

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

Факультет соціальної та психологічної освіти
Кафедра психології

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

освітній ступінь «магістр»
на тему:

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПІЇ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Виконала:
студентка 266 групи
спеціальність 053 Психологія
освітньо-професійна програма «Психологія»
Дачник Анна Петрівна
Керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
Якимчук Ірина Павлівна
Рецензент:
доктор психологічних наук, професор
Сафін Олександр Джамільович

Умань – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ	
ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПІЇ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ	
МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА	6
1.1. Поняття про гештальт-терапію в фахових дослідженнях	6
1.2. Структура професійної особистості майбутнього психолога	15
1.3. Традиційні та інноваційні технології формування професійної особистості майбутнього психолога	21
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ	
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	
2.1. Умови та методики проведення емпіричного дослідження сформованості професійної особистості майбутніх психологів	28
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження сформованості професійної особистості майбутніх психологів	36
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ	
ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА З ВИКОРИСТАННЯМ	
ЕЛЕМЕНТІВ ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПІЇ	
3.1. Структура роботи з формування професійної особистості майбутнього психолога з використанням елементів гештальт-терапії	59
3.2. Показники ефективності використання гештальт-терапії у формуванні професійної особистості майбутнього психолога	72
ВИСНОВКИ	92
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	97
ДОДАТКИ.....	106

ВСТУП

Актуальність дослідження. Соціально-економічні процеси в сучасному українському суспільстві визначають необхідність виявлення підвищених вимог до професіоналізму практичних психологів. Однією з найголовніших вимог постає постійне професійне зростання та вдосконалення знань, умінь та навиків, що сприяють успішній діяльності у сфері надання психологічних послуг. Також важливою умовою професійного самовдосконалення психолога постає розвиток емпатичності його особистості.

Для психолога, що практикує в будь-якій сфері психологічної науки, характерним є виконання специфічних функцій. Виходячи з його типових завдань, він повинен володіти певним рівнем розвитку професійно значущих якостей та відповідно розвинутою практикою комунікативних вмінь. Вони є ключовими в наданні професійної допомоги клієнтам, що належать до різних груп ризику і є невіддільними від розвитку професійної самосвідомості практичного психолога.

Проте, наразі недостатньо досліджень, присвячених систематизації психолого-педагогічних умов розвитку складових професійної особистості майбутнього психолога. Відтак, тема дослідження є актуальною.

Мета дослідження: обґрунтувати напрямки роботи з формування професійної особистості майбутнього психолога з використанням елементів гештальт-терапії.

Поставлена мета передбачає необхідність вирішення таких завдань дослідження:

1. Розглянути сучасні підходи до визначення поняття «гештальт-терапія» в фахових дослідженнях;
2. Визначити структурні компоненти професійної особистості майбутнього психолога;

3. Виокремити традиційні та інноваційні технології формування професійної особистості майбутнього психолога;
4. Охарактеризувати умови проведення емпіричного дослідження рівня сформованості професійної особистості майбутнього психолога;
5. Проаналізувати результати емпіричного дослідження рівня сформованості професійної особистості майбутнього психолога;
6. Розробити рекомендації стосовно формування професійної особистості майбутнього психолога з використанням елементів гештальт-терапії;
7. Перевірити ефективність роботи з формування професійної особистості майбутнього психолога з використанням елементів гештальт-терапії.

Об'єкт дослідження: професійна особистість майбутніх психологів.

Предмет дослідження: напрямки роботи з формування професійної особистості майбутнього психолога з використанням елементів гештальт-терапії.

Методи дослідження:

- теоретичний аналіз наукової літератури;
- емпіричні: діагностичні методиками, анкетування, психолого-педагогічний експеримент.

У роботі були використані такі **методики:** методика «Тест комунікативної компетентності» Л. Міхельсона в адаптації Ю. З. Гільбуха; тест Н. Холла «Опитувальник на емоційний інтелект»; методика «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге; тест опису поведінки К. Томаса (адаптація Н.В.Гришиної).

Дослідження проводилось впродовж 2022-2023 років на базі факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. У експерименті взяли участь 40 студентів спеціальності «053 Психологія» денної форми навчання.

Теоретичне значення. Розкрито зміст, структуру та показники сформованості професійної особистості майбутнього психолога. Визначено психолого-педагогічні умови розвитку професійної ідентифікації майбутніх психологів.

Практичне значення. Розроблено тренінгову програму, спрямовану на розвиток професійної особистості майбутніх психологів.

Основні положення та результати кваліфікаційного дослідження були представлені на III Всеукраїнській науково-практичній конференції «Теорія і практика психокорекції особистості, що відбулася 26 жовтня 2023 року на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та XII Всеукраїнській науковій Інтернет-конференції «Актуальні питання психології: теорія, методика, практика», що відбулася 11-12 жовтня 2023 року на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Публікації: матеріали кваліфікаційного дослідження відображено в збірнику статей студентів факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини у 2023 році.

Структура та обсяг кваліфікаційного дослідження зумовлена його метою та завданнями. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел, який налічує 77 найменувань та 1 додатків. Основний зміст роботи представлений на 96 сторінках. Робота містить 1 таблицю та 36 рисунків. Загальний обсяг роботи складає 116 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПІЇ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

1.1. Поняття про гештальт-терапію в фахових дослідженнях

Теорія гештальт-терапії сама по собі є новим гештальтом, хоча вона і не містить занадто багато нових думок.

Історія гештальт-психології розпочинається з виходу роботи М. Вертгеймера «Експериментальні дослідження сприйняття руху» (1912), в якій ставилося під сумнів звичне уявлення про наявність окремих елементів в акті сприйняття. В експериментах випробуваному послідовно пред'являлися два світлових стимули (один – вертикальна або похила смужка (А), інший – горизонтальна (В)). При значному часовому інтервалі між А і В видно обидва стимули, які настають один за одним. При дуже швидкій зміні подразників випробовувані сприймали кут, при середній швидкості бачили, як перша похила або вертикальна лінія переміщається в горизонтальне положення. Цей уявний рух випробовувані не могли відрізнити від реального переміщення навіть при спеціальній інструкції. Вертгеймер також описав явище «чистого руху», коли випробовувані, чітко бачачи рух, але не сприймали об'єкти, які переміщуються. Це явище отримало назву стробоскопічного руху.

Сам факт уявного руху був не новий. Ще раніше було встановлено, що послідовне зміщення об'єкта може викликати сприйняття безперервного руху. Новим було пояснення цього факту. За Вертгеймером, при порушенні в мозку певного пункту «А» навколо нього створюється зона, де також дається взнаки дія подразника. Якщо незабаром слідом за «А» порушується пункт «В», то між ними виникає коротке замикання, і збудження передається з пункту «А» в пункт «В». У феноменальному плані цим процесам відповідає сприйняття руху з «А» в «В». Ідеї Вертгеймера стали відправним пунктом для розвитку гештальт-теорії.

Безпосередньо після цього навколо Вертгеймера, і особливо в 20-х рр., в Берліні створюється Берлінська школа гештальт-психології: М. Вертгеймер, К. Кофка (1886–1941), В. Келер (1887–1967), К. Левін (1890–1947). Дослідження охоплювали сприйняття, мислення, потреби, афекти, волю [15].

В. Келер в книзі «Фізичні структури в спокої і стаціонарному стані» (1920) наводить думку про те, що фізичний світ, так само як і психологічний, підпорядкований принципу гештальту. Гештальтісти починають виходити за межі психології: всі процеси дійсності визначаються закономірностями гештальта [10].

Пояснення психічних явищ повинно складатися в знаходженні відповідних структур в мозкових процесах, які пояснювалися на основі фізичної теорії електромагнітного поля, створеного Фарадеєм і Максвеллом. Вводилося припущення про існування електромагнітних полів в мозку, які, виникнувши під впливом стимулу, ставали ізоморфними в структурі образу. Гіпотеза про наявність мозкових полів становить істотну частину системи гештальт-психології і представляє її вирішення психофізичної проблеми. Принцип ізоморфізму розглядався гештальт-психологами як вираження структурної єдності світу – фізичної, фізіологічної і психічної: остання є точною структурною репродукцією динамічної організації відповідних мозкових процесів. Виявлення єдиних закономірностей для всіх сфер реальності дозволяло, за Келером, подолати віталізм [39].

Л. Виготський оцінив цю спробу як «надмірне наближення проблем психіки до теоретичних побудов і даних новітньої фізики» [14].

Подальші дослідження (хоча не всі вони були виконані гештальт-психологами) посилили нову течію. Е. Рубін відкрив феномен постаті і фону (1915); Д. Катц показав роль гештальт-факторів в полі дотику і колірному зору.

Принципове значення мали експерименти Келера з курчатами з метою перевірити, що є первинним – сприйняття цілого або елементів. Тварина дресировалася на вибір більш світлого з 2 сірих відтінків. Потім слідував

критичний досвід: в новій парі темна поверхня замінювалося світлішою. Тварина продовжувала вибирати світлішу з цієї нової комбінації, хоча її не було під час дресирування. Оскільки відношення між світлим і темним в критичному досвіді зберігалось, значить, воно, а не абсолютна якість визначало вибір [39].

Отже, елемент не має значення, а отримує його в певній структурі, в яку він включений. Той факт, що такі структури властиві курчатам, означав, що структури є первинними примітивними актами. Ціле – це не вище, як вважалося раніше, структурування не є результатом інтелекту, творчого синтезу і т. п.

У 1917 р. Келер поширив принципи структурності на пояснення мислення («Дослідження інтелекту людиноподібних мавп»), у 1921 р. Кофка зробив спробу прикласти загальний принцип структурності до фактів психічного розвитку і побудувати на його основі теорію психічного розвитку в онто і філогенезі («Основи психічного розвитку»). Розвиток полягає в динамічному ускладненні примітивних форм поведінки, утворенні все більше і більше складних структур, а також у встановленні співвідношень між цими структурами. Уже світ немовляти в певній мірі гештальтований. Але структури немовляти ще не пов'язані одне з одним. Вони, як окремі молекули, існують незалежно один від одного. З розвитком вони контактують, вступають в співвідношення один з одним. Піддавалася критиці теорія 3 ступенів розвитку в філогенезі К. Бюлера за те, що вона представляє психічний розвиток як таке утворення, що складається з різних не пов'язаних один з одним єдиним принципом шаблів [46].

В цьому ж 1921 році Вертгеймер, Келер і Кофка, провідні представники гештальт-психології, заснують журнал «Психологічні дослідження» (*Psychologische Forschung*). Тут публікуються результати експериментальних досліджень цієї школи. З цього часу починається вплив школи на світову психологію. Важливе значення мали узагальнюючі статті

20-х рр. М. Вертгеймера: «До вчення про гештальт» (1921), «Про гештальт-теорію» (1925) [15].

У 1926 р. К. Левін пише статтю «Наміри, воля і потреби» – експериментальне дослідження, присвячене вивченню потреб і вольових дій. Ця робота має принципове значення: гештальт-психологія приступає до цього експериментального дослідження цих сфер психічного життя, які найбільш важко піддаються експериментальному дослідженню [34].

Все це дуже піднімало вплив гештальт-психології. У 1929 р. В. Келер читає лекції з гештальт-психології в Америці, які потім виходять книгою «Гештальт-психологія» (Gestalt Psychology). Ця книга являє систематичний і, мабуть, кращий виклад цієї теорії. На американську психологію справила великий вплив також книга К. Кофки «Принципи гештальт-психології» (Principles of Gestalt Psychology) (1935).

Плідні дослідження тривали до 30-х рр., до того часу, коли в Німеччину прийшов фашизм. Вертгеймер, Келер, Кофка, Левін емігрували в Америку. Тут теоретичні дослідження не набули значного просування.

До 50-их рр. інтерес до гештальт-психології спадає. В подальшому, однак, ставлення до гештальт-психології змінюється. В. Келер в статті «Гештальт-психологія сьогодні» наводив свідчення впливу гештальт-психології на психологічну науку США [33].

Центральною в гештальт-психології є проблема цілісності і цілісного підходу на противагу елементаризму і механіцизму старої, асоціативної, і нової, біхевіористської, психології. Як підкреслював Вертгеймер, «... гештальт-теорія виникла з конкретних досліджень ...». Вона не є теоретичною спекуляцією, але виросла з конкретних потреб вивчення людини, вона емпірична в цьому сенсі. Разом з тим на неї вплинула філософія Канта, особливо феноменологічна філософія Гуссерля.

Гештальт-психологія була також орієнтована на природознавство, особливо на фізику. В. Келер одночасно з отриманням психологічної освіти вивчав фізику у Макса Планка; Вертгеймер згадував про свої тривалі бесіди з

Ейнштейном в 1916 році. Тому стають зрозумілими слова Вертгеймера про те, що гештальт-психологія виникла не раптом, вона конвергувала, підтягла до себе матеріал з усіх наук, а також від різних філософських точок зору для вирішення принципового питання, що стосується підходу до розуміння психологічних проблем.

Гештальт-психологи виступили з новим розумінням предмета і методу психології: важливо починати з наївної картини світу, вивчати реакції так, як вони є, вивчати досвід, що не зазнав аналізу, який зберігає свою цілісність. У цій структурі окремі елементи виділяються, вони дійсно існують. Але вони вторинні і виділяються за своїм функціональним значенням в цьому цілому. Кофка писав, що однією з основних помилок традиційної психології є те, що вона розчленувала структуру на елементи, позбавляючи її тим самим істотних властивостей [33].

З самого початку гештальт-психологи відкинули тезу про походження сприйняття з відчуттів, оголосили відчуття «фікцією, яка створена в психологічних творах і лабораторіях». Теза про початкову цілісність, структурну організованість процесу сприйняття виражена Вертгеймером: «Є складні утворення, в яких властивості цілого не можуть бути виведені з властивостей окремих частин і їх з'єднань, але де, навпаки, те, що відбувається з будь-якою частиною складного цілого, визначається внутрішніми законами структури всього цілого. Структурна психологія (гештальт-психологія) є саме це» [15].

На відміну від інтроспективної психології від випробовуваних потрібно описати предмет сприйняття не таким, яким вони його знають, але таким, яким вони його бачать в даний момент. У цьому описі немає елементів.

Експерименти, які ставили ці психологи, прості і дійсно виявляли первісну цілісність. Розпочаті вони були на сприйнятті. Наприклад, пред'являлися точки і т. п. (досліди Вертгеймера). Випробований об'єднував їх в групи з двох точок, розділених інтервалом. В іншому досвіді пред'являлися лінії і т. п. (досліди Келера). Випробований бачив не окремі

лінії, але групи з двох ліній, розділених інтервалами. Ці дослідження показали, що в якості первинного в сприйнятті виступає ціле. Було встановлено, що елементи зорового поля об'єднуються в перцептивну структуру в залежності від ряду факторів. Цими факторами є близькість елементів один до одного, схожість елементів, замкнутість, симетричність і ін. [33].

Було сформульоване положення про те, що цілісний образ – це динамічна структура, яка утворюється за спеціальними законами організації. У зоровому полі при сприйнятті діють зв'язуючі і стримуючі перцептивні сили. Зв'язуючі сили спрямовані на зв'язування елементів один з одним, мають центральне значення. Їх функція – інтегрування. Саме зв'язуючі сили пояснюють закономірності виникнення структур при сприйнятті. Інші, так звані стримуючі, сили спрямовані на дезінтегрованість поля.

Перцептивна робота може мати багато форм: замикання неповних фігур, спотворення (ілюзії) і ін. Були сформульовані деякі положення, які отримали назву законів сприйняття в гештальт-теорії. Найважливіший з них закон фігури і фону, згідно з яким зорове поле ділиться на фігуру і фон. Про ці відмінності переконливо говорять так звані дієві зображення.

Фігура замкнута, оформлена, володіє жвавистю, яскравістю, ближче нам в просторі, добре локалізована в просторі, займає чільне місце в полі. Фон має свою функцію, він слугує тим загальним рівнем, на якому виступає фігура. Він аморфний, здається розташованим за фігурою, погано локалізується в просторі. В іншому законі – прегнантності – виражається тенденція перцептивної організації до внутрішньої впорядкованості, яка призводить до ситуації неоднозначних стимульних конфігурацій до «гарної» фігури, до спрощення сприйняття [24].

