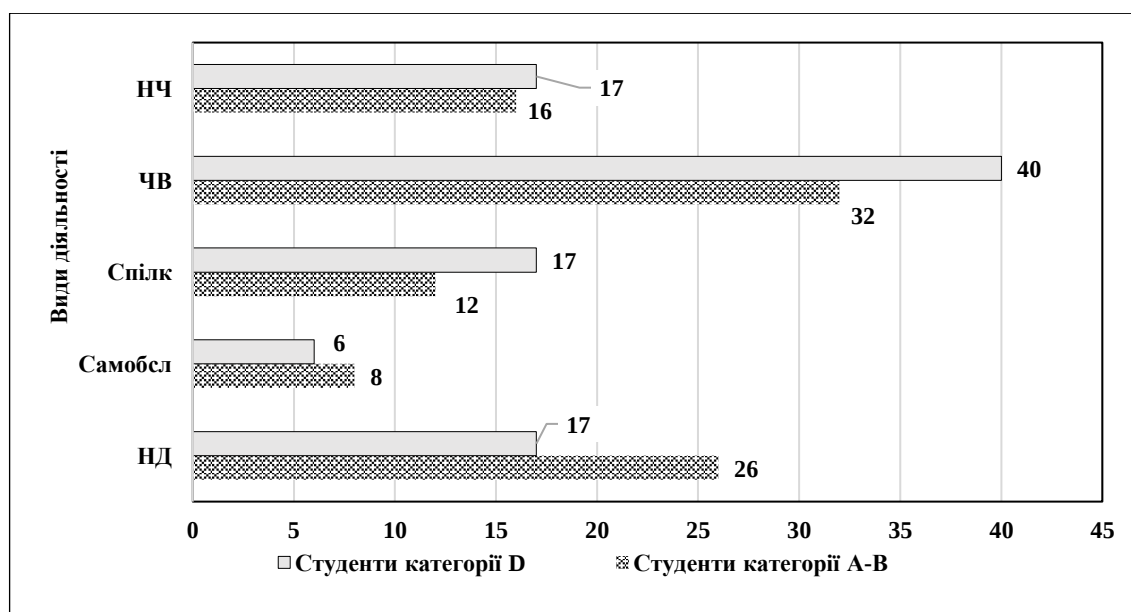


Рис.2.10. Середньодобові витрати часу вітчизняними студентами (у %)

Як видно з розподілу показників діаграми на рис. 2.10, найбільш суттєва відмінність спостерігається за трьома позиціями: «Навчальна діяльність» (I), «Час для відпочинку, сон» (VI), «Необлікований час». При чому, час на відвідування і підготовку до навчальних занять у студентів категорії А–В, на 146 хвилин більший (понад 2 години) – (31 % у добовому розподілі часу) у порівнянні з студентами категорії D–E – (21 % відповідно) – рис. 9. До того ж це складає понад 7,5 годин і у них це навіть більше ніж час, відведений на сон та відпочинок. Студенти з посередніми показниками успішності відводять щоденно на відвідування занять і підготовку до них в середньому на 2,5 години менше, ніж їхні більш успішні однокурсники. Разом з тим, ці показники переважають середньостатистичні дані вітчизняної вибірки на 82 хвилини (категорія А-В) і 59 хвилин (категорія D-E). Таким чином іноземні студенти-медики значно краще відвідують навчальні заняття і готуються до них. Час для сну і відпочинку в обох групах студентів приблизно однаковий, однак менший, ніж у вибірці вітчизняних студентів. При чому у категорії студентів з посередньою успішністю – суттєво менший (на 2,5 години) [95].

Якщо порівняти між собою показники розподілу за різними видами діяльності, то для нас цілком очевидним виявилась відмінність між вітчизняними та іноземними студентами за середньостатистичними даними «Спортивно-оздоровчої» та «Культурно-мистецької діяльності», а також «Самообслуговування та виконання побутових обов'язків». І якщо остання не викликає ніяких сумнівів, адже студенти віддалені від своїх домівок (країн), а тому змушені повністю дбати про своє харчування і комфорт, то два перших види діяльності засвідчують про їх зацікавлення, уподобання й прагнення урізноманітнювати свою діяльність. В цьому аспекті серед досліджуваної вибірки іноземні студенти мають перевагу над вітчизняними. Разом з тим, невелика дослідницька вибірка не дає підстав для категоричних висновків [95].

Черговою методикою, яка була запропонована нашим досліджуванним студентам був тест «Сенсожиттєві орієнтації». Порівнюючи між собою емпіричні дані вибірки академічно успішних студентів (вітчизняних та

іноземних), можна категорично стверджувати про їх щільний розподіл за усіма субшкалами (рис. 2.11). При цьому в абсолютній більшості вітчизняні респонденти мають дещо вищі показники (окрім шкали «Цілі у житті» – ЦЖ), хоча якщо брати до уваги максимальний показник (100 %), то зрозуміло, що в обох випадках вони в цілому невисокі [10].

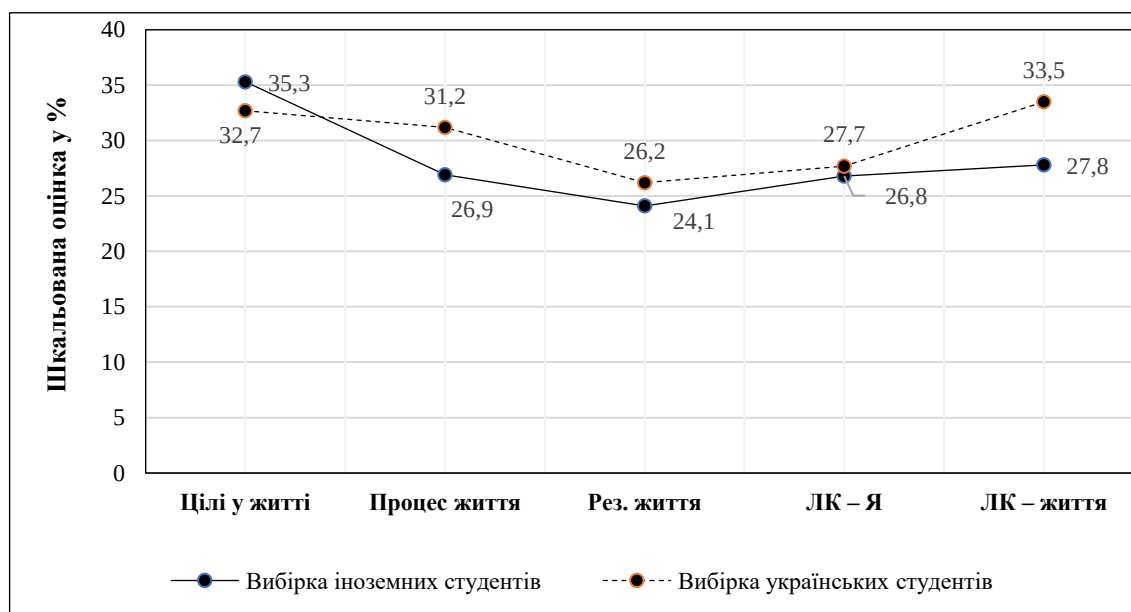


Рис 2.11. Графіки розподілу показників шкал СЖО серед студентів з високою успішністю

Відмічаючи перевагу іноземних студентів за показником ЦЖ (35,3 %) на противагу 32,7 % у вітчизняних, хочеться доповнити ці сухі числа деякою якісною інтерпретацією. Зокрема пояснення цьому факту слід шукати в аналізі більш цілісної картини мотиваційних тенденцій, які було виявлено нами за результатами контент-аналізу методики «Незавершених речень». Зокрема, саме ця категорія іноземних студентів значно частіше називає мотиви прагматичного змісту: «не збираюся працювати за фахом, однак мені потрібен диплом про вищу освіту» (43 %), «вчуся задля отримання диплому про вищу освіту», «потрапивши до університету, змушений вчитися, щоб закінчити його» (50 %). Також у їхніх планах є «запасні варіанти» щодо можливих сфер подальшої діяльності чи працевлаштування. Для багатьох іноземних студентів, отримання диплому

лікаря не тільки створює можливості для фахового самоствердження, а й значно розширює їх життєві цільові спроможності поза професійною сферою [10].

Натомість аналіз найбільш частотних мотиваційних суджень серед успішних студентів вітчизняної вибірки дозволив встановити такі мотиви як «стати висококваліфікованим фахівцем» (96 %), «отримати глибокі й міцні знання, які знадобляться у майбутній професії» (93 %), «знання надають мені впевненості у собі» (82 %), «хочу принести більше користі суспільству» (91 %), «від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище» (80 %). Тобто життєва перспектива, на відміну від іноземної вибірки, пов'язана лише з фаховою діяльністю, а отже вона є вужчою за сферою самоствердження у порівнянні з іноземними досліджуваними [10].

Що стосується переваги показників за шкалами «Процес життя» (ПЖ) і «Результативність життя» (РЖ), то в значній мірі їх легко пояснити з позицій інтерпретації бюджету часу, про що ми вже детально описали дещо вище. Тим не менше, можна стверджувати, що процес життя чи інтерес – це емоційна насиченість життя. Зміст цієї шкали збігається з відомою теорією про те, що єдиний сенс життя полягає в тому, щоб жити, а отже його результат (показник) зумовлений тим, наскільки сам досліджуваний сприймає процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом [10].

За інтегральним показником (домінуючі мотиваційні тенденції та час відведений на відпочинок й спілкування) вітчизняні студенти отримують задоволення від свого перебування в університеті та від свого статусу й здатності розв'язання актуальних професійно-особистісних задач. Натомість, іноземні студенти дещо поступаються за цим показником вітчизняним студентам. Цілком очевидно, що перебування у іншій країні може зумовити у іноземних студентів відчуття дискомфорту та невпевненості, що також слід вважати вагомими чинниками, які позначається на таких показниках.

Аналіз рис. 2.12, на якому представлено результати досліджень студентів з низькою успішністю дають підставу стверджувати, що за основними шкалами методики іноземні студенти переважають вітчизняних. Тобто тенденція

протилежна тій, що має місце серед успішних студентів. На нашу думку, найбільш переконливим аргументом на користь того, що саме іноземні студенти (обидвох якісних груп) переважають вітчизняних за шкалою ЦЖ є те, що вони дійсно більш цілеспрямовані і наполегливі у досягненні своїх цілей. Що стосується інших шкал, то з'ясування причин такого розподілу слід знову ж таки шукати у показниках бюджету часу.

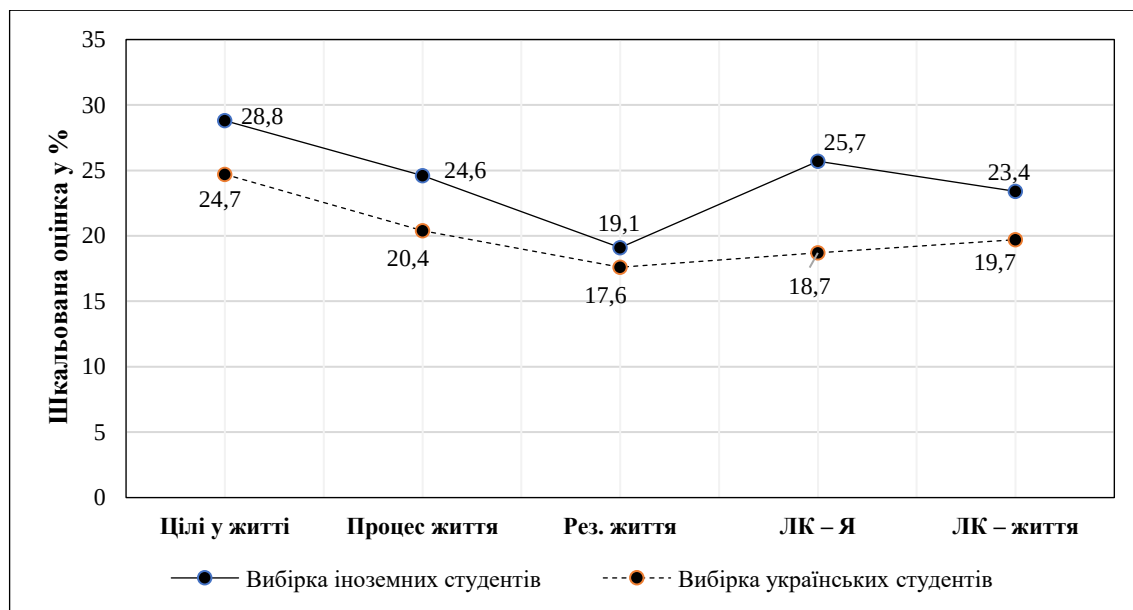


Рис. 2.12. Графіки розподілу показників шкал СЖО серед студентів з низькою успішністю

Аналізуючи показники, представлені на графічних розподілах досліджуваних груп (рис. 2.13-2.14), перше про що хотілося б заявити – це відчутна перевага за усіма субшкалами студентів з високою успішністю (А–В).

Причому діапазон розсіву емпіричних значень досягає 13,8 % (за субшкалою «ЛК-життя») у вітчизняній вибірці. Більш того, саме у цій вибірці інтервальні значення між показниками студентів з високою і низькою (посередньою) успішністю виявились набагато вищі за усіма субшкалами, ніж серед іноземних студентів.

Що стосується шкали «ЦЖ», то показники іноземних студентів в цілому вищі, ніж у вітчизняних студентів. Цілком можливо, що ті цілі і успіхи, яких

досягають іноземні студенти при здобутті фахової освіти для них є вагоміші, ніж адекватні значущі цілі і успіхи для вітчизняних. Тим самим вони надають їхньому життю більшої осмисленості й спрямованості.

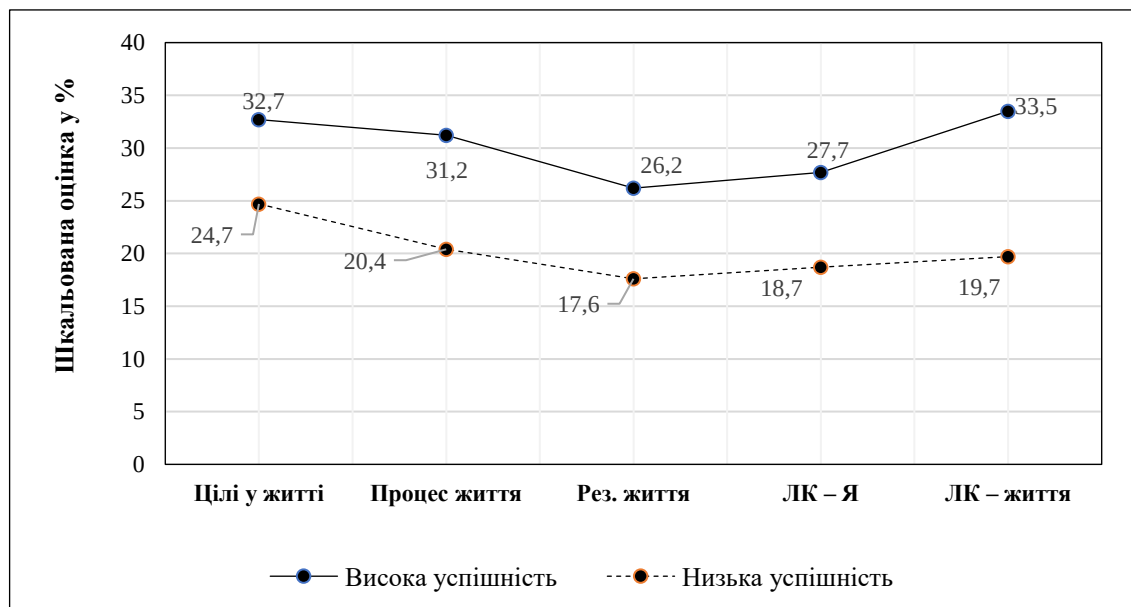


Рис. 2.13. Графіки розподілу показників шкал СЖО (вибірка вітчизняних студентів)

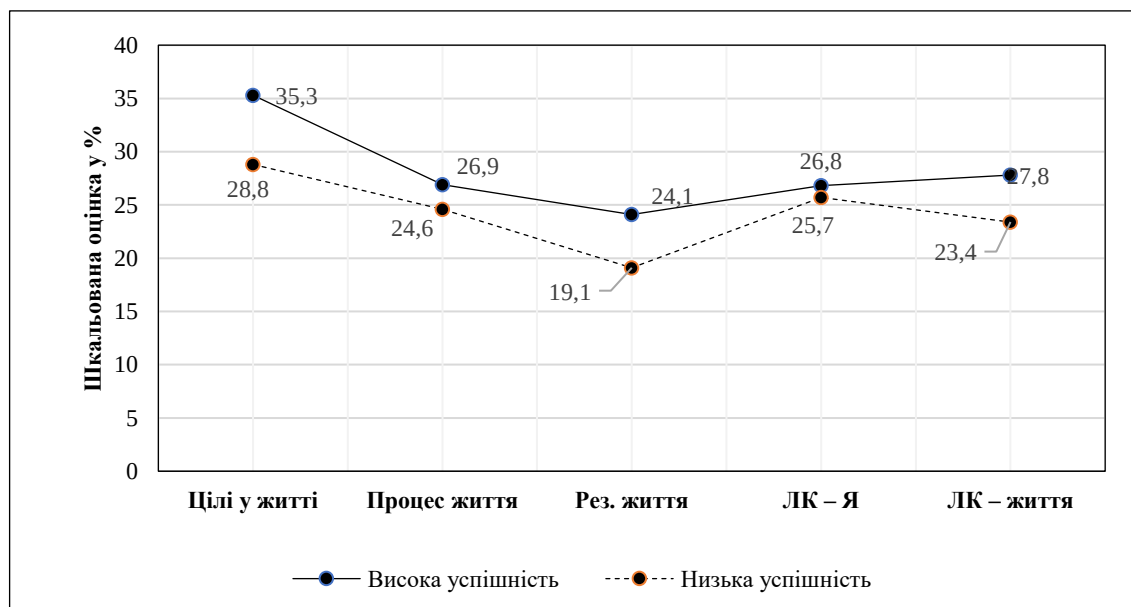


Рис. 2.14. Графіки розподілу показників шкал СЖО (вибірка іноземних студентів)

Показники «РЖ» є індикатором задоволеності самореалізацією. Бали за цією шкалою відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивною і осмисленою була прожита її частина. Низькі показники у вибірці студентів категорії D обох дослідницьких вибірок (17,6 % і 19,1 % відповідно) засвідчують про незадоволеність прожитою частиною життя. Вважається, що в такому випадку інтенсифікується дія механізму психологічного захисту і людина все більше починає жити сьогоднішнім чи вчорашнім днем, отримуючи задоволення від самого процесу життя.

Локус контролю-Я (Я – господар життя). Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей та уявлень про його зміст. Як бачимо з показників графічного розподілу, вітчизняні студенти категорії А–В значно переважають своїх співвітчизників з посередньою успішністю (27,7 % і 18,7 % відповідно). Водночас серед іноземних студентів ця різниця є незначною (в межах 1,1 %). Це лише підтверджує наші попередні висновки про те, що їх віра у власні сили щодо здатності контролювати події власного життя, пов'язана не лише зі сферою медицини.

Локус контролю-життя (ЛК-життя) або керованість життя. Найвищий показник характерний для вітчизняних студентів категорії А-В. Студенти з посередньою успішністю суттєвим чином поступаються за цим показником (33,5% і 19,7% відповідно). Обидві локусні шкали за оптимальних умов повинні корелювати між собою. Це означає наявність у суб'єкта переконань, згідно яких, якщо йому дано здатність приймати і контролювати свої цілі, то йому під силу і способи їх втілення життя.

2.3. Результати емпіричної перевірки взаємозв'язку між рівнями саморегуляції студентів і показниками їх професійного становлення

Проведений нами теоретичний аналіз дозволив виявити існуючі проблеми

у сфері професійного становлення та виокремити деякі особистісно-регуляторні чинники активізації цього процесу. Найважливішими з них є ціннісно-смилова свідомість з притаманними їй рефлексивними та ідентифікаційними механізмами, які якраз і забезпечують якісні зрушення у вигляді професійно-ціннісних самозмін. Більш того, рефлексія студентом своєї фахової динаміки може вважатись критерієм його професійної зрілості.

Згідно розробленої нами дослідницької моделі (параграф 1.3) та основних концептуальних положень нашого дослідження, найбільш інформативними та дієвими параметрами особистісної саморегуляції, які є чинниками професійного становлення майбутніх лікарів будуть:

- показники регуляторних процесів (*планування, моделювання, програмування, оцінки результатів*) та регуляторно-особистісних властивостей (*гнучкості й самостійності*), а також загального рівня саморегуляції;

- ступінь рефлексивності та активність життєвої позиції: більш цілеспрямовані продовжують професійно-особистісну активність (індикатор - *навчальна успішність*); *локус контролю* (екстеранальна локалізація є ознакою *самозадоволеності собою*, а значить *самозаспокоєння*; *інтернальна* – індикатор *відповідальності і цілеспрямованості*);

- показники рівня самоорганізації (індикатор – *бюджет часу* студента);

- часова локалізація провідних смислових орієнтирів (операціоналізується в субшкалах: *життєві цілі, інтерес* та *емоційна насиченість життя, результативність життя* або *задоволеність самореалізацією*); професійно-ціннісні мотиви.

Використання методик дослідження мотивації, а також авторської анкети та проєктивної методики «Незавершені речення» дозволило встановити цілу низку цікавих тенденцій. Так за інтегральним показником (домінуючі мотиваційні тенденції та час відведений на відпочинок й спілкування) вітчизняні студенти отримують задоволення вже від самого перебування в університеті та від свого статусу й здатності розв'язувати актуальні професійно-особистісні

задачі. Натомість, іноземні студенти дещо поступаються їм за цим показником [10].

Серед іноземних студентів з високим рівнем навчальної успішності найбільш значущими мотивами виявились: «подобається обрана професія», «від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому», «хочу повністю використовувати наявні у мене задатки, здібності і схильності до обраної професії» та «щоб заводити знайомства і спілкуватися з цікавими людьми». Слід зазначити, що і серед студентів з посереднім рівнем успішності ці мотиви також є важливими [96].

Натомість аналіз найбільш частотних мотиваційних суджень серед успішних студентів вітчизняної вибірки дозволив встановити такі мотиви як «стати висококваліфікованим фахівцем», «отримати глибокі й міцні знання, які знадобляться у майбутній професії; знання надають мені впевненості у собі», «хочу принести більше користі суспільству», «від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище». Тобто життєва перспектива, на відміну від іноземців, пов'язана лише з фаховою діяльністю, а отже вона є вузькою за сферою самоутвердження у порівнянні з іноземцями. Для багатьох іноземних студентів, отримання диплому лікаря не тільки створює можливості для фахового самоутвердження, а й значно розширює їх життєві цільові спроможності поза професійною сферою. Припускаємо, що особливо для тих, хто не належать до найбільш вдалих верств населення своїх країн, отримання диплому лікаря привідкриває можливості не тільки для подальшої професійної кар'єри, а й для ведення бізнесу.

Відмінності в мотиваційній сфері дали підставу стверджувати, що іноземні студенти більш схильні до того, що обрана ними професія повинна сприяти у майбутньому їхній матеріальній забезпеченості. При цьому подальшу самореалізацію вони вбачають не лише у медичній сфері. Натомість вітчизняні студенти надають перевагу мотивам успішності оволодіння професією, міцності отриманих знань, фаховій компетентності та досягненню суспільного визнання та високого статусу [96].

Також варто відзначити, що ціла низка мотивів, взагалі не вважається актуальною як для вітчизняних, так і для іноземних досліджуваних. До них належать мотиви, які ми для зручності згрупувати за їх змістом і представили в такому виді:

- 1) мотиви осуду чи схвалення (з боку, вчителів, батьків, викладачів) та обов'язку;
- 2) мотиви задоволення від процесу учіння (підготовки до занять, екзаменів);
- 3) мотиви підвищення статусу у групі, здобути авторитет.

Порівняльний аналіз показників розподілу даних за усіма шкалами саморегуляції у вибірках обох дослідницьких груп (вітчизняні/іноземні) за двома якісними профілями (успішні/менш успішні) дає підстави стверджувати, що успішні студенти переважають представників протилежної групи за більшістю показників шкал. Попри вказані переваги успішних студентів, все ж варто зазначити, що в обох групах досліджуваних ці показники не є високими і знаходяться в діапазоні медіальних значень шкали (максимальне значення – 9 балів) [96].

Найбільш очевидними причинами цієї переваги слід вважати їх навчальну активність, цілеспрямованість у прагненні опанувати професійну діяльність та високу здатність до усвідомленої саморегуляції.

В обох групах успішних студентів графічні розподіли дуже близькі між собою за кількісними параметрами та за формою, що є свідченням їх щільної кореляції між собою. Що стосується студентів з посереднім рівнем успішності, то показники 5 шкал суттєво відрізняються між собою, а отже щільність зв'язку між двома рядами кількісних даних обох змінних є незначною [96].

Отримані нами емпіричні дані дають підставу стверджувати, що між вибіркою вітчизняних та іноземних студентів не виявлено суттєвих відмінностей за основними характеристиками саморегуляції. Однак, такі відмінності встановлено між вибіркою студентів з високим рівнем успішності і посереднім рівнем. Попри вказані переваги успішних студентів, все ж варто зазначити, що в

обох групах досліджуваних ці показники не є високими і знаходяться в діапазоні медіальних значень шкали (максимальне значення – 9 балів) [96].

Також вдалося констатувати, що більш успішні іноземні студенти мають перевагу над вітчизняними за показниками гнучкості та самостійності, що може слугувати підставою для твердження, що у них краща здатність до планування своєї діяльності та поведінки, організації роботи щодо досягнення та контролю висунутої мети; вони краще адаптуються до змін у житті та почуваються у новій для себе ситуації більш впевнено.

Ще одним дуже важливим індикатором саморегуляторної здатності досліджуваних студентів є їх ставлення до свого часу. Саме час вважається однією з найбільш важливих цінностей, а тому відповідальне ставлення до свого часу, вміння правильно його спланувати і регулювати є характерною властивістю зрілої особистості [95].

Аналіз показників бюджету часу дозволив зробити висновок про те, що між групами успішних та менш успішних студентів (як серед іноземних так і серед вітчизняних) спостерігається різюча відмінність, а саме ті, хто добре вчиться щоденно приділяють на 2 години часу більше для навчальної діяльності ніж ті, у кого успішність посередня. І, навпаки, оскільки останні не дуже переймаються успіхами у навчанні, то вони набагато більше часу проводять в Інтернеті та приділяють різноманітним відпочинковим заходам, зустрічам, спілкуванню, вечіркам, а також у середньому сплять на понад 1 годину більше щодоби (у порівнянні з успішними) [95; 96].

Водночас нам вдалось виявити суттєві відмінності у показниках необлікованого часу, а саме у студентів категорії D–E він майже у 3 рази вищий ніж у студентів категорії A–B (21 % і 8 % відповідно). І якщо в останніх він становить 112 хвилин, то серед категорії D ця цифра значно вища – 308 хвилин (5 годин). Думаємо, що такий показник міг виникнути внаслідок недобросовісної щоденної фіксації часу, а тому окремі види діяльності просто не враховувались [95].

Що стосується вибірки вітчизняних студентів, то вони практично однакові серед обох категорій досліджуваних: 238 і 245 хвилин відповідно, що складає 16 % і 17 % добових витрат або аж 4 години. Можна припустити, що цей показник потребує подальшого уточнення і вивчення, позаяк може виявитись надзвичайно інформативним. З одного боку, це може бути свідченням того, що є деякі види діяльності та поведінки про які студенти знають, однак не хочуть облікувати. Мотивація нам зрозуміла, а тому щоб не виглядати вразливим у морально-психологічному контексті, такі студенти просто не фіксували ці часові інтервали або в окремих випадках приховували їх за «привабливою ширмою». Хоча останнє якраз і не стосується цього параметру. Є підстави вважати, що цей час немає змістового наповнення, а тому його складно якось репрезентувати. Спостерігається спрямування часу на види активності, які не мають чітко визначених результатів [95].

Отримані результати за методикою СЖО дозволили констатувати відчутну перевагу за усіма субшкалами студентів з високою успішністю (А–В). Також встановлено, що іноземні студенти (обидвох якісних груп) переважають вітчизняних за шкалою ЦЖ. Цілком можливо, що ті цілі і успіхи, яких досягають іноземні студенти при здобутті фахової освіти для них є вагоміші, ніж адекватні значущі цілі і успіхи для вітчизняних. Тим самим вони надають їхньому життю більшої осмисленості й спрямованості, що є підставою вважати їх більш цілеспрямованими і наполегливими у досягненні своїх цілей.

Причому діапазон розсіву емпіричних значень досягає 13,8 % (за субшкалою «ЛЖ-життя») у вітчизняних респондентів. Більш того, саме у цій вибірці інтервальні значення між показниками студентів з високою і низькою (посередньою) успішністю виявились набагато вищі за усіма субшкалами, ніж серед іноземних респондентів.

Показники «РЖ» є індикатором задоволеності самореалізацією. Бали за цією шкалою відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивною і осмисленою була прожита її частина. Низькі показники у вибірці студентів категорії D у вітчизняної та іноземної вибірки

(17,6 % і 19,1 % відповідно) засвідчують про незадоволеність прожитою частиною життя. Вважається, що в такому випадку інтенсифікується дія механізму психологічного захисту і людина все більше починає жити сьогоdnішнім чи вчорашнім днем, отримуючи задоволення від самого процесу життя.

Локус контролю-Я (Я – господар життя). Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей та уявлень про його зміст. Вітчизняні студенти категорії А–В значно переважають своїх співвітчизників з посередньою успішністю (27,7 % і 18,7% відповідно). Водночас серед студентів-іноземців ця різниця є незначною (в межах 1,1 %). Це лише підтверджує наші попередні висновки про те, що їх віра у власні сили щодо здатності контролювати події власного життя, пов'язана не лише зі сферою медицини.

Найвищий показник характерний для вітчизняних студентів категорії А–В локус контролю-життя (ЛК-життя) або керованість життя. Студенти з посередньою успішністю суттєвим чином поступаються за цим показником (33,5% і 19,7% відповідно). Обидві локусні шкали за оптимальних умов повинні корелювати між собою. Це означає наявність у суб'єкта переконань, згідно яких, якщо йому дано здатність приймати і контролювати свої цілі, то йому під силу і способи їх втілення у життя.

Зроблені нами попередні висновки ґрунтувались в основному на логічному зв'язку, а тому потребували більш вагомих аргументів на своє підтвердження. Саме з цією метою нами було використано програму статистичного аналізу (Statistic). Позаяк в процесі дослідження нами виявлялись первинні результати, то цілком доречно було використання процедури знаходження коефіцієнту кореляції Пірсона. Як бачимо з таблиці 2.3.1, внаслідок застосування цього методу з сукупністю емпіричних даних студентів вітчизняної вибірки, було виявлено значущі зв'язки між такими психологічними змінними: «Загальний показник саморегуляції» і «Підготовка до занять» ($r = 0,759$, $p \leq 0,01$); між «Загальним показником саморегуляції» і «Цілі у житті» ($r = 0,741$, $p \leq 0,01$);

«Підготовки до занять» і «Цілі у житті» ($r = 0,845, p \leq 0,01$). Менш значущий зв'язок виявлено між показниками «Підготовки до занять» і «ЛК – життя» ($r = 0,540, p \leq 0,14$), а також між «Цілі у житті» і «ЛК – життя» ($0,521, p \leq 0,1$).

Таблиця 2.3.1

Показники кореляційного зв'язку між психологічними змінними

(вітчизняні студенти: A - B)

	Загальний показник саморегуляції	Підготовка до занять	Цілі	ЛК - життя
Загальний показник саморегуляції		0,759 ^{**} , $p \leq 0,01$	0,741 ^{**} , $p \leq 0,01$	0,374, $p \leq 0,1$
Підготовка до занять	0,759 ^{**} , $p \leq 0,01$		0,845 ^{**} , $p \leq 0,01$	0,540, $p \leq 0,14$
Цілі	0,741 ^{**} , $p \leq 0,01$	0,845 ^{**} , $p \leq 0,01$		0,521 [*] , $p \leq 0,1$
ЛК - життя	0,374, $p \leq 0,1$	0,540 [*] , $p \leq 0,14$	0,521 [*] , $p \leq 0,1$	

* Примітка: перше числове значення рядка є коефіцієнтом кореляції Пірсона

Для більш наочного уявлення про рівень зв'язку між досліджуваними психологічними змінними, ми представили розподіл індивідуальних емпіричних даних графічно (рис. 2.15-2.18). Лише «Цілі у житті» і «ЛК – життя» подано у єдиній шкалі, позаяк ці дані було отримано внаслідок використання однієї і тієї ж методики. Дві інші змінні подано у іншій шкалі з зовсім іншими первинними показниками, що не дозволяє нам порівнювати їх безпосередньо. Однак, ми скористались так званою лінією тренду, яка є геометричним відображенням середніх значень аналізованих показників, отримане за допомогою будь-якої математичної функції. Лінія тренду – це графічний елемент на діаграмі (у нас на графіках пунктирна лінія), що відображає загальний напрямок зміни даних – тенденцію. Вона з'єднує ключові максимуми або мінімуми, допомагаючи візуалізувати напрямок руху (вгору, вниз або вбік).

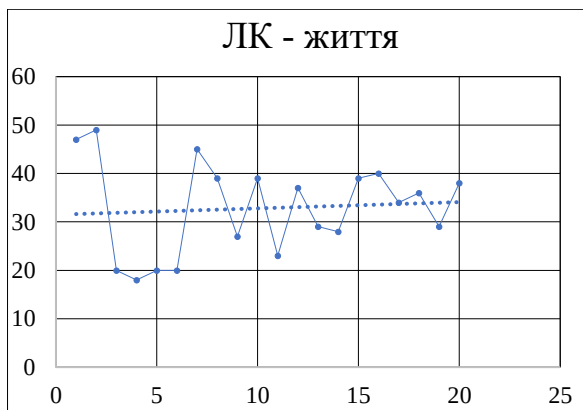
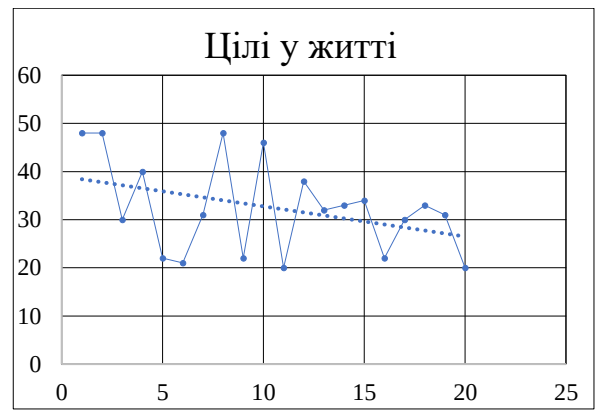
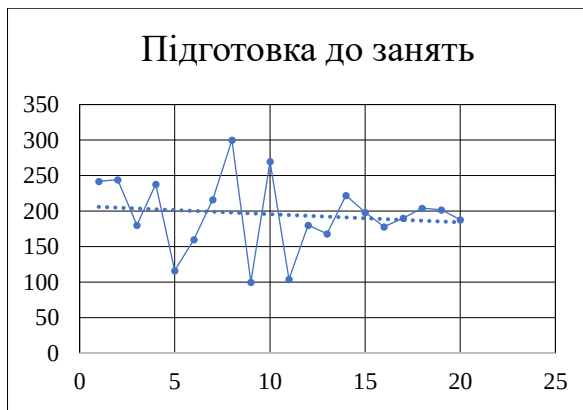


Рис. 2.15-2.18. Графіки розподілу первинних емпіричних даних за основними психологічними змінними серед вітчизняних студентів групи А – В (додаток Е, табл. 2)

Не складно візуально виявити, що тенденції, які репрезентовані розподілом показників таких змінних як «Підготовка до занять», «Цілі у житті» і «Загальний показник саморегуляції» дуже близькі між собою. А це і є ознакою їх щільного розподілу, а отже наявного зв'язку.

Також нам вдалося виявити аналогічну тенденцію серед студентів-іноземців (успішність А–В), а саме високу кореляційну залежність між «Загальним показником саморегуляції» і «Підготовкою до занять» ($r = 0,920, p \leq 0,01$); між «Загальним показником саморегуляції» і «Цілі у житті» ($r = 0,837, p \leq 0,01$); між «Підготовкою до занять» і «Цілі у житті» ($r = 0,792, p \leq 0,01$). Разом з тим кореляційний показник між «Підготовкою до занять» і «ЛК – життя» виявився низьким і до того ж від'ємним, що є ознакою зворотного зв'язку ($r = -$

0,042, $p \leq 0,86$), а також надто низький показник між «Цілями у житті» і «ЛК – життя» ($r = 0,053$, $p \leq 0,82$) – Таблиця 2.3.2.

Таблиця 2.3.2

Показники кореляційного зв'язку між психологічними змінними

(іноз. студенти: А–В за даними табл.2, додатку Д)

	Загальний рівень саморегуляції	Підготовка до занять	Цілі	ЛК - життя
Загальний рівень саморегуляції		0,920 ^{**} , $p \leq 0,01$	0,837 ^{**} , $p \leq 0,01$	-0,104, $p \leq 0,66$
Підготовка до занять	0,920 ^{**} , $p \leq 0,01$		0,792 ^{**} , $p \leq 0,01$	-0,042, $p \leq 0,86$
Цілі	0,837 ^{**} , $p \leq 0,01$	0,792 ^{**} , $p \leq 0,01$		0,053, $p \leq 0,82$
ЛК - життя	-0,104, $p \leq 0,66$	-0,042, $p \leq 0,86$	0,053, $p \leq 0,82$	

Водночас, серед більшості показників аналогічних психологічних змінних серед студентів з посередньою успішністю обох вибірок не вдалося виявити значущого зв'язку. Однак, в досліджуваних іноземних студентів все ж заслуговують на увагу відносно посередні значення кореляцій між «Загальним показником саморегуляції» і «ЛК – життя» ($r = 0,4$, $p \leq 0,2$), а також між «ЛК – Я» і «ЛК – життя» ($r = 0,401$, $p \leq 0,39$) (табл. 2.3.3).

Ще однією важливою психологічною змінною в контексті реалізації концептуальних положень нашого дослідження є планування. Усі наші зусилля щодо виявлення позитивної кореляції між емпіричними даними шкали «Планування» і усіх решта психологічних змінних не увінчались успіхом. Натомість, було виявлено кореляційні коефіцієнти зворотного зв'язку, які однак дуже близькі до нуля. У вибірці іноземних успішних студентів – ($r = -0,056$, $p \leq 0,814$; $r = -0,009$, $p \leq 0,97$; $r = -0,134$, $p \leq 0,57$; $r = -0,047$, $p \leq 0,84$) і вибірка

вітчизняних успішних студентів – ($r = -0,047$, $p \leq 0,84$; $r = -0,335$, $p \leq 0,15$; $-0,389$, $p \leq 0,9$; $r = -0,454^*$, $p \leq 0,05$). Дещо краща ситуація виявилась у студентів-іноземців з групи D – E: (Планування – Цілі: ($r = 0,296$, $p \leq 0,21$); Планування – ЛК – життя ($r = 0,218$, $p \leq 0,36$), однак показник кореляції настільки низький, що можна абсолютно категорично стверджувати про відсутність зв'язку.

Таблиця 2.3.3

Показники кореляційного зв'язку між емпіричними значеннями основних психологічних змінних студентів-іноземців категорії D - E

	Загальний показник саморегуляції	Підготовка до занять	ЛК - Я	ЛК - життя
Загальний показник саморегуляції		$-0,454^*$, $p \leq 0,44$	$-0,157$, $p \leq 0,51$	$0,4$, $p \leq 0,2$
Підготовка до занять	$-0,454^*$, $p \leq 0,44$		$-0,066$, $p \leq 0,78$	$-0,246$, $p \leq 0,29$
ЛК - Я	$-0,157$, $p \leq 0,51$	$-0,066$, $p \leq 0,78$		$0,401$, $p \leq 0,39$
ЛК - життя	$0,4$, $p \leq 0,2$	$-0,246$, $p \leq 0,29$	$0,401$, $p \leq 0,39$	

Таким чином, можемо констатувати, що в обох групах досліджуваних не виявлено значущих показників зв'язку між плануванням і їх якісними відмінностями (успішність, бюджет часу, локус контролю). І це попри те, що шкала «Планування» є одним з інтегративних показників «Загального показника саморегуляції». Цю суперечність, на нашу думку, можна пояснити двома аргументами:

– *математичною логікою*: очевидно загальна вага показника шкали «Планування» в загальній дисперсії інтегрованого показника є незначною;

– *психологічними особливостями*: молода людина, яка вже впродовж 15-16 років навчається у різних закладах освіти далеко не завжди детально осмислює процес прийняття рішення (воно якби приходить «само по собі» – десь на підсвідомому рівні). Тому сам дискурсивний процес може бути і прихованим від самого суб'єкта прийняття рішення, особливо якщо діяльність чи поведінка розгортається за давно існуючими і результативними паттернами (алгоритмами).

Слід зазначити, що останній аргумент може вважатись переконливим лише при організації навчальної діяльності наших досліджуваних. Однак, він не може пояснити в цілому низький рівень організації і планування свого часу, який ми виявили в процесі дослідження. Отже, планування як один з важливих чинників професійного становлення майбутніх лікарів виявився на низькому рівні сформованості, а тому потребуватиме відповідно організованої роботи щодо його подальшого формування.

Таким чином, підводячи підсумки результатам констатувального експерименту, можна стверджувати, що нам вдалося підтвердити робочу гіпотезу і довести існуючий взаємозв'язок між саморегуляторною здатністю студента-медика і його професійним становленням. Переконливими аргументами виявились: логіка теоретичних узагальнень, що знайшла відображення у концептуальній авторській моделі; графічний розподіл емпіричних даних основних індикаторів професійно-ціннісних самозмін підтвердив наявність існуючих зав'язків; результати кореляційного аналізу математично обґрунтували та довели щільність існуючого взаємозв'язку між досліджуваними психологічними змінними.

Основні наукові результати розділу опубліковані у таких публікаціях автора: [90; 95; 96].

РОЗДІЛ 3. Система психолого-педагогічних заходів підвищення саморегуляторної здатності студентів медичних ЗВО

3.1. Базові принципи та основні завдання програми розвитку саморегуляторної здатності студентів медичних закладів вищої освіти

Одним із завдань нашого дослідження було створення програми підвищення саморегуляторної здатності студентів медичних ЗВО. Розробляючи власні концепти формульовального експерименту, ми акцентували увагу на тому, що розвиток саморегуляції в значній мірі повинен підвищити якісний рівень підготовки майбутніх медиків. Ґрунтуючись на позиції багатьох дослідників (Г.О. Балл, І.Д. Бех, О.Ф. Бондаренко, З.С. Карпенко, Г.К. Радчук, В.О. Татенко, Н.І. Пов'якель та ін.), ми розглядаємо професійне становлення як складний і доволі суперечливий процес взаємодії цілої низки зовнішніх та внутрішніх чинників, які завдяки актуалізації процесів самосвідомості забезпечують у ній якісні зрушення у вигляді фахово-ціннісних утворень [3; 4; 15; 16; 20; 53; 54; 103; 104; 116; 130; 131].

Концептуально саморегуляція вважається нами професійно-важливою властивістю і є необхідною складовою здатності до розв'язання задач фахової спрямованості та змісту. Саморегуляторна здатність майбутніх лікарів визначається як індивідуально-своєрідна система дій, що базується на рефлексивно-особистісній компетентності і виступає як засіб або система засобів професійного самоусвідомлення та самоорганізації з метою успішного розв'язання фахово-важливих та рефлексивних задач. Таким чином, саме рефлексії, як специфічному та професійно-важливому психологічному механізму, належить особлива роль у регулюванні та стабілізації діяльності фахівця [11-13; 23; 81; 91; 94]. Отже, здатність студентів-медиків до самостійного формулювання та розв'язання навчально-професійних та рефлексивних задач виховує у майбутніх лікарів уміння самостійно працювати, спонукає їх до пошуку, надає їх подальшій діяльності творчий характер, сприяє

розвитку важливих професійних і особистісних якостей, формуючи аналітичні, прогностичні та комунікативні вміння і професійну культуру в цілому.

Психолого-педагогічними чинниками професійного становлення майбутніх медиків в умовах ЗВО є специфічні компоненти та умови освітнього процесу, які здатні актуалізувати механізми розвитку його фахової самосвідомості і, як наслідок, забезпечувати поступ до вищих рівнів його професійно-ціннісних самозмін.

Методологічними засадами формувального етапу дослідження є:

- системно-структурний підхід з поєднанням основних позицій особистісно та професійно-розвивальної парадигм (дозволяє розглядати саморегуляцію як інтегральний феномен психологічної культури, що поєднує в собі мотиваційно-ціннісну, цільову, когнітивну, операціонально-технологічну, емоційно-вольову та особистісну складову);

- особистісно-орієнтований підхід (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, З.С. Карпенко, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, А.І. Яблонський, С.Р. Rogers та ін.), який визнає пріоритетність розвитку унікальної цілісної особистості в освітньому процесі, що значно розширює можливості актуалізації її потенціалу та саморозвитку;

- герменевтичний підхід, завдяки якому здатність до саморегулювання суб'єкта репрезентується в його спроможності осмислювати/переосмислювати власний досвід через занурення в соціокультурні дискурси та вибудовування на їх основі особистої професійно-ціннісної смислової системи, яка слугує важливим ресурсом для подальшого самопроектування особистості);

- екзистенційно-рефлексивний підхід (Ж.П. Вірна, З.С. Карпенко, В.П. Москалець, Г.К. Радчук та ін.), у відповідності з яким процес навчально-професійної самоактуалізації в студентському віці є не що інше як процес активізації саморозвитку внаслідок дії механізмів інтенсифікації, рефлексії та міжособистісної взаємодії;

- поєднання особистісно-орієнтованого і проєктивного підходів для професійно-ціннісної психодіагностики досліджуваних студентів (використання

розроблених нами особливих рефлексивних технік та методик діагностики особистісних змін).

Так як процес подальшої роботи з контингентом досліджуваних потребує хоча б деякого мінімуму знань з психології, то нам довелося у рамках короткого пропедевтичного курсу ознайомити їх зі змістом ключових понять, а саме:

- з психологічними основами саморегуляції (здатністю критично оцінювати і вдосконалювати власну систему саморегуляції);
- психологією здоров'я, самовдосконалення та саморозвитку;
- процесом планування й організації самостійної роботи.

Від розуміння психічних властивостей їх функціонування в значній мірі залежатиме подальша активізація професійного мислення й самосвідомості, а отже і розвиток всієї системи саморегуляції майбутнього фахівця.

В основу розробленої нами програми *розвитку саморегуляторної здатності студента як умови його професійного становлення* було покладено такі положення:

1. *Розвиток саморегуляторних вмінь у студента* здатен активізувати його професійно-ціннісне самотворення, позаяк інтенсифікація інтрапсихічних механізмів рефлексії та ідентифікації поєднаних з дієвими та конструктивними формами партнерського діалогу здатні забезпечити розширення смислових горизонтів своєї майбутньої професійної діяльності і можливостей самореалізації у ній. Програма *розвитку саморегуляторного потенціалу студента-медика* покликана активізувати дію інтрапсихічних механізмів і допомогти їм у формуванні важливих професійно-ціннісних утворень. Розвиток рефлексивних компонентів самосвідомості дає змогу суб'єктові краще осмислити і зрозуміти власний потенціал та спрямувати його на досягнення особистісних самозмін.

2. Реалізація програми *розвитку саморегуляції* передбачає спеціальну роботу з активізації самосвідомості студентів-медиків, що забезпечується шляхом розв'язання цілої низки навчально-професійних та рефлексивних задач, пов'язаних з процесами самопізнання (формування образу «професійного Я»

самоставлення та самоактуалізації).

3. Процес формування індивідуального досвіду майбутніми фахівцями в значній мірі залежить від змісту та форм діалогічних інтенцій полісуб'єктної взаємодії. Остання надає ціннісно-смисловому пізнавальному процесу нові імпульси, активізуючи внутрішню роботу над собою і є сутнісним чинником творчого саморозвитку особистості. Діалог визначає особливий вид суб'єкт-суб'єктних стосунків, внаслідок чого може змінюватись внутрішня рефлексія, породжуватись оригінальні способи осмислення і розв'язання проблемних ситуацій, вибудовуватись нові смислові простори власного життя.

Отже освітній простір повинен бути організований таким чином, щоб у ньому існували оптимальні умови для цілеспрямованого саморозвитку й самоосвіти майбутніх фахівців [86]. Особливе місце серед них ми відводимо спеціальній роботі, спрямованій на розвиток професійної самосвідомості студентів, серед комплексу завдань якої вагому роль відіграють різноманітні вправи й задачі на інтенсифікацію процесів самосприймання, самоспостереження, саморозуміння, самооцінювання, самоаналізу, самовизначення, самоконтролю і саморегуляції.

Основними завданнями заключного етапу дослідження було вивчення здатності студентів до самостійного формулювання та розв'язання навчально-професійних задач як важливої умови та індикатора їх професійного становлення. Досягнення студентом адекватного рівня сформованості такої здатності дозволяє йому правильно оцінити ситуацію, прийняти у зв'язку з цим потрібне рішення, що (з одного боку) сприяє досягненню відчутного результату, а з іншого, передбачає формування у нього професійного мислення, а саме: здатності прогнозувати і планувати свої дії, рефлексивно відслідковувати їх доцільність та правильність й при необхідності проводити їх корекцію.

Професійна діяльність майбутнього лікаря постійно пов'язана з цілою низкою фахових дій, від яких залежить здоров'я пацієнта, а тому він постійно змушений відрефлексовувати правильність своїх дій та доцільність прийнятих рішень щодо призначеного курсу лікування. Це дало нам підставу для

формулювання робочої гіпотези, згідно якої майбутнім медичним працівникам властива схильність до рефлексивності, як особливої форми звітуватись перед самим собою, усвідомлювати власні дії, регулювати власну діяльність. На жаль, проведені нами зрізи на констатувальному етапі дослідження, дозволили виявити в основному низькі та посередні рівні сформованості рефлексії серед вибірки досліджуваних студентів. Зважаючи на це, нами було запропоновано програму формування деяких складових саморегулятивної культури, яка в основному була зорієнтована на розвиток рефлексивних умінь: усвідомлення себе й інших, своїх дій та можливостей.

Концептуальний аналіз типових класів професійно-особистісних задач, що визначають та обумовлюють саморегуляторну специфіку професійно-ціннісних самозмін майбутнього лікаря, дозволив виокремити провідні їх характеристики, а саме: спрямованість на надання домедичної допомоги й підвищену відповідальність фахівця за свої рішення; здатність до переосмислення проблеми і переструктурування її в умови актуальної задачі; семантичне, морально-етичне та смислове переструктурування змісту професійних задач; часова обмеженість у пошуку способів розв'язання задач та вимоги до оперативного прийняття рішень; відкритість до альтернатив та творча оригінальність; наявність міждисциплінарних знань і умінь для вирішення фахово-актуальних задач; вміння гнучко та конструктивно застосовувати прийоми самоорганізації та саморегуляції.

Клінічна діяльність передбачає володіння науковим способом мислення, який необхідний для лабораторних досліджень, так при роботі з пацієнтами необхідно висувати гіпотези про причину проблем, перевіряти їх використовуючи різноманітні терапевтичні техніки, також систематично оцінювати результати. Відмінною ознакою професійного мислення лікаря який здійснює клінічну практику, є його здатність правильно ставити й формулювати запитання з метою отримання вичерпної інформації, яка слугуватиме попередньою і необхідною умовою виявлення психосоматичного стану пацієнта та подальшої діагностики його здоров'я. Тобто, однією з найважливіших

характеристик професійної підготовки лікаря є вміння визначати та структурувати основні аспекти скарг (проблем) хворого і його здатність прогнозувати деякий перелік запитань з боку пацієнта. Наявність такого уявного профілю дозволить надавати йому вичерпну відповідь і, тим самим не лише демонструвати високий рівень своєї фахової підготовки, а й вселяти впевненість і віру хворого у його якнайшвидше одужання [22].

Серед пріоритетних завдань програми чільне місце відведено формуванню основних регуляторно-технологічних складових, що структурують, формалізують та, відповідно, спрямовують процеси професійного мислення лікаря: скарги пацієнта, всебічний аналіз інформації для постановки діагнозу, визначення курсу лікування тощо. Саме вони, при умові достатнього рівня сформованості, опосередковують процеси професійного цілеутворення, планування, прогнозування, самоконтролю та прийняття рішень як базових механізмів саморегуляторної здатності майбутнього лікаря.

Особливу роль у розвитку цього феномена відіграють психотехнології саногенного (позитивного, оздоровчого) мислення, які також сприяють становленню позитивної Я-концепції, стимулюють усвідомлення особистістю власних емоційних і когнітивних бар'єрів, що заважають її становленню як фахівця.

Важливе місце в загальній структурі цілісного формувального впливу на наших досліджуваних відводилось використанню:

- 1) методик діагностики рівня розвитку рефлексивної самосвідомості контекстуальний зміст якої дозволяв порівнювати між собою показники «реального Я» та «ідеального Я», досліджуваних студентів;

- 2) проєктивних методик незавершених речень (історій) та методу ранжування різноманітних ситуацій міжособистісної взаємодії в системі «лікар—хворий»;

- 3) робота з різноманітними груповими формами міжособистісної взаємодії, в процесі яких одним з важливих завдань було продукування та розв'язання досліджуваними студентами задач навчально-професійного змісту і

включення їх (разом з іншими видами робіт) у цілеспрямований процес формування фахової самосвідомості.

З огляду на те що розвиток суб'єктної здатності до саморегування в основному обумовлений мотиваційними, інтелектуальними (когнітивними і метакогнітивними) та комунікативними чинниками, то зміст програми наповнений завданнями саме такого плану.

За своїми сутнісними характеристиками мотиваційний блок може бути репрезентований: прагненнями особистості до самоактуалізації, спрямованістю на самореалізацію, бажаннями відповідати вимогам соціуму, орієнтованістю на успіх. На нашу думку, найбільш доречними для реалізації таких цілей є формулювання та розв'язання задач на смисл.

У свою чергу, до інтелектуального блоку слід віднести різноманітні когнітивні психічні процеси та метакогнітивні процеси (М.Л. Смульсон). Сутність останніх може розглядатись як поєднання інтелектуальної ініціації (здатність до самостійної постановки задач), стратегічності, рефлексії, децентрації (здатність подивитися на проблему з позиції іншого). З цією метою ми практикували формулювання та розв'язання професійно-важливих задач, рефлексивних задач та вправ на ідентифікацію [128].

Серед комунікативних чинників розвитку здатності особистості до саморегулювання нами обрано: загальну мовленнєву компетентність, діалогічну компетентність, інтерактивну компетентність. З цією метою до змісту програми увійшли завдання, що передбачали розв'язання задач на конфлікт.

Таким чином, комплексна реалізація усіх завдань створеної нами програми розвитку саморегуляторної здатності майбутніх лікарів, повинна сприяти інтенсифікації процесів самопроекування та самозмін у їхньому «професійному Я», набуваючи при цьому різних змістовних конфігурацій, опосередкованих такими психологічними характеристиками як: прагнення до саморозвитку; рівнем розвитку рефлексії; спрямованістю індивідуального досвіду на подальшу перспективу свого особистісно-професійного розвитку (життєва перспектива).

3.2. Психологічна програма розвитку саморегуляторної здатності студента як умова його професійного становлення

Процес професійного становлення в умовах ЗВО повинен обов'язковим чином поєднувати в собі активність як у зовнішній, навчально-професійній (соціально-предметній) діяльності, так і у внутрішньо-особистісній. З метою активізації внутрішньо-особистісних механізмів власного професійного становлення досліджуванним необхідні не тільки і не стільки знання предметного змісту фахових навчальних дисциплін, а й розвиток універсальних навчальних дій, які є психологічною складовою у забезпеченні ключової компетенції – «уміння вчитися». Тим самим відбувається зміна освітньої парадигми, внаслідок чого здобуття будь-якої професії (безвідносно до фаху) перетворюється по суті в психолого-педагогічну самоосвіту.

Зміст психолого-педагогічної програми *розвитку саморегуляторної здатності* студента-медика повинен бути спрямований на розширення горизонтів власної самосвідомості, що допоможе йому покращити рівень своїх можливостей: як він пізнає, діє, оцінює, освоює соціальний та професійний досвід, як виглядає на фоні інших членів групи тощо. Важливою умовою цього процесу слід вважати активізацію механізмів ідентифікації та рефлексії, котрі зададуть вектор його подальшого саморозвитку. Отриманий таким чином досвід дозволить йому краще осмислювати і знаходити правильні способи виходу з проблемних ситуацій; підвищити рівень самокритичності та відповідальності при прийнятті рішень; активізувати свій потенціал на досягнення особистісно-професійних самозмін.

Разом з тим, суб'єктний досвід майбутнього медичного фахівця набувається не лише завдяки внутрішній (рефлексивній) площині дискурсів, а й у різних діалогічних формах полісуб'єктної взаємодії. Така зовнішня взаємодія значно розширює пізнавальні можливості суб'єкта, позаяк визначає й поглиблює внутрішню роботу над собою, активізуючи процеси рефлексії.

Забезпечення умов для здійснення оптимальної саморегуляції процесом

професійного становлення слід розпочинати з активізації особистісного самоусвідомлення на двох смислових полюсах її фахового творення: «Я – реальне» та «Я – ідеальне».

Полюс «Я – реальне» спрямований на розвиток таких процесів самосвідомості, як самосприймання, самоспостереження, самоаналіз, самооцінювання. W. James, C.R. Rogers, M. Rosenberg виділили різні форми уявлень про себе, диференційовані або за сферою проявів людини («соціальне Я», «духовне Я», «фізичне Я», «інтимне Я», «публічне Я», «моральне Я», «сімейне Я» тощо), або як реальність і ідеал («реальне Я», «ідеальне Я»), або на часовому континуумі («Я в минулому», «Я теперішнє», «Я в майбутньому»), або за якоюсь іншою істотною ознакою [165; 166; 177-179]. Розроблені нами вправи і завдання повинні допомогти виявити наскільки всі ці «іпостасі» «Я» представлені в конкретного суб'єкта і дійсно існують як відносно самостійні, наскільки вони пов'язані із самоставленням та поведінкою у відповідних ситуаціях. При наявності достатнього рівня самокритичності та адекватної самооцінки і рівня домагань всі ці процеси породжують почуття невдоволеності досягнутим. Найчастіше це стає можливим завдяки особистісним рисам студента та його попереднього досвіду.