Ще один закон сприйняття – закон доповнення до цілого («ампліфікація»). Якщо фігура не закінчена, в сприйнятті ми прагнемо бачити її як ціле. Наприклад, точкова фігура сприймається як трикутник. Ця феноменологія пояснювалася за допомогою принципу ізоморфізму. Структури є безпосереднім відображенням у свідомості фізіологічних

процесів в мозку, що виникають в результаті зовнішніх впливів, які у вигляді аферентних імпульсів досягають кортикальних полів. При цьому фізіологічні закономірності пояснювалися фізичними законами електромагнітного поля. Наприклад, поділ поля сприйняття на фігуру і фон пояснюється як результат утворення в мозку двох по-різному заряджених електричних полів, між якими виникає електрорушійна сила. Ці процеси ізоморфні до явища сприйняття постаті на певному тлі [24].

Гештальт-психологія займає паралелістичні позиції в розумінні співвідношення психіки і мозку, причому робота мозку пояснюється фізикалістично.

Факти, отримані в гештальт-психології при вивченні сприйняття, збагачують уявлення про сприйняття. На їх основі були зроблені цінні практичні висновки. Зокрема, з урахуванням закономірності фігури і фону були розроблені деякі прийоми маскуванню фігур, які використовувалися під час війни.

В гештальт-психології експериментально досліджувалося також мислення (Келер, Вертгеймер, Дункер, Майер). За Келером, інтелектуальне рішення полягає в тому, що елементи поля, які раніше не асоціювалися, починають об'єднуватися в деяку структуру, що відповідає проблемній ситуації. З чисто описової точки зору для цієї форми поведінки характерним є використання предметів відповідно до їх ставлення один до одного і в реорганізації поля. Структурування поля відповідно до проблеми відбувається раптово в результаті розсуду (інсайт) за умови, якщо всі елементи, необхідні для вирішення, знаходяться в полі сприйняття тварини [24].

Вертгеймер поширює цей принцип на вирішення задач людиною. Він приходять до висновку: «Мислення полягає в розсуді, усвідомленні структурних особливостей та структурних вимог; в діях, які відповідають цим вимогам і визначаються ними, і тим самим в зміні ситуації в напрямку поліпшення її структури». Умовою переструктурування ситуації, за

Вертгеймером, є вміння відмовитися від звичних, сформованих в минулому досвіді і закріплених вправами шаблонів, схем, виявляються неадекватними ситуації завдання. Перехід на нову точку зору здійснюється раптово в результаті осяяння – інсайту [15].

Загалом теорія гештальт-терапії ґрунтується на таких положеннях:

1) особа являє собою цілісну соціобіопсихологічну істоту. Будь-який розподіл її на складові частини, наприклад, психіку і тіло, є штучним.

2) особа та її навколишнє середовище становлять єдиний гештальт, структурне ціле, що називають полем «організм – навколишнє середовище». Середовище впливає на організм, а організм перетворює навколишнє середовище.

3) поведінка особи, відповідно до теорії гештальт-терапії, підпорядковується принципам формування та руйнації гештальтів. Здоровий організм функціонує на основі саморегуляції. Ключова потреба виникає і займає домінуючу позицію в організмі – фігура утворюється із тла. Далі організм знаходить у зовнішньому середовищі об'єкт, здатний задовольнити цю потребу, наприклад, їжу при почутті голоду, іграшку та книгу в процесі гри та читання. Зближення й адекватна взаємодія з об'єктом (розжовування і проковтування їжі, отримання іграшки, книги, підручника) приводить до задоволення потреби – гештальт завершується і руйнується.

4) контакт – базове поняття гештальт-терапії. Організм не може існувати в безповітряному просторі, так само як і в просторі, позбавленому води, рослин і живих істот. Особа не може розвиватися без середовища інших людей. Усі основні потреби можуть задовольнятися лише в контакті із навколишнім середовищем. Місце, у якому організм зустрічається із навколишнім середовищем, у гештальт-терапії називають межею контакту. Наскільки особа здатна задовольняти свої потреби, залежить від того, наскільки гнучко вона може регулювати контактну межу.

5) усвідомлення – поінформованість про те, що відбувається всередині організму та в його навколишньому середовищі. Усвідомлення нетотожне

інтелектуальному знанню про себе і оточуючий світ. Воно містить переживання сприйняття як стимулів зовнішнього світу, так і внутрішніх процесів організму – відчуттів, емоцій, а також розумову діяльність – ідеї, образи, спогади і передбачення, тобто охоплює багато рівнів. Саме усвідомлення подає реальну інформацію про потреби організму людини і про навколишнє середовище. Головна мета практики гештальт-терапії – це розширення усвідомлення людини.

б) тут і тепер – принцип, який означає, що актуальне для організму людини завжди відбувається в сьогодні, будь то сприйняття, почуття, дії, думки, фантазії про минуле чи майбутнє, усі вони перебувають у теперішньому часі.

7) відповідальність – здатність відповідати за те, що відбувається і вправно контролювати свої реакції. Реальна відповідальність пов'язана з усвідомленням. Чим більше людина усвідомлює реальність, тим більше вона здатна відповідати за своє життя – за свої бажання, дії, говорячи словами Ф. Перлза – спиратися на себе.

Головна мета гештальт-терапії – досягнення особою більш повного усвідомлення себе: своїх почуттів, потреб, бажань, тілесних процесів, своєї розумової діяльності, а також, наскільки можливо, повного усвідомлення оточуючого світу, насамперед світу міжособистісних відносин. Гештальт-терапія не прагне до негайної зміни поведінки та швидкого усунення її симптомів і детермінант.

До основних понять гештальт-терапії належать: фігури і тло, усвідомлення і зосередження на сьогодні, полярності, захисні функції і зрілість.

I. Відношення фігури і тла. Під час саморегуляції здорова особа із усієї значної кількості інформації вибирає ту, котра для неї в цей момент є найбільш важливою і значущою. Це фігура. Інша інформація тимчасово відсувається на задній план. Це тло. Нерідко фігура і тло міняються місцями.

II. Усвідомлення і зосередження на сьогодні. Основною умовою, необхідною для того, щоб сформувати і завершити гештальт, є здатність особи усвідомлювати себе і свою домінуючу потребу в цей момент. Усвідомлення і зосередженість на потребі є важливим принципом у гештальт-терапії, що має назву «тут і тепер».

III. Контакт супроводжується формуванням гештальту, відхід – його завершенням. Рушійною силою цього ритму (контакт-відхід) Ф. Перлз вважав ієрархію потреб. Для задоволення своїх потреб людина постійно повинна перебувати в контакті із зонами свого внутрішнього та зовнішнього світу; відповідати на власні потреби, коли купує хліб, розв'язує задачі, одягає верхній одяг, відчуває холод чи тепло і так далі. Саморегуляція організму залежить від ступеня усвідомлення сьогодні і від здатності жити в повну силу «тут і тепер».

IV. Захисні функції. Ними є інтродекція, проекція, ретрофлексія, дефлексія і злиття.

V. Зрілість – здатність перейти від опори на середовище і від регулювання середовищем до опори на себе та саморегуляцію.

Таким чином, згідно вищеприведеного до основних понять гештальт-терапії належать: фігура та тло, усвідомлення і зосередження на сьогодні, полярності, захисні функції і зрілість. Головною метою гештальт-терапії є досягнення особою більш повного усвідомлення себе: своїх почуттів, потреб, бажань, тілесних процесів, розумової діяльності, а також повного усвідомлення оточуючого світу, насамперед світу міжособистісних відносин. Однак гештальт-терапія не прагне до негайної зміни поведінки та швидкого усунення її симптомів і детермінант.

1.2. Структура професійної особистості майбутнього психолога

Психолог – це відповідальна професія, в якій уміння виявляти емпатію багато в чому визначає успішність діяльності, що здійснюється. Специфіка роботи психолога вимагає від нього постійної готовності обмінюватися

інформацією, перебувати в контакті з клієнтом та його родичами, колегами та персоналом.

Насамперед психологу доводиться взаємодіяти з клієнтом. Психолог повинен від самого початку зуміти викликати симпатію клієнта до себе, створити умови, в яких клієнт буде готовий відкритися і довіритися фахівцю. Якщо контакт між клієнтом і психологом не встановлений, «здійснення продуктивної діагностичної та терапевтичної діяльності постає неможливим» [1].

Професійний розвиток психолога є індивідуально своєрідним, неповторним процесом, але у ньому можливо виділити «якісні особливості та закономірності, які відображаються у певних стадіальних характеристиках» [3].

Основний напрямок, за яким ведеться підготовка психологів, це так званий еkleктичний та мультимодальний підхід, який багато в чому є компромісом, оскільки передбачає «використання набору методів і технік, які вибираються з різних концепцій, але найчастіше не підкріплені однією загально визнаною теоретичною концепцією» [12]. Такий психолог володіє безліччю інструментів, і при цьому не наділений цілісним поглядом на особистість клієнта.

У формуванні комунікативної компетентності в психологів доцільно врахувати те, що на сучасному етапі розробки теорії комунікативної компетенції поняття стратегічної компетенції розвивається у двох напрямках: як комунікативні стратегії та як навчальні стратегії. В той час як комунікативні стратегії мають на меті «цілеспрямоване подолання проблем у спілкуванні, навчальні стратегії постають механізмом опанування професійним мовленням у цілому» [14].

Для успішного формування стратегічної компетенції психологів доречним є вмiле поєднання викладачем комунікативних і навчальних стратегій задля вирішення комунікативних завдань. Такими стратегіями можуть бути: сприймання (рецептивні стратегії), продукування (продуктивні

стратегії), інтеракція (інтерактивні стратегії), медіація (посередницькі стратегії).

Ми вважаємо, що структура комунікативної компетентності психологів, необхідна для побудови конструктивного діалогу з клієнтом, являє собою сукупність таких компонентів:

Індивідуально-особистісний компонент. Включає в себе психофізіологічні (пам'ять, мислення, мова і т. ін.), психологічні (темперамент, акцентуації характеру, тип особистості: екстраверт / інтроверт) особливості особистості.

Загальнокультурний компонент об'єктивується в моральних якостях, ціннісних орієнтаціях, поглядах, світогляді, особливостях менталітету, ерудиції особистості.

Психологічний компонент є сукупністю уявлень про комунікативний процес в цілому, про основні закони комунікативістики, принципи і правила ефективної взаємодії. Також він передбачає «знання структури, функцій, видів, типів, закономірностей спілкування; основних комунікативних моделей, знання особливостей ефективного спілкування в ситуації конфлікту» [22].

Поведінковий компонент актуалізується в діяльнісному аспекті комунікативної компетентності. Зміст зазначеного компонента становить таку систему компетенцій: усне й писемне мовлення; невербальна комунікація; міжособистісне сприйняття; управління комунікативним процесом.

Мотиваційно-рефлексивний компонент включає в себе: внутрішні та зовнішні передумови оволодіння фахівцем комунікативною компетентністю, що сприяють її ефективній реалізації; вміння аналізувати ситуацію, власне цілепокладання і дії клієнтів; адекватну самооцінку особистості, як у професійному, так і в комунікативному векторах.

Усе зазначене вище дає нам можливість окреслити основні параметри психолога, що провадить конструктивний діалог із клієнтом, як вторинної

професійної мовної особистості, а саме: здатність до перебудови мовної свідомості, глобального її розширення, перегляду звичайних схем і стереотипів; опанування глобальною картиною світу, що дозволяє фахівцеві зрозуміти нову для нього соціальну дійсність. Звідси – «зміна норм соціальної поведінки, можливо навіть певна перебудова системи цінностей; знання культурологічних особливостей (норм мовного етикету, зокрема професійного, базових елементів поведінки, властивих тій чи іншій культурі, наприклад, відстані, на якій потрібно триматися один від одного при розмові, мімічні, жестикуляційні та інші кінематичні зразки тощо); розуміння культурних відмінностей, толерантне сприйняття іншої системи цінностей; володіння виробничою культурою в конкретній сфері діяльності; вміння здійснювати соціально орієнтоване формальне спілкування (науково-технічна документація, статті, нормативні документи, функціональна та інформаційна підготовка проектів, рішень і т. ін.) і особистісно орієнтоване неформальне спілкування з клієнтами» [25].

Водночас майстерність спілкування, яку застосовує психолог, має свої особливості. По-перше, використовуючи ораторські навички, психолог завжди повинен керуватися інтересами клієнтів, визнавати їхні права, поважати честь та гідність. Він має бачити у своїх клієнтах не об'єкт впливу, що справляється за допомогою комунікативних засобів, а рівноправних суб'єктів спілкування.

По-друге, застосування ораторських навичок психологом постає для нього засобом особистого захисту, дозволяючи на ранніх етапах запобігати виникненню деструктивних конфліктів із агресивно налаштованим клієнтом чи його представниками. Це виявляється «важливим в умовах недостатньої розробленості нормативно-правових актів щодо застосування засобів особистого захисту персоналом» [23].

Ефективність практичної діяльності психолога залежить від того, наскільки професійно фахівець організовує взаємодію з клієнтами, їхніми родичами та найближчим оточенням та, звичайно, з колегами. Часто

необхідно узгодити дії, розподілити функції чи вплинути на настрій, поведінку, переконання співрозмовника. У психології для характеристики тих компонентів спілкування, які пов'язані із взаємодією людей, із безпосередньою організацією їхньої спільної діяльності, застосовується спеціальний термін – «інтерактивна сторона спілкування» [5].

Отже, формування оптимальної взаємодії психолога та клієнта вимагає здійснення психологом таких комунікативних кроків: постійне інформування клієнта стосовно обраних методів та засобів консультування (особливо при використанні методів, пов'язаних із ризиком для здоров'я клієнта); прогнозування потенційної ефективності психологічних послуг; розроблення превентивних заходів щодо профілактики патологічних станів.

Успішні комунікації між психологом та людиною, яка потребує психологічної допомоги, сприяють поглибленню відносин, підвищують довіру до допомоги, що надається. У цьому аспекті особливої важливості набувають міжособистісні навички психолога в контексті комунікацій. Іншим важливим аспектом комунікації між клієнтом та його родичами є «безперервність догляду за клієнтом, що забезпечується у процесі взаємодії всіх суб'єктів комунікативного процесу» [14].

Необхідно зауважити, що в більшості випадків дослідники зосереджують свою увагу на фахівцеві, який надає психологічну допомогу, і практично не приділяють уваги клієнтові, який також залучений до процесу комунікації. Проте довіра клієнта до психолога є одним із тих важливих факторів, що сприяють прихильності до надання психологічних послуг, збереженню віри в психологічну допомогу.

Коли психолог демонструє високий рівень розуміння потреб клієнта, рівень тривоги клієнта значно знижується. Так, зниження емоційного стресу клієнта часто передусім пов'язане з емпатичними відповідями психолога на емоційні реакції клієнта, доступністю та ясністю інформації, яку подає фахівець.

Ефективна комунікація між психологом та клієнтом здатна призвести не лише до покращення якості життя останнього, але й сформувати зв'язок із задоволеністю клієнта від прийнятого рішення про обране консультування. Клієнти, задоволені ставленням психолога, зазвичай демонструють вищий рівень психологічного благополуччя, менше скаржаться, краще розуміють свою проблему і прагнуть самостійно стежити за своїм здоров'ям. Так, персоналізоване звернення психолога до клієнта, зоровий контакт і докладні роз'яснення щодо проблеми пов'язані з меншим дискомфортом, меншим занепокоєнням та покращенням психічного здоров'я у клієнтів.

Концептуальна модель клієнт-орієнтованого комунікативного стилю включає кілька «доменів:

- 1) розуміння клієнтом його проблеми;
- 2) терапевтичний альянс, що відображає взаєморозуміння між психологом та клієнтом щодо проблеми;
- 3) надання інформації;
- 4) поглиблення відносин між психологом та клієнтом» [15].

За даними рандомізованих досліджень, розуміння проблеми клієнтом формується під впливом соціально-демографічних змінних, таких як рівень освіти, вік та стать клієнта, а також через інформування психологом та соціальні мережі.

Терапевтичний альянс, що відображає взаєморозуміння між психологом та клієнтом щодо проблеми, передбачає:

- а) що психолог прагне створювати ситуацію, в якій клієнт почуватиметься в змозі взяти участь у процесі роздумів та прийняття рішення щодо подальшого консультування;
- б) розподіл влади та відповідальності між психологом та клієнтом (взаємна участь клієнта та психолога);
- в) досягнення консенсусу щодо консультування.

Розвиток та підтримка відносин між психологом та клієнтом передбачає поглиблення комунікацій – що інспірує, зокрема стійкість думки

клієнта про їхні стосунки з психологом за межами консультацій. Процес поглиблення комунікацій «психолог – клієнт» охоплює чотири основні елементи: «модель особистості психолога, довіру, лояльність і увагу» [21].