З погляду орієнтації на психологічну допомогу, важливо знати, у якій саме сфері діяльності суб'єкт переживає себе спроможним чи неспроможним, на чому змістовно ґрунтується самоповага, чи прагне до досягнення свого «Я ідеального», чи переживає розірваність між своїм «інтимним Я» і публічною самопрезентацією. Ці особливості самосвідомості можуть з'ясовуватися за допомогою різного роду психодіагностичних методик.

Використання проєктивних технік у дослідженнях самоставлення і Я-концепції ґрунтується на тому, що структура особистості, уявлення про себе та самоставлення можуть «проєктуватися в недостатньо структурованій ситуації». Як правило, проєктивні показники використовуються для аналізу різних аспектів самоставлення, що певною мірою приховані при застосуванні прямого самозвіту. Мова йде, про ті несвідомі компоненти самоставлення, що активізують

внутрішньособистісний захист, який блокує доступ цього самоставлення до свідомості. Найбільш широко вживаними є різного виду малюнкові методики, інтерактивні з елементами психодрами, символічні завдання на виявлення «соціального Я».

Усе різноманіття дискурсивних процесів у сфері самосвідомості учасників тренінгу повинно спрямовуватись на їхнє творення свого «професійного Я». Тому рефлексивне продукування різних дискурсів повинно підсилюватись різноманітними суб'єктивними афірмаціями на кшталт: «Мені це під силу», «Я зможу», «Я впевнений у собі», «Я здатен», «Я міцний горішок» тощо, що енергетично підсилює і спрямовує активність людини на досягнення бажаного. А кожен маленький успіх є першим кроком до перемоги над собою, що врешті-решт підвищує самооцінку людини і сприяє вибудовуванню нових більш складних цілей.

Метою психолого-педагогічної програми є розвиток саморегуляторних вмінь та навичок, які сприятимуть особистісному та професійному саморозвитку студента-медика, забезпечуватимуть сходження до вершин його професійного самотворення.

Про ефективність проведеного нами формувального експерименту можуть свідчити показники позитивної взаємозалежності між відповідними характеристиками особистісної саморегуляції (незалежна змінна) і показниками професійного становлення майбутніх лікарів (залежна змінна):

- наявність позитивної внутрішньої навчально-професійної мотивації та показники навчальної успішності;
- задоволеність організацією освітнього процесу у ЗВО (специфікою навчального процесу, роботою викладачів, характеристиками академічної групи, особливостями міжособистісної взаємодії тощо);
- показники регуляторних процесів (*планування, моделювання, програмування, оцінки результатів*) та регуляторно-особистісних властивостей (*гнучкості й самостійності*), а також загального рівня саморегуляції;

– ступінь рефлексивності та активність життєвої позиції: більш цілеспрямовані продовжують професійно-особистісну активність (індикатор - *навчальна успішність*); *локус контролю* (*екстеранальна* локалізація є ознакою *самозадоволеності собою*, а значить *самозаспокоєння*; *інтернальна* – індикатор *відповідальності і цілеспрямованості*);

– показники рівня самоорганізації (індикатор – *бюджет часу* студента);

– часова локалізація провідних смислових орієнтирів (операціоналізується в субшкалах: *життєві цілі, інтерес* та *емоційна насиченість життя, результативність життя* або *задоволеність самореалізацією*); професійно-ціннісні мотиви.

Згідно концептуальних основ нашого дослідження на процес професійного становлення майбутнього лікаря впливають як зовнішні (*організаційно-педагогічні та соціально-психологічні*), так і внутрішні (індивідуально-особистісні) чинники.

Віддаючи належне зовнішнім умовам і факторам впливу на особистість студента, все-таки «кінцевий продукт» (професійне становлення) залежатиме від того, в якій мірі вони будуть релевантними для нього; наскільки вони спроможні активізувати його *інтрапсихічні механізми*; чи зможе він досягти професійно-орієнтованого спілкування та співробітництва. Тим самим, ми приходимо до усвідомлення того, що успіх стане можливим лише при їх діалектичній єдності або висловлюючись мовою класиків психологічної науки – при дотриманні принципів системного підходу. Зважаючи на цілу низку специфічних умов та механізмів, які залучені до цього складного процесу, ми спробували представити їх у формі графічної моделі (див. розділ 1).

В процесі реалізації мети нам довелося вирішувати цілий комплекс завдань:

- 1) актуалізація процесів професійно-особистісного самовизначення;
- 2) гармонізація професійної Я-концепції майбутніх лікарів через спонукання процесів самопізнання, самооцінювання, самовдосконалення;

- 3) розвиток діалогічної компетентності та професійно-орієнтованого спілкування;
- 4) сприяння усвідомленню та критичному переосмисленню особистісно-професійних здобутків «реального Я»;
- 5) створення в освітньому процесі адекватних умов для розкриття суб'єктного потенціалу майбутніх медиків.

Втілення основних ідей формувального експерименту відбувалось на базі Івано-Франківського національного медичного університету впродовж (жовтня – листопада 2025 року. До експерименту було залучено дві групи студентів V курсу, які були нашими досліджуваними впродовж 3 років (з 3 курсу): контрольна група – КГ (n=20) та експериментальна – ЕГ (n=20). Обидві групи складались з контингентів студентів, які в основному були гомогенними за своїми основними якісними характеристиками (навчально-професійною мотивацією та успішністю, часовими затратами на підготовку до занять та саморегуляторними характеристиками) – табл. 3.2.1.

Таблиця 3.2.1

Індикативні характеристики особистісної саморегуляції у студентів ЕГ і КГ до початку формувального експерименту (у %).

	Заг. показник саморегуляції	Планування	Підготовка до занять	Цілі	ЛК - життя	Самостійності
КГ	57	70	57	73	67	54
ЕГ	59	69	57	70	69	56

** Примітка:* Незначні відмінності у межах статистичної похибки

Основні цілі нашого експерименту реалізовувались проведення соціально-психологічного тренінгу, який як відомо є інтерактивною формою навчання, що

реалізується з допомогою різноманітних методів, спрямованих на створення сприятливих умов для саморозвитку його учасників (Н.Ф. Каліна, І.М. Матійків, К.Л. Мілютіна, Т.П. Цюман, Т.С. Яценко, І.Д. Yalom та ін.) [51-52; 77; 79-80; 84; 132; 146; 183]. При цьому використовувались спеціально підібрані й придумані нами види вправ, завдань та професійно- й особистісно-орієнтованих задач, які повинні були здійснювати цілеспрямований вплив на фаховий розвиток студента. Пріоритетними для нас були питання активізації ідентифікаційно-рефлексивних механізмів функціонування самосвідомості учасників групи; цілепокладання та цілеосмислення в контексті перспектив професійного майбутнього; рефлексія суперечливих та проблематичних професійно-особистісних характеристик на різних формах уявлень про себе, зокрема ідеальному та часовому континуумі свого «Я».

Комплекс завдань (вправ, задач, інтеракцій), які стали підґрунтям змісту умовного блоку «часового континууму «Я»», спрямовувався на вироблення аналітично-рефлексивних, розвивальних та корекційних вмінь і увібрав у себе деякі види робіт, які практикувались багатьма науковцями, які вже реалізовували програми особистісно-фахового розвитку майбутніх медиків (М.М. Кулеша-Любінець, І.Л. Козова, В.О. Моляко, О.В. Панчак та ін.), або ж розроблені нами особисто [67; 74; 83; 101; 175].

1.Тренінгові заняття проводилися зі студентами експериментальної групи (всього 20 осіб), яка була сформована за результатами констатувального етапу експерименту на основі найбільш інформативних показників предмету дослідження. Для зручності та ефективності реалізації тренінгових завдань група була поділена на дві підгрупи (10 + 10), в яких заняття проводились за аналогічною програмою. Тренінг проводився двічі на тиждень, кожне заняття тривалістю 1,5 – 2 години, загальна кількість годин тренінгової програми – 24.

2.Позаяк методика проведення тренінгу давно розроблена і використовується багатьма психологами, то ми обрали для себе доволі традиційний підхід, який зазвичай розпочинається з розминки. Остання, безвідносно до свого змістового та формального наповнення, покликана сприяти

зближенню учасників групи, їх саморозкриттю; створювати емоційно-позитивний настрій, налаштовувати на подальшу конструктивну роботу. З цією метою найбільш доречно використовувати різноманітні ігри (рухові, сюжетно-рольові, пізнавально-розвивальні, дидактичні, інтелектуальні), вправи комунікативного та інтерактивного змісту (на вербальне та невербальне спілкування).

3.Особливе місце у програмі відводилось моделюванню різноманітних ситуацій, активному експериментуванню, рольовим іграм, дискусіям, активним формам продукування мисленнєвого дискурсу (творчий пошук, мозковий штурм), вправам на активізацію рефлексії і рефлексивним задачам, експресивним та імпресивним проєктивним методикам та елементам психодрами, роботі з метафоричним та символічним матеріалом.

4.Задля оволодіння учасниками групи навичками контролю своєї рухової активності та емоційно-чуттєвої сфери, а також з метою покращання адаптаційних можливостей та формування навичок релаксації, зняття напруги й втоми, нами практикувались різноманітні психогімнастичні вправи.

Традиційно кожне заняття нашого тренінгу розпочиналось з привітання, яке розглядалось як своєрідна форма самопрезентації. При цьому вона не лише репрезентувала власну індивідуальність, неповторність та оригінальність, а й налаштовувала учасників на відкритість і щирість, безпосередність та позитивне мислення.

Важливий етап заняття пов'язаний з актуалізацією попереднього досвіду та усвідомлення його місця і ролі в обраній тренером темі. Окремим завданням слід вважати об'єктивацію очікувань з боку учасників із приводу їх подальшої роботи. З одного боку це дає змогу психологу вносити корективи у процес заняття, видозмінювати репертуар і послідовність завдань, а з іншого, після його завершення, оцінювати його ефективність.

Абсолютно більша частина заняття безпосередньо пов'язана з його тематикою. Завершується заняття підведенням підсумків. Учасники почергово висловлюються щодо своїх сподівань та настроїв, аналізують найбільш

хвилюючі тематичні аспекти, висловлюються щодо своїх очікувань, висловлюють свої пропозиції та побажання групі. Усі учасники групи повинні вести «Щоденник особистісних рефлексій та дискурсів», в якому необхідно аналізувати усі актуальні рефлексії та міркування щодо усіх змістових та процесуальних особливостей проведених занять. Як правило, заняття закінчується вправою, історією, притчею, які поглиблюють і закріплюють позитивні враження від заняття.

У відповідності з нашим задумом соціально-психологічний тренінг повинен забезпечити умови для реалізації занять, спрямованих на актуалізацію процесів самосвідомості; на розвиток навичок самоаналізу і самооцінювання, самоорганізації і самоконтролю; на формування рефлексивно-комунікативних вмінь та суб'єктно-перетворюючих паттернів поведінки.

Тематико-цільовий план занять соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток саморегуляторних навичок майбутніх лікарів представлено у табл. 3.2.2

Таблиця 3.2.2

Тематичний план соціально-психологічного тренінгу підвищення мотивації учіння студентів вищих медичних закладів освіти

Блок І. «Я - майбутній лікар»

Знайомство (самопрезентація) – робота спрямована на вироблення умінь та навичок самопрезентації:

1. Знайомство учасників групи (налаштування на активний стиль спілкування; налагодження довірливих стосунків).
2. Інформування студентів про основні умови, форми та правила роботи у групі.
3. Допомога над змістом та формою самопрезентації.
4. Робота над засвоєнням способів передачі інформації та прийомами зворотного зв'язку.

Пізнай себе сам – дозволяє активізувати процес самопізнання,
розширює уявлення про своє «Я»:

1. Робота над утвердженням активного і відкритого стилю спілкування у групі, створення атмосфери психологічної безпеки та комфорту.
2. Створення умов для усвідомлення своєї індивідуальності та свого «професійного «Я».

«Занурення у глибини свого Я» – активізує самопізнання та самоствавлення,
сприяє визначенню власних сильних і слабких сторін:

1. Поглиблення процесів самопізнання, самоаналізу та самооцінки.
2. Робота над саморозкриттям своїх внутрішніх ресурсів для досягнення поставлених цілей.
3. Сприяння розвитку позитивного самоствавлення та усвідомлення власної значущості.

«Мій шлях до мети» – сприяє усвідомленню життєвих та професійних цілей,
розвиває навички ефективного вибору життєвої стратегії:

1. Актуалізація процесів самовизначення через визначення власних цілей.
2. Закріплення навичок самоаналізу та самовираження.
3. Визначення професійно значущих якостей.

«Я і моя професія» – активізує процес самопізнання та самоаналізу особистісних якостей, допомагає порівнювати їх з вимогами обраної професії:

1. Робота над поглибленням процесів самопізнання та самоусвідомлення свого «професійного Я».

2. Знайомство із професіограмою. Робота над утвердженням професійно-значущих якостей.

3. Сприяти формуванню мотивації особистісного і професійного розвитку.

4. Допомогати усвідомленню справжніх професійних цінностей і труднощів на шляху опанування майбутньою професійною діяльністю.

Розвиток самооцінки та корекція її неадекватних форм – сприяє корекції неадекватної самооцінки учасників тренінгу, гармонізує характеристики їх «образу-Я»:

1. Забезпечити умови формування вмінь для розпізнавання індикаторів адекватної (неадекватної) самооцінки;

2. Знайомство з методами і прийомами підвищення самооцінки або її корекції у випадках неадекватності.

Інтернальність як утвердження відповідальності – розвиває впевненість у собі, соціальну сміливість та ініціативу при контактах; сприяє розвитку вмінь працювати в команді та підвищує рівень групової згуртованості:

1. Розвивати впевненість у собі, соціальну сміливість та ініціативу у соціальних контактах;

2. Створення необхідних умов щодо підвищення цінності та значимості групи для кожного окремого її учасника; підвищувати рівень довіри між різними членами групи;

3. Сприяти поглибленню процесів міжособистісного пізнання та самопізнання; розвивати уміння надання та отримання зворотного зв'язку в різних його формах;

4. Робота над формуванням конструктивних моделей поведінки у суперечливих та конфліктних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Блок II. «Моє професійне «Я»

«Мої професійні плани» – формує навички цілепокладання та планування:

1. Активізувати процеси особистісного цілепокладання.
2. Сприяти поглибленню процесів професійного самовизначення (при виконанні конкретної професійної функції, на конкретній посаді, у професії).
3. Допомогати учасникам усвідомленню необхідності планування; розвиток вміння поетапно планувати досягнення поставлених цілей.
4. Робота над аналізом шляхів самореалізації через обрану професію.

«Я» у діалогічній взаємодії» – сприяє покращенню суб'єкт-суб'єктної взаємодії та допомагає розвитку особистісних й професійно значущих рис:

1. Сприяти осмисленню найбільш дієвих форм суб'єкт-суб'єктної фахової взаємодії. Активізувати усвідомлення персональних стратегій і тактик професійної взаємодії.
2. Створювати умови для розвитку професійно-орієнтованого спілкування та співробітництва.
3. Робота над розвитком сенситивності до процесу фахової взаємодії.
4. Розвивати та підтримувати уміння і навички, що зумовлюють поведінкову гнучкість у професійних ситуаціях спілкування і взаємодії з іншими.

«Я на шляху самовдосконалення» – актуалізує почуття самоцінності, розвиває уміння самостійно ставити цілі самовдосконалення:

1. Активізувати осмислення труднощів і бар'єрів в процесі професійного становлення.
2. Сприяти усвідомленню актуальних внутрішніх і зовнішніх суперечностей в професійно-особистісному розвитку.
3. Сприяти розвитку вміння самостійно визначати власну життєву та

професійну перспективу.

«Мої професійні здобутки» – рефлексія тренінгу, проектування індивідуальної траєкторії власного особистісного та професійного саморозвитку:

1. Підведення підсумків роботи, усвідомлення учасниками тих змін, які відбулися з ними за час занять.
2. Визначення учасниками стратегічних орієнтирів власного особистісного і професійного зростання.
3. Усвідомлення ролі актуально-значущих мотивів в подальшому особистісному та професійному становленні майбутнього стоматолога.
4. Завершення роботи.

З метою поглиблення переживань та роздумів учасникам тренінгу пропонувалося вести «Зошит дискурсивних нотаток», в якому у різній формі аналізуються найбільш резонансні тези, думки, висловлювання, захоплення, враження.

Згідно програми теоретико-практичні завдання об'єднані у два основні блоки, які за своєю суттю спрямовані на актуалізацію двох пластів самосвідомості: «Я – майбутній лікар» та «Мое професійне «Я». Тим самим процедура тренінгу покликана одночасно розв'язувати два завдання, а саме: допомогти учасникам заглибитись у свій внутрішній світ, пізнати і зрозуміти себе, свої особистісні характеристики, сильні й слабкі сторони, свої життєві прагнення, домагання і пріоритети, а також забезпечити умови для постійного заглиблення у світ своєї майбутньої професії, проектування себе у ній, усвідомлення своїх фахових надбань і прогалин. У ході цього процесу в його учасників відбувається розширення меж актуальної рефлексії і як результат виникає почуття особистісно-професійної самоцінності. Остання є необхідною умовою професійного зростання та самотворення.

Структурні особливості розробленого тренінгу опосередковані логікою

розгортання процесів самосвідомості і тим місцем, яке у них займають проблеми «професійного Я» студента, зокрема ті, що загострюють суперечності між «реальним» та «ідеальним Я». Висока самооцінка і високий рівень мотивації студента у поєднанні з відповідальністю і самостійністю виступають важливими умовами активізації суб'єкта спрямованої на усунення актуальної суперечності в структурі його «Я» [27; 28; 145]. Таким чином, одна частина тренінгових завдань стосувалась активізації ідентифікаційно-рефлексивних механізмів функціонування самосвідомості учасників дослідження.

Наявність відповідного середовища, в якому домінують партнерські, доброзичливі стосунки, вибудовування власної особистісно-фахової траєкторії, підтримка з боку кваліфікованого наставника забезпечують оптимальний зовнішній фон реалізації наміченого та визначення подальших життєвих й професійних цілей.

Важливим напрямком групової роботи був аналіз проблем особистісно-професійного змісту, які не вдається усунути або подолати. Щоб краще усвідомити суть проблеми її пропонується представити у формі задачі, а для цього необхідно операціоналізувати її у тих поняттях, в контексті якої наукової моделі суб'єкт намагатиметься її розв'язати. Також студентам можуть надаватись описи симптоматичних проявів, проаналізувавши які вони повинні збагнути суть проблеми і в подальшому визначити способи і методи її усунення (лікування). Аналогічним чином можуть формулюватись й аналізуватись і низка інших не менш важливих особистісно-професійних задач.

Отже, через формулювання та розв'язання різноманітного типу навчально-професійних задач в умовах тренінгу можна забезпечити реалізацію важливих навчальних цілей студентів, сприяти актуалізації їх «професійного Я», а отже досягати нових вершин їхнього фахового розвитку.

Ще один вид діяльності учасників групи пов'язаний з аналізом процесу їх цілеутворення та цілепокладання. Для цього студенти складають список власних цілей на найближчі роки (наприклад, до кінця терміну навчання в університеті; у перший рік своєї професійної діяльності тощо). Потім студентам ставиться

завдання написати на аркуші паперу ті цілі, які для них є найбільш значимі. Далі вони повинні прорангувати їх за пріоритетністю. Завдання тренера та учасників групи полягає у тому, щоб допомогти конкретній особі зрозуміти важливість та складність мети й усвідомити наявність в собі необхідного особистісного ресурсу для її досягнення. В окремих випадках виносити на обговорення групи якихось проблем може бути недоречно, позаяк тема може виявитись особистісно чутливою. Існують процедури, які дозволяють уникати таких випадків. Для цього вдаються до використання прийомів з «позиції стороннього» («Мені відомий випадок...», «Я знайомий з людиною, у якої...» тощо). Вправи і задачі такого типу допомагають учасникам підвищити рівень усвідомлення себе і свого місця у майбутній професійній діяльності, а також виявити показники активності щодо свого професійного самотворення.

Дуже цікавими і водночас корисними є вправи для об'єктивації різних образів Я: на часовому континуумі (Я-минуле, Я-реальне, Я-майбутнє); «Я-реальне – Я-ідеальне», «Я-соціальне», «Я-сімейне», «Я-професійне» тощо. В процесі розмови з учасником важливо отримати від нього інформацію яким суб'єкт бачить себе тепер, яким прагне стати, яким ніколи не хоче бути.

Урізноманітнити та ускладнити роботу над «образом Я» можна завдяки коригуючого дзеркала, роль якого може виконати кожен учасник групи або створений усіма учасниками колективний портрет того чи іншого учасника. В окремих випадках можна практикувати виконання цього завдання спочатку в анонімній письмовій формі, а далі продовження може набувати форму випадкової лотереї: хтось з учасників витягує будь-який листок і зачитує характеристики. Усі інші учасники групи повинні уважно слухати і намагатись вгадати чий це портрет, а також аргументовано обґрунтувати свою позицію.

Окремі завдання тренінгу спеціально призначались для розвитку самооцінки та корекції її неадекватних форм. Спеціально підібрані вправи були спрямовані на розвиток ініціативи та впевненості у своїх діях, на відстоювання своєї принципової позиції у погляді на актуальну проблему, на розвиток вмінь працювати в команді та розробляти, приймати і відстоювати групові рішення.

Особливу цінність для вирішення основних завдань формувального експерименту мав блок «Мої професійні здобутки». Саме цей етап тренінгу розглядався як підведення підсумків роботи, що давав змогу учасникам усвідомити ті зміни, які відбулися з ними протягом занять. Зміст і спрямування використовуваних завдань був пов'язаний з подальшим фаховим самовизначенням майбутніх лікарів, а також з їх професійною самоідентифікацією та активізацією власної самозміни; на поглиблення критичного ставлення до себе та своїх досягнень, а також формування в собі самостійності, ініціативності та відповідальності як базових рис особистісно-професійного становлення; на визначення стратегічних орієнтирів власного особистісного і професійного зростання.

Таким чином, виходячи з основних пріоритетів та цілей нашого дослідження, нам вдалося розробити зміст та способи проведення кожного заняття, наповнивши його різноманітними вправами, задачами, ігровими прийомами, котрі склали основу програми соціально-психологічного тренінгу розвитку саморегуляції студентів-медиків як чинника їх професійного становлення.

Разом з тим, ми далекі від думки про те, що описані нами прийоми, методи та способи взаємодії в умовах тренінгових та терапевтичних груп здатні передати усю атмосферу реального процесу роботи з нашими досліджуваними. Однак, позитивний результат, котрий був отриманий на заключному етапі нашого дослідження, засвідчує про правильність обраної нами стратегії, закладеної в основу розвивальної програми.

3.3. Перевірка ефективності реалізації програми групової роботи та узагальнення результатів формувального етапу дослідження

У процесі тренінгової роботи необхідно було створити умови для усвідомлення та розкриття учасниками своєї психологічної сутності, що

дозволяло зробити її предметом постійного аналізу, оцінки та змін. Аналізуючи події минулого та повсякденного життя кожен учасник здатен відкрити для себе інше бачення та розуміння звичних речей та визначити перспективи свого подальшого розвитку.

Завдяки вмілому та професійному керівництву групою можна добитись того, що кожен її учасник формує у собі здатність до постійного самоаналізу та самооцінки і, що особливо важливо, в контексті реалізації найбільш релевантних цілей й значущих видів діяльності. Усі ці знання, які репрезентуються у формі оцінок, емоцій, налаштувань, диспозицій, способів поведінки, дозволяють не лише формувати «образ Я», а й відповідні ставлення та прагнення до власної самозміни.

Груповий спосіб роботи дозволяє порівнювати між собою рівень сформованості власних чеснот з характеристиками інших учасників; бачити себе очима інших студентів і вносити корективи у власний образ; порівнювати між собою й усвідомлювати сутність та якість власних переживань, що виникають при цьому. Найбільш доречним та інформативним прийомом, який здебільшого використовують з цією метою є вербалізація рефлексії власних думок, котрий разом з тим є засобом активізації зворотного зв'язку з іншими учасниками групи. Актуалізація процесів самоусвідомлення та індивідуальний досвід, отриманий при цьому, слугує основою для подальшому саморозвитку [80; 82].

Цінність групової роботи полягає у тому, що її учасники постійно отримують зворотній зв'язок і підтримку від інших учасників, що мають подібні проблеми або досвід. Присутність рівноправних партнерів, а не лише тренера, створює атмосферу комфорту і їх співучасть сприяє особистісному зростанню. Кожна спроба саморозкриття або самозміни члена групи викликає схвальну реакцію з боку інших її учасників і, відповідно, позитивно впливає на підвищення його самооцінки. Окрім того, кожен член групи може бути не лише учасником подій, але й спостерігачем, що сприяє ідентифікації себе з іншими

(активними) учасниками і використовувати результати своїх спостережень при оцінці власних емоцій і вчинків.

Досягти бажаних цілей можна було при умові поступового розв'язання наступного комплексу завдань:

- 1) сприяти формуванню мотивації особистісного і професійного розвитку та поглибленню процесу міжособистісного пізнання й самопізнання;
- 2) забезпечити умови для формування здатності розрізнення адекватної й неадекватної самооцінки учасників тренінгу та сприяти їх корекції, гармонізуючи тим самим образ-Я;
- 3) розвивати впевненість у собі, комунікативну компетентність та ініціативу у соціальних контактах, а також сприяти формуванню конструктивних паттернів поведінки у суперечливих та конфліктних ситуаціях міжособистісної взаємодії;
- 4) створення необхідних умов для збільшення цінності та значимості групи для кожного окремого її учасника, підвищувати рівень довіри між ними, розвивати уміння щодо надання та прийняття зворотного зв'язку в різних його формах;
- 5) забезпечити умови для розвитку внутрішніх ресурсів кожного учасника групи та активізації його творчого мислення.

Перш ніж перейти до аналізу результатів діагностики основних психологічних змінних завершального етапу дослідження, вважаємо за необхідне висловити деякі думки, що виникли в процесі наших спостережень та описати важливі зміни, які відбулися у процесі групової роботи.

На *першому занятті* відбувається знайомство з учасниками групи, що сприяє нормальній адаптації до умов співіснування і в подальшому слугує умовою для встановлення довірливих та доброзичливих стосунків. Тренер знайомив учасників з основними вимогами і правилами функціонування групи, надавалися поради й інструкції щодо подальшої рольової участі кожного учасника. Серед студентів панувала атмосфера невизначеності й очікування

чогось невідомого та водночас емоційно-захоплюючого, цікавого і важливого для них.

Уже після 1-2 зустрічей відбувся процес адаптації і атмосфера у групі стала більш невимушеною, окремі учасники тренінгу почали проявляти ініціативу і все частіше перебирали не себе роль ведучого. Саме такі студенти стали надійними помічниками тренера у реалізації ним поставлених завдань.

Протягом подальших зустрічей міжособистісна комунікація учасників, їх взаємне ставлення та взаєморозуміння поглиблювалось та вдосконалювалось. Завдяки позитивному психологічному клімату, група демонструвала все більшу консолідацію, згуртованість і співучасть, при розв'язанні будь-яких проблем кожного її учасника. Особливу роль у цьому відіграла робота над встановленням ефективного зворотного зв'язку у групі. Адже від цієї умови залежатиме об'єктивність та достовірність інформації про себе, про своє «Я – реальне». Надалі вона слугувала важливою координатою усвідомлення справжніх причин своїх невдач та успіхів, від неї залежало критичне ставлення до своїх уявних досягнень, вона ставала важливою умовою вибудовування реалістичних планів свого подальшого професійного саморозвитку.

У процесі групової роботи для її учасників дедалі важливішим ставало почуття взаємної необхідності у продукуванні емоційної підтримки, отриманні та надані допомоги іншим у їх самопізнанні та саморозвитку. Учасники щоразу більше долучались до роботи щодо аналізу та розвитку власних моральних й духовних цінностей, поведінкових схем реагування на різноманітні події, надавали поради та рекомендації щодо можливостей розв'язання кризових ситуацій, висловлювали думки про ефективний розвиток навичок спілкування тощо. Отримана в такий спосіб інформація виступає умовою адекватних та правильних рішень. Відтак, вона стає корисною в процесі подальшого аналізу, від її змісту залежатиме усунення наявних проблем та активізація зусиль, спрямованих на свій подальший саморозвиток. Щирість і доброзичливість у взаєминах, вміння висловлювати безоціночні судження – усе це є неодмінними умовами прийняття інформації суб'єктом.

З кожним заняттям у групі спостерігалась атмосфера співучасті, взаємоповаги та взаємопідтримки у життєдіяльності кожного учасника, що надавало йому впевненості у власних силах, заохочувало до процесу роботи. Для нас ставало зрозумілим, що чим більш згуртованішою та розвинутішою стає група, тим очевидніше вона спроможна забезпечити умови для індивідуального розвитку особистості.

З метою поглиблення переживань та роздумів учасникам тренінгу пропонувалося вести «Зошит дискурсивних нотаток», в якому у різній формі аналізуються найбільш резонансні тези, думки, висловлювання, захоплення, враження.

Загалом сформований комплекс вправ і технік для групової роботи досліджуваних студентів підбирався у відповідності до тематичної спрямованості тренінгу, рівня психологічної культури учасників та особливостей актуальних задач на відповідному етапі їх розвитку. Будучи активними прихильниками задачного підходу, ми вважаємо, що саме задача виступає інструментом активізації мислительного процесу і продукування різноманітних мисленнєвих дискурсів, проблемних запитань, дослідницьких гіпотез, експериментальних проектів тощо.