1.3. Традиційні та інноваційні технології формування професійної особистості майбутнього психолога

Репрезентація особистості психолога є основним чинником поглиблення комунікацій між психологом і клієнтом. Дослідження доводять, що клієнт почувається більш упевненим у процесі консультування, якщо він знає, як поводитиметься психолог і як він реагуватиме у важкій для клієнта ситуації. Клієнти потребують знання психологом їх історії проблеми та їх очікувань, оскільки «розуміння їх темпераменту забезпечує глибшу синергію на емоційному та особистісному рівнях» [20]. Співпереживання сприяє розвитку в клієнта розуміння того, що його проблема сприймається психологом в контексті життєвого шляху, а не тільки як проблема, якої необхідно позбутися.

Довіра клієнта до психолога є ще одним аспектом поглиблення взаємин психолога та клієнта. Цей аспект відображає відсутність негативного досвіду взаємодії, що передбачає деструктивні взаємини. Довіра клієнтів базується на визнанні психологом меж власної компетентності, а також на готовності дослухатися до інших фахівців та самого клієнта.

Лояльність клієнта є толерантністю до тих аспектів надання психологічної ї допомоги, що викликають у них неприємні відчуття. Феномен лояльності являє собою протиріччя, при якому клієнти висловлюють невдоволення процедурами, але при цьому зберігають позитивне ставлення до психолога, що їх надає.

Такий аспект, як увага, пов'язаний із поглибленням комунікацій між психологом та клієнтом. Він включає в себе комфорт та симпатію, які відображають сприйняття допомоги та пошану у відносинах «психолог-клієнт». Внаслідок цього у клієнта виникає відчуття, що психолог перебуває

«на його боці» [15]. Для деяких клієнтів хороший рівень комунікацій з психологом може дорівнювати тривалим відносинам із близьким другом.

Отже, філософія клієнт-орієнтованої комунікації є оптимальною моделлю емпатійної структури комунікативної взаємодії психолога та клієнта, що характеризується суттєвою ефективністю у багатьох дослідженнях. Клієнти, що позитивно оцінюють свої стосунки з психологом, більшою мірою задоволені проведеним консультуванням. Урахування комунікативних потреб клієнтів у процесі консультування є важливою складовою психологічної адаптації клієнта.

Процес покращення комунікативної взаємодії психолога та клієнта передбачає створення інноваційного підходу до планування, проведення, оцінки та контролю психологічної допомоги, яка базується на «партнерських та взаємовигідних принципах співпраці між клієнтом та його найближчим оточенням з організацією в особі адміністративного, психологічного персоналу» [16]. Зазначений процес має базуватися на підставі таких етико-деонтологічних принципів:

1. Перший принцип полягає у повазі до цінностей, потреб та вподобань клієнта.
2. Другий принцип – цілісність, логічність та наступність лікувально-діагностичного процесу.
3. Третій принцип – поінформованість клієнта про всі деталі лікувально-діагностичного процесу, про перебіг медико-соціальної реабілітації тощо.
4. Четвертий принцип – створення комфортних умов перебування клієнта у процесі надання йому психологічної допомоги на всіх етапах: в амбулаторно-поліклінічному закладі, в стаціонарі, у відділеннях реабілітації тощо.
5. П'ятий принцип – забезпечення «емоційної підтримки клієнта» [23].
6. Шостий принцип – створення умов для спілкування клієнта з його найближчим оточенням.

7. Сьомий принцип – забезпечення «безперервності лікувального процесу, а також виправдання очікувань щодо його видозміни з часом» [23].

З огляду на окреслені вище принципи можуть бути запропоновані такі основні рекомендації до покращення комунікативної взаємодії психолога та клієнта.

Перш за все, психолог повинен усвідомлювати, що основою формування успішної комунікації з клієнтом є відчуття підтримки, що має вселятися до свідомості клієнта всіма діями психолога, в тому числі й комунікативними. Якщо клієнт усвідомлює, що психолог має намір допомагати, а не змушувати, то він, ймовірно, активніше братиме участь у лікувальному процесі, що інспіруватиме його подальший успішний результат.

Коли психолог виявляє розуміння потреб клієнта, клієнт упевнений, що його скарги почуті, зафіксовані у свідомості психолога, і той наразі міркує стосовно шляхів їх вирішення. Це почуття зміцнюється, коли психолог каже: «Я Вас чую і розумію» – або висловлює це поглядом чи кивком голови. Тому можна рекомендувати психологам послуговуватися такими засобами встановлення комунікативного контакту із клієнтами.

Повага до клієнта передбачає «визнання цінності клієнта як особистості» [19]. Особливо це важливо на етапах збору анамнезу, коли психолог знайомиться з обставинами життя клієнта.

Співчуття – ключ до встановлення співпраці з клієнтом. Психологу потрібно зуміти поставити себе на місце клієнта та поглянути на світ його очима. Важливо розуміти та враховувати внутрішню картину проблеми – все те, що відчуває та переживає клієнт, не лише його окремі відчуття, а й загальне самопочуття, самоспостереження, його уявлення про свою проблему, її причини.

Стан душевного комфорту клієнта – головний критерій деонтології, тест на її ефективність. Мистецтво бесіди з клієнтом, вміння вести з клієнтом

діалог вимагає не лише бажання психолога, а й певною мірою таланту. Психолог має вміти «не лише слухати, а й чути клієнта» [9].

Повідомляючи клієнту правду стосовно поточного стану його проблеми чи роблячи певний прогноз її розвитку, психолог має зробити це таким чином, аби одночасно дати йому надію. Проте комунікація психолога та клієнта повинна мати правду в своїй основі: лише зваживши всі «за» і «проти», людина зможе погодитися або відмовитися від запропонованого консультування. Клієнт має право знати, які симптоми повинні зникнути повністю, які частково, а які залишаться, і з їх існуванням необхідно буде змиритися.

Спокійні, вдумливі, співчутливі слова психолога, навіть якщо той повідомляє про ймовірнісні та негарантовані результати, можуть суттєво покращити моральний стан клієнта. Авторитетне слово психолога може впливати на самопочуття клієнта: впевненість психолога передається клієнтові.

Виокремимо деякі додаткові поради для підвищення ефективності спілкування психолога з клієнтом, що дозволять конкретизувати розглянуті вище положення.

При опитуванні клієнта психолог має спробувати дізнатися про причини підсвідомої тривоги клієнта. Він повинен допомогти клієнту розібратися в них, перевівши проблему на рівень свідомості. Для цього психологу слід дати клієнтові конкретні інструкції про те, що робити, до чого прагнути, як поводитися.

Розмовляючи з людьми похилого віку, психологу потрібно уникати нагадувань стосовно їх віку. Розмова має бути неквапливою, питання слід ставити «конкретні, які вимагають однозначної відповіді» [9].

У комунікації з клієнтом психологу рекомендується уникати одних лише усних порад. Основні рекомендації щодо режиму, дієти, медикаментозної терапії мають бути записані на аркуші паперу.

При озвученні певних обмежень, необхідних для успішного консультування, психолог повинен роз'яснити потребу в їх використанні клієнтові, навіть тоді, коли ці обмеження є очевидними. Він має переконати клієнта в тому, що для збереження та покращення здоров'я необхідний комплексний підхід, у тому числі немедикаментозні заходи, врахування природних чинників.

Прийоми експрес-діагностики особистості та визначення психотипу клієнта допомагають психологу побудувати ефективну комунікацію із ним. Алгоритм дій психолога може суттєво відрізнитися залежно від психотипу клієнта.

Так, наприклад, «для людей аналітичного психотипу важливі детальні пояснення» [20] (такі клієнти часто приходять із уже готовим списком питань), а представників директивного психотипу подробиці, навпаки, можуть дратувати. Якщо клієнти експресивного психотипу готові спробувати нові методи консультування, люди альтруїстичного психотипу схильні довіряти добре відомим засобам.

Проаналізувавши програми практики студентів спеціальності «Психологія» провідних університетів України, ми сформулювали основні етапи організації та проведення практики студентів.

Перший крок – підготовчий. За півроку до початку практики студенти отримують вступну лекцію, на якій знайомляться з програмою практики. Разом з викладачем студенти обговорюють основні цілі практики та можливі основи її проведення. Студент має можливість самостійно обрати базу практики. Керівник апарату розкриває перспективи його реалізації, мотивує, консультує.

Другий крок – планування. Спільно з викладачем та психологом закладу, де буде проходити практика, студенти знайомляться з нормативно-правовими актами, що регламентують діяльність практичного психолога, основними напрямками його роботи, отримують інформацію з техніки

безпеки, чернетки та затвердити індивідуальний план-розклад занять студента.

Третій етап – практична робота. Змістом цього етапу роботи є збір інформації про випробуваного та групу, особливості проведення психологом закладу різних видів роботи (тематичні бесіди, педагогічні та виховні заходи тощо). Самостійне проведення виховного заходу та психодіагностика суб'єкта та групи. Практична робота проводиться з використанням таких методів, як: спостереження, експеримент, бесіда, опитування, робота з літературою. Психолог закладу супроводжує практичну діяльність студента-практиканта – спостерігає, допомагає (за потреби), консультує.

Четвертий крок – аналіз результатів пошуку. Він включає обробку результатів психодіагностики, запис психологічних особливостей суб'єкта та групи. Студент-практикант аналізує урок, проведений психологом школи, а також здійснює самоаналіз самостійного виховного заходу.

П'ятий крок – звіт. Він передбачає складання щоденника практики, який включає аналіз виконаної роботи, план-сценарій виховного заходу, психолого-педагогічну характеристику суб'єкта та групи. Студент-практикант також готує звіт про виконання індивідуального плану роботи під час проходження практики.

Шостий крок – останній. На цьому етапі підводяться підсумки та оцінюються результати роботи. Психолог бази практики характеризує студента-практиканта та висловлює побажання щодо впровадження інновацій у процес практичної підготовки студентів-психологів. Керівник практики оцінює роботу студентів і разом з ними проводить аналіз ефективності практики, а також розробляє пропозиції щодо її вдосконалення.

Таким чином, у процесі практики у студентів формуються основи професійного Я-образу, продуктивні вміння та навички психодіагностичної, педагогічної та організаційної роботи. Студенти розвивають комунікативні навички, спілкуючись із психологом закладу та керівником практики, а також організовуючи заходи з випробуваними. Розвивають творчий потенціал у

процесі вирішення проблем, що виникають під час практики, починаючи від вибору основи практики, психодіагностичних методик, розробки сценарію виховного заходу і закінчуючи написанням психологічної характеристики, щоденника та звіту. На нашу думку, це дозволить майбутнім психологам не лише якісно виконувати свої професійні обов'язки, а й працювати над удосконаленням своєї професійної діяльності.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

2.1. Умови та методики проведення емпіричного дослідження сформованості професійної особистості майбутніх психологів

Емпіричне дослідження сформованості професійного «Я-образу» майбутнього психолога проводилося в онлайн-форматі за допомогою використання сервісу Google Форми. Первинна діагностика (констатувальний етап дослідження) проводилася у січні 2023 року, формувальний етап дослідження – у березні-квітні 2023 року, повторна діагностика (контрольний етап дослідження) – у травні 2023 року. В експерименті взяли участь 40 студентів, що є майбутніми психологами та навчаються на факультеті соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Опишемо констатувальний етап психолого-педагогічного експерименту.

Першим критерієм для аналізу стала статевая приналежність учасників опитування. Було визначено, що 50% опитаних (20 осіб) склали дівчата, натомість, 50% учасників опитування (20 осіб) були хлопцями.

Більш докладно співвідношення учасників дослідження за показником «Статевая приналежність» представлено на рисунку 2.1.

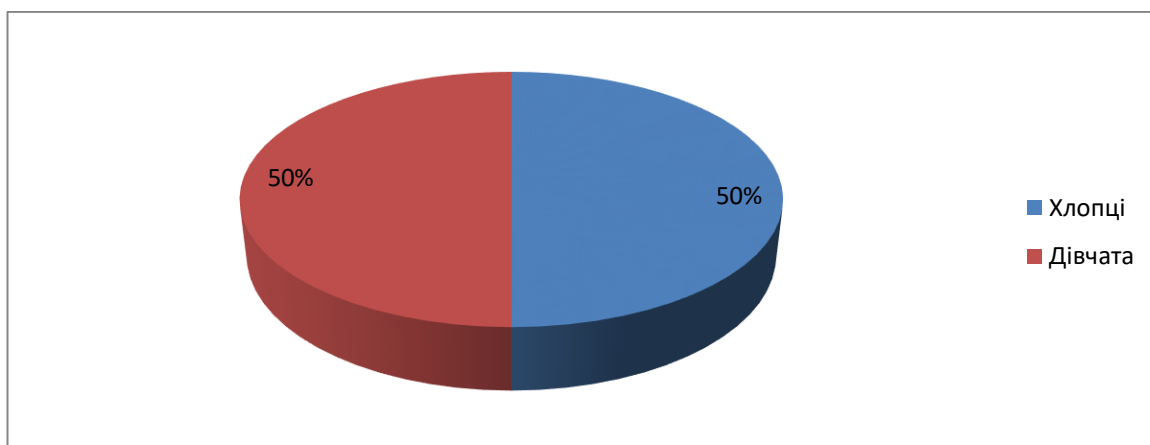


Рисунок 2.1. Співвідношення учасників дослідження за показником «Статевая приналежність» (n=40)

Наступним критерієм для аналізу був вік учасників дослідження. Дві найбільші вікові групи – 30% та 40% – склали особи віком 18 та 20 років відповідно. Дещо меншою була група осіб віком 19 років – 20%. 10% учасників дослідження представляли вікову групу 21 рік. Більш докладно співвідношення учасників дослідження за показником «Вік» представлено на рисунку 2.2.

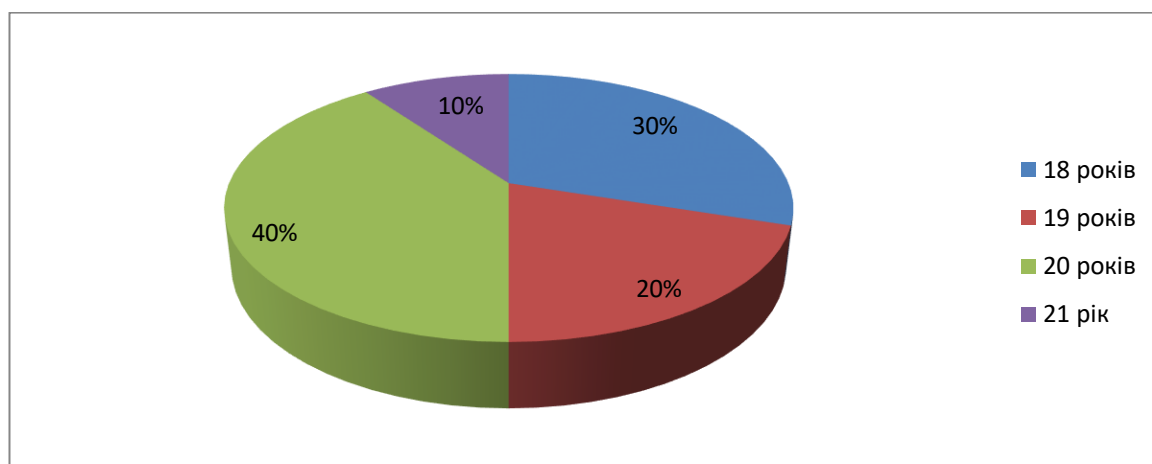


Рисунок 2.2. Співвідношення учасників дослідження за показником «Вік» (n=40)

Наступним критерієм для аналізу був курс, на якому навчаються учасники дослідження. Так, на першому курсі на момент проведення опитування навчалися 30% учасників дослідження. Студентами третього курсу були 40% учасників дослідження. Частка другокурсників серед учасників дослідження склала 20%. 10% учасників дослідження на момент його проведення навчалися на четвертому курсі. Більш докладно співвідношення учасників дослідження за показником «Курс» представлено на рисунку 2.3.

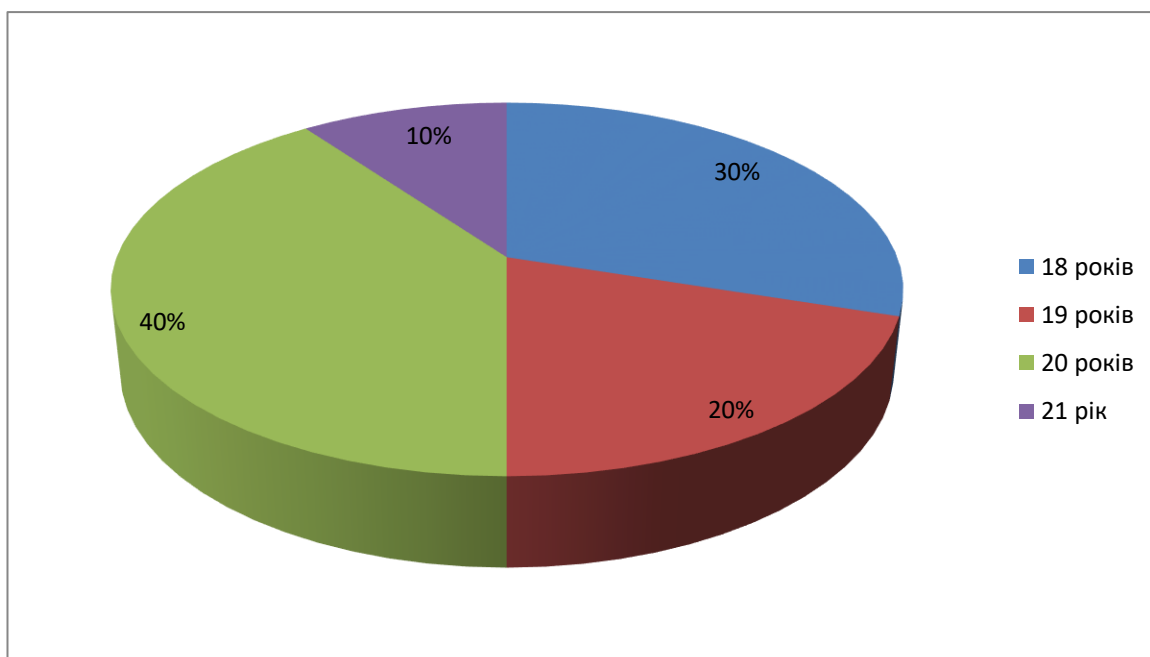


Рисунок 2.3. Співвідношення учасників дослідження за показником «Курс» (n=40)

Наступним критерієм для аналізу стала спеціалізація учасників дослідження. Переважна більшість майбутніх психологів на момент проведення дослідження здобувала фах практичного психолога (60%). 30% учасників дослідження навчалися, аби здобути фах із медичної психології. 10% майбутніх психологів опановували спеціальною психологією. Більш докладно співвідношення учасників дослідження за показником «Спеціалізація» представлено на рисунку 2.4.

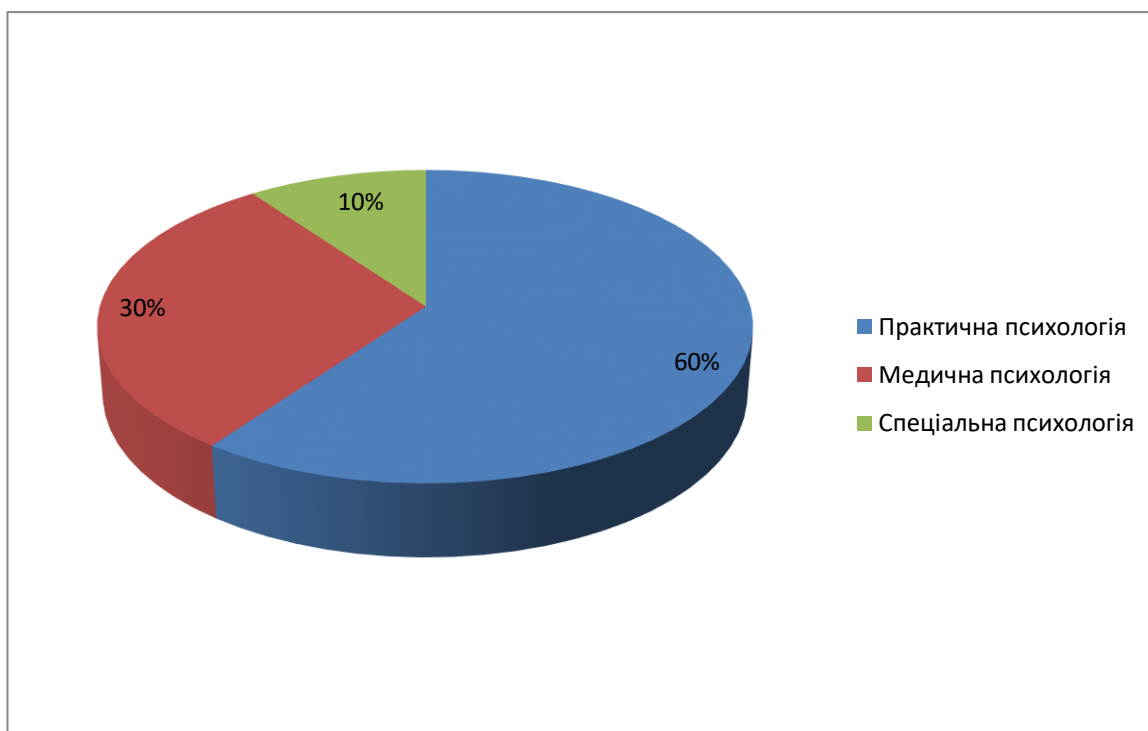


Рисунок 2.4. Співвідношення учасників дослідження за показником «Спеціалізація» (n=40)

Після проведення анкетування учасники дослідження були поділені на експериментальну та контрольну групи, до складу кожної з яких увійшло по 20 осіб. Групи формувалися за абетковим принципом.

Для виявлення названого стану нами розроблено такий діагностичний інструментарій: методика «Тест комунікативної компетентності» Л. Міхельсона в адаптації Ю. З. Гільбуха; тест Н. Холла «Опитувальник на емоційний інтелект»; методика «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге; тест опису поведінки К. Томаса (адаптація Н.В.Гришиної).

За допомогою цих тестів отримано можливість визначити доміанти розвитку комунікативних та організаторських здібностей майбутніх психологів, рівень його готовності до спілкування з клієнтами, здатності до нестандартних рішень у виконанні професійної діяльності тощо.

Розкриємо зміст кожної з названих методик і опишемо результати їх впровадження.

1. Методика «Тест-опитувальник комунікативних умінь Міхельсона» під редакцією Гільбуха

Розробка даної методики належить Л. Міхельсону. Пізніше Ю. З. Гільбух перевів і адаптував тест-опитувальник для проведення діагностики комунікативних умінь у майбутніх психологів. Методика призначена для діагностики рівня комунікативної компетентності і якості сформованості основних комунікативних умінь.

Даний тест являє собою різновид тесту досягнень, тобто побудований за типом завдання, у якій є правильна відповідь. У тесті пропонується деякий еталонний варіант поведінки, який відповідає компетентному, впевненому, партнерському стилю. Ступінь наближення до еталону можна визначити за кількістю правильних відповідей.

Неправильні відповіді підрозділяються на неправильні "знизу" (залежні) і неправильні "зверху" (агресивні). Опитувальник містить опис 27 комунікативних ситуацій. До кожної ситуації пропонується 5 можливих варіантів поведінки. Треба вибрати один, який притаманний саме його способу поведінки в даній ситуації. Не можна вибирати два або більше варіантів або приписувати варіант, не зазначений в опитувальнику.

Авторами пропонується ключ, за допомогою якого можна визначити, до якого типу реагування відноситься обраний варіант відповіді: впевненому, залежному або агресивному. В результаті пропонується підрахувати число правильних і неправильних відповідей в процентному відношенні до загальної кількості обраних відповідей.

Всі питання розділені авторами на 5 типів комунікативних ситуацій:

- ситуації, в яких потрібно реакція на позитивні висловлювання партнера;
- ситуації, в яких підліток повинен реагувати на негативні висловлювання;
- ситуації, в яких до підлітка звертаються з проханням;
- ситуації бесіди;

- ситуації, в яких потрібно прояв емпатії (розуміння почуттів і станів іншої людини).

Відповідно до даних типів, ми введемо п'ять шкал, щоб визначити комунікативні вміння для кожного типу ситуації. За результатами може вийти один з трьох рівнів стилю спілкування: залежний, компетентний або агресивний.

Знижений рівень залежного стилю спілкування. Тенденція до незалежності поглядів, оцінок і поведінки особистості від впливу інших людей в ситуації спілкування.

Підвищений рівень компетентного, впевненого, партнерського стилю спілкування. Тенденція до адекватного реагування на поведінку оточуючих в залежності від ситуації. Уміння в більшості випадків вступати в контакт з іншими людьми, висловлювати позитивні почуття і оцінки по відношенню до них, звертатися за допомогою і підтримкою і самому її надавати, говорити: "Ні!" в разі необхідності, контролювати себе в конфліктних ситуаціях.

Низький рівень агресивного стилю спілкування. Тенденція уникати проявів різкості, роздратування, гніву, категоричності суджень, негативних оцінок людей і подій, які можуть зачіпати інших людей.

2. Тест Н. Холла «Опитувальник на емоційний інтелект»

Методика запропонована Н. Холлом для виявлення здатності розуміти ставлення особистості, що репрезентується в емоціях та управлінні емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить 5 шкал:

- 1) емоційна обізнаність (ЕО);
- 2) управління своїми емоціями (УСЕ);
- 3) самомотивація (С);
- 4) емпатія (Е);
- 5) розпізнавання емоцій інших людей (РЕІЛ)

Тест Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту [3] спирається на змішану модель емоційного інтелекту та збудований як опитувальник, що

передбачає оцінку 5-ти складових частин емоційного інтелекту: емоційна обізнаність, управління емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей. Шкала відповідей є шестиступеневою та включає наступні варіанти відповідей: повністю не погоджуюсь, в основному не погоджуюсь, частково не погоджуюсь, частково погоджуюсь, в основному погоджуюсь, повністю погоджуюсь. Автор методики виділяє три рівні емоційного інтелекту за кожною зі шкал: низький (7 і менше), середній (8-13) та високий (14 і більше балів).

3. Методика «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге.

Методика визначення стресостійкості і соціальної адаптації Холмса і Раге. Методика Холмса і Раге діагностує стресостійкість та соціальну адаптацію у співробітників.

Мета використання методики полягає у визначенні наявності або відсутності стресу та міри його вираженості.

Зазначена методика являє собою набір із 43 тверджень, що вказують на різні життєві події. Опитуваному необхідно позначити ті події, які відбувалися із ним, якщо ті самі події відбувалися із ним більше одного разу, необхідно помножити відповідне число балів на кількість разів, яка відповідає названим подіям.

Під час проведення методики опитуваному пропонується текст опитувальника та пропонується позначити ті події, які мали місце в житті опитуваного. Потім необхідно повторно прочитати кожен пункт, звертаючи увагу на кількість балів, якими оцінюється кожна ситуація. Далі слід спробувати вивести з тих подій та ситуацій, які за останні два роки відбувалися в житті опитуваного, середнє арифметичне, тобто підрахувати середню кількість балів на рік.

Оцінка отриманих результатів:

- якщо опитуваний набрав більше 300-350 балів, то це свідчить про високий ризик виникнення стресу;

- якщо набрано менше 100-150 балів, то ризик є незначним.

Під стресостійкістю слід розуміти здатність витримувати певні психофізичні навантаження та переносити стреси без шкоди для організму і психіки. Складно піддається коригуванню, якщо мова йде про реакцію на стрес. А ось стресор (джерело стресу) і / або постстресову поведінку коригувати можна.

Соціальна адаптація - процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища. Одним з видів соціальної адаптації є адаптація соціально-психологічна, тобто така взаємодія особистості і соціального середовища, яке призводить до оптимальному співвідношенню цілей і цінностей особистості та групи. Цей вид пристосування передбачає пошукову активність особистості, усвідомлення нею свого соціального статусу і соціально-рольової поведінки, ідентифікацію особистості і групи в процесі виконання спільної діяльності, прийняття індивідом норм, цінностей і традицій соціальної групи.

Адаптаційний потенціал - ступінь прихованих можливостей суб'єкта оптимально включатися в нові або змінюються умови навколишнього його соціального середовища. Він пов'язаний з адаптивною підготовкою - накопиченням людиною такого потенціалу в процесі особливим чином організованої діяльності щодо пристосування до соціальних умов. Зовнішні труднощі, хвороба, стан затяжної екстремальності, голод і т. ін. знижують адаптаційний потенціал індивіда, і при зустрічі з ситуацією, загрозовою його життєвим цілям, може виникнути дезадаптація.

Чим менше число (сумарне число) балів набрав реципієнт, тим вища його стресостійкість, і навпаки. Якщо у нього 1-й і навіть 2-й рівень стресостійкості, то йому необхідно кардинально міняти свій спосіб життя.

4. Крім того, з урахуванням значущості здатності долати конфлікти був використаний тест опису поведінки К. Томаса (адаптація Н.В.Гришиної) [7].

Тест адаптований Н.В.Гришиною і використовується для вивчення особистісної схильності до конфліктної поведінки.

К. Томас виділяє наступні типи поведінки в конфліктній ситуації: суперництво (конкуренція) як прагнення домогтися задоволення своїх інтересів на шкоду іншому; пристосування, що означає, на противагу суперництву, принесення в жертву власних інтересів заради іншого; компроміс; уникнення, для якого характерно як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей; співпраця, коли учасники ситуації приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін.

В опитувальнику по виявленню типових форм поведінки К. Томас описує кожний з п'яти перерахованих можливих варіантів 12 судженнями про поведінку індивіда в конфліктній ситуації. У різних поєднаннях вони згруповані в 30 пар.

Інструкція до тесту. У кожній парі потрібно вибрати те судження, яке найбільш точно описує Вашу типову поведінку в конфліктній ситуації.

Обробка та інтерпретація результатів тесту. За кожну відповідь, що співпадає з ключем, що відповідає типу поведінки в конфліктній ситуації нараховується один бал. Домінуючим вважається тип (типи), що набрав(ли) максимальну кількість балів.

Методи обробки даних: пошук середніх, побудова діаграм, (математичні та статистичні методи).

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження сформованості професійної особистості майбутніх психологів

Розглянемо результати емпіричного дослідження рівня сформованості професійної особистості в майбутніх психологів.

Усереднені показники за тестом комунікативної компетентності Л. Міхельсона наведено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Усереднені показники за тестом комунікативної компетентності
Л. Міхельсона**

Назви факторів	Усереднені показники
Брехня	5
Активність	11,69
Воля	13,08
Стійкість	11,85
Доброзичливість	11,15
Креативність	11,23
Незалежність	9,31
Самоконтроль	11,38
Вирішення проблем	14,85

Як видно з таблиці 2.1, усереднений показник брехні складає 5, отже, отримані нами емпіричні дані можна вважати достовірними.

За результатами використання методики комунікативних умінь Л. Міхельсона в експериментальній групі були отримані такі результати.

Перевагу серед опитаних студентів мали характеристики, пов'язані із залежним стилем спілкування (50% опитаних). Вони звикли завжди узгоджувати власні погляди з думкою співрозмовника, а їхня поведінка та формулювання оцінок поведінки інших людей у ситуації спілкування залежить від впливу зі сторони. Вони відчувають труднощі під час необхідності відмовити співрозмовникові, навіть коли ситуація того потребує. При цьому вони уникають тих мовленнєвих ситуацій, коли потрібно бути категоричними, негативно оцінювати вчинки чи поведінку тих чи інших людей, інакше кажучи, вони можуть висловитися із оцінними судженнями лише тоді, коли це зробила людина, яка є для них авторитетною, адже побоюються засмутити співрозмовника та створити конфліктну ситуацію. Для представників цього стилю спілкування в групі студентів-

психологів характерною постає наявність труднощів при вступі в контакт із іншими людьми, часто вони демонструють тяжіння до пасивної ролі в спілкуванні, реагуючи на поведінку оточуючих лише тоді, коли на неї вже відреагував хтось інший.

30% опитаних студентів продемонстрували схильність до компетентного стилю спілкування. Для представників зазначеного стилю спілкування характерною постала наявність тенденції до адекватного реагування на поведінку оточуючих залежно від ситуації, вміння вести розмову впевнено, з позицій партнерства. Студенти, в яких було відзначене домінування компетентного стилю спілкування, продемонстрували розвинене вміння успішно вступати в контакт із іншими людьми, висловлювати позитивні почуття та оцінки по відношенню до них, звертатися за допомогою та підтримкою й самим її надавати. Вони вміють у разі необхідності відмовити, впевнено контролюють себе в конфліктних ситуаціях. Їх погляди незалежні та визначаються конкретною ситуацією, при цьому вони вміло уникають проявів різкості, роздратування, гніву, намагаються не бути категоричними в судженнях, виносити негативні оцінки людей та подій, що можуть зачіпати інших людей.