Поняття саморегуляція ми розглядаємо як здатність суб'єкта до свідомого управління власними діями й поведінкою або, як мимовільний психічний процес, спрямований суто на вдосконалення. Для того, щоб здійснювати регуляторний вплив на самого себе, суб'єкт повинен усвідомлювати яким він повинен бути (еталон або по-іншому «ідеальне Я») і які зміни слід зробити в самому собі (інакше – в «реальному Я») для того щоб відповідати цьому «Я-образу». Саморегуляторна здатність майбутнього медичного фахівця визначається рівнем активізації рефлексивно-ідентифікаційних механізмів його самосвідомості, який не лише інтенсифікує і поглиблює уявлення про своє «професійне Я», а й загострює суперечності з ідеальним образом, які актуалізують потребу у професійно-ціннісних самозмінах в структурі особистості. Здатність людини до реалізації пізнавально-регуляторних функцій щодо сутнісних характеристик

своєї особистості роблять її суб'єктом своєї самосвідомості, а не тільки суб'єктом діяльності чи спілкування.

Здатність до саморегулювання базується на спроможності суб'єкта осмислювати/переосмислювати власний особистий та життєвий досвід, що відбувається через занурення в соціокультурні дискурси та самопроектування на їх основі власної особистості.

Виходячи із цих засадничих положень, в основу змісту і форм організації тренінгової роботи з студентами-медиками було покладено різноманітні завдання, вправи, ігри, задачі, які повинні були інтенсифікувати їх ідентифікаційно-рефлексивну активність, котра б спонукала кожного суб'єкта до саморозвитку та орієнтувала на його подальшу професійну перспективу.

Розглянемо для прикладу кілька вправ і методик, які мали чітке професійно-особистісне спрямування і виконувались та обговорювались нами впродовж кількох тренінгових занять.

Основне спрямування завдань блоку «Я – майбутній лікар» присвячено усвідомленню кожним учасником своїх індивідуально-особистісних характеристик і вимагало від них заглиблення у сферу своєї свідомості: рефлексії своїх потреб, мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій, особистісних та професійних якостей.

Надзвичайно цікавою виявилась методика «Життєві завдання» (О.В. Савченко, Я.О. Доманова), згідно якої студенти на першому занятті повинні були оцінити запропоновані варіанти життєвих завдань і визначити, наскільки вони актуальні для них в даний час (додаток И). Продовження роботи над цією методикою проходило на останньому занятті, на якому вони повторно оцінювали той самий репертуар завдань. Позитивна динаміка, яка притаманна була кожному учаснику слугувала підставою для обговорення і групової дискусії [120].

Цікаво проходила робота і з методикою «Особистісний стиль розв'язання проблемно-конфліктної ситуації» тих самих авторів. Оцінка кожним учасником групи своєї реакції на ту чи іншу конфліктну ситуацію давала змогу визначитись

з типовим способом реагування на конфлікт. Подальша робота, яка тривала впродовж двох занять дозволила ґрунтовно обговорити індивідуальний стиль кожного і дати відповідні рекомендації і побажання [120].

Також впродовж кількох занять ми працювали над емпіричним матеріалом, отриманим внаслідок виконання двох вправ запропонованих О.А. Мірошниченко. Вправа "Хто я?" сприяла виявленню особливостей Я-концепції кожного студента та показників її узгодженості. Важлива і продуктивна аналітична робота продовжувалась в контексті порівняння характеристик Я-концепції в залежності від сприймання кожного учасника іншими людьми і варіантів імені, якому студент надав перевагу, що також багато в чому залежить від оточуючих [80].

Аналогічна робота проводилась з досліджуваними при виконанні тесту «Хто я такий?» Згідно вимог кожен учасник повинен був протягом 12 хвилин дати 20 різних відповідей на поставлене запитання. Відповіді даються у такому порядку, в якому вони спонтанно виникають, не піклуючись про їх послідовність, граматичну та логічну правильність. Аналіз даних досліджень дозволив виділити низку категорій, що згодом використовувалися при обговоренні: приналежність до соціальної групи (стать, вік, національність, релігія, професія), ідеологічні переконання (філософські, релігійні, політичні і моральні висловлювання), інтереси й захоплення, прагнення і мета, самооцінка.

Ще одним практичним завданням було визначення «Професіограми лікаря», до якої ми повертались неодноразово в процесі всього тренінгу. Слід зазначити, що варіантів цієї вправи в літературі описано багато. Ми же в своїй діяльності йшли шляхом від індивідуальних варіантів до створення групових (на основі частотності характеристик). Як один з варіантів продовження для кожної характеристики такого репертуару задалась шкала кількісних значень. Далі за цими шкалами учасники практикували оцінювання кого-небудь з відомих фахівців, а потім вже і самих себе. Найбільшу цінність таких вправ полягала у перманентному породженні внутрішніх дискурсів над питаннями свого подальшого професійного становлення та саморозвитку. Відтак, це підвищувало

мотиваційну активність, сприяло диференціації самооцінки, допомагало кращому усвідомленню своєї життєвої перспективи.

Окремим напрямком роботи став комплекс тренінгових завдань, спрямований на осмисленню власних шляхів професіогенезу і умовно названий нами «Мої професійні здобутки». Одним із важливих видів роботи є актуалізація цілей і аналіз задач, пов'язаних з процесом здобуття фахової освіти, а також різними етапами професійної часової перспективи. Особливий інтерес викликали вправи на маніпулювання умовами для правильної діагностики захворювання, задачі на підбір медичних засобів для лікування типових форм хворіб, аналіз випадків помилкових діагнозів, завдання на швидкість і правильність постановки діагнозу тощо (додаток II). В процесі розв'язання такого комплексу задач важливо не лише виявляти наявні вміння і навички майбутніх лікарів, а й бачити і відзначати їх активність та вмотивованість. Тренер постійно заохочував студентів до аналізу такого роду проблем, до знаходження ймовірних способів розв'язання задач, позаяк уся їх активність є одним з важливих способів самореалізації через обрану професію.

Одним з варіантів активізації особистісно-професійної рефлексії учасників групи була робота над знаходженням конструктивних рішень при аналізі реальних їх проблем (непорозумінь, конфліктів, стресів). Аналіз та обговорення подій спрямовані на оволодіння учасниками конструктивними формами поведінкових паттернів, сприяли зближенню позицій опонентів, допомагали уникненню ситуацій, що призводять до зростання напруги та конфронтації. Набутий таким чином студентами досвід вважався нами цінним здобутком, який суттєвим чином підвищував їх сенситивність в процесі міжособистісної взаємодії.

Завершення роботи над даним кластером проблем було пов'язано з складанням індивідуального плану свого «Образу бажаного» з його обов'язковим колективним обговоренням. Ці питання набували особливої ваги, зважаючи на те, що за показниками шкали «Планування» обидві групи досліджуваних на етапі констатувального експерименту мали надто низькі

емпіричні значення.

Для виконання завдання, учасникам пропонувалось осмислити варіанти відповідей на такі питання: 1) вкажіть вашу далеку професійну мету (мрію); 2) перелічіть найближні професійні цілі (як етапи досягнення далекої мети); 3) чи усвідомлюєте ви свої можливості для досягнення цілей; 4) чи є у вас розуміння шляхів підготовки до досягнення цілей і способів роботи над собою; 5) у чому ви вбачаєте здійснення реальної підготовки до професії; 6) чи задумувались ви над запасними варіантами кар'єри і якщо так, то у якій сфері діяльності зможете себе реалізувати.

Таким чином, сприяючи визначенню особистісних та професійних цілей й ресурсів, тренер разом з іншими учасниками групи не лише допомагали їх осмисленню і досягненню, а й вказували на низку потенційних перешкод на шляху до їх реалізації. Також ж у цьому контексті проводилась відповідна робота щодо формування багатьох професійно релевантних рис, умінь та навичок.

Пізнавши та осмисливши характеристики свого «Я», учасники тренінгу переходили до етапу створення програми професійного саморозвитку, які повинні були націлити їх на те, чим слід займатись і що необхідно вдосконалювати, щоб досягнути поставлених цілей. Зважаючи на цю тезу, в процесі тренінгової програми здійснювався розвиток уміння самостійно ставити цілі самовдосконалення, визначаючи тим самим власну життєву та професійну перспективу («Мій шлях до мети», «Моя життєва та професійна перспектива» тощо). Досягнення учасниками поставлених цілей ставало можливим завдяки тому, що процес самоосмислення поглиблювався завдяки їх розумінню іншими. Конфіденційність того, що відбувалось у групі, прийняття і підтримка з боку групи є тими важливими умовами, котрі сприяли подоланню тривоги перед зміною ставлення до себе і смисловим проектуванням майбутнього.

У кінці кожного заняття проводився його «рефлексивний підсумок». Тренер просив кожного учасника поділитися своїми враженнями про заняття, своїми думками, почуттями і переживаннями. Для нас центром особливої уваги

була інформація, надана кожним учасником: 1) про себе (самопочуття, оцінка власної поведінки і психічного стану, задоволеність від заняття, зміни, які відбулися); 2) про інших (загальне враження, хто з учасників «відкрився», став більш близьким, зрозумілим, чиї дії викликали симпатію, а чиї – неприйняття); 3) про ситуацію в групі і ставлення до занять (чи змінилася загальна емоційна атмосфера в групі, чи отримуєте задоволення від роботи тощо).

На завершальному етапі роботи групи особливу увагу було приділено аналізу досягнень кожного її учасника. Підсумкова рефлексія є особливо важливою у межах тренінгу, оскільки підсумкові вправи та обговорення дають студентам можливість осмислити здобутий досвід та зробити для себе відповідні висновки: «Що нового я пізнав для себе?», «Яким я був, і що зі мною відбулося?», «Чого я досягнув?», «Які особистісні риси допоможуть мені у майбутній професії?», «Що дали мені тренінгові заняття?». Для того, щоб зафіксувати певні якісні зрушення нами використовувалась підсумкова анкета.

Завершальна частина роботи вимагала від нас проведення остаточного «зрізу» показників основних психологічних змінних, які б репрезентували зміни у предметі дослідження. Варто нагадати, що згідно висунутої нами гіпотези саморегуляторна здатність майбутнього фахівця визначається рівнем активізації рефлексивно-ідентифікаційних механізмів його самосвідомості, які загострюючи внутрішньоособистісні суперечності актуалізують та реалізують потребу у професійно-ціннісних самозмінах. Позаяк на констатувальному етапі дослідження ці показники вже детально аналізувались, то тепер нам необхідно лише представити емпіричні дані завершального «зрізу» і порівняти їх між собою.

Отже, за показниками щільності розподілу методики «Стильової саморегуляції поведінки», часових затрат на підготовку до занять на етапі констатувального експерименту студенти-іноземці категорії А – В практично не поступалися вітчизняним (рис. 2.5). Це слугувало підставою для того, щоби дозволити брати участь окремим студентам-іноземцям у формувальному експерименті. Тому експериментальна група (20 осіб) була змішаною і

складалась з 15 вітчизняних і 5 іноземних студентів. Контрольною групою виступали студенти (також змішана група) категорії А–В у кількості 20 осіб, яка за своїми показниками якісних характеристик була еквівалентна експериментальній групі.

Повторне проведення діагностики показників за методикою «Стильової саморегуляції поведінки» дало підстави стверджувати, що у досліджуваних експериментальної групи відбулись зміни за більшістю шкал (таблиця 3.3.1).

Таблиця 3.3.1

Середні значення шкал за методикою «Стильової саморегуляції»

(на етапі КЕ і ФЕ)

Група	Етап експер.	Планування	Моделювання	Програмування	Оцінка резул.	Гнучкості	Самостійності	Заг. рівень саморег.
ЕГ	КЕ	6,5	5	5,6	5,2	5,6	5,8	29,5
	ФЕ	7,2	5,4	6,1	5,8	5,7	7,1	31,5

Попри очевидні зміни все-таки варто представити табличні значення у вигляді діаграми, на якій більш виразно можна побачити динаміку (рис. 3.1). Одразу хотіли б заявити, що за трьома шкалами (*Гнучкості, Програмування, Моделювання*) з шести емпіричні значення змінились дуже несуттєво, до того ж вони (як і на констатувальному етапі експерименту) відповідають середньонормативним значенням.

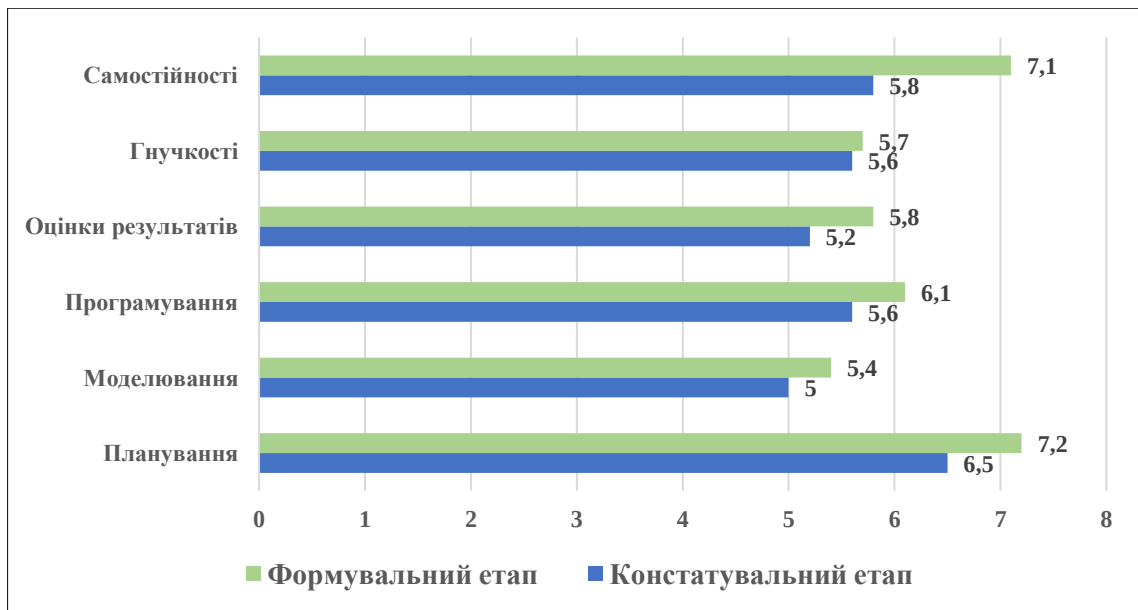


Рис. 3.1. Розподіл середніх значень за шкалами «Стильової саморегуляції поведінки» (на етапі КЕ і ФЕ)

Приємно відзначити, що позитивна динаміка відбулася у показниках шкали *Оцінки результатів*. Очевидно, під впливом тренінгової роботи відбулось деяке переосмислення та переоцінка здобутого досвіду, а можливо водночас і підвищилась самооцінка.

Найбільш суттєві зрушення відбулись в емпіричних даних шкал *Планування* і *Самостійності*. Якщо порівнювати отримані числові значення з нормативними показниками, то цілком категорично можна стверджувати, що у студентів експериментальної групи вони перевищили медіальні значення, а отже їх можна вважати високими. І хоча до максимальних значень ще дуже далеко, тим не менше позитивна динаміка не лише очевидна, а й дуже важлива, позаяк на констатувальному етапі дослідження нами не було виявлено значущого зв'язку між цими психологічними змінними та іншими індикаторами якісних зрушень у професійно-ціннісних утвореннях. Також варто відзначити, що суттєві зрушення у емпіричних значеннях шкали *Планування*, мало б також якось відобразитись на показниках *Бюджету часу* студентів.

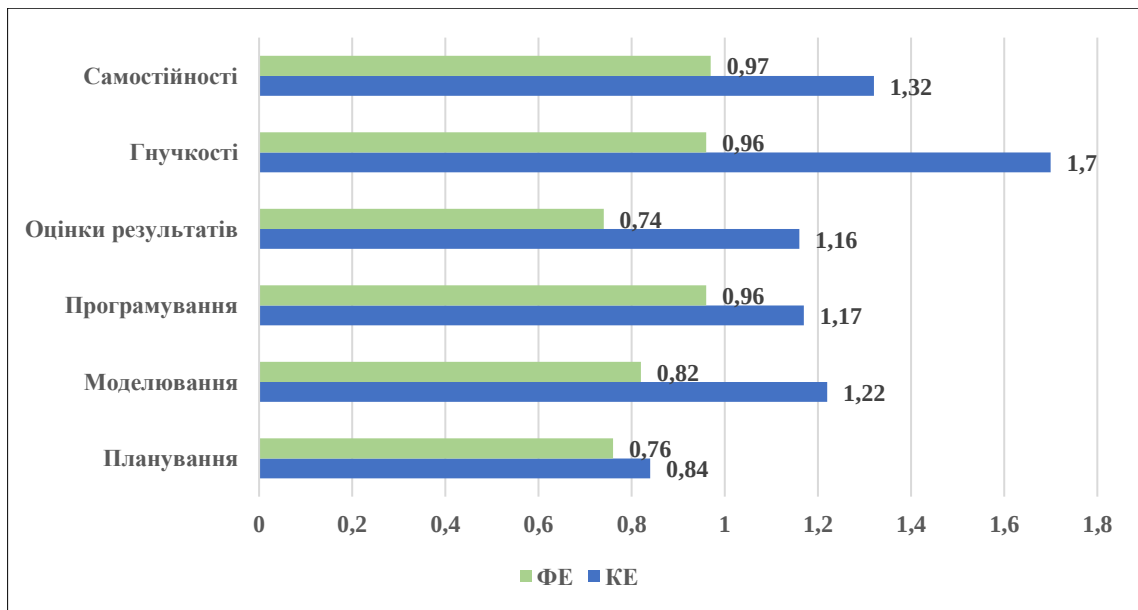


Рис. 3.2. Розподіл показників стандартних відхилень за шкалами «Стильової саморегуляції поведінки» (на етапі КЕ і ФЕ)

Ще одна позитивна тенденція була виявлена нами на основі аналізу показників стандартних відхилень за усіма шкалами методики «Стильової саморегуляції» (рис. 3.2). По-перше усі емпіричні значення менші 1, в той час як на етапі констатувального експерименті у п'яти шкалах вони були вище значення 1. Однак, справжня цінність таких показників у тому, що вони є індикатором щільного розподілу індивідуальних емпіричних значень, що також може свідчити про гомогенність групи в оцінюванні і усвідомленні ролі досліджуваних психологічних змінних.

А тепер спробуємо проаналізувати розподіл показників найбільш значущих професійно-ціннісних самозмін студентів експериментальної і контрольної груп на завершальному етапі формуючого впливу. У зв'язку з тим, що розвиток усіх цих характеристик фіксувався у різних кількісних шкалах, то найкращим способом «звести їх до спільного знаменника» є їх подання у відсотках (Таблиця 3.2.2).

Індикативні характеристики особистісної саморегуляції у студентів ЕГ і КГ на етапі КЕ і ФЕ (у %).

Етап експ.	Група	Заг. показн. саморег.	Планування	Підг. до занять	Цілі	ЛК - життя	Самостійність
КЕ	КГ	57	70	57	73	67	54
КЕ	ЕГ	59	69	57	70	69	56
ФЕ	КГ	55	71	59	75	67	54
ФЕ	ЕГ	68	80	67	73	75	79

Причому кількісний відсотковий показник за всіма шкалами (окрім однієї) визначався як співвідношення реального середньостатистичного показника до максимально можливого за шкалою. Лише за шкалою *Підготовка до занять* такою відміткою умовно було обрано максимальне значення показника, який був вказаний одним з досліджуваних (344 хв.).

Для більш чіткої картини динаміки показників на різних етапах експерименту, представимо отримані нами дані на відповідній гістограмі.

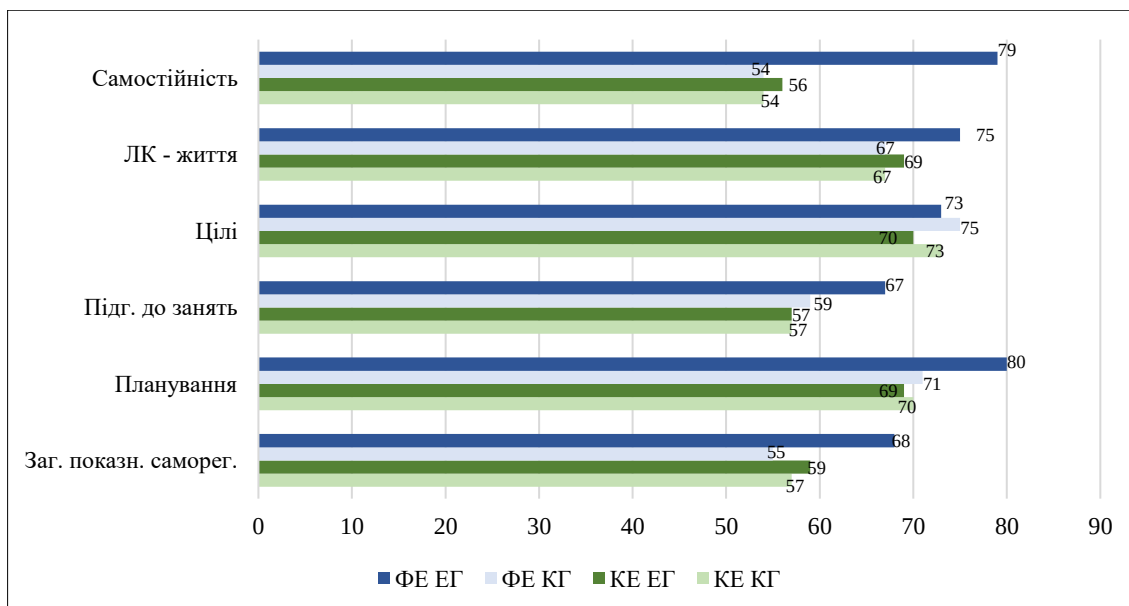


Рис. 3.3. Розподіл показників основних характеристик особистісної саморегуляції у студентів ЕГ і КГ (на етапі КЕ і ФЕ у %)

Як бачимо з графічного розподілу (рис. 3.3), в експериментальній групі у порівнянні з групою контрольною, за п'ятьма з шести найбільш інформативних психологічних змінних відбулась позитивна динаміка показників. Лише за емпіричними даними шкали *Цілі* студенти контрольної групи децю переважають досліджуваних експериментальної групи (75% і 73%).

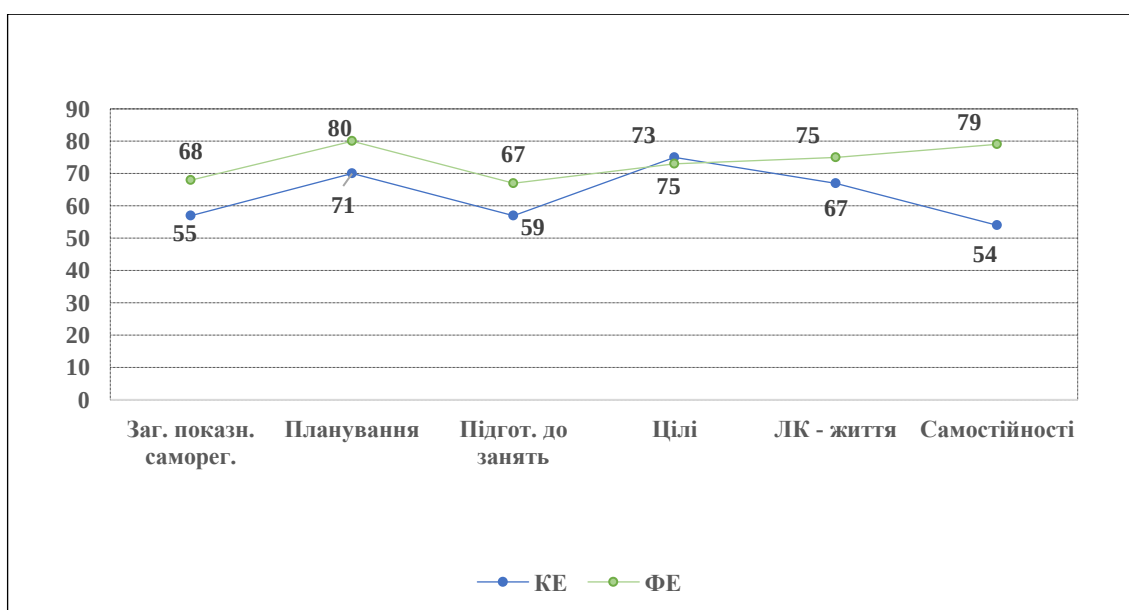


Рис. 3.3. Розподіл показників основних характеристик особистісної саморегуляції у студентів ЕГ і КГ на етапі ФЕ (у %)

Приємно відзначити, що відчутно збільшились показники за двома шкалами – *Планування* і *Самостійність*. Адже багато тренінгових завдань були присвячені саме формуванню навичок саме цього спектру. В цьому контексті важливо акцентувати увагу на тому, що нам також вдалося виявити кореляційну залежність між *Загальним показником саморегуляції* і шкалою *Планування* ($r = 0,614, p \leq 0,07$), *Підготовкою до занять* ($r = 0,831, p \leq 0,01$) та *Самостійністю* ($r = 0,591, p \leq 0,09$) – Таблиця 3.3.3.

Таблиця 3.3.3

Показники кореляційного зв'язку між емпіричними значеннями основних психологічних змінних студентів експериментальної групи

	Загальний показник саморегуляції	Планування	Підготовка до занять	Цілі	ЛК - життя	Самостійність
Загальний показник саморегуляції		0,614, $p \leq 0,07$	0,831 ^{**} , $p \leq 0,01$	0,231, $p \leq 0,33$	-0,300, $p \leq 0,199$	0,591, $p \leq 0,09$
Планування	0,614, $p \leq 0,07$		0,168, $p \leq 0,478$	0,085, $p \leq 0,722$	-0,060, $p \leq 0,801$	0
Підготовка до занять	0,831 ^{**} , $p \leq 0,01$	0,168, $p \leq 0,478$		0,227, $p \leq 0,335$	-0,299, $p \leq 0,2$	0,276, $p \leq 0,24$
Цілі	0,231, $p \leq 0,33$	0,085, $p \leq 0,722$	0,227, $p \leq 0,335$		0,576 ^{**} , $p \leq 0,01$	-0,028, $p \leq 0,9$
ЛК - життя	-0,300, $p \leq 0,12$	-0,060, $p \leq 0,801$	-0,299, $p \leq 0,2$	0,576 ^{**} , $p \leq 0,01$		-0,068, $p \leq 0,777$

	Загальний показник саморегуляції	Планування	Підготовка до занять	Цілі	ЛК - життя	Самостійність
Самостійність	0,591, $p \leq 0,09$	0	0,276, $p \leq 0,24$	-0,028, $p \leq 0,9$	-0,068, $p \leq 0,777$	

Тобто, така плеяда однозначно є результатом зрушень у сфері самосвідомості студентів і є показником росту їхньої професійної зрілості. За ради справедливості слід нагадати, що на етапі констатувального експерименту аналогічно високі коефіцієнти значущого зв'язку було виявлено між шкалами *Загальний показник саморегуляції* і *Підготовка до занять*, причому в обох вибірках успішних студентів.

Ще один зв'язок середнього рівня щільності виявлено між шкалами *Цілі у житті* і *ЛК – життя* ($r = 0,576, p \leq 0,01$). Зв'язок між цими двома шкалами завжди є індикатором задоволеності собою і життям на даному етапі свого існування.

Отже, отримані результати можуть вважатись ефективними, позаяк проведена нами робота щодо розвитку саморегуляторних вмінь і навичок позначилась на результатах позитивних змін в найбільш інформативних психологічних змінних професійно-особистісного становлення.

Отримані нами кількісні результати були підтвердженні різноплановими якісними судженнями й оцінками, що були виявлені внаслідок аналізу самозвітів, які ми попросили зробити студентів зразу ж після завершення тренінгу. Серед усіх варіантів, які нам було надано, ми не виявили жодного, у якому б давалась негативна оцінка роботі, яку ми проводили впродовж тренінгу. А ті побажання, які мали місце, в цілому були доброзичливими та позитивними і в них здебільшого висловлювалась вдячність за: *цікаво і продуктивно проведений час, цікаво, подобається, приносить задоволення; можливість*

пізнавати щось нове; здобуті знання і практичні навички; за здобутий досвід правильного спілкування тощо.

За відгуками студентів, що брали участь в експерименті, групова тренінгова робота:

- допомогла їм суттєвим чином поглибити свої знання в царині психології, збагнути складність людської психіки і зрозуміти специфіку функціонування деяких психологічних механізмів;

- сприяла формуванню ефективного зворотного зв'язку, що дозволяло юнакам та дівчатам глибше зрозуміти себе та свої особистісні риси, почуття, мотиви й цінності;

- дозволила глибше пізнати і осмислити власні стосунки з найближчим соціальним оточенням, що сприяло зниженню емоційного напруження і створенню особистісного психологічного комфорту;

- сприяла накопиченню досвіду, котрий сприяв зміні ставлення до самого себе, своїх життєвих пріоритетів, до навчальної діяльності і власне до своєї майбутньої професії;

- сформувала вміння і навички групової взаємодії, що надалі допомагатимуть у вирішенні проблем у сфері міжособистісних стосунків.