Схильність до виявів агресивного стилю спілкування серед студентів-психологів було виявлено в 20% респондентів. При побудові комунікації вони прагнуть прибрати на себе активну функцію, і висловлюють незгоду, коли їхні лідерські права, як їм здається, ігноруються чи придушуються іншим співрозмовником, через що адекватність реагування на поведінку оточуючих у представників цього стилю спілкування часто страждає. Відповідно, цим майбутнім психологам достатньо складно вступати в контакт із іншими людьми, що може в подальшому негативно вплинути на їх професійну компетентність. Такі складнощі зумовлені й недостатньо розвиненим умінням уникнення прояву різкості, роздратування, гніву, негативних оцінок та категоричних суджень.

Результати використання методики комунікативних умінь Л. Міхельсона в експериментальній групі представлені на рисунку 2.5.

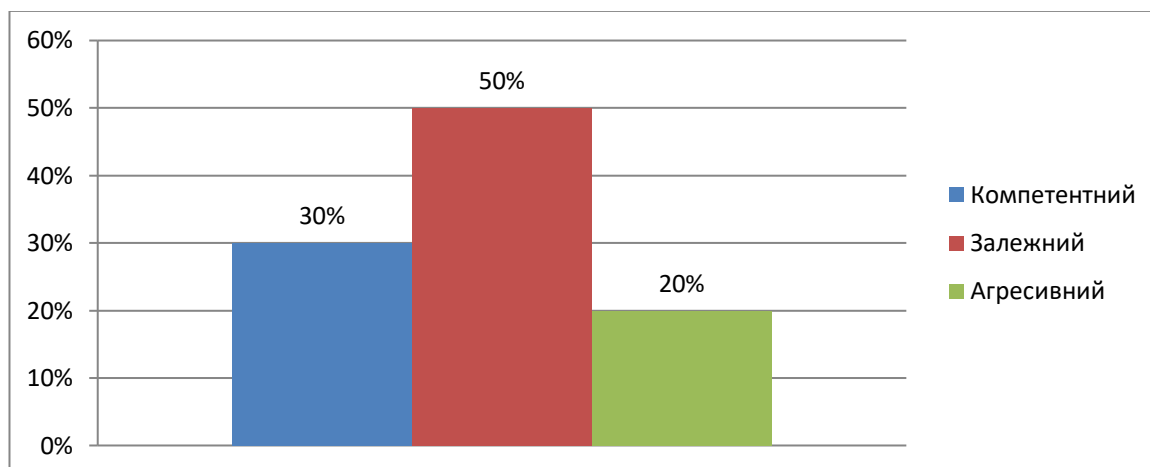


Рисунок 2.5. Результати використання методики комунікативних умінь Л. Міхельсона в експериментальній групі

За результатами використання методики комунікативних умінь Л. Міхельсона в контрольній групі були отримані такі результати.

Перевагу серед опитаних студентів мали характеристики, пов'язані із компетентним стилем спілкування (60% опитаних). Для представників зазначеного стилю спілкування характерною постала наявність тенденції до адекватного реагування на поведінку оточуючих залежно від ситуації, вміння вести розмову впевнено, з позицій партнерства. Студенти, в яких було відзначено домінування компетентного стилю спілкування, продемонстрували розвинене вміння успішно вступати в контакт із іншими людьми, висловлювати позитивні почуття та оцінки по відношенню до них, звертатися за допомогою та підтримкою й самим її надавати. Вони вміють у разі необхідності відмовити, впевнено контролюють себе в конфліктних ситуаціях. Їх погляди незалежні та визначаються конкретною ситуацією, при цьому вони вміло уникають проявів різкості, роздратування, гніву, намагаються не бути категоричними в судженнях, виносити негативні оцінки людей та подій, що можуть зачіпати інших людей.

30% опитаних представників контрольної групи продемонстрували схильність до залежного стилю спілкування. Вони звикли завжди узгоджувати власні погляди з думкою співрозмовника, а їхня поведінка та формулювання оцінок поведінки інших людей у ситуації спілкування залежить від впливу зі сторони. Вони відчують труднощі під час необхідності відмовити співрозмовникові, навіть коли ситуація того потребує. При цьому вони уникають тих мовленнєвих ситуацій, коли потрібно бути категоричними, негативно оцінювати вчинки чи поведінку тих чи інших людей, інакше кажучи, вони можуть висловитися із оцінними судженнями лише тоді, коли це зробила людина, яка є для них авторитетною, адже побоюються засмутити співрозмовника та створити конфліктну ситуацію. Для представників цього стилю спілкування в контрольній групі студентів-психологів характерною постає наявність труднощів при вступі в контакт із іншими людьми, часто вони демонструють тяжіння до пасивної ролі в спілкуванні, реагуючи на поведінку оточуючих лише тоді, коли на неї вже відреагував хтось інший.

Схильність до виявів агресивного стилю спілкування серед студентів-психологів контрольної групи було виявлено в 10% респондентів. При побудові комунікації вони прагнуть прибрати на себе активну функцію, і висловлюють незгоду, коли їхні лідерські права, як їм здається, ігноруються чи придушуються іншим співрозмовником, через що адекватність реагування на поведінку оточуючих у представників цього стилю спілкування часто страждає. Відповідно, цим майбутнім психологам достатньо складно вступати в контакт із іншими людьми, що може в подальшому негативно вплинути на їх професійну компетентність. Такі складнощі зумовлені й недостатньо розвиненим умінням уникнення прояву різкості, роздратування, гніву, негативних оцінок та категоричних суджень.

Результати використання методики комунікативних умінь Л. Міхельсона в контрольній групі представлені на рисунку 2.6.

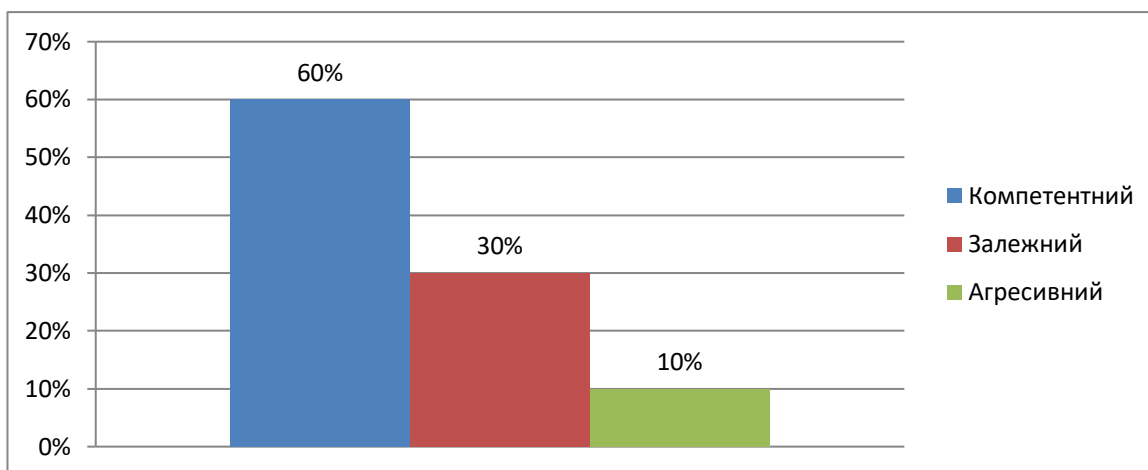


Рисунок 2.6. Результати використання методики комунікативних умінь Л. Міхельсона в контрольній групі

Отже, високі показники залежного стилю спілкування серед опитаних студентів, на наш погляд, може бути пояснена бажанням не виділятися, не приймати важливих рішень самостійно й у всьому сподіватися на більш активних та відповідальних людей поруч. Формування і домінування подібних комунікативних настанов є очевидним наслідком деіндивідуалізації особистості. Побоювання висловлення власної думки тяжіє навіть над представниками молодого покоління, яке в усі часи вважалося авангардом прогресивних думок та порухів.

За показником «Емоційна обізнаність» методики «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі були отримані такі результати.

Домінантними на констатувальному етапі дослідження в експериментальній групі були показники, співвідносні з середнім рівнем емоційної обізнаності – 70%. Опитувані майбутні психологи експериментальної групи загалом розрізняють і аналізують власні емоції, але це вміння носить ситуативний характер. Опитувані не завжди готові розширити спектр емоцій власних уявлень, оскільки названий напрямок саморозвитку для них не постає в числі актуальних і значущих. Високий рівень емоційної обізнаності продемонстрували 20% майбутніх психологів, які впевнено й адекватно розрізняють власні й чужі емоції та завжди готові

до розширення власних уявлень стосовно емоційного спектру. 10% учасників експериментальної групи продемонстрували результати, співвідносні з низьким рівнем емоційної обізнаності. Вони відчують значні утруднення під час спроб проаналізувати емоції, як чужі, так і власні.

Результати дослідження емоційної обізнаності майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі представлені на рисунку 2.7.

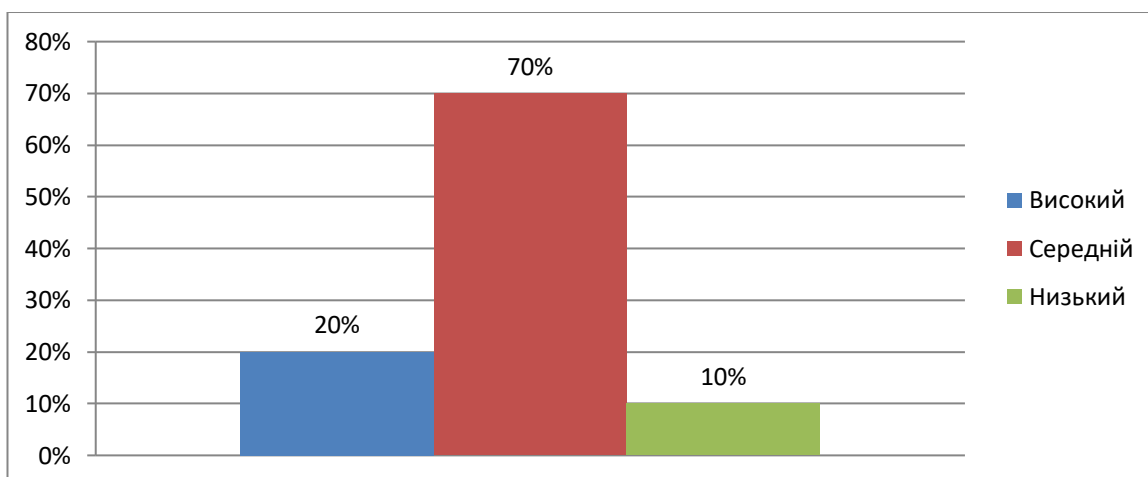


Рисунок 2.7. Результати дослідження емоційної обізнаності майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі

За показником «Емоційна обізнаність» методики «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі були отримані такі результати.

Високий рівень емоційної обізнаності продемонстрували 40% майбутніх психологів, які впевнено й адекватно розрізняють власні й чужі емоції та завжди готові до розширення власних уявлень стосовно емоційного спектру. 40% учасників контрольної групи продемонстрували показники, співвідносні з середнім рівнем емоційної обізнаності. Ці майбутні психологи загалом розрізняють і аналізують власні емоції, але це вміння носить ситуативний характер. Опитувані не завжди готові розширити спектр емоцій власних уявлень, оскільки названий напрямок саморозвитку для них не постає в числі актуальних і значущих. 20% учасників контрольної групи продемонстрували результати, співвідносні з низьким рівнем емоційної

обізнаності. Вони відчувають значні утруднення під час спроб проаналізувати емоції, як чужі, так і власні.

Результати дослідження емоційної обізнаності майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі представлені на рисунку 2.8.

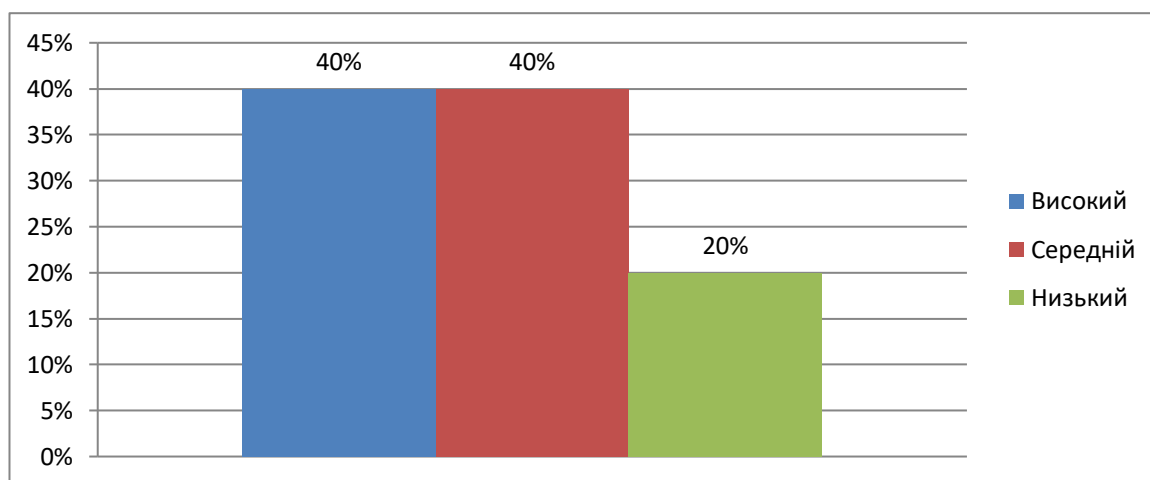


Рисунок 2.8. Результати дослідження емоційної обізнаності майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі

За показником «Управління емоціями» методики «Рівень емоційного інтелекту» в експериментальній групі були отримані такі показники.

Аналізуючи отримані показники за рівнем управління емоціями, відзначимо, що для майбутніх психологів експериментальної групи переважно був властивий вияв середнього показника управління емоціями – 60%. Опитані майбутні психологи не завжди можуть об'єктивно оцінювати ситуації з метою вияву певного спектру емоцій. Отриманий показник вміння керувати емоціями безпосередньо залежить від того, як майбутні психологи орієнтуються на становлення знань щодо спектра емоційного розвитку, що і призводить до нестійкості вміння управляти власним емоційним станом.

Високий рівень управління емоціями було продемонстровано 20% майбутніх психологів експериментальної групи. Вони показали високу здатність до об'єктивного оцінювання ситуацій з метою вияву певного

спектру емоцій, а також стійкого управління як власним, так і чужим емоційним станом.

Низький рівень управління емоціями в експериментальній групі було продемонстровано 20% майбутніх психологів, які показали слабкість у тому, аби об'єктивно оцінювати ситуації з огляду на їхнє емоційне тло, а також були непереконливими у спробах управляти власним емоційним станом.

Результати дослідження рівня управління емоціями в майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі представлені на рисунку 2.9.

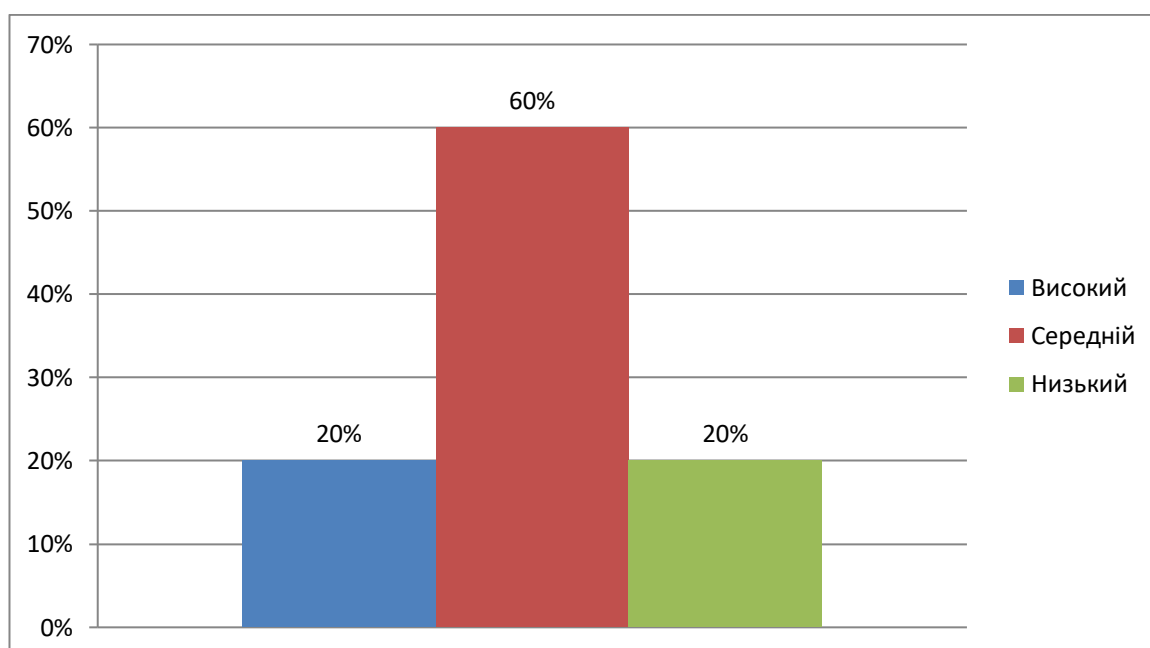


Рисунок 2.9. Результати дослідження рівня управління емоціями в майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі

За показником «Управління емоціями» методики «Рівень емоційного інтелекту» в контрольній групі були отримані такі показники.

Високий рівень управління емоціями було продемонстровано 40% майбутніх психологів контрольної групи. Вони показали високу здатність до об'єктивного оцінювання ситуацій з метою вияву певного спектру емоцій, а також стійкого управління як власним, так і чужим емоційним станом.

Середні показники за управлінням емоціями були притаманні 40% майбутніх психологів контрольної групи. Опитані майбутні психологи не завжди можуть об'єктивно оцінювати ситуації з метою вияву певного спектру емоцій. Отриманий показник вміння керувати емоціями безпосередньо залежить від того, як майбутні психологи орієнтуються на становлення знань щодо спектра емоційного розвитку, що і призводить до нестійкості вміння управляти власним емоційним станом.

Низький рівень управління емоціями в експериментальній групі було продемонстровано 20% майбутніх психологів контрольної групи, які показали слабкість у тому, аби об'єктивно оцінювати ситуації з огляду на їхнє емоційне тло, а також були непереконливими у спробах управляти власним емоційним станом.

Результати дослідження рівня управління емоціями в майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі представлені на рисунку 2.10.

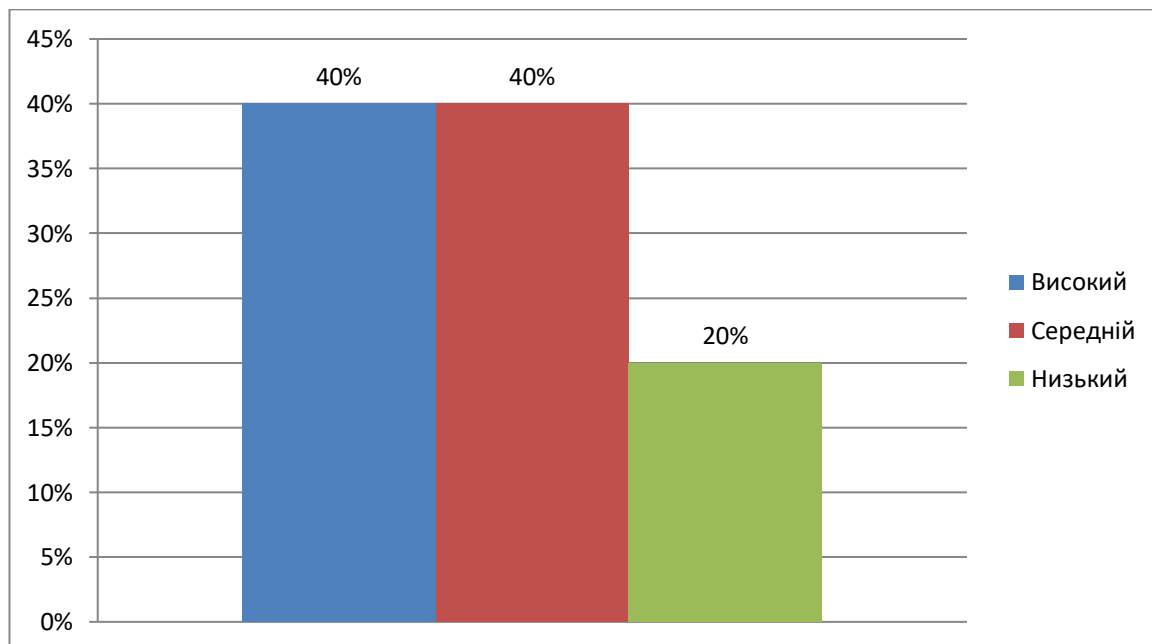


Рисунок 2.10. Результати дослідження рівня управління емоціями в майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі

За показником «Самоорганізація» методики «Рівень емоційного інтелекту» в експериментальній групі були отримані такі показники.

40% майбутніх психологів експериментальної групи продемонстрували показники, співвідносні з високим рівнем самоорганізації. В них виявляється схильність до прийняття нових умов діяльності з відповідальністю за результат і з внутрішнім контролем над досягненням мети. 40% учасників експериментальної групи продемонстрували результати середнього рівня. Вони загалом характеризуються схильністю до самоорганізації, проте не завжди здатні налаштуватися на виконання професійних завдань. 20% майбутніх психологів експериментальної групи отримали результати, співвідносні з низьким рівнем самоорганізації. Сама їхня поведінка виглядає хаотичною, вони відчувають значні труднощі з організацією власної професійної діяльності.

Результати дослідження рівня самоорганізації в майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі представлені на рисунку 2.11.

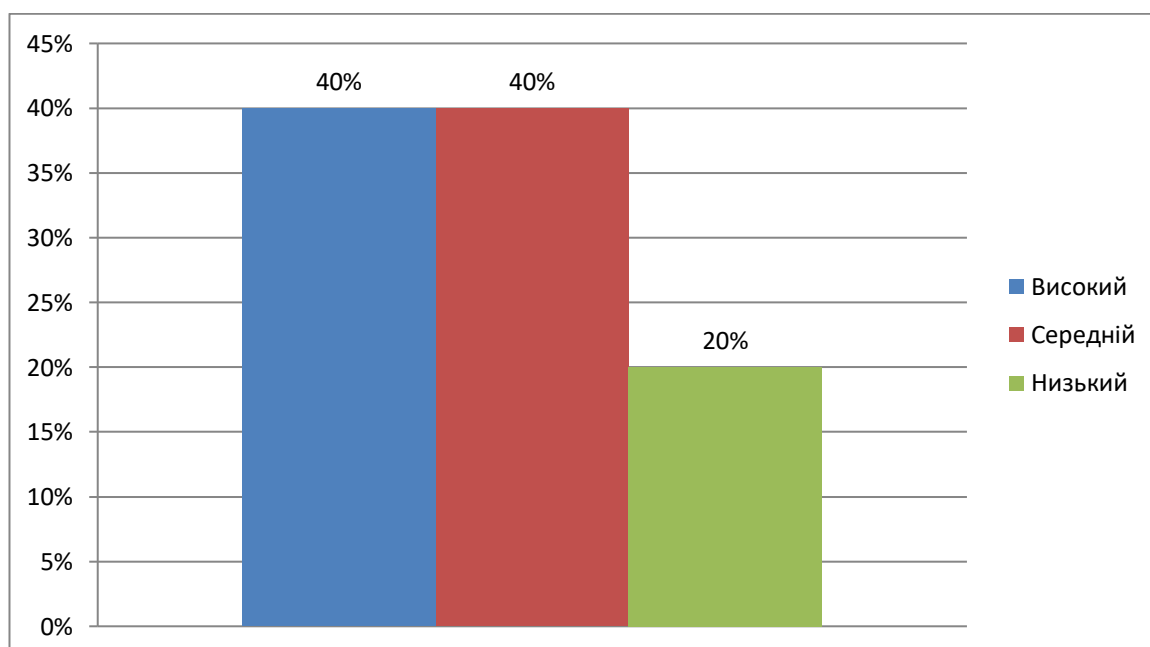


Рисунок 2.11. Результати дослідження рівня самоорганізації в майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі

За показником «Самоорганізація» методики «Рівень емоційного інтелекту» в контрольній групі були отримані такі показники.

60% майбутніх психологів контрольної групи продемонстрували показники, співвідносні з високим рівнем самоорганізації. В них виявляється схильність до прийняття нових умов діяльності з відповідальністю за результат і з внутрішнім контролем над досягненням мети. 30% учасників контрольної групи продемонстрували результати середнього рівня. Вони загалом характеризуються схильністю до самоорганізації, проте не завжди здатні налаштуватися на виконання професійних завдань. 10% майбутніх психологів експериментальної групи отримали результати, співвідносні з низьким рівнем самоорганізації. Сама їхня поведінка виглядає хаотичною, вони відчувають значні труднощі з організацією власної професійної діяльності.

Результати дослідження рівня самоорганізації в майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі представлені на рисунку 2.12.

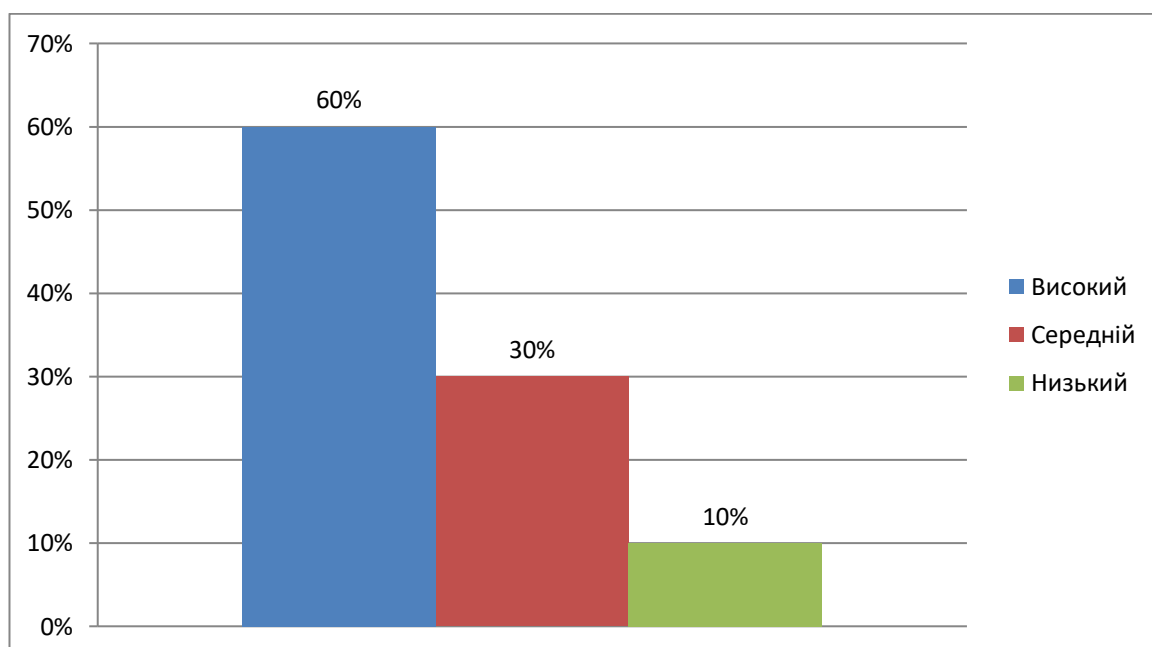


Рисунок 2.12. Результати дослідження рівня самоорганізації в майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі

За показником «Вміння розпізнавати емоції інших людей» методики «Рівень емоційного інтелекту» в експериментальній групі були отримані такі показники.

Високий рівень уміння розпізнавати емоції інших людей було продемонстровано 20% учасників експериментальної групи. Вони самостійно та фахово визначають емоції інших людей, не потребуючи при цьому допомоги з боку оточуючих. Середній рівень уміння розпізнавати емоції інших людей продемонстрували 70% учасників експериментальної групи. В цілому це вміння в них наявне, але не розвинене в повній мірі, щоб мати чітке уявлення про емоційний стан. Низький рівень уміння розпізнавати емоції інших людей показали 10% учасників експериментальної групи. Зазначене вміння в них розвинене дуже слабо та не дає можливості формулювати чітке уявлення стосовно емоційного стану обстежуваного.

Результати дослідження вміння розпізнавати емоції інших людей за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі представлені на рисунку 2.13.

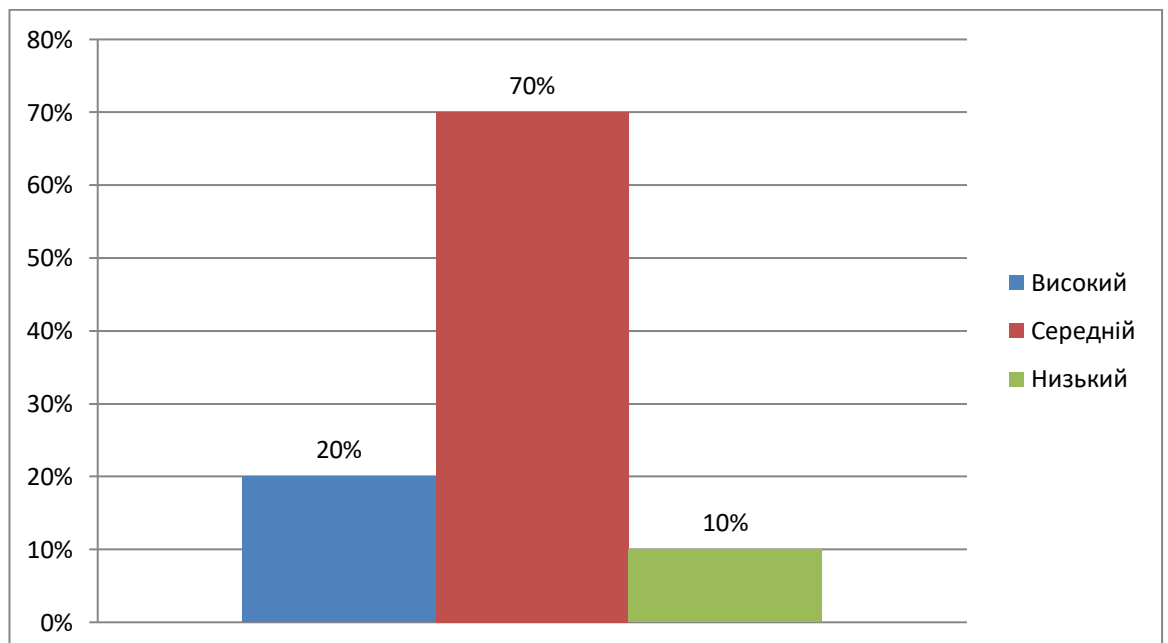


Рисунок 2.13. Результати дослідження вміння розпізнавати емоції інших людей у майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі

За показником «Вміння розпізнавати емоції інших людей» методики «Рівень емоційного інтелекту» в контрольній групі були отримані такі показники.

Високий рівень уміння розпізнавати емоції інших людей було продемонстровано 40% учасників контрольної групи. Вони самостійно та фахово визначають емоції інших людей, не потребуючи при цьому допомоги з боку оточуючих. Середній рівень уміння розпізнавати емоції інших людей продемонстрували 40% учасників контрольної групи. В цілому це вміння в них наявне, але не розвинене в повній мірі, щоб мати чітке уявлення про емоційний стан. Низький рівень уміння розпізнавати емоції інших людей показали 20% учасників контрольної групи. Зазначене вміння в них розвинене дуже слабко та не дає можливості формулювати чітке уявлення стосовно емоційного стану обстежуваного.

Результати дослідження вміння розпізнавати емоції інших людей за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі представлені на рисунку 2.14.

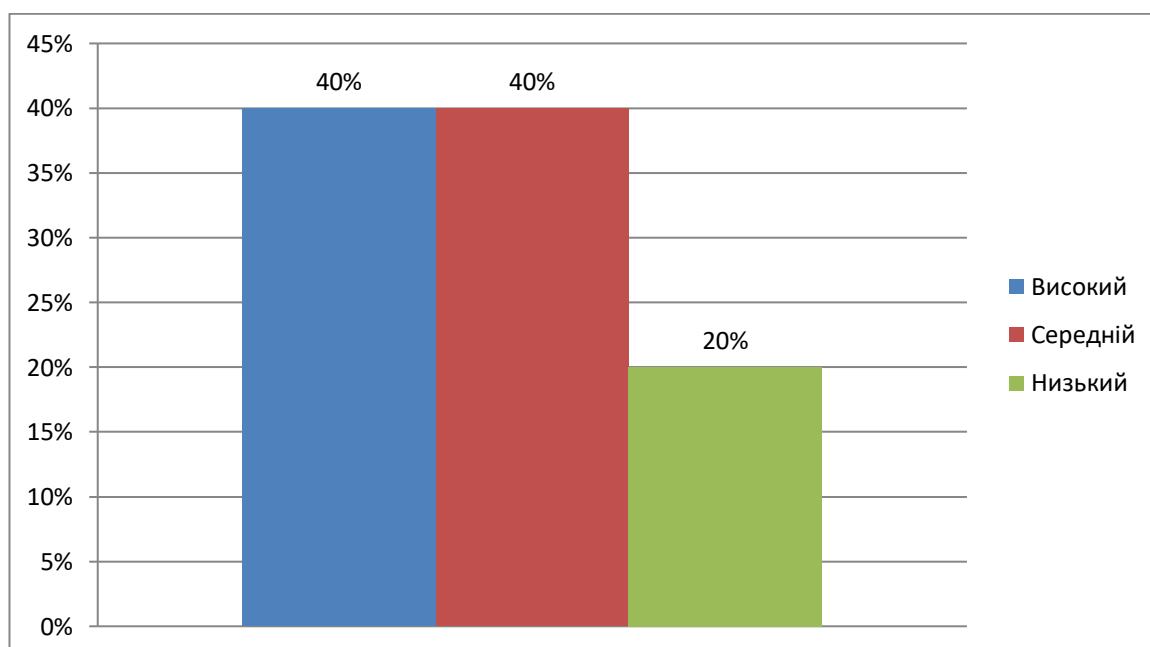


Рисунок 2.14. Результати дослідження вміння розпізнавати емоції інших людей у майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі

За показником «Емпатія» методики «Рівень емоційного інтелекту» в експериментальній групі були отримані такі показники.