Учасники відзначали, що вплив від процесу і змісту занять дозволив їм усвідомити свої потенційні можливості, навчились долати бар'єри в спілкуванні і взаєморозумінні з іншими, зрозуміли як доступніше виражати власні емоції, чіткіше побачили особисті сенси і життєві цінності, переоцінили події минулого і стали більш соціально зрілими: *стала більш відповідальною і послідовною, усвідомив, що недостатньо часу приділяю навчанню, недисциплінований у навчанні; це допоможе мені стати успішним в майбутній професійній діяльності; знання надають мені впевненості у собі, допоможуть реалізувати свої життєві цілі, стати якісним фахівцем, стати успішним; здобув практичні навички свого самовдосконалення; частіше задумуюсь над своїми особистими цілями, моїм майбутнім.*

В процесі занять нами одночасно вирішувались діагностичні, корекційні та терапевтичні завдання, які складали основу змісту нашої тренінгової роботи. Найвагомішим досягненням вважаємо ті зміни, що відбулися і продовжуватимуть відбуватись внаслідок поєднання групових дій та індивідуально-особистісних зусиль, спрямованих на підвищення саморегуляторної культури студентів і, як результат, їх професійного становлення.

Отримані результати дають підстави для висновку про те, що запропонована нами психолого-педагогічна програма формування саморегуляторної здатності студента-медика може вважатись надійним і дієвим засобом його професійного становлення.

Основні наукові результати розділу опубліковані у таких публікаціях автора:[10].

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення та експериментального дослідження проблеми професійного становлення засобами активізації саморегуляторного потенціалу майбутніх лікарів.

Результати проведеного дослідження підтвердили робочу гіпотезу, покладену в його основу, а також дозволили констатувати факт досягнення поставленої мети та реалізації завдань дисертаційної роботи, що було основою для формулювання загальних висновків.

1. Теоретико-методологічний аналіз наукових концептів щодо вивчення поняття «саморегуляція» проводився з позицій особистісно-діяльнісного підходу, котрий передбачає регулювання суб'єктом усіх аспектів власної діяльності: її планування, організацію та здійснення. Усі ці дії спрямовані на перетворення ставлень суб'єкта до самого себе, інших людей, а також діяльності, до якої він долучений.

За результатами аналізу встановлено, що здатність до саморегулювання є динамічним особистісним утворенням, яке впродовж життя індивіда набуває різних змістовних конфігурацій, серед яких важливу роль відіграють такі психологічні характеристики особистості як *прагнення до саморозвитку, системної рефлексії, спрямованість індивідуального досвіду на реалізацію життєвого проекту*.

Саморегуляція розглядається як психічний процес, спрямований суто на вдосконалення. Майбутній медичний фахівець повинен усвідомлювати свою відповідальність за компетентне проектування свого життєвого, зокрема і професійного шляху, а тому дбати про формування такої суб'єктності, в основі якої лежатиме рефлексія власної самозміни. Зростання можливостей самопізнання й саморегуляції діяльності призводить до запуску механізмів самонавчання і самовиховання, які в свою чергу надають можливість цілеспрямовано вибудовувати продуктивну життєву стратегію суб'єкта, здійснюючи при цьому максимальну самореалізацію його власної індивідуальності.

2. З'ясовано, що найважливішими чинниками професійного становлення є ціннісно-смилова свідомість з притаманними їй рефлексивними, ідентифікаційними та саморегуляторними механізмами, які сприяють якісним зрушенням у царині професійно-ціннісних самозмін. Рефлексійні можливості студента щодо відслідковування своєї фахової динаміки є не лише індикатором, а й критерієм його професійного поступу.

Згідно основних концептуальних положень, найбільш інформативними параметрами операціоналізації професійно-особистісної сфери майбутніх лікарів та індикаторами її саморегуляції виступили:

показники *загального рівня саморегуляції* та основних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінки результатів) і регуляторно-особистісних властивостей (гнучкості й самостійності);

ступінь рефлексивності самосвідомості та навчально-професійної активності: індикатор – *навчальна успішність* та *локус контролю* (*екстеранальна* локалізація: самозадоволеність, самозаспокоєння; *інтернальна*: відповідальність і цілеспрямованість);

рівень самоорганізації (індикатор – *бюджет часу* студента);

часова локалізація провідних смислових орієнтирів (операціоналізується в субшкалах: життєві цілі, інтерес та емоційна насиченість життя, результативність життя або *задоволеність самореалізацією*); ціннісно-смилові мотиви.

3. Порівняльний аналіз показників розподілу даних за усіма шкалами саморегуляції у вибірках обох дослідницьких груп (вітчизняні/іноземні) за двома якісними профілями (успішні/менш успішні) дає підстави стверджувати, що успішні студенти переважають представників протилежної групи за більшістю показників шкал. Попри вказані переваги успішних студентів, все ж варто зазначити, що в обох групах досліджуваних ці показники не є високими і знаходяться в діапазоні медіальних значень шкали. Найбільш очевидними індикаторами цієї переваги слід вважати їх навчальну активність, цілеспрямованість у прагненні опанувати професійну діяльність та високу здатність до усвідомленої саморегуляції. Також між групами успішних студентів

не виявлено суттєвих відмінностей за основними характеристиками саморегуляції.

Водночас такі відмінності встановлено між вибірками студентів з високим і посереднім рівнем успішності. Також між цими групами виявлено суттєві відмінності у показниках бюджету часу: ті, хто добре вчиться щоденно приділяють на 2 години часу більше для навчальної діяльності ніж ті, у кого успішність посередня. Водночас, менш успішні набагато більше часу проводять в Інтернеті та приділяють різноманітним відпочинковим заходам, зустрічам, спілкуванню, вечіркам, а також тривалість сну у них в середньому понад 1 годину довша ніж в успішних.

Констатовано, що більш успішні іноземні студенти мають перевагу над вітчизняними за показниками гнучкості та самостійності, це пояснює їх кращу здатність до планування своєї діяльності та поведінки.

Кореляційний аналіз, проведений на основі виявлення та співставлення коефіцієнтів кореляції Пірсона, які було отримано з використанням математичних процедур програми SPSS Statistics 27 дозволив встановити значущі зв'язки між деякими з основних психологічних змінних.

Встановлено, що в успішних студентів вітчизняної та іноземної груп досліджуваних мають місце щільні зв'язки між шкалами «Загальний показник саморегуляції» і «Підготовка до занять» ($r = 0,759, p \leq 0,01$; $r = 0,920, p \leq 0,01$); між «Загальним показником саморегуляції» і «Цілі у житті» ($r = 0,741, p \leq 0,01$; $r = 0,837, p \leq 0,01$); «Підготовки до занять» і «Цілі у житті» ($r = 0,845, p \leq 0,01$; $r = 0,792, p \leq 0,01$). Також вдалося виявити статистично значущий зв'язок між «Цілями у житті» і «ЛК – життя», однак лише у вітчизняних студентів ($0,521, p \leq 0,01$). У іноземної вибірки досліджуваних він виявився надто низьким ($r = 0,053, p \leq 0,82$). Вважається, що якщо суб'єкт здатен приймати і контролювати свої цілі, то йому під силу і способи їх втілення. За оптимальних умов самореалізації обидві локусні шкали повинні корелювати між собою, що підтверджено на вітчизняних студентах.

Констатовано, що емпіричні дані шкали «Планування» мають низький (а то й зворотний) рівень зв'язку з усіма решта психологічними змінними. Отже планування, як один з важливих чинників професійного становлення майбутніх лікарів, виявився на низькому рівні сформованості на цьому етапі дослідження, а тому потребував цілеспрямованої роботи щодо його подальшого формування на заключному етапі.

Результати констатувального експерименту підтвердили робочу гіпотезу і довели існуючий взаємозв'язок між саморегуляторною здатністю студента-медика і його професійним становленням.

4. Етап формувального експерименту передбачав реалізацію завдань, закладених у зміст програми розвитку здатності до саморегулювання. Остання базується на спроможності особистості осмислювати/переосмислювати власний особистий та життєвий досвід, його структурування та переструктурування, а також на розвитку здатності до формулювання й розв'язання різноманітного роду особистісно-значущих задач. Основними чинниками розвитку такої здатності виступають мотиваційні, інтелектуальні та комунікативні суперечності.

Повторне проведення діагностики показників за методикою «Стильової саморегуляції» дало підстави стверджувати, що у досліджуваних експериментальної групи відбулись зміни за більшістю шкал. Позитивна динаміка відбулася у показниках шкали Оцінки результатів, що може свідчити про деяке переосмислення та переоцінку здобутого досвіду.

Найбільш суттєві зрушення відбулись в емпіричних даних шкал *Планування* і *Самостійності*. Їх позитивна динаміка є дуже важливою, позаяк на констатувальному етапі дослідження нами не було виявлено значущого зв'язку між цими психологічними змінними та іншими індикаторами якісних зрушень у професійно-ціннісних утвореннях. Зрушення у емпіричних значеннях шкали *Планування* позначилось на позитивній динаміці показників *Бюджету часу* студентів.

Відносно низькі емпіричні значення показників стандартних відхилень за усіма шкалами методики «Стиль саморегуляції поведінки» є індикатором щільного розподілу індивідуальних емпіричних значень, що також може свідчити про гомогенність групи в оцінюванні і усвідомленні ролі досліджуваних психологічних змінних.

Встановлено, що в експериментальній групі у порівнянні з групою контрольною, за п'ятьма з шести найбільш інформативних психологічних змінних відбулась позитивна динаміка показників. Відчутно збільшились показники за двома шкалами *Планування* і *Самостійність*, що може вважатись наслідком успішності тренінгових занять. Також виявлено кореляційну залежність між *Загальним показником саморегуляції* і шкалою *Планування* ($r = 0,614, p \leq 0,07$), *Підготовкою до занять* ($r = 0,831, p \leq 0,01$) та *Самостійністю* ($r = 0,591, p \leq 0,09$); високі коефіцієнти значущого зв'язку між шкалами *Загальний показник саморегуляції* і *Підготовка до занять*. Ще один зв'язок середнього рівня щільності виявлено між шкалами *Цілі у житті* і *ЛК – життя* ($r = 0,576, p \leq 0,01$), що завжди є індикатором задоволеності собою і життям на даному етапі свого існування.

Таким чином, отримані результати можуть вважатись ефективними, позаяк проведена нами робота щодо розвитку саморегуляторних вмінь і навичок позначилась на результатах позитивних змін в найбільш інформативних психологічних змінних професійно-особистісного становлення.

5. Розроблено психолого-педагогічну програму розвитку саморегуляторної здатності студента-медика як умови його професійного становлення. Дана програма ґрунтується на принципах індивідуально-орієнтованого навчання з використанням технік клієнт-центрованого підходу, з врахуванням професійних особливостей та специфіки закладу освіти, з дотриманням принципів професійної етики та особливостей групоцентричної форми взаємодії. В загальній структурі цілісного формувального впливу на студента особлива роль відводилось використанню методик діагностики розвитку рефлексивної самосвідомості, методу ранжування різноманітних ситуацій міжособистісної

взаємодії в системі «лікар–хворий», проєктивним методикам. Особливе місце у програмі відведено комплексу завдань, вправам та задачам, спрямованим на інтенсифікацію процесів самостереження, саморозуміння, самооцінювання, самоаналізу, самовизначення, самоконтролю і саморегуляції.

Ефективність розробленої програми доведена статистично значущим зростанням показників загального рівня саморегуляції, а також його якісним корелятам у царині професійного становлення: у ставленні до часу як цінності, часових характеристиках відведених на підготовку до занять, показниках навчально-професійної активності, вміннях планувати свою перспективу, цілеспрямованості й самостійності, ціннісно-сміслових мотивах.

Отримані кількісні результати були підтвердженні різноплановими якісними судженнями й оцінками, що були виявлені внаслідок аналізу самозвітів, зроблених студентами зразу ж після завершення тренінгу. Серед усіх варіантів, які нам було надано, ми не виявили жодного, у якому б давалась негативна оцінка роботі, яка проводилась впродовж тренінгу. А ті побажання, які мали місце, в цілому були доброзичливими та позитивними і в них здебільшого висловлювалась вдячність за: *цікаво і продуктивно проведений час, цікаво, подобається, приносить задоволення; можливість пізнавати щось нове; здобуті знання і практичні навички; за здобутий досвід правильного спілкування тощо.*

Участь в заняттях дозволила їм усвідомити свої потенційні можливості, навчилися долати бар'єри в спілкуванні і взаєморозумінні з іншими, зрозуміли як доступніше виражати власні емоції, чіткіше побачили особисті сенси і життєві цінності, переоцінили події минулого і стали більш соціально зрілими.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вивчення питань формування саморегуляторного потенціалу майбутніх лікарів, як чинника його професійного становлення. Подальші перспективи дослідження окресленої проблематики можуть бути пов'язані з можливістю подальших кроскультурних розвідок, з метою виявлення відмінностей у розвитку цього феномену та відслідковуванням його впливу на фахове становлення в царині різних професій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва Т. В. Професійне становлення особистості в системі вузівської підготовки: теоретико методологічний аналіз проблеми. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. № 4. С. 45–51.
2. Бабатіна С. І. Особливості сприйняття та переживання часу у студентів на етапі адаптації та ідентифікації. *Наука і освіта*. 2013. №7. С. 120–125.
3. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти як сприяння розвитку культури особистості. *Гуманізація загальної та професійної освіти як сприяння розвитку культури особистості*. Київ : Політехніка, 2004. Вип. 1. С. 29–39.
4. Балл Г. Нормативний професійний ідеал вченого-людинознавця. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало*. XIII. Ченстохова; Київ. 2011. С. 49–65.
5. Баклицький І. О. Психологічні особливості навчальної мотивації студентів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2008. № 2. С. 16–27.
6. Белей М. Д. Деякі особливості індивідуально-особистісних мотиваційних утворень майбутніх психологів. *Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави : збірник матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 22 листопада 2013 р.* Львів : ЛьвДУВС, 2013. С. 56–61.
7. Белей М. Д. Методологічні основи феноменологічної психології в діяльності практичного психолога. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування : зб. тез наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів 25–26 грудня 2020 р.* Львів, 2020. С. 33–36.
8. Белей М. Д. Смыслогенез личности в контексте контрастных феноменов подлинного обучения. *Психологические студии*. 2024. №4. С. 16–22. DOI: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.4.2>

9. Белей М., Овчар А. Особливості формування смислових систем у майбутніх медичних спеціалістів. *New Horizons in Scientific Research: Challenges and Solutions* : collection of Scientific Papers with the Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference, Marseille, 9–11 March 2026 : European Open Science Space, 2026. С. 240–242.
10. Белей М., Овчар А. Смыслотворення в царині професіогенезу майбутнього лікаря як умова його фахового становлення. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2025. № 56. С. 9–16.
DOI: <https://doi.org/10.32782/2312-8437.56.2025-2.1>
11. Белей М. Д., Федик О. В. Експериментування як здатність продукувати мисленнєві дискурси. *Наукові перспективи*. 2026. № 3 (69). С. 1490–1498.
DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2026-3\(69\)-1490-1498](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2026-3(69)-1490-1498)
12. Белей М. Д., Федик О. В. Мотивація учбово-професійної діяльності студентів ЗВО: пріоритети та змістово-динамічні особливості. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. №4. С. 18–24. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-2>
13. Белей М. Д., Федик О. В. Роль і значення мотиваційно-регуляторних чинників у підвищенні якості навчально-професійної діяльності студентів. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2025. №56. С. 17–22. DOI: <https://doi.org/10.32782/2312-8437.56.2025-2.2>
14. Белей М. Д. Ціннісно-мотиваційні особливості професійного становлення в умовах сучасного ВНЗ. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2011. Вип. 16, ч. 2. С. 58–71.
15. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.
16. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 344 с.
17. Біловус Л. І., Гомотюк О. Є., Федчишин Н. О. Пізнавальні властивості педагогічної комунікації. *Медична освіта*. 2020. № 3 (88). С. 126–130.

- 18.Бондар В. І. Дидактико-психологічна концепція реалізації освітньо-професійних програм підготовки вчителя. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 66–68.
- 19.Бондаренко З. П. Деякі аспекти професійної підготовки студентів в умовах ВНЗ. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Bondarenko.pdf
- 20.Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії. Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії. Київ : Либідь, 2006. С. 52–70.
- 21.Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
- 22.Бугайова Н. М. Психологічні особливості лікувальної взаємодії в системі «медичний працівник – пацієнт». *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2012. № 3(29). С. 52-57.
- 23.Бугерко Я. М. Рефлексивно-методологічний аналіз психологічних досліджень рефлексії. Проблеми емпіричних досліджень у психології. Київ : Гнозис, 2010. С. 82–89.
- 24.Бурмас Н. І., Бойко Л. А., Бекус І. Р., Кирилів М. В. Дослідження навчальної мотивації у студентів першого курсу Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського. *Медична освіта*. 2016. № 4. С. 31–33. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2016.4.7307>
- 25.Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: монографія. Луцьк : РВВ Вежа, 2003. 320 с.
- 26.Винославська О. В., Бреусенко-Кузнецов О. А., Зливков В. Л., Апішева А. Ш., Васильєва О. С. Психологія : навчальний посібник Київ : ІНКОС, 2005. 351 с.
- 27.Галузяк В. М. Психологічні концепції формування навчальної мотивації. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. 2004. Вип. 11. С. 29–32.
- 28.Галузяк В. М., Горбунь Е. Л. Проблема формування мотивації учіння студентів. Формування особистості майбутнього вчителя: наук.-метод.

- збірник / за ред. М. І. Сметанського, Р. С. Гуревича. Вінниця : ВДПІ, 1994. С. 49–61.
29. Галян А. І. Конструкти резистентності до вигорання. Перспективи та інновації науки. 2025. № 11 (57). С. 1887–1896. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11\(57\)-1887-1896](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11(57)-1887-1896)
30. Галян А. І. Особистісний ресурс та самоактуалізація особистості майбутнього медичного працівника. *Actual Questions and Problems of Development of Social Science: International scientific-practical conference, Kielce, 28–30 June 2016. Kielce : Holy Cross University, 2016. С. 102–105.*
31. Галян А. І. Особистісні предиктори адаптації медичних працівників. *Інсайт*. 2024. Вип. 11. С. 343–363. DOI: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-11-18>
32. Галян А. І. Особистісні ресурси адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Луцьк, 2016. 240 с.
33. Галян А. І. Психологічне здоров'я як показник благополуччя. *Наукові інновації*. 2025. № 11 (51). С. 1510–1520. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11\(51\)-1510-1520](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-1510-1520)
34. Галян А. І. Рефлексивність як детермінанта суб'єктності. *Наукові перспективи*. 2025. № 3 (57). С. 4–1293. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-3\(57\)-1284-1293](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-3(57)-1284-1293)
35. Галян І. М. Психологія ціннісно-сміслової саморегуляції майбутніх педагогів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 2017. 532 с.
36. Галян І. М. Стильові особливості вияву саморегуляції діяльності у майбутніх педагогів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2011. № 2. С. 209–219.
37. Галян І. М. Ціннісно-сміслова саморегуляція особистості : генеза та механізми функціонування : монографія. Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 402 с.
38. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія : навчальний посібник. Київ : Академія, 2004. 308 с.

- 39.Гоян І. М., Скрипниченко К. С. Соціальні мережі як платформа для конструювання гендерної ідентичності. *Наукові перспективи (Серія: Психологія)*. 2025. № 5 (59). С. 1809–1821. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-5\(59\)-1809-1821](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-5(59)-1809-1821)
- 40.Гоян І., Гуляс І. Гендерні відмінності ціннісно-цільових координат особистості в період ранньої дорослості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*. 2022. № 1 (57), Т. 2. С. 142–153. DOI: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2022-57-1-2-142-153>
- 41.Гречаник О. Є., Григораш В. В. Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної освіти : монографія. Харків : Вид. група «Основа», 2019. 144 с.
- 42.Гузій Н. В. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у контексті акмепрофесіогенезу освітянських кадрів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2016. Вип. 26. С. 11–15.
- 43.Дем'яненко Н. Контекстність освітнього простору вищої школи: рівень магістратури. *Вища освіта України*. 2013. № 1. С. 50–56.
- 44.Дзюбко Л. В., Гриценко Л. І. Діагностика навчальної мотивації : збірник методик. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.
- 45.Донченко І. А. Етапи розвитку професійної самосвідомості фахівця. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського* : зб. наук. пр. Серія : Психологічні науки. 2012. Т. 2. Вип. 9. С. 85–89.
- 46.Дружиніна І. А. Професійне становлення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аналіз проблеми. *Український науковий журнал «Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації»*. 2011. № 2. С. 425–427.
- 47.Дячук В. Діагностика мотивів навчання у школярів. *Психолог (Шкільний світ)*. 2010. № 15. С. 16–18.
- 48.Занюк С. С. Аналіз психологічних закономірностей і механізмів розвитку мотивації. *Педагогіка, психологія. Науковий вісник Волинського державного університету*. 1997. № 7. С. 91–92.

- 49.Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
- 50.Іваненко Б. Б. Саморегуляція особистості як чинник її психологічного благополуччя. *Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я* : матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 18 листоп. 2020 р.) / за заг. ред. О. В. Бацилевої. Київ, 2020. С. 59–62.
- 51.Каліна Н. Ф. Психотерапія : підручник. Київ : Академвидав, 2010. 284 с.
- 52.Карпенко Є. В. Основи психотренінгу : навч. посіб. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2015. 78 с.
- 53.Карпенко З. С. Аксіопсихологічні ресурси професійно-особистісної самореалізації. Особистісно-акмеологічні фактори впливу на самореалізацію індивідуальності у полікультурному світі / за наук. ред. З. С. Карпенко, І. М. Зварич. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2016. С. 83–91.
- 54.Карпенко З. С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості. *Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ* : Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 1996. Вип. 1, Ч. II. С. 42–48.
- 55.Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ, 2018. 720 с.
- 56.Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості. Київ : ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1998. 219 с.
- 57.Карпенко З. С. Предмет і метод аксіопсихології особистості. *Психологія і суспільство*. 2008. №1. С. 35–62.
- 58.Картель Т. М. Самостійна робота студентів як умова їх професійного становлення. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2006/50-37-13.pdf>
- 59.Клепіков О. І. Основи творчості особи: навчальний посібник. Київ : Вища школа, 1996. 295 с.
- 60.Клименко Ю. О. Категорія часу в психологічній науці. *Психологія і особистість*. 2017. №1 (11). С. 64–72.

- 61.Климишин О. І. Духовний розвиток як фактор самопізнання особистості. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Плай, 2000. Вип. 5, ч. 2. С. 261–270.
- 62.Климчук В. О. Творча особистість: дослідження ціннісного рівня внутрішньої мотивації навчання. *Психологія : збірник наукових праць*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. Вип. 18. С. 236–240.
- 63.Климчук В. О. Дослідження особливостей розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологія*. 2004. №1 (25). С. 222–232.
- 64.Климчук В. О., Горбунова В. В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку : монографія. Житомир : Видав ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 110 с.
- 65.Клочко В. І., Коломієць А. А. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2012. 188 с.
- 66.Кльоц Л. А. Теоретико-методологічні основи професійної самосвідомості практичного психолога у системі післядипломної освіти. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7. Вип. 39. С. 114–126.
- 67.Козова І. Л. Психолого-педагогічні чинники розвитку мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2019. 221 с.
- 68.Коkun О. М. Методологічні засади та практичні заходи психофізіологічного забезпечення професійного становлення фахівця. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного ун-ту ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. Вип. 5. С. 214–223.
- 69.Коkun О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини : психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 265 с.

70. Комар Т. О. Основні характеристики самоставлення молоді з інвалідністю. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2018. Т. VII : Екологічна психологія, вип. 45. С. 144–154.
71. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
72. Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М. Структура мотивації навчальної діяльності студентів : навчальний посібник. Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін-т», 2011. 40 с.
73. Кузьменко І. В. Саморозвиток дитини з точки зору суб'єктного підходу. *Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості*. Київ, 1994. С. 474–476.
74. Кулеша-Любінець М. М. Терапевтичні казки у дитячій лікарні / за ред. М. М. Кулеші-Любінець. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г. М., 2018. 64 с.
75. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : монографія / С. Д. Максименко. Київ : КММ, 2006. 255 с.
76. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості : підручник / за ред. С. Д. Максименка. Київ : КММ, 2007. 296 с.
77. Матійків І. М. Основи тренерської майстерності. Львів : Манускрипт, 2012. 392 с.
78. Мельничук І. М. Професійна підготовка майбутніх логопедів як медична і педагогічна проблема в історичному контексті. *Медична освіта*. 2019. № 3 (83). С. 123–127.
79. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу. Київ : МАУП, 2004. 192 с.
80. Мірошниченко О. А. Акмеологічні засади проведення психолого-педагогічних тренінгів для дорослих : навч.-метод. посіб. Житомир : Рута, 2019. 239 с.

81. Міщиха Л. П. Самоусвідомлення як психологічний феномен. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2025. Вип. 1. С. 17–22. DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.1.3>
82. Міщиха Л. П., Чернявська Н. В. Концептуалізація феномену самосвідомості у контексті психологічного дискурсу. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Психологія*. 2024. Т. 35 (74) № 6. С. 2012–2016. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.6/02>
83. Моляко В. О. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2008. 207 с.
84. Мороз Л. І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС). Київ : Київ. нац. ун-т внутр. справ. Івано-Франківськ : Надвірнянська друкарня, 2007. 311 с.
85. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посібник. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 267 с.
86. Мрака Н., Васюк С. Інтерес як емоційне підкріплення мотивації до саморозвитку. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2019. №5. С. 36–41. DOI: <https://doi.org/10.30970/2522-1876-2019-5-6>
87. Музика О. Л. Ціннісна підтримка особистісного росту. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова*, 2005. №6 (30). С. 232–240.
88. Національна доктрина розвитку освіти : затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/347/2002>
89. Нахаєва Я. М., Гуменна І. Р., Шацький В. В. Формування професійної компетентності майбутніх лікарів як педагогічна проблема. *Медична освіта*. 2021. № 3. С. 92–96. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2021.3.12602>
90. Овчар А. І. Деякі особливості навчально-професійної мотивації студентів медичних університетів та їх вплив на подальше фахове становлення. *Психологічні студії*. 2024. № 1. С. 121–130. DOI: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.16>

- 91.Овчар А. І. Саморегуляторна активність та її роль у забезпеченні особистісно-професійних самозмін. *Сучасний стан та тенденції розвитку науки та освіти: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Дніпро, 10 лютого 2025 р., Міжнародний гуманітарний дослідницький центр : Research Europe, 2025. С. 240–244.
- 92.Овчар А. І. Теоретичні підходи до операціоналізації та регуляції смислової сфери особистості. *Матеріали звітної наукової вебконференції викладачів, докторантів, аспірантів університету за 2021 рік Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*, м. Івано-Франківськ, 4–5 квітня 2022 р., Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2022. С. 96–97.
- 93.Овчар А. І. Ціннісно-смилова свідомість як фактор професійної самореалізації студентів медичних спеціальностей. *Сучасні дослідження в науці, освіті та практиці : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Житомир, 15 лютого 2026 р., Міжнародний гуманітарний дослідницький центр : Research Europe, 2026. С. 96–99. DOI: <https://doi.org/10.64076/ihrc260215> .
- 94.Овчар А. І. Саморегуляція як професійно-важлива властивість особистості майбутнього фахівця. *Український соціум : соціально-гуманітарний аналіз сучасності та прогноз майбутнього : матеріали XXVIII Всеукр. наук.-практ. конф.*, м. Харків, 28 лютого 2025 р. Харків, 2025. С. 41–44.
- 95.Овчар А. І. Самоорганізація та самоуправління різними видами активності як умова професійного становлення майбутнього лікаря. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. Т 36. (75) №3. С. 84–90. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.3/13>
- 96.Овчар А. І. Саморегуляторна здатність майбутнього лікаря як чинник його професійного становлення. *Габітус*. 2025. № 72. С. 123–130. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.72.1.22>
- 97.Овчар А. І., Белей М. Д. Рефлексивно-особистісна компетентність як важлива умова професійного самотворення майбутнього фахівця. *Науковий часопис*

- НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. 2022. № 20 (65). С. 55–63. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.20\(65\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.20(65).06)
98. Омельченко Т. Експериментальне дослідження особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів. *Psychological Prospects Journal*. 2019. Вип. 34. С. 194–205. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2019-34-194-205>
99. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ : Либідь, 2004. 576 с.
100. Панок В. Г. Професійне становлення практичних психологів : досвід і перспективи. *Психологія і суспільство*. 2013. № 3. С. 135–141.
101. Панчак О. В. Психолого-педагогічні засади розуміння нестандартних задач : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2016. 20 с.
102. Підбуцька Н. В. Актуальні проблеми професійної підготовки сучасних фахівців. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2010. № 1. С. 58–63.
103. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 295 с.
104. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 40 с.
105. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи. Київ : Філ-студія, 2006. 320 с.
106. Поліщук В. М. Проблематика психологічної науки в актуальному соціальному вимірі. *International Journal of Education and Science*. 2021. Т. 4, № 3. С. 51–59. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40420/>
107. Поліщук В. М. Психологічна адаптація у системі взаємодії «викладач – студент». *Габітус*. 2022. Вип. 41. С. 101–105. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.41.15>
108. Поліщук В. М. Психологічні ресурси особистості: пошукові методологеми. Активізація психологічних ресурсів особистості. Київ, 2024. С. 32–45.

109. Поліщук В. М. Психологія авторитаризму і професійна самодостатність вченого. *Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського*. 2021. Т. 32 (71), № 5. С. 23–31. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.5/13>
110. Поліщук В. М. Психологія життєдіяльності вищої школи: соціальні виклики. *Вчені записки ТНУ*. 2022. Т. 33 (72), № 4. С. 83–88. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.4/15>
111. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : Навч. посіб., 4-те вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2020. 418 с.
112. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.
113. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства : монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с.
114. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків : Прапор, 2009. 672с.
115. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі : навч. посіб. / за ред. М. В. Артюшиної, О. М. Котикової, Г. М. Романової. Київ : КНЕУ, 2007. 528 с.
116. Радчук Г. К. Мотивація учбово-професійної діяльності студентів як чинник становлення майбутнього фахівця. *Проблеми гуманітарних наук. Серія Психологія*. Вип. 33. С. 61-70.
117. Радчук Г. К. Діалог як механізм аксіогенезу особистості в процесі вищої професійної освіти. *Психологічний журнал*. 2017. Т. 8, № 1. С. 103–109. DOI: <https://doi.org/10.15330/ps.8.1.103-109>
118. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Вид. 2-е, розшир. і перероб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
119. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. Одеса : Букаєв В. В., 2009. 575 с.

120. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики : монографія. Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2016. 286 с.
121. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.
122. Саннікова О. П. Феноменологія особистості : Вибрані психологічні праці. Одеса: СМІЛ, 2003. 256 с.
123. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.
124. Сердюк Л. З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців : системно-синергетичний підхід : монографія. Київ : Університет «Україна». 2012. 323 с.
125. Скворчевська Є. Л. Психологічні особливості часової перспективи та сприйняття часу у психологічних дослідженнях. *Науковий огляд*. 2016. № 1 (22). С. 1–9.
126. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В., Булах І. С., Зелінська Т. М. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Каравела, 2017. 399 с
127. Сміла Н. В. Особистісні фактори становлення психологічної готовності майбутніх медиків до професійної діяльності. *Проблеми сучасної психології*. 2017. № 37. С.423–433. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2017-37.%p>
128. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія. Київ : Нора-Друк, 2003. 298 с.
129. Столярчук О. А. Психологія становлення особистості фахівця в умовах різновекторності універсуму : монографія. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2018. 294 с.
130. Татенко В. О. Психологія в суб'єктному вимірі : монографія. Київ : Видавничий центр «Просвіта», 1996. 404 с.
131. Татенко В. О. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. Київ : Міленіум, 2017. 184 с.

132. Технологія тренінгу : навч. посіб. / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Главник, 2005. 112 с.
133. Тесленко М. М, Юдіна Н. О. Психологічні особливості саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів. *Психологія та особистість*. 2018. № 1(13). С. 118–127.
134. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості : навч. посіб. Київ : Каравела, 2013. 372 с.
135. Федоришин Г. М., Гнидюк В. І. Організаційно-психологічні чинники академічної прокрастинації у студентів. *Габітус*. 2021. №. 28. С. 162–167. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.28>
136. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2015. 334 с.
137. Фурс О. Й. Саморегуляція освітньої діяльності та професійний розвиток здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти : навчально-методичний посібник. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 130 с.
138. Фурман А. А. Психологія особистості: ціннісно-орієнтаційний вимір : монографія. Одеса : ОНПУ ; Тернопіль : ТНЕУ, 2016. 312 с.
139. Царенко Л., Бойко С. Мотивація до навчання дорослих в умовах системних змін. *Збірник наукових Праць ЛОГОС*. 2020. С. 120–125. DOI: <https://doi.org/10.36074/20.11.2020.v1.43>
140. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості : монографія / О. Л. Музика та ін. ; за ред. О. Л. Музики. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 220 с.
141. Цюман Т. П. Тренінг як інноваційна форма превентивної роботи з молоддю. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2005. Вип. 271. С. 181–184.
142. Чепелева Н. В. Особистість як оповідач історій. Особистість та її історія : колективна монографія / за ред. Н. В. Чепелевої, М. В. Папучі. Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2018. 538 с.

143. Чуйко О. М., Федоришин Г. М. Вплив соціально-психологічного клімату організації на мотивацію досягнень працівників. *Журнал сучасної психології*. 2023. № 4. С. 77–84. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-4-9>
144. Чуйко О. М., Федоришин Г. М. Вплив батьківських сімейних настанов на уявлення про норми гендерних ролей щодо розвитку кар'єри у студентської молоді. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 15(33). С. 928–940. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15\(33\)-928-940](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-928-940)
145. Шевченко С. В. Особливості діагностики навчальної мотивації здобувачів вищої освіти. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019 р., № 1, Т. 2. С. 159–163.
146. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 679 с.
147. Aras S. Promoting self-regulation in early years: Tools of the mind. *Journal of Education and Future*. 2015. Vol. 8, № 1. P. 15–25.
148. Baeten M., Kyndt E., Struyven K., Dochy F. Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning : factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*. 2010. Vol. 5, № 3. P. 243–260. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
149. Bandura A. Self-efficacy: The Exercise of Control. New York : Freeman and Company, 1997.
150. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991. Vol. 50, № 2. P. 248–287. DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
151. Baumeister R. F., Vohs K. D. Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*. 2007. Vol. 1, № 1. P. 115–128. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x> .
152. Beley M., Ovchar A. Self-Regulation as a Condition for Effective Personal and Professional Self-Development. *Science, Technology, and Society under Global Uncertainty : proceedings of the International Scientific Conference*, Birmingham,

- United Kingdom, 5 February 2026. Birmingham : Lulu Press, Inc., 2026. C. 121–124. DOI: <https://doi.org/10.64076/iedc260205> .
153. Berkman E. T., Livingston J. L., Kahn L. E. Finding the «self» in self-regulation: The identity-value model. *Psychol Inq*. 2017. Vol. 28, iss. 2/3. P. 77–98. DOI: <https://doi.org/10.1080/1047840X.2017.1323463>
154. Carver C. S., Scheier M. F. On the Self-Regulation of Behavior. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 439 p.
155. Carver C. S., Scheier M. F. On the Structure of Behavioral Self-Regulation. Handbook of Self-Regulation / ed. by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. San Diego : Academic Press, 2000. P. 41–84.
156. Connell J. P., Wellborn J. G. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Self Processes and Development / ed. by M. R. Gunnar, L. A. Sroufe. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1991. Vol. 23. P. 43–77.
157. Crumbaugh J. C., Maholick L. T. An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*. 1964. Vol. 20, Issue 2. P. 200–207. DOI: [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(196404\)20:2<200::AID-JCLP2270200203>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/1097-4679(196404)20:2<200::AID-JCLP2270200203>3.0.CO;2-U)
158. De Castella K., Byrne D., Covington M. Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of Educational Psychology*. 2013. Vol. 105, № 3. P. 861–880. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0032464>
159. Duckworth A. L., Seligman M. E. P. Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*. 2005. Vol. 16, № 12. P. 939–944.
160. Erikson E. H. Identity : Youth and Crisis. New York : W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.

161. Frankl V. *The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy*. New York : Vintage Books, 1986. 320 p.
162. Frank L. Projective methods for the study of personality. *Journal of Psychology*. 1939. Vol. 8.
163. Frankl V. *Man's Search for Meaning*. Boston : Beacon Press, 1992.
164. Gottfried A. E., Fleming J. S., Gottfried A. W. Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence : A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 2001. Vol. 93, № 1. P. 3–13. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.3>
165. James W. *Psychology: The Briefer Course*. New York : Henry Holt and Company, 1892. 478 p.
166. James W. *The Principles of Psychology*. New York : Henry Holt and Company, 1890. 1393 p.
167. Kuhl J., Beckmann J. *Volition and Personality: Action versus state orientation*. Gottingen: Hogrefe, 1994. 498 p.
168. Kuhl J. *Motivation und Personlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Gottingen: Hogrefe, 2001. 1221 p.
169. Legault L. Intrinsic and extrinsic motivation / *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* / ed. by V. Zeigler-Hill, T. K. Shackelford Cham : Springer International Publishing, 2016. P. 1–4. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1139-1
170. Maistriuk I., Ponomarova N. Concept content and structure of self-educational competence of school students in the modern educational space. *Educational Challenges*. 2022. Vol. 27, № 2. P. 122–137. DOI: <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.09>
171. Maslow A. H. A theory of human motivation. *Psychological Review*. 1943. Vol. 50. P. 370–396.
172. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. New York : Harper & Row, 1954.

173. Maslow A. Self-actualizing and Beyond. Challenges of Humanistic Psychology. New York : McGraw-Hill, 1967.
174. Mischel W., Cantor N., Feldman S. Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. In: Higgins E. T., Kruglanski A. W. (Eds.). Social psychology: Handbook of basic principles. New York : Guilford Press, 1996. P. 329–360.
175. Mishchychka L., Cherniavska N., Kravchenko V., Vitiuk N., Kulesha-Liubinets M., Khrushch O. Application of Mindfulness Practices in Work on Stress Reduction during the War. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*. 2023. Vol. 81. P. 25–38. DOI: <https://doi.org/10.33788/rcis.81.2>
176. Perls F. S. Gestalt Therapy Verbatim. Lafayette, Calif. : Real People Press, 1969. 279 p.
177. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston : Houghton Mifflin Company, 1961. 420 p.
178. Rogers C. R. Freedom to Learn. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill Publishing Company, 1969. 358 p.
179. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ : Princeton University Press, 1965. 326 p.
180. Royce J. Outlines of Psychology. New York : The Macmillan Company, 1903. 392 p.
181. Spranger E. Types of Men : The Psychology and Ethics of Personality / trans. P. J. W. Pigors. New York : Johnson Reprint Corp., 1966. 402 p.
182. Vygotsky L. S. The History of the Development of Higher Mental Functions. *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Vol. 4 / ed. by R. W. Rieber ; transl. by M. J. Hall. New York : Plenum Press, 1997. 294 p.
183. Yalom I. D., Leszcz M. The Theory and Practice of Group Psychotherapy. 5th ed. New York : Basic Books, 2005. 688 p.

184. Zimmerman B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of Self-Regulation* / ed. by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. San Diego : Academic Press, 2000. P. 13–39.
185. Zimmerman B. J., Campillo M. Motivating self-regulated problem solvers. *The Psychology of Problem Solving* / ed. by J. E. Davidson, R. J. Sternberg. New York : Cambridge University Press, 2003. P. 233–262.
186. Zimmerman B. J., Moylan A. R. Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. *Handbook of Metacognition in Education* / ed. by D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser. New York : Routledge, 2009. P. 299–315.

ДОДАТКИ

Додаток А

Дослідницькі методики:

Методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів

Студентам пропонувався список з 16 причин, які спонукають людей вчитися. Треба обрати п'ять причин, найбільш значущих для особистості.

Інструкція: Уважно ознайомтесь з переліком причин, які спонукають людей вчитися. Оберіть для себе 5, які є для вас найбільш важливими.

1. Стати висококваліфікованим спеціалістом
2. Отримати диплом
3. Успішно продовжити навчання на наступних курсах
4. Успішно вчитися, складати іспити на «добре» та «відмінно»
5. Постійно отримувати стипендію
6. Здобути глибокі та стійкі знання
7. Бути постійно готовим до наступних занять
8. Не запускати вивчення предметів навчального циклу
9. Не відставати від однокурсників
10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності
11. Виконувати педагогічні вимоги
12. Отримати повагу викладачів
13. Бути прикладом для однокурсників
14. Отримати схвалення батьків та оточуючих
15. Уникнути осуду та покарання за погане навчання
16. Отримати інтелектуальне задоволення

Методика діагностики навчальної мотивації у студентів

Студент _____ курсу, вік _____, стать _____, дата заповнення _____

№	Запитання	Відповідь 0 - мінімальне 5 – максимальне значення
1.	Вчуся, тому що мені подобається обрана професія.	0, 1, 2, 3, 4, 5
2.	Щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.	0, 1, 2, 3, 4, 5
3.	Хочу стати фахівцем.	0, 1, 2, 3, 4, 5
4.	Щоб дати відповіді на актуальні питання, що відносяться до сфери майбутньої професійної діяльності.	0, 1, 2, 3, 4, 5
5.	Хочу повною мірою використовувати наявні у мене задатки, здібності і схильності до обраної професії.	0, 1, 2, 3, 4, 5
6.	Щоб не відставати від друзів.	0, 1, 2, 3, 4, 5
7.	Щоб працювати з людьми, треба мати глибокі і всебічні знання.	0, 1, 2, 3, 4, 5
8.	Тому що хочу бути в числі кращих студентів.	0, 1, 2, 3, 4, 5
9.	Бо хочу, щоб наша група стала кращою в інституті.	0, 1, 2, 3, 4, 5
10.	Щоб заводити знайомства і спілкуватися з цікавими людьми.	0, 1, 2, 3, 4, 5
11.	Тому що отримані знання дозволять мені добитися всього необхідного.	0, 1, 2, 3, 4, 5
12.	Необхідно закінчити інститут, щоб у знайомих не змінилася думка про мене, як про здібну, перспективну людину	0, 1, 2, 3, 4, 5
13.	Щоб уникнути засудження і покарання за погане навчання.	0, 1, 2, 3, 4, 5
14.	Хочу бути шанованою людиною навчального колективу.	0, 1, 2, 3, 4, 5
15.	Не хочу відставати від однокурсників, не бажаю опинитися серед відстаючих.	0, 1, 2, 3, 4, 5
16.	Тому що від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому.	0, 1, 2, 3, 4, 5
17.	Успішно вчитися, скласти іспити на відмінно і добре.	0, 1, 2, 3, 4, 5
18.	Просто подобається вчитися.	0, 1, 2, 3, 4, 5
19.	Потрапивши в інститут, змушений вчитися, щоб закінчити його.	0, 1, 2, 3, 4, 5

20.	Бути постійно готовим до чергових занять.	0, 1, 2, 3, 4, 5
21.	Успішно продовжити навчання на наступних курсах, щоб дати відповіді на конкретні навчальні питання.	0, 1, 2, 3, 4, 5
22.	Щоб придбати глибокі і міцні знання.	0, 1, 2, 3, 4, 5
23.	Тому що в майбутньому думаю зайнятися науковою діяльністю за фахом.	0, 1, 2, 3, 4, 5
24.	Будь-які знання знадобляться у майбутній професії.	0, 1, 2, 3, 4, 5
25.	Тому що хочу принести більше користі суспільству	0, 1, 2, 3, 4, 5
26.	Стати висококваліфікованим фахівцем.	0, 1, 2, 3, 4, 5
27.	Щоб дізнаватися нове, займатися творчою діяльністю.	0, 1, 2, 3, 4, 5
28.	Щоб дати відповіді на проблеми розвитку суспільства, життєдіяльності людей.	0, 1, 2, 3, 4, 5
29.	Бути на хорошому рахунку у викладачів	0, 1, 2, 3, 4, 5
30.	Домогтися схвалення батьків і оточуючих.	0, 1, 2, 3, 4, 5
31.	Навчаюся заради виконання обов'язку перед батьками, школою.	0, 1, 2, 3, 4, 5
32.	Бо знання надають мені впевненості в собі.	0, 1, 2, 3, 4, 5
33.	Тому що від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище.	0, 1, 2, 3, 4, 5
34.	Хочу отримати диплом з хорошими оцінками, щоб мати перевагу перед іншими.	0, 1, 2, 3, 4, 5

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП)

Інструкція. Пропонуємо Вам низку висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть одну з чотирьох можливих відповідей: "Вірно", "Мабуть, вірно", "Мабуть, невірно", "Невірно" і поставте відмітку у відповідній графі на аркуші відповідей.

Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не може бути добрих або поганих відповідей, оскільки це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки.

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти у найменших деталях.
2. Люблю усілякі пригоди, можу йти на ризик.
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, але часто запізнююся.
4. Дотримуюсь девізу «Вислухай пораду, але зроби по-своєму».
5. Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися в процесі справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій.
6. Навколишні відзначають, що я недостатньо критичний до себе та своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.
7. Напередодні контрольних чи іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що не вистачило 1-2 днів для підготовки.
8. Щоб почуватися впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9. Мені важко змусити себе щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.
11. Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.
12. Мені важко відмовитися від ухваленого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
13. Я не належу до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відміряй, один раз відріж».
14. Не виношу, коли мною опікуються і за мене щось вирішують.
15. Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.
16. У новому одязі часто почуваюся незручно.
17. Завжди наперед планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
18. Уникаю ризику, позаяк погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
19. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую райдужні плани, то майбутнє здається мені похмурим.
20. Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети перед тим, як почну діяти.
21. Вважаю за краще зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.
22. Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
23. У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.
24. При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.

25. Люблю зміни у житті, зміну обстановки та життя.
26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це зазнаю невдач.
27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
28. Люблю дотримуватись заздалегідь наміченого на день плану.
29. Перш ніж з'ясовувати стосунки, намагаюся уявити різні способи подолання конфлікту.
30. У разі невдачі завжди шукаю, що було зроблено неправильно.
31. Не люблю посвячувати когось у свої плани, зрідка слідую чужим порадам.
32. Вважаю розумним принцип: спочатку треба вступити у бій, а потім шукати засоби для перемоги.
33. Люблю помріяти про майбутнє, але це радше фантазії, ніж реальність.
34. Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу.
35. Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати у будь-якій обстановці.
36. В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь представити послідовність своїх дій у тому чи іншому розвитку ситуації.
37. Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови її виконання та супутні обставини.
38. Зрідка відступаю від розпочатої справи.
39. Часто припускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань у разі втоми та поганого самопочуття.
40. Якщо я вважаю, що має рацію, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.
41. Про мене кажуть, що я «розкидаюсь», не вмію відокремити головне від другорядного.
42. Не вмію та не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.
43. Якщо в роботі не вдалося домогтися якості, що влаштовує мене, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.
44. Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю ще раз вжиті дії та результати.
45. Невимушено почуваюся в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.
46. Зазвичай різко реагую на заперечення, намагаюся думати та робити все по-своєму.

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ

Прізвище, ім'я _____

Рік народження _____

Час проведення _____

№	Вірно	Мабуть, вірно	Мабуть, невірно	Невірно	
1.					
2.					
3.					

№	Вірно	Мабуть, вірно	Мабуть, невірно	Невірно	
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					
25.					
26.					
27.					
28.					
29.					
30.					
31.					
32.					
33.					
34.					

№	Вірно	Мабуть, вірно	Мабуть, невірно	Невірно	
35.					
36.					
37.					
38.					
39.					
40.					
41.					
42.					
43.					
44.					
45.					
46.					

Підрахунок показників опитувальника проводиться за ключами, поданими нижче, де "Так" означає позитивні відповіді, а "Ні" - негативні.

Шкала планування (Пл):

Так 1, 8, 17, 22, 28, 31, 36

Ні 15, 42

Шкала гнучкості (Г):

Так 2, 11, 25, 35, 36, 45

Ні 16, 18, 23

Шкала моделювання (М):

Так 11, 37

Ні 3, 7, 19, 23, 26, 33, 41

Шкала самостійності (С):

Так 4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46

Ні 34

Шкала програмування (Пр):

Так 12, 20, 25, 29, 38, 43

Ні 5, 9, 32

Шкала Загального рівня саморегуляції (ЗР):

Так 1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21,

22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36,

37, 38, 40, 43, 44, 45, 46

Ні 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19,

23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Шкала оцінки результатів (ОР):

Так 30, 44

Ні 6, 10, 13, 16, 24, 34, 39

Тест «Сенсожиттєвих орієнтацій»
(СЖО)

Інструкція: Вам будуть запропоновані пари протилежних тверджень. Ваше завдання - вибрати одне з двох тверджень, яке, на Вашу думку, більше відповідає дійсності, і відзначити одну з цифр 1, 2, 3, залежно від того, наскільки Ви впевнені у виборі (або 0, якщо обидва твердження на Ваш погляд однаково вірні).

1.	Зазвичай мені дуже нудно	3 2 1 0 1 2 3	Зазвичай я сповнений енергії
2.	Життя здається мені завжди хвилюючим і захоплюючим	3 2 1 0 1 2 3	Життя здається мені абсолютно спокійним та рутинним
3.	У житті я не маю певних цілей та намірів	3 2 1 0 1 2 3	У житті я маю дуже ясні цілі та наміри
4.	Моє життя видається мені вкрай безглуздим і безцільним	3 2 1 0 1 2 3	Моє життя видається мені цілком осмисленим і цілеспрямованим
5.	Кожен день здається мені завжди новим і несхожим на інші	3 2 1 0 1 2 3	Кожен день здається мені абсолютно схожим на інші
6.	Коли я піду на пенсію, то буду займатися цікавими, давно омріяними справами.	3 2 1 0 1 2 3	Коли я піду на пенсію, я намагатимусь не обтяжувати себе жодними турботами
7.	Моє життя склалося саме так, як я мріяв	3 2 1 0 1 2 3	Моє життя склалося зовсім не так, як я мріяв
8.	Я не досяг успіхів у здійсненні своїх життєвих планів	3 2 1 0 1 2 3	Я здійснив багато з того, що було мною заплановано в житті
9.	Моє життя порожнє і нецікаве	3 2 1 0 1 2 3	Моє життя наповнене цікавими справами
10.	Якби мені довелося підбивати сьогодні підсумок мого життя, то я б сказав, що воно було цілком осмислене	3 2 1 0 1 2 3	Якби мені довелося підбивати сьогодні підсумок мого життя, то я б сказав, що воно не мало сенсу
11.	Якби я міг обирати, то я б побудував своє життя зовсім інакше	3 2 1 0 1 2 3	Якби я міг обирати, то я прожив би життя ще раз так само, як живу зараз

12.	Коли я дивлюся на навколишній світ, він часто приводить мене в розгубленість і занепокоєння	3 2 1 0 1 2 3	Коли я дивлюся на навколишній світ, він зовсім не викликає в мене розгубленості і неспокою
13.	Я людина дуже обов'язкова	3 2 1 0 1 2 3	Я людина зовсім не обов'язкова
14.	Я вважаю, що людина має можливість здійснити свій життєвий вибір за своїм бажанням.	3 2 1 0 1 2 3	Я вважаю, що людина позбавлена можливості вибирати через вплив природних здібностей та обставин
15.	Я безперечно можу назвати себе цілеспрямованою людиною	3 2 1 0 1 2 3	Я не можу назвати себе цілеспрямованою людиною
16.	У житті я ще не знайшов свого покликання та ясних цілей	3 2 1 0 1 2 3	У житті я знайшов своє покликання та мету
17.	Мої життєві погляди ще не визначилися	3 2 1 0 1 2 3	Мої життєві погляди цілком визначилися
18.	Я вважаю, що мені вдалося знайти покликання та цікаві цілі у житті	3 2 1 0 1 2 3	Я навряд чи здатний знайти покликання та цікаві цілі у житті
19.	Моє життя в моїх руках, і я сам керую ним	3 2 1 0 1 2 3	Моє життя не підвладне мені і воно керується зовнішніми подіями
20.	Мої повсякденні справи приносять мені приємності та задоволення	3 2 1 0 1 2 3	Мої повсякденні справи приносять мені суцільні неприємності та переживання

Обробка результатів зводиться до знаходження сумарних показників для усіх 20 шкал та переведення сумарного балу в стандартні значення (відсотки або стіни). Висхідна послідовність градацій (від 1 до 7) чергується у випадковому порядку з низхідною (від 7 до 1), причому максимальний бал (7) завжди відповідає полюсу наявності мети у житті, а мінімальний бал (1) – полюсу її відсутності.

Загальний показник ОЖ – усі 20 пунктів.

Субшкала 1 (цілі) - 3, 4, 10, 16, 17, 18.

Субшкала 2 (процес) - 1, 2, 4, 5, 7, 9.

Субшкала 3 (результат) - 8, 9, 10, 12, 20.

Субшкала 4 (локус контролю - Я) - 1, 6, 13, 15, 19.

Субшкала 5 (локус контролю - життя) - 7, 10, 11, 14, 18, 19.

Шкала	Чоловіки	Чоловіки	Жінки	Жінки
	Середнє знач.	Станд. відх.	Середнє знач.	Стан. відх.
1. Цілі	32,90	5,92	29,38	6,24
2. Процес	31,09	4,44	28,80	6,14
3. Результат	25,46	4,30	23,30	4,95
4. ЛК-Я	21,13	3,85	18,58	4,30
5. ЛК-життя	30,14	5,80	28,70	6,10
Загальний ОЖ	103,10	15,03	95,76	16,54

Інтерпретація шкал:

1. Цілі у житті. Бали за цією шкалою характеризують наявність чи відсутність у житті випробуваного цілей у майбутньому, які надають життю осмисленості, спрямованості та тимчасової перспективи. Низькі бали за цією шкалою навіть за загального високого рівня ОЖ (свідомість життя) будуть властиві людині, яка живе сьогоднішнього або вчорашнього дня. Водночас високі бали за цією шкалою можуть характеризувати не тільки цілеспрямовану людину, а й прожектера, плани якого не мають реальної опори в сьогоденні та не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Ці два випадки нескладно розрізнити з огляду на показники за іншими шкалами СЖО.

2. Процес життя, або інтерес та емоційна насиченість життя. Зміст цієї шкали збігається з відомою теорією у тому, що єдиний сенс життя у тому, щоб жити. Цей показник говорить про те, чи сприймає випробуваний процес свого життя як цікавий, емоційно-насичений і наповнений змістом. Високі бали за цією шкалою і низькі за рештою характеризуватимуть гедоніста*, який живе сьогоднішнім днем. Низькі бали за цією шкалою – ознака незадоволеності своїм життям у теперішньому (проте їй можуть надавати повноцінний сенс спогади про минуле чи націленість на майбутнє).

3. Результативність життя, чи задоволеність самореалізацією. Бали за цією шкалою відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття продуктивності та свідомості прожитого. Високі бали за цією шкалою і низькі за іншими будуть характеризувати людину, яка доживає своє життя, у якій все в минулому, але минуле здатне надати сенсу залишку життя. Низькі бали – незадоволеність прожитою частиною життя.

4. Локус контролю - Я (ЛК-Я) (Я-господар життя). Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей та уявлень про її зміст. Низькі бали – невіра у свої сили контролювати події власного життя.

5. Локус контролю – життя чи керованість життям (ЛК-життя). За високих балів – переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя. Низькі бали - фаталізм, переконаність у тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна і безглуздо щось загадувати на майбутнє.