Високий рівень емпатії в експериментальній групі продемонстрували 20% учасників. Вони готові виявляти співчуття до інших у будь-якій ситуації, що, з одного боку, є позитивною якістю для майбутнього психолога, адже дозволяє встановлювати стійкий контакт із потенційним клієнтом на основі власного розуміння його переживань, проте, з іншого боку, занадто емоційне сприйняття цих переживань може в перспективі призвести до емоційного вигорання.

Згідно з результатами опитування, серед представників експериментальної групи майбутніх психологів відзначається прояв середнього рівня емпатії – 60%, тобто опитані майбутні психологи виявляють співчуття до інших, але таке ставлення та його вияви також залежать від конкретної ситуації і мають нестабільний характер.

20% учасників експериментальної групи дослідження продемонстрували низький рівень емпатії. Їм достатньо складно розділити проблеми співрозмовника, емоційно їх осмислити.

Результати дослідження рівня емпатії в експериментальній групі майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла представлені на рисунку 2.15.

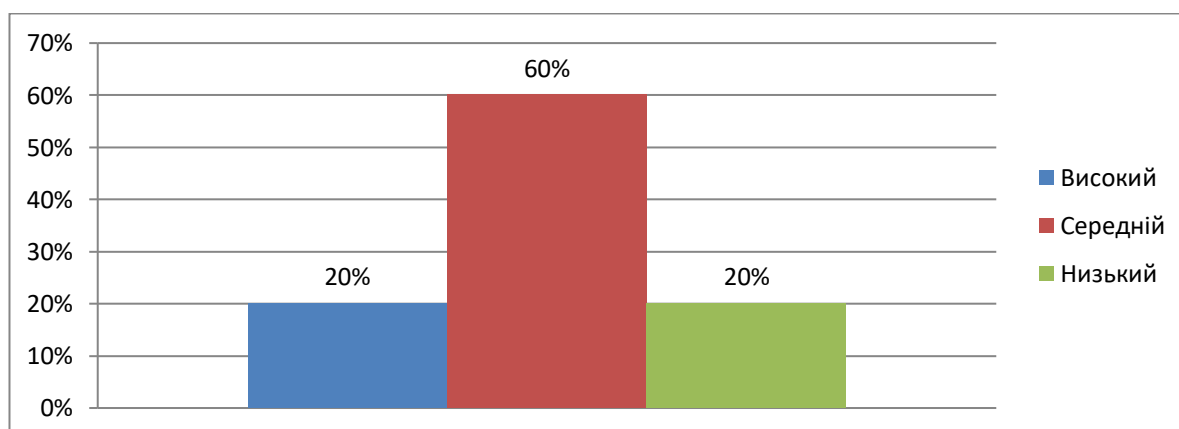


Рисунок 2.15. Результати дослідження рівня емпатії в майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі

За показником «Емпатія» методики «Рівень емоційного інтелекту» в контрольній групі були отримані такі показники.

Високий рівень емпатії в контрольній групі продемонстрували 60% учасників. Вони готові виявляти співчуття до інших у будь-якій ситуації, що, з одного боку, є позитивною якістю для майбутнього психолога, адже дозволяє встановлювати стійкий контакт із потенційним клієнтом на основі власного розуміння його переживань, проте, з іншого боку, занадто емоційне сприйняття цих переживань може в перспективі призвести до емоційного вигорання.

Середній рівень емпатії серед представників контрольної групи майбутніх психологів було продемонстровано 40% її учасників, тобто опитані майбутні психологи виявляють співчуття до інших, але таке ставлення та його вияви також залежать від конкретної ситуації і мають нестабільний характер.

При цьому важливо підкреслити, що серед опитаних учасників контрольної групи були повністю відсутні майбутні психологи, які характеризувалися наявністю низького показника емпатії, що дозволяє зробити висновок про згуртованість і кооперацію майбутніх психологів цієї групи.

Результати дослідження рівня емпатії в контрольній групі майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла представлені на рисунку 2.16.

Отже, за підсумками використання методики «Рівень емоційного інтелекту» в експериментальній і контрольній групах, до складу яких входили майбутні психологи, можна відзначити такі закономірності.

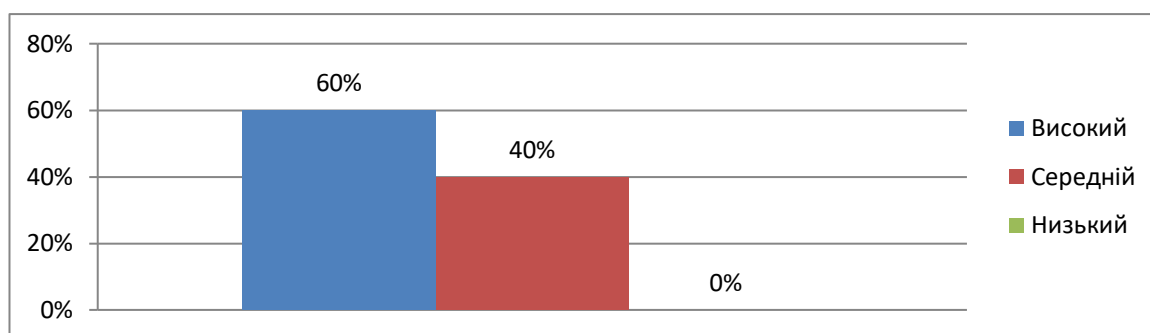


Рисунок 2.16. Результати дослідження рівня емпатії в майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі

Серед представників експериментальної групи студентів-психологів домінують показники, співвідносні з середнім рівнем емоційного інтелекту. Вони загалом розрізняють і аналізують власні емоції, але це вміння носить ситуативний характер, через що ці студенти не завжди вміють здійснювати управління емоційними станами. Представники експериментальної групи загалом характеризуються схильністю до самоорганізації, проте не завжди здатні налаштуватися на виконання професійних завдань. Уміння розпізнавати емоції інших людей у них наявне, але не розвинене в повній мірі, щоб мати чітке уявлення про емоційний стан. Вияви емпатії у представників експериментальної групи є неглибокими, ситуативними.

Натомість, представники контрольної групи студентів-психологів за підсумками констатувального етапу дослідження продемонстрували перевагу високих показників за методикою «Рівень емоційного інтелекту». Учасниками контрольної групи було виявлено здатність до об'єктивного аналізу власних і чужих емоцій, можливість керування емоційними станами, схильність до самоорганізації, глибокі вияви емпатії.

За методикою «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге в експериментальній групі майбутніх психологів були отримані такі результати.

Серед загального числа опитаних учасників експериментальної групи 20% мають високий ступінь стійкості до стресу. Цей факт визначається тим,

що частину своїх сил майбутні психологи витрачають для боротьби з негативним психологічним станом, детермінованим стресовими ситуаціями.

Більше половини опитуваних учасників експериментальної групи – 70%, мають середній ступінь стійкості до стресу. Для даної категорії властива мінімальна ступінь стресового навантаження. Процес професійної діяльності майбутніх психологів безпосередньо залежить від стресостійкості та емоційного забарвлення, що означає: чим вище стресостійкість, тим ефективніше діяльність.

Діагностика дозволила визначити, що 10% учасників експериментальної групи характеризуються наявністю низького рівня стійкості до стресу, оскільки стресостійкість даної категорії опитаних знижується зі збільшенням ситуацій, в яких опитувані не можуть стримати емоції, що підвищує рівень тривоги.

Відомості, отримані в результаті використання методики «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге в експериментальній групі, представлені на рис. 2.17.

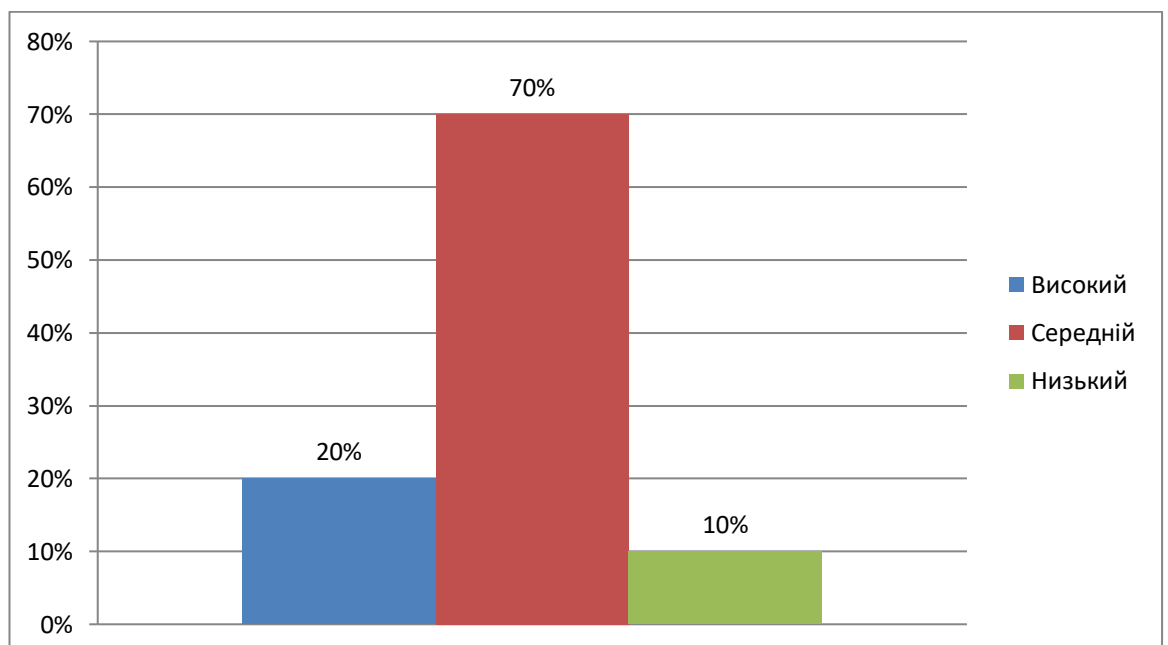


Рисунок 2.17. Результати дослідження рівня стресостійкості в експериментальній групі майбутніх психологів за методикою «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге

За методикою «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге в контрольній групі майбутніх психологів були отримані такі результати.

Серед загального числа опитаних учасників контрольної групи 50% мають високий ступінь стійкості до стресу. Цей факт визначається тим, що частину своїх сил майбутні психологи витрачають для боротьби з негативним психологічним станом, детермінованим стресовими ситуаціями.

30% учасників контрольної групи мають середній ступінь стійкості до стресу. Для даної категорії властива мінімальна ступінь стресового навантаження. Процес професійної діяльності майбутніх психологів безпосередньо залежить від стресостійкості та емоційного забарвлення, що означає: чим вище стресостійкість, тим ефективніше діяльність.

Діагностика дозволила визначити, що 20% учасників контрольної групи характеризуються наявністю низького рівня стійкості до стресу, оскільки стресостійкість даної категорії опитаних знижується зі збільшенням ситуацій, в яких опитувані не можуть стримати емоції, що підвищує рівень тривоги.

Відомості, отримані в результаті використання методики «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге в контрольній групі, представлені на рис. 2.18.

Отже, за підсумками використання методики «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге в експериментальній і контрольній групах, до складу яких входили майбутні психологи, можна відзначити такі закономірності.

Серед представників експериментальної групи студентів-психологів домінують показники, співвідносні з середнім рівнем стресостійкості. Для них властива мінімальна ступінь стресового навантаження. Натомість, представники контрольної групи студентів-психологів за підсумками констатувального етапу дослідження продемонстрували перевагу високих

показників. Вони успішно сприймають усі психологічні стресові навантаження, наявність яких інспірована їхнім майбутнім фахом.

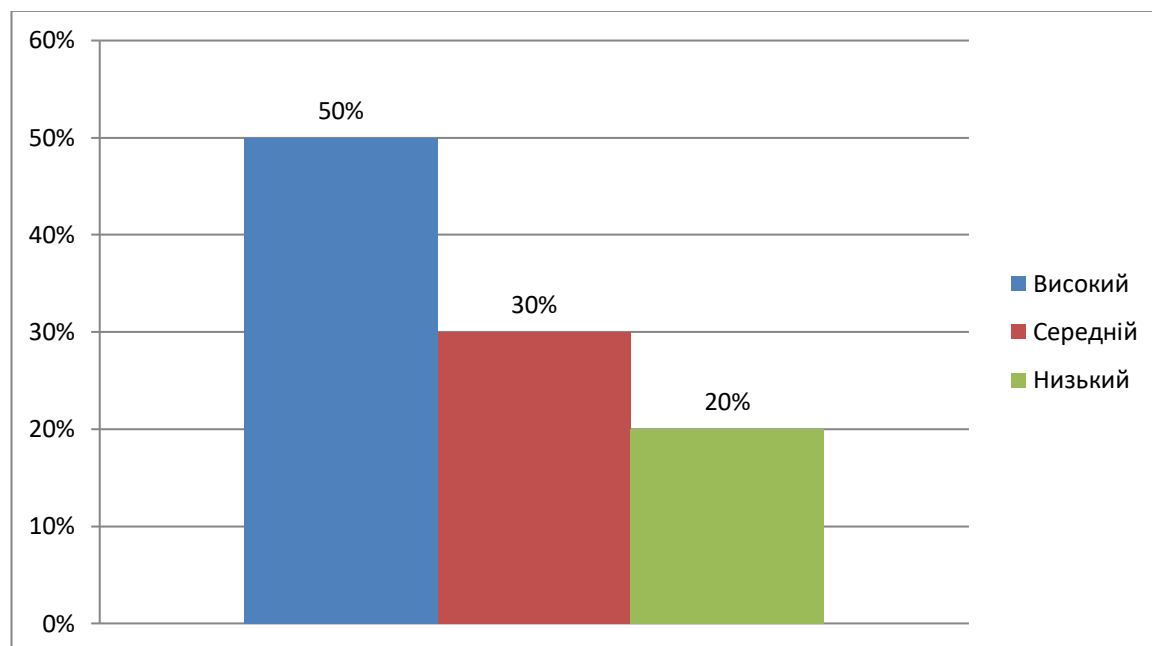


Рисунок 2.18. Результати дослідження рівня стресостійкості в контрольній групі майбутніх психологів за методикою «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге

За допомогою методики К. Томас ми виявили домінантні серед майбутніх психологів типи поведінки в конфліктній ситуації. За методикою К. Томас у експериментальній групі майбутніх психологів були отримані такі результати.

У 30% опитуваних майбутніх психологів експериментальної групи домінує такий тип поведінки в конфліктній ситуації, як співпраця. Це означає, що ці майбутні психологи під час конфліктної ситуації намагаються знайти альтернативи спокійного та не агресивного виходу з конфлікту, намагаючись задовольнити інтереси обох сторін.

У 50% опитуваних майбутніх психологів експериментальної групи домінує такий тип поведінки, як пристосування. Тяжіння до використання цього типу поведінки що означає протилежність суперництва, принесення в жертву власних інтересів заради іншого.

У 20% випробовуваних майбутніх психологів експериментальної групи домінує такий тип поведінки, як уникнення, для якого характерною є як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей. Головним мотивом для цієї стратегії є намагання позбутися емоцій, що часто, втім, інспірується відсутністю бажання зрозуміти думку опонента.

Результати дослідження з виявлення домінантних серед майбутніх психологів типів поведінки в конфліктній ситуації за методикою К. Томас у експериментальній групі представлені на рис. 2.19.