Емпіричні дані, отримані в процесі використання інструментів діагностики та збору інформації

Таблиця 1

*Результати методики незавершених речень (проективних суджень)
студентів 5 курсу (вітчизняні студенти n=32)*

			A – B	C	D – E
I	Навчання в ун-ті	Цікаве, захоплююче	12/37%	10	2/6%
		Нудне, тривожне	1/3%	2	1
		Веселе, приємне коло спілкування	13/41%	6	
II	Думаю, що вже нічого	Впевненість у виборі професії	8	4	
		Розчарування (не змінити)	6	9	
		Не зміниться, не цікаво			2
III	Дуже часто заставляю себе	Змушую себе вчитись (прокидатись, ходити на пари)	12/37	17	3/9%
		Не здаватися	1		
		Вчитись додатково	1		
IV	Вважаю, що більшість моїх викладачів	Компетентні	10/31	12	
		Люб'язні, хочуть навчити, цікаві	8/25	3	1
		Не компетентні, погані лектори	3	2	2/6%
V	Відвідування занять	Цікаве, приносить задоволення	15/47%	3	1
		Згаяний час, виснажливе, беззмістовне	1	3	2/6%
VI	Найбільші переживання у мене виникають з приводу	Як реалізувати себе у майбутньому	3	13	
		Іспити, модулі, погані оцінки	13/41	13	1/3%
		Об'єм моїх знань	1	1	
		Даремно витрачений час, пошук місця роботи			2
VII	Деякі викладачі на факультеті	Нормальні, суперові, хороші	2	4	1
		Особливі, специфічні	3	11	
		Не розуміють студентів, дуже вимогливі	12/37	3	
		Не коректні, не компетентні			2
VIII	Абсолютна більшість моїх прагнень пов'язана з	Стати якісним фахівцем	10/31	22	
		Особистими цілями, моїм майбутнім	3	10	
		Вигода, заробляння грошей		2	
		Самовдосконаленням, здобуттям нових знань	1	1	
		Реалізацією бажань, прагнень			2
IX	На заняттях в університеті мені	Цікаво, подобається	11/34%	14	
		Нудно, не цікаво	2	10	3/9%
		Не вистачає практики, іноді не цікаво		4	
X	Я часто дорікаю собі у тому, що	Недостатньо вчуся	12/37%	12	
		Лінивий	3	11	
		Не забрала документи	1	2	
		Вступив до медуніверситету			2/6%
XI		Не принижували мене	11/34	12	1

	Викладачі ніколи	Не бувають необ'єктивні, нетактовні, некомпетентні	2	2	
		Не працюють			1
XII	Вважаю, що багато моїх однокурсників помиляються, коли стверджують, що	Все знають		2	
		Готові до професії, стануть крутим лікарем	5/16%	5	
		Головне – це скласти іспити, оцінки важливіші за знання	2	3	
XIII	У мене доволі часто виникають сумніви з приводу	Правильності вибору професії		3	
		Власних знань, фахової підготовки	4/12%	3	
		Правильності обраної спеціалізації	5/16%		
		Фахової перспективи	2		
		Готовності до професії		6	
XIV	Найбільше задоволення мені «у стінах університету» приносить	Здобуті практичні навички		6	
		Спілкування з однокурсниками	7/22%	5	
		Процес навчання, високі оцінки, окремі предмети, повага з боку викладачів	4/12%	4	
		Продуктивно проведений час, пізнавати щось нове	4/12%		
		Практика	3/9%		
		Перерви, завершення пар		2	
XV					
XVI I	Найкращий день робочого тижня - це коли	П'ятниця, нема пар, вихідний, легкі пари	7/22%	11	
		Цікаві пари, продуктивна робота, гурток	5/16		
		Багато практики	5/16	4	
		Немає сирен від ППО		3	
XVI I	Викладачі завжди	Обов'язкові, пунктуальні, цікаві, особливі	6	9	
		Суб'єктивні, не пунктуальні	3	3	
		Підтримують	4		
XVI II	Я обов'язково зможу	Буду якісним фахівцем, стати успішним	13/41%	7	
		Реалізувати свої цілі	2	6	
		Закінчити університет, семестр, здобути професію	7	5	

Таблиця 2

*Найбільш частотні характеристики мотиваційних виборів
студентами 5 курсу
(вітчизняні студенти n=64)*

№	Вчуся, тому що мені...; Вчуся, щоб (бо)...	A – B 18ст.	C 28 ст.		%	D – E 18 ст.	%
1	подобається обрана професія	18	18	36	64	8	44
2	щоб бути успішним в майбутній професійній діяльності	18	20	38	68	5	28
3	щоб дати відповіді на актуальні питання, що відносяться до сфери майбутньої професійної діяльності.	16	13	29	52	2	11
4	хочу повністю використовувати наявні у мене задатки, здібності і схильності до обраної професії	16	14	30	53	5	28
5	щоб заводити знайомства і спілкуватися з цікавими людьми	11	10	20	36	8	44
6	тому що від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому	10	9	19	34	7	39

Таблиця 3

*Найбільш частотні характеристики мотиваційних виборів
студентами 5 курсу
(іноземні студенти n=34)*

№	Вчуся, тому що мені...; Вчуся, щоб (бо)...	A – B %	D – E %
1	подобається обрана професія	80	57
2	щоб бути успішним в майбутній професійній діяльності	55	50
3	щоб дати відповіді на актуальні питання, що відносяться до сфери майбутньої професійної діяльності.	50	7
4	хочу повністю використовувати наявні у мене задатки, здібності і схильності до обраної професії	75	64
5	щоб заводити знайомства і спілкуватися з цікавими людьми	75	86
6	від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому	80	86

Таблиця 4

Результати методики незавершених речень (проективних суджень)
іноземні студенти 5 курс (n=52; A - B; D - E)

№					
1.	Вперше я задумався над обранням професії лікаря: - В дитинстві, у школі - 5; 25% - Під впливом спілкування з батьками, друзями – 4; 11% - Допомогати бідним, служити суспільству - 5 14% - В дитинстві (початковій школі) - 4; - Допомогати бідним, служити суспільству - 10 28%				
		ТАК		НІ	
2.	Чи є у Вашій сім'ї хтось з близьких родичів, хто є фаховим лікарем	7/35%	10/62 %	13/65%	6/38 %
3.	Свою майбутню професію я обираю виважено, свідомо, самостійно	17/85%	12/75 %	4/15 %	3/19 %
4.	В залежності від того самостійно чи несамоствійно Ви обирали професію, вкажіть хто чи що вплинув (-ло) на Ваш вибір: Родичі, друзі, вчителі - 16; Лікар, пацієнти - 3; Самостійно – 3; Суспільство – 4; Допомогти бідним - 4 - Родичі, друзі, вчителі - (4+2+1 = 7); - Лікар - 3; - Сон - 4				
5.	Чи можна стверджувати, що Ви прийшли в медицину за покликанням	9/45%	8/50%	6/30%	5/31 %
6.	Чи приходиться до Вас інколи думка, що з якихось причин Ви не зможете себе реалізувати в професії лікаря	10/50 %	5/31 %	7/35%	10/6 2%
7.	Якщо так, то де і в якій сфері намагатиметесь себе утвердити: Лише лікарем -5 власна компанія -4; адвокат, соціальна робота, викладач - 4 - Ніколи – 2; - Лише лікарем - 7; - ІТ, армія, спорт, власна компанія - 5				
8.	Чи можна стверджувати, що показники Вашої успішності – це вершина Ваших можливостей	8/40%	12/75 %	9/45%	3/19 %
9.	Якщо Ви не згодні з попереднім судженням, то вкажіть на причини, які Вам у цьому перешкоджають: Знання не залежать від оцінок – 3; Розуміння мови -2;				

	- Не послідовний, не дисциплінований у навчанні 2; - Оцінки не головне, головне практика 2		
10.	Після завершення навчання в університеті і отримання диплому, здебільшого, хочеться зробити якість побажання. Які варіанти хотіли б обрати:		
	1) безмежно вдячний моїй Alma mater за те, що прищепила мені любов до справжньої медичної науки;	7/35%	7/43%
	2) моя особлива подяка викладачам за те, що допомогли здобути освіту;	6/30%	6/37%
	3) дякую викладачам, що не заважали мені здобувати знання;	4/20%	4/
	4) особливо вдячний педагогічному колективу факультету за доброзичливе ставлення і розуміння;	10/50%	10/62%
	5) слава Богу все нарешті завершилось;	4/20%	7/43%
	6) _____		

Фіксації часових витрат студента протягом тижня (Бюджет часу)

	Основні види (напрями) діяльності	Пон.	Вікт.	Сер.	Четв.	Пятн.	Середнє
	<i>Дорога до ЗВО в обидві сторони</i>						
I	Навчальна діяльність						
1.1	Навчальні заняття (лекції, практичні)						
1.2	Заняття у секціях, гуртках						
1.3	Підготовка до занять						
1.4							
II	Спортивно-оздоровча діяльність						
2.1	Ранкова прогулянка, руханка, фізичні вправи						
2.2	Заняття в спортивних секціях, тренажерних						
2.3	Участь у змаганнях, турнірах						
III	Самообслуговування та виконання						
3.1	Купівля продуктів, приготування їжі,						
3.2	Прибирання, прання, прасування						
3.3	Робота на присадибній ділянці, городі тощо						
3.4	Інші сімейні обов'язки						
IV	Міжособистісне спілкування, контакти						
4.1	Зустрічі, спілкування з найближчим родинним						
4.2	Дискотеки, вечірки						
4.3	Розмови по телефону, Скайпу						
4.4	Інтернет						
V	Культурно-мистецька діяльність						
5.1	Відвідування театру, кіно, концертів						
5.2	Відвідування мистецьких виставок						
5.3	Участь у хорових, танцювальних та інших						
VI	Час для відпочинку, реалізації особистих						
6.1	Сон						
6.2	Перегляд телепередач						
6.3	Прогулянки на природі, туристичні походи						
6.4	Відвідування (вболівання) спортивних						
6.5	Інше						
VII	Громадсько-корисна робота						
7.1	Волонтерська робота, участь у толоках						
7.2							
VIII	Робота за наймом (оплачувана)						
	Всього						
	Необлікований час						

Таблиця 2

Середні значення затрат часу на різні види діяльності та активності протягом доби (у %)

№		Висока успішність А - В	Посередня успішність D - E	Середні значення
I	Навчальна діяльність	26	17	22
III	Самообслуговування	8	6	7
IV	Спілкування	12	17	14
VI	Час для відпочинку	32	40	36
	Необлікований час	16	17	17
		94	97	96

Таблиця 3

Показники затрат часу на навчальну діяльність вітчизняними студентами (у хвиликах)

	А - В		D - E	
	Навчальні заняття	Підготовка до занять	Навчальні заняття	Підготовка до занять
1.	252	142	216	58
2.	180	144	144	36
3.	180	180	24	108
4.	152	238	284	46
5.	240	216	96	156
6.	144	160	92	228
7.	132	216	94	108
8.	96	300	136	106
9.	172	200	144	112
10.	198	270	156	118
11.	182	204	124	98
12.	166	180	128	94
13.	164	168	134	89
14.	154	222	126	96
15.	178	198	144	116
16.	168	178	154	122
17.	174	190	136	102
18.	168	204	128	108
19.	164	202	128	113
20.	176	188	132	106
Середнє	233	197	213	61

Таблиця 4

*Показники затрат часу на навчальну діяльність іноземними студентами
(у хвиликах)*

	А - В		D - E	
	Навчальні заняття	Підготовка до занять	Навчальні заняття	Підготовка до занять
1.	96	300	240	34
2.	384	344	240	40
3.	252	134	232	29
4.	224	128	204	62
5.	240	140	140	112
6.	204	137	196	118
7.	240	213	240	34
8.	233	197	213	61
9.	216	181	222	54
10.	212	221	204	76
11.	254	170	243	64
12.	230	202	168	52
13.	236	190	226	76
14.	302	208	212	54
15.	183	185	140	78
16.	248	242	286	53
17.	256	176	242	44
18.	218	198	194	62
19.	213	182	233	52
20.	219	192	185	65
Середнє	233	197	213	61

Таблиця 5

Показники бюджету часу вітчизняних студентів з високою і посередньою успішністю за видами діяльності

№	Основні види (напрями) діяльності	Середнє студентів з високою успішністю	%	Середнє студентів з посередньою успішністю	%	Середні значення по групі	%
I	Навчальна діяльність	372	26	249	17	314	22
II	Спортивно-оздоровча діяльність	28	2	29	2	29	2
III	Самообслуговування...	119	8	90	6	106	7
IV	Міжособистісне спілкування...	171	12	241	17	204	14
V	Культурно-мистецька діяльність	12	0	3	0	9	0
VI	Час для відпочинку...	465	32	581	40	521	36

№	Основні види (напрями) діяльності	Середнє студентів з високою успішністю	%	Середнє студентів з посередньою успішністю	%	Середні значення по групі	%
VII	Громадсько-корисна робота	3		0		2	0
VIII	Робота за наймом (оплачувана)	75	4	0		43	3
	Всього	1203		1195		1199	
	Необлікований час	238	16	245	17	241	17
		1440		1440		1440	

Таблиця 6

Витрати часу вітчизняними студентами на різні види діяльності протягом доби (у %)

№	Основні види (напрями) діяльності	Середнє студентів з високою успішністю %	Середнє студентів з посередньою успішністю %	Середні значення по групі %
I	Навчальна діяльність	26	17	22
III	Самообслуговування	8	6	7
IV	Спілкування	12	17	14
VI	Час для відпочинку	32	40	36
	Необлікований час	16	17	17
		94	97	96

Таблиця 7

Витрати часу успішними студентами (А-В) на різні види діяльності протягом доби (у %)

№	Основні види (напрями) діяльності	Середнє вітчизняних студентів %	Середнє іноземних студентів %
I	Навчальна діяльність	26	31
II	Спортивно-оздоровча	2	4
III	Самообслуговування	8	8
IV	Спілкування	12	13
VI	Час для відпочинку	32	31
	Необлікований час	16	8

Емпіричні значення отримані при дослідженні СЖО

Таблиця 1

*Середні значення шкал СЖО студентів з високим рівнем успішності
(на етапі КЕ)*

	Цілі у житті	Процес життя	Рез. життя	ЛК – Я	ЛК – життя
Вибірка іноземних студентів	35,3	26,9	24,1	26,8	27,8
Вибірка вітчизняних студентів	32,7	31,2	26,2	27,7	33,5

Таблиця 2

*Середні значення шкал СЖО студентів з низьким рівнем успішності
(на етапі КЕ)*

	Цілі у житті	Процес життя	Рез. життя	ЛК – Я	ЛК – життя
Вибірка іноземних студентів	28,8	24,6	19,1	25,7	23,4
Вибірка вітчизняних студентів	24,7	20,4	17,6	18,7	19,7

Таблиця 3

*Середні значення шкал СЖО у іноземних студентів з різним
рівнем успішності
(на етапі КЕ)*

	Цілі у житті	Процес життя	Рез. життя	ЛК – Я	ЛК – життя
Висока успішність	35,3	26,9	24,1	26,8	27,8
Низька успішність	28,8	24,6	19,1	25,7	23,4

Таблиця 4

*Середні значення шкал СЖО у вітчизняних студентів з різним
рівнем успішності
(на етапі КЕ)*

	Цілі у житті	Процес життя	Рез. життя	ЛК – Я	ЛК – життя
Висока успішність	32,7	31,2	26,2	27,7	33,5
Низька успішність	24,7	20,4	17,6	18,7	19,7

Таблиця 5

Показники СЖО													
Вітч. студ. А - В	Шкали					Заг. показн. ОЖ	Іноз. студ. А - В	Шкали					Заг. показн ОЖ
	1	2	3	4	5			1	2	3	4	5	
	Цілі	Про- цес	Резу- льта т	ЛК - Я	ЛК - життя			Цілі	Про- цес	Резу- льта т	ЛК - Я	ЛК - життя	
1	48	31	26	29	47	107		47	19	18	30	27	95
2	48	22	21	20	49	70		49	38	32	32	33	122
3	30	38	29	30	20	123		29	28	30	29	31	104
4	40	24	31	30	18	113		26	40	32	29	30	116
5	22	33	30	29	20	109		28	24	27	25	29	98
6	21	38	29	26	20	120		32	23	18	28	31	90
7	31	35	27	28	45	105		41	28	31	40	29	116
8	48	38	29	29	39	117		22	24	19	18	23	83
9	22	33	24	32	27	109		29	32	33	25	25	104
10	46	29	24	28	39	95		41	18	19	22	26	72
11	20	26	22	30	23	98		29	39	31	27	39	123
12	38	31	27	28	37	111		37	23	19	26	23	93
13	32	24	25	20	29	91		38	29	23	24	24	98
14	33	29	22	25	28	87		33	19	12	17	20	75
15	34	37	27	32	39	118		29	19	18	30	27	95
16	22	27	30	30	40	29,8		40	24	26	22	30	101
17	30	32	26	27	34	30,4		25	26	24	27	27	98
18	33	35	22	26	36	29,8		40	29	22	31	27	95
19	31	26	28	33	29	29,4		37	31	28	29	28	104
20	20	36	25	22	38	31,6		34	25	20	25	27	94
Середнє	32,7	31,2	26,2	27,7	33,5	104,9		34,3	26,9	24,1	26,8	27,8	98,8

Таблиця 6

*Показники найбільш інформативних психологічних змінних професійно-
ціннісного поступу вітчизняних студентів (категорія А - В)*

	Заг. показн. саморегуляції	Шкала планування	Підготовка до занять	Цілі	ЛК - життя
1.	37	4	242	48	47
2.	32	6	244	48	49
3.	20	7	180	30	20
4.	36	9	238	40	18
5.	18	6	116	22	20
6.	17	6	160	21	20
7.	32	6	216	31	45
8.	39	6	300	48	39
9.	19	9	100	22	27
10.	34	4	270	46	39
11.	24	6	104	20	23
12.	25	6	180	38	37
13.	23	7	168	32	29
14.	31	6	222	33	28
15.	17	6	198	34	39
16.	12	7	178	22	40
17.	28	6	190	30	34
18.	32	8	204	33	36
19.	27	8	202	31	29
20.	28	7	188	20	38
Середнє	26,6	6,5	195,0	32,5	32,9

Таблиця 7

*Показники найбільш інформативних психологічних змінних професійно-
ціннісного поступу іноземних студентів (категорії: А - В)*

№	Заг. рівень саморегуляції	Шкала планування	Підготовка до занять	Цілі	ЛК - життя
1.	34	7	300	47	27
2.	37	6	344	49	33
3.	19	7	134	29	31
4.	19	5	128	26	30
5.	21	6	140	28	29
6.	21	7	137	32	31
7.	28	6	213	41	29
8.	26	8	197	22	23
9.	21	7	181	29	25
10.	30	8	221	41	26

№	Заг. рівень саморегуляції	Шкала планування	Підготовка до занять	Цілі	ЛК - життя
11.	18	8	170	29	39
12.	26	7	202	37	23
13.	22	6	190	38	24
14.	24	7	208	33	20
15.	22	6	185	29	27
16.	30	6	242	40	30
17.	19	7	176	25	27
18.	27	6	198	40	27
19.	24	8	182	37	28
20.	26	6	192	34	27
Середнє	24,7	6,7	197	34,3	27,8
Дисперсія	5,2	0,9	52,6	7,3	6,1

Таблиця 8

Найбільш значущі показники професійно-ціннісних характеристик студентів-медиків

контрольна група (А - В) (15 + 5)

№	Заг. рівень саморегуляції	Шкала планування	Підготовка до занять	Цілі	ЛК - життя
1.	37	4	242	48	47
2.	32	6	244	48	49
3.	20	7	180	30	20
4.	36	9	238	40	18
5.	18	6	116	22	20
6.	17	6	160	21	20
7.	32	6	216	31	45
8.	39	6	300	48	39
9.	19	9	100	22	27
10.	34	4	270	46	39
11.	24	6	104	20	23
12.	25	6	180	38	37
13.	23	7	168	32	29
14.	31	6	222	33	28
15.	17	6	198	34	39
16.	30	6	242	40	30
17.	19	7	176	25	27
18.	27	6	198	40	27
19.	24	8	182	37	28
20.	26	6	192	34	27
Середнє	26,5	6,35	196,4	34,4	30,9
Дисперсія	7,04	1,27	52,8	9,2	9,4

Емпіричні дані та показники кореляційного зв'язку між психологічними змінними

Таблиця 1

*Показники кореляційного зв'язку між психологічними змінними
(вітчизняні студенти категорії А - В)*

	1 Заг. показн. саморегул.	2 Підготовка до занять	3 Цілі	4 ЛК - життя
Заг. показн. самор.		0,759 ^{**} , $p \leq 0,01$	0,741 ^{**} , $p \leq 0,01$	0,374, $p \leq 0,1$
Підг. до занять	0,759 ^{**} , $p \leq 0,01$		0,845 ^{**} , $p \leq 0,01$	0,540 [*] , $p \leq 0,14$
Цілі	0,741 ^{**} , $p \leq 0,01$	0,845 ^{**} , $p \leq 0,01$		0,521 [*] , $p \leq 0,1$
ЛК - життя	0,374, $p \leq 0,1$	0,540 [*] , $p \leq 0,14$	0,521 [*] , $p \leq 0,1$	

**Примітка:* Жовтим кольором позначено значущі коефіцієнти кореляції відповідних психологічних змінних

Таблиця 2

Найбільш значущі показники професійно-ціннісних самозмін
студентів-медиків
(іноземні студенти: А - В)

Загальний рівень саморегуляції	Підготовка до занять	Цілі	ЛК - життя
34	300	47	27
37	344	49	33
19	134	29	31
19	128	26	30
21	140	28	29
21	137	32	31
28	213	41	29
26	197	22	23
21	181	29	25
30	221	41	26
18	170	29	39
26	202	37	23
22	190	38	24
24	208	33	20
22	185	29	27
30	242	40	30
19	176	25	27
27	198	40	27
24	182	37	28
26	192	34	27
Середнє	197	34,3	24,1
Дисперсія	52,6	7,3	6,1

Таблиця 3

Показники кореляційного зв'язку між психологічними змінними
(іноз. студенти: А - В) за даними табл. 2

	Заг. рівень саморегуляції	Підготовка до занять	Цілі	ЛК - життя
Заг. рівень саморег.		0,920 ^{**} , $p \leq 0,01$	0,837 ^{**} , $p \leq 0,01$	-0,104, $p \leq 0,66$
Підгот. до занять	0,920 ^{**} , $p \leq 0,01$		0,792 ^{**} , $p \leq 0,01$	-0,042, $p \leq 0,86$
Цілі	0,837 ^{**} , $p \leq 0,01$	0,792 ^{**} , $p \leq 0,01$		0,053, $p \leq 0,82$
ЛК - життя	-0,104, $p \leq 0,66$	-0,042, $p \leq 0,86$	0,053, $p \leq 0,82$	

*Примітка: Жовтим кольором позначено значущі коефіцієнти кореляції відповідних психологічних змінних

*Показники методики «Стиль саморегуляції поведінки»
(вітчизняні студенти)*

№	1 ШПл	2 ШМ	3 ШПр	4 ШОР	5 ШГн	6 ШС	Заг. показн. саморегуляції
1.	29	39	19	18	30	27	37
2.	23	37	38	32	32	33	32
3.	35	29	28	30	29	31	20
4.	26	36	40	32	29	30	36
5.	26	38	24	27	25	29	18
6.	32	32	23	18	28	31	17
7.	27	41	28	31	40	29	32
8.	30	32	24	19	18	23	39
9.	31	29	32	33	25	25	19
10.	32	31	18	19	22	26	34
11.	34	39	39	31	27	39	24
12.	24	37	23	19	26	23	25
13.	27	38	29	23	24	24	23
14.	29	33	19	12	17	20	31
15.	31	39	19	18	30	27	17
16.	31	1	2	3	4	5	12
17.	35	39	19	18	30	27	28
18.	26	35	36	32	32	31	32
19.	22	26	26	31	27	30	27
20.	31	33	30	30	26	32	28
21.	29,0	33,2	25,8	23,8	26,0	27,1	

Таблиця 2

Найбільш значущі показники професійно-ціннісних самозмін студентів-медиків
(вітчизняні студенти: А - В)

	Заг. показн. саморегул.	Підготовка до занять	Цілі	ЛК - життя
1.	37	242	48	47
2.	32	244	48	49
3.	20	180	30	20
4.	36	238	40	18
5.	18	116	22	20
6.	17	160	21	20
7.	32	216	31	45
8.	39	300	48	39
9.	19	100	22	27
10.	34	270	46	39
11.	24	104	20	23
12.	25	180	38	37
13.	23	168	32	29
14.	31	222	33	28
15.	17	198	34	39
16.	12	178	22	40
17.	28	190	30	34
18.	32	204	33	36
19.	27	202	31	29
20.	28	188	20	38
Середнє	26,5	195	32,4	32,8

Таблиця 3

**Найбільш значущі показники професійно-ціннісних самозмін
студентів-медиків**
(вітчизняні студенти: А - В)

	1 Заг. показн. саморегул.	2 Підготовка до занять	3 Цілі	4 ЛК - життя
Заг. показн. саморегул.		0,759 ^{**} , p ≤ 0,01	0,741 ^{**} , p ≤ 0,01	0,374, p ≤ 0,1
Підготовка до занять	0,759 ^{**} , p ≤ 0,01		0,845 ^{**} , p ≤ 0,01	0,540 [*] , p ≤ 0,14
Цілі	0,741 ^{**} , p ≤ 0,01	0,845 ^{**} , p ≤ 0,01		0,521 [*] , p ≤ 0,1
ЛК - життя	0,374, p ≤ 0,1	0,540 [*] , p ≤ 0,14	0,521 [*] , p ≤ 0,1	

*Примітка: Жовтим кольором позначено значущі показники професійно-ціннісних самозмін

Таблиця 4

Показники емпіричних значень студентів-іноземців категорії D - E

№	1 Загальний показник саморегуляції	2 Підготовка до занять	3 ЛК - Я	4 Локус життя
1.	32	34	29	28
2.	31	40	20	32
3.	20	29	30	20
4.	36	62	30	32
5.	18	112	29	27
6.	17	118	26	18
7.	35	34	28	36
8.	32	61	29	29
9.	19	54	32	30
10.	33	76	28	29
11.	22	64	30	31
12.	28	52	28	19
13.	25	76	20	23
14.	34	54	25	12
15.	21	78	32	18
16.	22	53	30	26
17.	24	44	27	24
18.	31	62	26	22
19.	29	52	33	28
20.	24	65	22	20

Таблиця 5

Показники кореляційного зв'язку між емпіричними значеннями основних психологічних змінних студентів-іноземців категорії D - E

	1 Заг. показн. саморегул.	2 Підготовка до занять	3 ЛК - Я	4 ЛК - життя
Заг. показн. саморегул.		-0,454*, $p \leq 0,44$	-0,157, $p \leq 0,51$	0,3, $p \leq 0,2$
Підготовка до занять	-0,454*, $p \leq 0,44$		-0,066, $p \leq 0,78$	-0,246, $p \leq 0,29$
ЛК - Я	-0,157, $p \leq 0,51$	-0,066, $p \leq 0,78$		0,201, $p \leq 0,39$
ЛК - життя	0,3, $p \leq 0,2$	-0,246, $p \leq 0,29$	0,201, $p \leq 0,39$	

Таблиця 6

**Найбільш значущі показники професійно-ціннісних самозмін
студентів-медиків
(вітчизняні студенти: A - B)**

	1 Заг. показн. саморегуляції	2 Підготовка до занять	3 Цілі	4 ЛК - життя	5 Планування
Заг. показн. саморегуляції		0,759 ^{**} , p≤ 0,01	0,741 ^{**} , p≤ 0,01	0,374, p≤ 0,1	-0,217, p≤ 0,36
Підгот. до занять	0,759 ^{**} , p≤ 0,01		0,845 ^{**} , p≤ 0,01	0,540 [*] , p≤ 0,14	-0,335, p≤ 0,15
Цілі	0,741 ^{**} , p≤ 0,01	0,845 ^{**} , p≤ 0,01		0,521 [*] , p≤ 0,1	-0,389, p≤ 0,9
ЛК - життя	0,374, p≤ 0,1	0,540 [*] , p≤ 0,14	0,521 [*] , p≤ 0,1		-0,454 [*] , p≤ 0,05
Планування	-0,217, p≤ 0,36	-0,335, p≤ 0,15	-0,389, p≤ 0,9	-0,454 [*] , p≤ 0,05	

Таблиця 7

**Найбільш значущі показники професійно-ціннісних самозмін
студентів-медиків
(іноземні студенти: A - B)**

	Заг. рівень саморегуляції	Підготовка до занять	Цілі	ЛК - життя	Планування
Заг. рівень саморегуляції		0,920 ^{**} , p≤ 0,01	0,837 ^{**} , p≤ 0,01	-0,104, p≤ 0,66	-0,056, p≤0,814
Підгот. до занять	0,920 ^{**} , p≤ 0,01		0,792 ^{**} , p≤ 0,01	-0,042, p≤ 0, 86	-0,009, p≤0,97
Цілі	0,837 ^{**} , p≤ 0,01	0,792 ^{**} , p≤ 0,01		0,053, p≤ 0, 82	-0,134, p≤0,57
ЛК - життя	-0,104, p≤ 0,66	-0,042, p≤ 0, 86	0,053, p≤ 0, 82		-0,047, p≤0,84
Планування	-0,056, p≤ 0,814	-0,009, p≤ 0,97	-0,134, p≤ 0,57	-0,047, p≤ 0,84	

Таблиця 1

**Найбільш важливі якості професійного профілю лікаря за результатами
групового рейтингу іноземних та вітчизняних студентів (мах. = 10)**

№	Якості	Іноз.	Вітч.	
1.	Доброта	8,6	8,4	
2.	Працьовитість	8,4	-	
3.	Обізнаність	8,2	-	
4.	Розум	8,0	7,3	
5.	Чесність		8,4	1
6.	Саморозвиток, Ввічливість, Розсудливість		8,2	2
7.	Відповідальність		8,1	3
8.	Впевненість		8,0	4
9.	Комунікабельність	6,6	8,4	1
10.	Спокій	7,2	-	
11.	Уважність	-	6,7	

Методики формувального етапу дослідження

Методика «Життєві завдання» (О. В. Савченко, Я. О. Доманова)

Інструкція: Кожна людина ставить перед собою певні завдання, які стимулюють її до розвитку. Ми пропонуємо Вам оцінити запропоновані варіанти життєвих завдань і визначити, наскільки вони актуальні для Вас на даний час. Для оцінки актуальності використовуйте таку шкалу: «абсолютно не актуальне», «практично не актуально», «актуально частково», «дуже актуально». Прохання не пропускати твердження!

№		Абсолютно не актуальне	Практично не актуально	Актуально частково	Дуже актуально
1.	Освоїти прийоми стимулювання своєї активності (самохвалювання, самопідтримки, самонаказу та ін.)				
2.	Розвинути вміння презентувати свої знання та вміння, сильні сторони своєї особистості				
3.	Чітко визначити своє ставлення до життя, усвідомити свою життєву позицію, принципи життя				
4.	Зрозуміти причини своїх успіхів і невдач				
5.	Навчитися ставити перед собою реальні цілі				
6.	Навчитися швидко проводити оцінку ситуації, свого стану, співвідносити їх з метою діяльності				
7.	Дослідити різні якості своєї особистості, визначити сильні і слабкі її сторони				
8.	Навчитися визначати пріоритетні життєві цілі та підпорядковувати другорядні цілі головним				
9.	Сформулювати власні критерії та стандарти, які дозволять адекватно оцінювати успішність своєї діяльності				
10.	Зрозуміти способи, за допомогою яких можна втілювати в життя свої значимі цінності та				

	встановити чинники, які заважають їх реалізувати				
11.	Усвідомити свою незалежність від інших, самостійність, відчуття своєї унікальності				
12.	Сформувати позитивне ставлення до себе, повагу до своїх бажань, потреб				
13.	Розвинути вміння усвідомлювати свої емоції, використовувати їх як підказки в складних ситуаціях				
14.	Розробити різні варіанти розвитку свого майбутнього, усвідомлено обрати одну з перспектив для реалізації				
15.	Навчитися відстоювати свої погляди, переконання, цінності				
16.	Скорегувати ті аспекти особистості, які заважають досягати успіху, розвивати ті сторони особистості, які можуть компенсувати недоліки				
17.	Розвинути здатність раціонально контролювати свої ресурси, економно витрачати їх у стані стресу, підвищеного навантаження				
18.	Підвищити рівень впевненості в собі, ступінь своєї самоєфективності				
19.	Навчитися співвідносити свої сильні і слабкі сторони, визначати можливості компенсувати недоліки				
20.	Визначити способи і прийоми швидкого відновлення своїх сил і ресурсів				
21.	Навчитися отримувати радість від життя, відчувати себе успішним і реалізованим				
22.	Усвідомити внутрішні причини і зовнішні фактори, які гальмують саморозвиток особистості				
23.	Визначити та відпрацювати ті способи вирішення життєвих проблем, які найбільш відповідають головним принципам життя, особливостям характеру				
24.	Навчитися контролювати свої емоції, дії, регулювати темп і				

	терміни виконання справ, не затаючи їх до останнього моменту				
25.	Чітко визначити ті внутрішні і зовнішні мотиватори, які підсилюють бажання діяти, розвивати свій потенціал				
26.	Постійно знаходити нові способи реалізації свого потенціалу (творча діяльність, хобі, захоплення та ін.)				

**Методика «Особистісний стиль розв'язання
проблемно-конфліктної ситуації»
(О. В. Савченко, Д. Ю. Студенцова)**

Інструкція: Оцініть, будь ласка, запропоновані твердження, які описують різні форми поведінки, за шкалою згоди. Якщо запропоноване твердження не підходить для опису Вашої поведінки, використовуйте варіант «абсолютно не згоден», якщо воно точно характеризує Вас - вибирайте варіант «повністю згоден». Шкала містить і два проміжні варіанти «не згоден» і «згоден», вибирайте їх у тих випадках, коли ви не відчуваєте впевненості у відповіді. Варіант «складно визначитися» намагайтеся використовувати якомога рідше. Нагадаємо, що дана методика не має правильних і неправильних відповідей. Намагайтеся відповідати щиро, уважно читаючи твердження.

№	Твердження	Абсолютно не згоден	Не згоден	Складно визначити	Згоден	Повністю згоден
1.	Розмови з самим собою дозволяють мені знаходити вирішення складних проблем					
2.	Мені складно перервати свої думки і переживання після того, як я довгий час роздумував про свої проблеми, невдачі					
3.	Я використовую результати своїх минулих досягнень для прогнозування майбутнього					
4.	Я часто відчуваю бажання кинути все і почати «з чистого аркуша», кардинально змінити своє життя					
5.	У складній ситуації я спочатку певний час спостерігаю за своїми думками і почуттями, а лише потім приймаю рішення					

6.	Ситуація невдачі паралізує мене, я відчуваю себе розгубленим, «не в своїй тарілці»					
7.	Чим більше мій день насичений подіями, тим більш задоволеним я себе відчуваю					
8.	Якщо мені важко прийняти важливе рішення в житті, я намагаюся якомога довше відтягувати цей момент, забороняю собі думати про дану ситуацію					
9.	Я вмію контролювати перебіг власних думок і вчасно зупиняти його					
10.	Я можу протягом тривалого часу згадувати минуле і фантазувати про майбутнє у складні для мене періоди життя					
11.	Успіху в своїх діях я досягаю за рахунок гнучкої поведінки, постійної орієнтації на обставини, що змінюються					
12.	Я вважаю, що якщо проблему відкласти на певний час, то згодом вона сама якось вирішиться					
13.	В основі моєї успішності лежить ретельний аналіз моїх дій у минулому					
14.	Мені складно заснути після невдачі, оскільки я подумки перебираю різні варіанти своєї поведінки					
15.	Я не люблю довго роздумувати, зважувати варіанти, я швидко приймаю рішення					
16.	«Стирання з пам'яті» неприємних моментів мого життя допомагає мені справлятися з труднощами в сьогоденні					
17.	Перед початком дії я продумую свою стратегію, намагаюсь спрогнозувати результат, передбачити наслідки своїх дій					

18.	Я помічаю, що з віком стаю дуже критичним до себе, до своїх досягнень, я рідко можу виправдати свої невдачі					
19.	До мене можна застосувати вислів «мета виправдовує засоби»					
20.	Я люблю, коли рішення приймають інші, а я їх втіляю в життя					
21.	Я вмю контролювати свої власні емоції і стани					
22.	Життя має циклічний характер, події весь час повторюються					
23.	У мене є уявний ідеальний образ себе, і я постійно працюю над тим, щоб його досягти					
24.	Я не схильний планувати майбутнє і більше орієнтуюся на обставини «тут і зараз»					
25.	У мене підвищені вимоги до себе, я самокритичний					
26.	Мені властиво наступати «на ті ж самі граблі», навіть коли я знаю про можливі наслідки					
27.	Я не люблю довго сидіти без діла і легко придумую собі заняття					
28.	Мені властиво сподіватися на волю випадку, «плисти за течією», а не проти неї					

Вправа «Хто я?» Сприяє виявленню особливостей Я-концепції та показників її узгодженості

(запропонована О.А. Мірошниченко)

Досліджуванам пропонується швидко дати 10 довільних відповідей на запитання «Хто я?». Досліджуванам дається інструкція: Візьміть листок паперу й у верхньому кутку напишіть те із своїх імен, до якого Ви найбільш звикли. Після цього:

А. Дайте 10 відповідей на запитання «Хто я?».

Зробіть це швидко, записуючи свої відповіді точно в тій формі, як вони приходять Вам в голову.

Б. Дайте відповідь на те ж питання так, як, на Вашу думку, відгукнулись би про Вас Ваші батько або мати (виберіть одного).

В. Дайте відповідь на те ж питання так, як, на Вашу думку, відгукнувся б про Вас Ваш найкращий друг (подруга).

Тепер порівняйте ці 3 набори відповідей і в письмовій формі вкажіть наступне:

1. В чому виявляється подібність?
2. Які відмінності?

3. Як Ви їх зможете пояснити стосовно самого себе?
4. Яким чином ці відмінності пояснюються, виходячи з індивідуальних особливостей цих інших осіб?
5. Вкажіть, які з 10 відповідей Вашої самохарактеристики стосувались:
 - а) фізичних якостей;
 - б) психологічних особливостей;
 - в) соціальних ролей.
6. Встановіть послідовність, яку Ви вважаєте доцільною при переліку цих 3-х груп якостей.

ВИСНОВОК: написаний Вами підсумок можна визначити як словесне визначення Вашої Я-концепції, тобто зафіксованого уявлення про самого себе. Відмітьте залежність Я-концепції від сприймання Вас іншими людьми і варіанту імені, якому Ви надасте перевагу, що також багато в чому залежить від оточуючих.

Вправа № 2 (запропонована О.А. Мірошніченко):

А. Напишіть імена 2-х людей, які Вам дуже подобаються. Вкажіть на 5 якостей, які Вам у них подобаються.

Б. Напишіть імена 2-х людей, які Вам зовсім не подобаються. Вкажіть на 5 якостей, які Вам у них не подобаються.

В. Тепер порівняйте всі 4 переліки і виявіть, які особистісні параметри людей заставляють Вас їх любити чи ненавидіти. Відмітьте, які якості людей важливі для Вас, що Ви шукаєте в оточуючих і що Вас відштовхує від них.

ВИСНОВОК: Неважко побачити зв'язок самохарактеристики з характеристиками, які Ви даєте іншим людям. Кожен індивід може зрозуміти іншого лише в рамках Я-концепції.

Напрошується висновок про колективну природу Я-концепції, про її залежність від оточуючих: чим більше нам подобаються люди, тим більше ми подобаємося їм, і, як наслідок, покращити себе можна лише шляхом поліпшення тих груп і колективів, учасниками яких Ви є.

Завдання на швидкість і правильність постановки діагнозу

Завдання 1. Після стрибка з балкону 2-го поверху на ноги. Потерпілий, 20 років, скаржиться на болі в ділянці правого кульшового суглобу та ступні. Нога зігнута, вкорочена, також відмічається симптом пружного опору при спробі змінити положення ноги.

Варіанти послідовності дій лікаря: Провести первинний огляд. Оглянути місце ушкодження. Провести пальпацію. Провести рентгенологічне обстеження ділянки тазу.

Завдання 2. Чоловік, 58 років, раптово відчув інтенсивний стискаючий біль за грудниною, який триває понад 30 хвилин та не зменшується після прийому нітрогліцерину. Скаржиться на задишку, слабкість і холодний піт. Артеріальний тиск – 90/60 мм рт. ст., частота серцевих скорочень – 110 за хвилину.

Варіанти послідовності дій лікаря: Провести первинний огляд пацієнта. Зареєструвати електрокардіограму. Забезпечити венозний доступ та розпочати моніторинг життєво важливих показників. Госпіталізувати пацієнта до спеціалізованого кардіологічного стаціонару.

Завдання 3. У пацієнта на гіпертонічну хворобу після стресу ввечері з'явилась різка слабкість, біль в ділянці серця з іррадіацією в ліве плече і руку впродовж 30 хвилин, не знімається нітрогліцерин. Об'єктивно: блідий, АТ- 90/60 мм рт. ст., пульс - 90/хв., аритмічний.

Варіанти послідовності дій лікаря: Провести первинний огляд. Провести електрокардіографію. Визначити рівень тропоніну у крові. Провести коронарографію

Завдання 4. Пацієнт доставлений в лікарню у тяжкому стані, до цього був практично здоровим, але в останній тиждень, почав скаржитись на загальну слабкість, часто пив воду, була нудота. Об'єктивно: коматозний стан, легкий запах ацетону з рота, шумне дихання, зіниці звужені, шкіра суха. ЧСС – 90 уд/хв, АТ – 90/60 мм рт. ст.

Варіанти послідовності дій лікаря: Провести первинний огляд. Визначити рівень глюкози в крові. Визначити рівень кетонів у сечі

Завдання 5. Під час бійки чоловік 50 років, отримав кілька ударів ногами у живіт. Після чого його загальний стан погіршився, з'явилися наростаючий сильний біль в животі, спрага. Об'єктивно: стан важкий, потерпілий займає вимушене положення, язик і губи сухі, обкладені, живіт не приймає участь в акті дихання.

Варіанти послідовності дій лікаря: Провести первинний огляд. Провести пальпацію. Провести перкусію. Провести ультразвукове дослідження

Завдання 6. Чоловіка, 42 роки, доставлено бригадою екстреної медичної допомоги у непритомному стані. Під час огляду: свідомість відсутня, самостійне дихання не визначається, пульс на сонних артеріях відсутній.

Варіанти послідовності дій лікаря: Оцінити стан пацієнта та ознаки раптової зупинки кровообігу. Розпочати серцево-легеневу реанімацію. Провести дефібриляцію. Оцінити ефективність реанімаційних заходів.

Завдання 7. Потерпілий, 30 років, постраждав у дорожньо-транспортній пригоді. Скаржиться на сильний біль у лівому стегні. Під час огляду виявлено деформацію кінцівки та патологічну рухомість у середній третині стегна.

Варіанти послідовності дій лікаря: Провести первинний огляд. Оцінити стан ушкодженої кінцівки. Виконати транспортну іммобілізацію. Призначити рентгенологічне дослідження стегна.

Завдання 8. У пацієнта 52 років, після фізичного навантаження, з'явився гострий біль за грудиною, потім сухий кашель, запаморочення. Об'єктивно: задишка інспіраторного типу, ціаноз в поєднанні з блідістю шкіри, на ногах варикозне розширення вен.

Варіанти послідовності дій лікаря: Провести первинний огляд. Провести пальпацію. Провести перкусію. Провести аускультацию. Провести електрокардіографію. Визначити рівень Д-димерів в крові. Провести КТ-ангіографію

Завдання 9. На місці виклику БШМД, встановлено: у хворого 48 років після фізичного навантаження з'явилися сильна задишка, яка носить експіраторний характер, стиснення в грудній клітці. Під час глибокого дихання і кашлю з'являється сильний біль за грудиною. Хворий неспокійний, його стан важкий, шкіра синюшна і холодна, вени шиї помірно набряклі. Клініка розвинулась протягом години.

Варіанти послідовності дій лікаря: Провести первинний огляд. Провести ЕКГ. Провести РТГ органів грудної клітки. Провести УЗД серця

Завдання 10. У хворої 59 років виявлені рухові порушення з правого боку, розлади чутливості, афазія, асиметрія рота, є певна загальмованість. ЧСС – 54 уд/хв, АТ – 110/60 мм рт.ст. Симптоматика формувалася відносно швидко.

Варіанти послідовності дій лікаря: Провести первинний огляд. Визначення часу початку. Термінова госпіталізація. КТ головного мозку.

Завдання 11. У молодого хлопця 23 років раптово після сильного кашлю виникають болі в грудній клітці справа. Біль гострий, колючий, посилюється під час глибокого вдиху та кашлю. З'явилася задишка, відчуття нестачі повітря. При огляді: стан хворого неспокійний, шкірні покриви бліді, ЧД – 28/хв, ЧСС – 104 уд/хв, АТ – 120/75 мм рт. ст. Права половина грудної клітки відстає в акті дихання.

Варіанти послідовності дій лікаря: Провести первинний огляд. Провести пальпацію. Провести перкусію. Провести аускультацию. Провести РТГ органів грудної клітки. Провести УЗД органів грудної клітки.

Завдання 12. Хворий 36-ти років звернувся зі скаргами на гострі болі в животі, які виникають через 30 хвилин після прийому їжі. Апетит збережений, але через появу болю після їжі хворий обмежує її прийом. Хворіє протягом декількох років, погіршення стану відмічає в осінньо-весняний період. Об'єктивно: загальний стан задовільний. Легені та серце без патології. Язик обкладений білим нальотом. При пальпації живота відмічається болючість в епігастральній ділянці.

Варіанти послідовності дій лікаря: Провести первинний огляд. Загальний аналіз крові. Ультразвукове обстеження ОЧП. Провести ендоскопічне дослідження

Завдання 13. Хворий 40-ка років, звернувся до лікаря зі скаргами на сильні болі в правій половині живота, поперековій ділянці справа, які віддають в пах, стегно, часте болюче сечовиділення невеликими порціями, блювання. Об'єктивно: хворий стогне, неспокійний. Шкіра бліда, волога, температура тіла - 36,9оС. Пульс - 92/хв.

Варіанти послідовності дій лікаря: Провести первинний огляд. Загальний аналіз сечі. Загальний аналіз крові. Ультразвукове обстеження органів сечостатевої системи

Завдання 14. Після введення лікарського препарату у пацієнта, 35 років, раптово з'явилися утруднене дихання, набряк губ і обличчя, генералізована висипка, різке зниження артеріального тиску – 80/40 мм рт ст, слабкість.

Варіанти послідовності дій лікаря: Провести первинний огляд. Оцінити прохідність дихальних шляхів і функцію дихання. Моніторинг життєвих показників. Забезпечити венозний доступ та розпочати протишокові заходи. Госпіталізація.

Завдання 15. Звернувся хворий зі скаргами на застуду, підвищення температури тіла до 39,5оС, болі в правій половині грудної клітки, пов'язані з актом дихання, сухий кашель, головний біль. Захворів гостро. Об'єктивно: рум'янець на щоках. Частота дихання - 28/хв. Під час пальпації - посилене голосове тремтіння справа, перкуторно - притуплення перкуторного звуку справа. Аускультативно - крепітація справа. Пульс - 96/хв., АТ- 100/60 мм рт.ст.

Варіанти послідовності дій лікаря: Провести первинний огляд. Провести загальний аналіз крові. Провести біохімічний аналіз крові. Провести РТГ органів грудної клітки

Приклади терапевтичних казок для маленьких пацієнтів

(взято з Терапевтичні казки у дитячій лікарні / за ред. М. М. Кулеші-Любінець.
Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г. М., 2018. 64 с.)

Лісова лікарня

Галина Каранда

Вік: 2-5 р.

Мета: зменшити у дітей страх перебування в лікарні.

«У великому лісі жило дуже багато різних звірів. І часто траплялось так, що хтось із них хворів. То маленьке зайченя підверне на бігу лапку, то ведмедика бджоли покусують, а то й браконьєр поранить оленя. Стара мудра сова дивилась-дивилась на ці негаразди, а далі запропонувала мешканцям лісу побудувати лікарню. Дружно взялися звірі до роботи. Змайстрували ліжечка для хворих, поставили їх під старим дубом. Сова одягла білий халат і почала приймати пацієнтів. Забинтувала ніжку зайчику, приклала холодний компрес до покусаного носика ведмежати, оленяті примотала до рани листочок подорожника. Увесь ліс допомагав сові збирати ліки: білочка принесла цілющої калини, ховрашок нарвав звіробою, мишки накосили споришу. – Скре-ке-ке ! – торохтіла сорока до сови. – Для чого ти так стараєшся! Адже якщо в лісі більше не буде хворих, то ні ти, ні лікарня не будуть потрібні. – Навпаки! – відповіла мудра сова. – Зі мною завжди буде вдячність тих, кому я допомогла. Та хвалькувата сорока так захопилася, що ненароком з розгону вдарилася головою об старого дуба і гепнулась просто на лікарняне ліжко. Сова приклала до її скронь капустяного листа. Коли біль вщух, сорока сказала: – Ти була права! Ти завжди будеш потрібна, бо маєш добре серце і старанно робиш свою справу».

Як маленький кенгуру став самостійним

Вік: 2-5 років.

Мета: знизити у дітей рівень тривоги у зв'язку з розлукою з мамою, розвинути самостійність та впевненість у собі.

«Жила-була велика мама-Кенгуру. І одного разу вона стала найщасливішою Кенгуру на світі, тому що у неї народився маленький Кенгуру. Спочатку маленький Кенгуру був дуже слабеньким, і мама носила його в своїй сумочці на животі. Там, в цій маминої сумочці, Кенгурятку було дуже затишно і зовсім не страшно. Коли Кенгурятко хотів пити, мама поїла його смачним молоком, а коли хотів поїсти, мама-Кенгуру годувала його кашкою з ложечки. Потім Кенгурятко засинав, і мама могла в цей час прибратися в будинку або готувати їжу. Але іноді маленьке Кенгуру прокидався і не бачив поруч мами. Тоді він починав дуже голосно плакати і кричати до тих пір, поки мама не приходила до нього і не клала його знову в свою сумочку.

Одного разу, коли Кенгурятко знову заплакав, мама спробувала покласти його в свою сумочку, але в сумочці виявилося дуже тісно і ніжки Кенгурятка не поміщалися. Кенгурятко злякався і заплакав ще сильніше: він дуже боявся, що тепер мама піде і залишить його одного. Тоді Кенгурятко щосили стиснувся, підігнув коліна і проліз в сумочку. Увечері вони з мамою пішли в гості. У гостях були ще Діти, вони грались і веселилися, звали Кенгурятко до себе, але він боявся йти від мами і тому, хоча йому і хотілося піти пограти з усіма, він все-таки просидів весь час в маминій сумочці. Весь вечір до них з мамою підходили дорослі Дядьки й Тітки і питали, чому такий великий Кенгуру боїться залишити маму і піти грати з іншими хлопцями. Тоді Кенгурятко зовсім злякався і сховався в сумочку так, що навіть голови не було видно. День за днем в маминій сумочці ставало все тісніше і незручно. Кенгурятку дуже хотілося побігати по зеленій галявині біля будинку, побудувати пасочки з піску, пограти з сусідськими хлопцями і дівчатами, але так страшно було йти від мами, тому велика мама-Кенгуру не могла залишити Кенгурятка і сиділа з ним весь час.

Одного ранку мама-Кенгуру пішла в магазин. Кенгурятко прокинувся, побачив, що він один, і заплакав. Так він плакав і плакав, а мама все не приходила. Раптом у вікно Кенгурятко побачив сусідських дітей, які грали в квача. Вони бігали, наздоганяли один одного і сміялися. Їм було дуже весело. Кенгурятко перестав плакати і вирішив, що він теж зможе сам, без мами вмитися, одягтися і піти до дітей. Так він і зробив. Діти з радістю прийняли його до себе в гру, він бігав і стрибав разом з усіма. А незабаром прийшла мама і похвалила його, що він такий сміливий і самостійний.

Тепер мама може щоранку ходити на роботу і в магазин – адже Кенгурятко вже зовсім не боїться залишатися один, без мами. Він знає, що вдень мама повинна бути на роботі, а ввечері вона обов'язково прийде додому, до свого улюбленого Кенгурятка».

ІНФОРМАЦІЯ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ
ІВАНО-ФРАНКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

вулиця Галицька 2, місто Івано-Франківськ, 76018, тел.: (0342) 53-32-95, e-mail: ifnmu@ifnmu.edu.ua

23.04.2026 № 011/1163
на № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Овчар Анни Ігорівни

на тему «Саморегуляторна здатність майбутнього лікаря як чинник його професійного становлення»

у практику університетської клініки Івано-Франківського національного медичного університету, поданої на здобуття третього ступеня вищої освіти доктора філософії (за освітньою програмою 053 Психологія, галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»)

Результати дисертаційного дослідження Овчар Анни Ігорівни, старшої викладачки кафедри медицини катастроф та військової медицини Івано-Франківського національного медичного університету, були впроваджені в роботу університетської клініки Івано-Франківського національного медичного університету протягом 2025–2026 років.

На запрошення дирекції закладу Анна Овчар взяла участь у роботі науково-методичного семінару де переконливо довела ефективність застосування у клінічну практику медичного закладу авторську «Психологічну програму розвитку саморегуляторної здатності студента як умови його професійного становлення».

Науково-практична значущість впровадження полягає у застосуванні розроблених методів і способів підвищення рівня психологічної саморегуляції студентів, лікарів-інтернів та медичного персоналу клініки, що сприяє покращенню загального рівня їхньої готовності до виконання професійних

обов'язків та позитивного психологічного налаштування у процесі надання медичної допомоги.

Проректор з науково-педагогічної
та лікувальної роботи

В.о. директора університетської клініки



Тарас КОБРИН

Олександр БУДЗ



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ
ІВАНО-ФРАНКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

вулиця Галицька 2, місто Івано-Франківськ, 76018, тел.: (0342) 53-32-95, e-mail: ifnmu@ifnmu.edu.ua

23.04.2026 № 18/1164
на № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Овчар Анни Ігорівни

на тему «Саморегуляторна здатність майбутнього лікаря як чинник його професійного становлення»

у практику освітньої діяльності на кафедрі психіатрії, наркології та медичної психології Івано-Франківського національного медичного університету, поданої на здобуття третього ступеня вищої освіти доктора філософії (за освітньою програмою 053 Психологія, галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»)

Результати дисертаційного дослідження Овчар Анни Ігорівни, старшої викладачки кафедри медицини катастроф та військової медицини Івано-Франківського національного медичного університету, були впроваджені в освітній процес кафедри психіатрії, наркології та медичної психології Івано-Франківського національного медичного університету протягом 2025–2026 років.

У практику освітнього процесу на кафедрі інтегровано авторську програму «Психологічна програма розвитку саморегуляторної здатності студента як умови його професійного становлення». Її структурні компоненти та розроблені методичні рекомендації використовуються під час викладання навчальних дисциплін «Медична психологія» та «Психологія спілкування» для студентів медичного факультету.

У межах практичної підготовки здобувачів освіти впроваджено запропоновані авторкою методики саморегуляції, які застосовуються під час проведення тренінгових і семінарських занять з метою підвищення рівня адаптивності студентів та їх готовності до майбутньої професійної діяльності.

Матеріали дослідження також використовуються у виховній роботі, зокрема в діяльності кураторів академічних груп, для забезпечення психологічної

підтримки здобувачів освіти та профілактики професійного вигорання на етапі навчання.

Таким чином, впровадження результатів дисертаційного дослідження Овчар А. І. сприяє оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх лікарів, підвищенню рівня їхньої психологічної стійкості та розвитку здатності до свідомої саморегуляції в умовах майбутньої клінічної практики.

Проректор з наукової роботи
д. мед. н., професор



Завідувач кафедри психіатрії наркології
та медичної психології
д. мед. н., професор

Наталія КОЗАНЬ

Михайло ПУСТОВОЙТ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська обл., 82100; тел./факс: (03244) 1-04-74, тел.: (03244) 3-38-77
e-mail: dspu@dspu.edu.ua, вебсайт: <http://dspu.edu.ua>, код згідно з ЄДРПОУ 02125438

Від 22.04.2026 р. № 482

На № _____ від _____ 20__ р.

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Овчар Анни Ігорівни
на тему «Саморегуляторна здатність майбутнього лікаря як чинник його
професійного становлення»
у практику освітньої діяльності Дрогобицького державного
педагогічного університету імені Івана Франка,
поданої на здобуття третього ступеня вищої освіти доктора філософії
(за освітньою програмою 053 Психологія,
галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»)

Результати дисертаційного дослідження Овчар Анни Ігорівни, старшої викладачки кафедри медицини катастроф та військової медицини Івано-Франківського національного медичного університету, було успішно впроваджено в освітній процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка протягом 2025–2026 років.

Зокрема, у практичну діяльність кафедр інтегровано авторську розробку – «Психологічну програму розвитку саморегуляторної здатності студента як умови його професійного становлення». Запропоновані авторкою методики саморегуляції апробовано під час проведення тренінгів та семінарських занять, що дало змогу підвищити рівень адаптивності здобувачів та їхню психологічну готовність до майбутньої професійної діяльності.

Матеріали дослідження також залучено до виховної роботи: куратори академічних груп використовують їх для надання психологічної підтримки студентам та профілактики синдрому професійного вигорання на етапі навчання.

Науково-практична цінність результатів дослідження Овчар А.І. полягає в оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців, розвитку їхньої

психологічної стійкості та здатності до свідомої саморегуляції в майбутній практичній роботі. Напрацювання авторки є репрезентативними та можуть бути рекомендовані для подальшого використання в системі вищої освіти.

Результати дослідження було обговорено на засіданні кафедри психології (протокол № 6 від 21.04.2026 р.) Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Завідувач кафедри психології,
доктор психологічних наук, професор

Мирослав САВЧИН

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор

Микола ПАНТЮК



СПИСОК ПРАЦЬ, ОПУБЛІКОВАНИХ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації, зокрема статті у наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:

1. Овчар А.І., Белей М.Д. Рефлексивно-особистісна компетентність як важлива умова професійного самотворення майбутнього фахівця. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2022. № 20 (65). С. 55–63.

DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.20\(65\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.20(65).06)

URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/e885ad1b-515b-49cb-b35e-0057c5a8ee01>

2. Овчар А.І. Деякі особливості навчально-професійної мотивації студентів медичних університетів та їх вплив на подальше фахове становлення. *Психологічні студії*. 2024. № 1. С. 121–130.

DOI: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.16>

URL: <https://journals.vnu.volyn.ua/index.php/psychology/article/view/1625>

3. Овчар А.І. Саморегуляторна здатність майбутнього лікаря як чинник його професійного становлення. *Габітус*. 2025. № 72. С. 123–130.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.72.1.22>

URL: https://habitus.od.ua/journals/2025/72-2025/part_1/24.pdf

4. Овчар А.І. Самоорганізація та самоуправління різними видами активності як умова професійного становлення майбутнього лікаря. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. Т 36(75), №3. С. 84–90.

DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.3/13>

URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/3_2025/15.pdf

5. Белей М., Овчар А. Смыслотворення в царині професіогенезу майбутнього лікаря як умова його фахового становлення. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2025. № 56. С. 9–16.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2312-8437.56.2025-2.1>

URL: <http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8139/1/%D0%91%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B9%20%D0%9E%D0%B2%D1%87%D0%B0%D1%80.pdf>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

6. Овчар А. І. Теоретичні підходи до операціоналізації та регуляції смислової сфери особистості. *Матеріали звітної наукової вебконференції викладачів, докторантів, аспірантів університету за 2021 рік Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника* (4–5 квіт. 2022 р., м. Івано-Франківськ): електрон. вид. Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2022. С. 96–97.

URL: <https://kjourn.cnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/54/2022/11/%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8-%D0%BF%D0%BD%D1%83-2022-.pdf>

7. Овчар А. І. Саморегуляторна активність та її роль у забезпеченні особистісно-професійних самозмін. *Сучасний стан та тенденції розвитку науки та освіти: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 10 лют. 2025 р.) / Міжнар. гуманітар. дослід. центр. Дніпро: Research Europe, 2025. С. 240–244.*

URL: <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2025/02/re-10.02.25.pdf>

8. Овчар А. І. Саморегуляція як професійно-важлива властивість особистості майбутнього фахівця. *Український соціум: соціально-гуманітарний аналіз сучасності та прогноз майбутнього: матеріали XXVIII Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 28 лют. 2025 р.)*. Харків: Право, 2025. С. 41–44.

URL: https://pravo-izdat.com.ua/index.php?route=product/product/download&product_id=5533&download_id=1964

9. Beley M., Ovchar A. Self-Regulation as a Condition for Effective Personal and Professional Self-Development. *International Scientific Conference «Science, Technology, and Society under Global Uncertainty»* (Birmingham, United Kingdom, February 5, 2026). Birmingham, 2026. P. 121–124.

URL: <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2026/02/re-05.02.2026.pdf>

10. Овчар А. І. Ціннісно-сміслова свідомість як фактор професійної самореалізації студентів медичних спеціальностей. *Сучасні дослідження в науці, освіті та практиці*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Житомир, 15 лют. 2026 р.) / Міжнар. гуманітар. дослід. центр: Research Europe, 2026. С. 96–98.

URL: <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2026/02/re-15.02.2026.pdf>

11. Белей М., Овчар А. Особливості формування смислових систем у майбутніх медичних спеціалістів. *New Horizons in Scientific Research: Challenges and Solutions*: collection of Scientific Papers with the Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference (March 9–11, 2026, Marseille, France). Marseille : European Open Science Space, 2026. С. 240–242.

URL: https://www.eoss-conf.com/wp-content/uploads/2026/03/Marseille_France_09.03.26.pdf