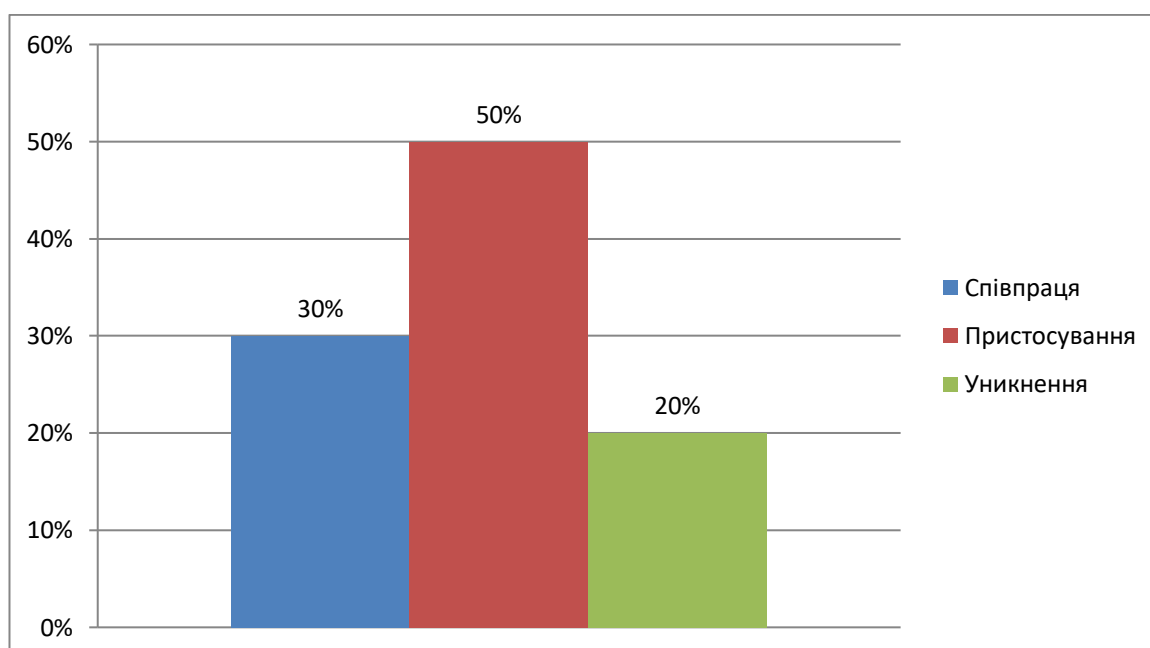


Рисунок 2.19. Домінантні типи поведінки майбутніх психологів у конфліктній ситуації в експериментальній групі (методика К. Томас)

За методикою К. Томас у контрольній групі майбутніх психологів були отримані такі результати.

У 60% опитуваних майбутніх психологів контрольної групи домінує такий тип поведінки в конфліктній ситуації, як співпраця. Це означає, що ці майбутні психологи під час конфліктної ситуації намагаються знайти альтернативи спокійного та не агресивного виходу з конфлікту, намагаючись задовольнити інтереси обох сторін.

У 20% опитуваних майбутніх психологів контрольної групи домінує такий тип поведінки, як пристосування. Тяжіння до використання цього типу поведінки що означає протилежність суперництва, принесення в жертву власних інтересів заради іншого.

У 20% випробовуваних майбутніх психологів контрольної групи домінує такий тип поведінки, як уникнення, для якого характерною є як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей. Головним мотивом для цієї стратегії є намагання позбутися емоцій, що часто, втім, інспірується відсутністю бажання зрозуміти думку опонента.

Результати дослідження з виявлення домінантних серед майбутніх психологів типів поведінки в конфліктній ситуації за методикою К. Томас у контрольній групі представлені на рис. 2.20.

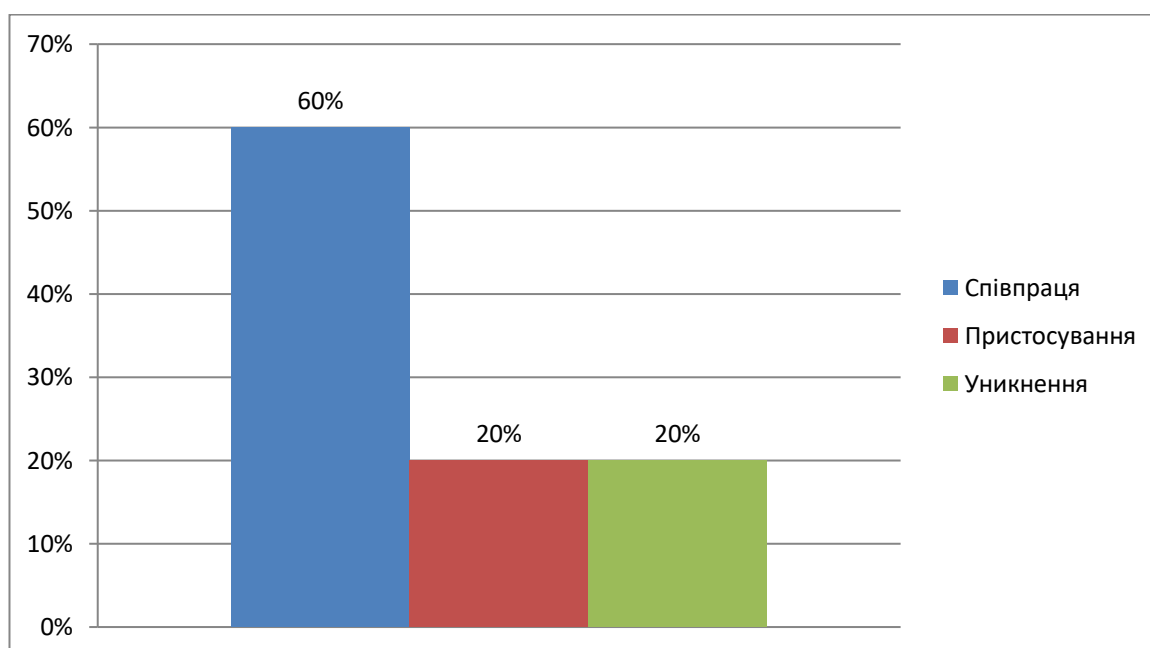


Рисунок 2.20. Домінантні типи поведінки майбутніх психологів у конфліктній ситуації у контрольній групі (методика К. Томас)

Отже, за підсумками використання методики К. Томас в експериментальній і контрольній групах, до складу яких входили майбутні психологи, можна відзначити такі закономірності.

Серед представників експериментальної групи студентів-психологів домінантним типом поведінки в конфліктній ситуації стало пристосування. Для цих майбутніх психологів властивою постає схильність до принесення в жертву власних інтересів заради іншого. Натомість, представники контрольної групи студентів-психологів за підсумками констатувального етапу дослідження продемонстрували тяжіння до такого типу поведінки в конфліктній ситуації, як співпраця. Вони намагаються знайти альтернативи спокійного та не агресивного виходу з конфлікту, намагаючись задовольнити інтереси обох сторін.

РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПІЇ

3.1. Структура роботи з формування професійної особистості майбутнього психолога з використанням елементів гештальт-терапії

Психологічна готовність майбутніх психологів до формування позитивної професійної особистості – це комплекс знань, умінь та навичок, особистісних якостей, який забезпечує конструктивне сприйняття та продуктивне врегулювання проблемних моментів у здобутті професійних навичок. За своєю структурою вона є складним, багатоаспектним особистісним новоутворенням, яке включає функціонально пов'язані між собою та взаємообумовлені компоненти:

- 1) когнітивний – сукупність психологічних знань (психологічна грамотність);
- 2) операційний – сукупність умінь і навичок практичного характеру, які забезпечують реалізацію технології управління процесами відчуття провини й сорому в родині (технологічність);
- 3) особистісний – сукупність індивідуально-психологічних якостей майбутніх психологів, які виявляються в умовах професійної діяльності й характеризують їх як суб'єктів взаємодії (саморегуляція).

Метою проведення роботи з формування професійної особистості майбутніх психологів засобами гештальт-терапії було впровадження програми конструктивної корекції професійної особистості майбутніх психологів, який направлений на активізацію внутрішніх особових резервів, вивільнення яких веде до особового зростання та зменшення тяжіння до безпідставних виявів почуття провини й сорому.

Завдання роботи з формування позитивної професійної особистості майбутніх психологів засобами гештальт-терапії:

1. Опис програми конструктивної корекції *професійної особистості майбутніх психологів* за допомогою методу гештальт-терапії;

2. Проведення занять з гештальт-групою за планом навчання.

У процесі реалізації методу гештальт-терапії було визначено наступні завдання:

1. Розвивати самопізнання кожного з учасників. Розвиток самопізнання сприяє кращому усвідомленню майбутніми психологами своїх вчинків, почуттів та емоцій.

2. Забезпечення повноцінної роботи актуального самоусвідомлення.

3. Усвідомлення та відреагування «негативних» емоцій, щоб вони не перекладалися на клієнта в процесі взаємодії.

4. Допомогти майбутнім психологам прагнути до незалежності і самодостатності.

5. Допомогти усвідомити психологічні блоки, що перешкоджають особистісному та професійному зростанню майбутніх психологів.

Умови, які було дотримано при реалізації методу гештальт-терапії в ситуації навчання конструктивної корекції професійної особистості майбутніх психологів:

1. Всі стосунки та взаємини із терапевтом було побудовано у формі діалогу. В цьому діалозі терапевт повинен займати позицію фасилітатора, щоб майбутній психолог міг проговорити невідредаговані емоції та почуття, думки.

2. Направляти майбутніх психологів на обговорення однієї теми, щоб вони не говорили одразу про багато речей. Терапевт також повинен перешкоджати дефлексії майбутніх психологів, які намагаються збільшити кількість стільців, переплутати їх значення, залучити терапевта в «трикутник» або розмову про безглуздя діалогу з порожнім стільцем і так далі.

3. Використання прийомів ампліфікації. Важливо, щоб учасники гештальт-групи якомога точніше описали власні позиції з використанням

образів. Важливо поживати обидві позиції (при цьому терапевт однаково підтримує обидві позиції клієнта, незалежно від внутрішніх пріоритетів).

4. Реалізація та дотримання інтеграції. Важливо, що інтеграція повинна бути проведена самими учасниками гештальт-групи після проходження кульмінації діалогу. Після цього учасникам було запропоновано вийти за межі даних двох позицій, знайти точку в просторі, з якої можна подивитися на ситуацію з боку і описати в цій точці себе і свій стан.

Програма конструктивної корекції професійної особистості майбутніх психологів за допомогою методу гештальт-терапії допомагає студентам розкрити, проаналізувати та усвідомити власні проблеми, які призводять до внутрішньо-особистісних та міжособистісних конфліктів. Використання методу гештальт-терапії у навчанні конструктивного вирішення конфліктів сприяє корекції неадекватних установок, емоційних та поведінкових стереотипів на основі аналізу та використання міжособистісної взаємодії.

Отже, програма конструктивної корекції професійної особистості майбутніх психологів за допомогою методу гештальт-терапії була реалізована через відновлення цілісності, гармонії особистості майбутніх психологів, їх інтегрованості через внутрішній діалог. Оскільки використання методів гештальт-терапії передбачає здатність психіки особистості до саморегуляції, творчого пристосування людини до оточуючого світу, а також суть даного методу заключається на принципі відповідальності людини за всі свої дії, наміри і очікування, то нами було обрано метод соціально-психологічного тренінгу як форму роботи з майбутніми психологами для конструктивного розв'язання проблемних моментів.

Застосування тренінгу припускає врахування ряду моментів та особливостей:

1) «довірчого спілкування», що полягає в створенні обстановки довіри, відчуття спільності під час тренінгу;

2) «тут і тепер», що полягає в аналізі ситуацій спілкування, що виникають у процесі спільної роботи учасників;

3) «персоніфікації висловлювань», що вимагає від учасників відкритого висловлення своєї думки, зняття захисних реакцій, готовності нести відповідальність за свою позицію;

4) «активності», що реалізується у залученні всіх учасників у роботу, дискусію;

5) «акцентування мови почуттів», що пропонує вільне вираження своїх почуттів, що виникають у спілкуванні, і відкриту передачу їх тому, хто ці почуття викликав.

Завдяки процесам, що виникають у гештальт-групі в процесі реалізації тренінгу, проявляються внутрішні конфлікти та порушення стосунків, а за допомогою зворотнього зв'язку вони отримують можливість краще усвідомити свої проблеми. Крім того, сама групова динаміка породжує емоційні конфлікти між учасниками, що стають «матеріалом» терапевтичної роботи. Вирішення конфліктів кожного учасника за допомогою діалогу, що йде у групі, який стимулює діалог людини з самою собою.

При реалізації програми конструктивної корекції професійної особистості майбутніх психологів за допомогою методу гештальт-терапії було використано такі техніки:

1. Експериментальний (дисоційований) діалог. Суть даної техніки полягала в тому, що один із майбутніх психологів сідає навпроти порожнього стільця, на якому уявляє свого клієнта. Відбувається розігрування діалогу, при якому майбутній психолог, ототожнюючи себе з різними фрагментами своєї особистості і виступаючи, то з позиції психолога, то з позиції клієнта, і по черзі відтворює репліки від імені однієї, потім іншої позиції.

2. «Великий пес» і «Щеня». Майбутні психологи розподіляють ролі. Хтось займає позицію «Великого пса», а хтось «Щеня». Потім вони міняються ролями. Позиція «Великого пса» передбачає реалізацію обов'язків психолога. Позиція «Щеня» передбачає установки клієнта, шукає прийоми,

відмовки, виправдання, що обґрунтовують ухилення від побутових обов'язків. Між цими позиціями відбувається боротьба за владу і повний контроль над особою. «Великий пес» намагається чинити тиск загрозою покарання або прогнозом негативних наслідків поведінки, не відповідної вимогам. «Щеня» не вступає в пряму боротьбу, а використовує прийоми – йому невласлива агресивність. За допомогою систематизованого і щирого діалогу під час вправи майбутній психолог може більш повно усвідомити безплідні маніпуляції, що здійснюються над власною особою, стати щирішим і здатним ефективніше управляти собою.

3. Здійснення кол, або йти по колу. Учасники тренінгу обходять один одного по черзі, і або щось говорять їм, або здійснюють якісь дії з ними. Техніка направлена на виявлення самовираження та усвідомлення власних переживань і зв'язків з оточуючими.

4. Техніка «навпаки». Суть полягає в тому, що кожен учасник повинен зіграти поведінку, протилежну тій, яка йому не подобається. Ця техніка дозволяє інтегрувати в «Я» нову структуру досвіду.

5. Техніка «Незавершена справа». Кожному учаснику пропонується висловити свої відчуття своєму партнеру, який має відношення до незавершеної справи.

Структура програми конструктивної корекції професійної особистості майбутніх психологів за допомогою методу гештальт-терапії передбачає реалізацію таких етапів: організаційно-підготовчий, основний та заключний.

Організаційно-підготовчий етап передбачає організацію робочої атмосфери (емоційно-мотиваційне входження майбутніх психологів у заняття, пригадування встановлених у групі правил та норм тощо). У доступній формі відбувається пояснення мети нового заняття, актуалізація досвіду, який був отриманий на минулому занятті, виконуються окремі вправи на релаксацію, інтеграцію та підвищення емоційного настрою.

Основна частина передбачає виконання всіх запланованих ігор, вправ, завдань, які спрямовані на розвиток особистісних ресурсів та самопізнання. У

змодельованих ситуаціях відбувалось формування навичок смислоутворення, позитивних емоційних реакцій, самоконтролю та стриманості.

Заклучна частина передбачала використання окремих завдань на рефлексивний аналіз того, чого вдалося кожній особі навчитися, зрозуміти; обговорення того, що не сподобалося, не вдалося виконати; наприкінці заняття вправи виконувались на групову інтеграцію та підвищення загального емоційного фону. Кожне заняття побудоване за певною схемою.

I. Вступне слово тренера.

II. Ритуал привітання. Рефлексія особистого самопочуття.

III. Обговорення домашнього завдання.

IV. Вправи та психологічні ігри, які відповідають меті даного заняття.

V. Ритуал прощання. Самозвіт учасників про роботу у групі.

Для реалізації програми конструктивної корекції професійної особистості майбутніх психологів за допомогою методу гештальт-терапії рекомендується дотримуватися наступних принципів:

1. Принцип емпатії. Визначає уміння тренера займати позицію та сторону учасника тренінгу.

2. Принцип диференціації. Передбачає дотримання умов, які сприяють самореалізації учасників, які приймають участь в програмі.

3. Принцип інтегративності, тобто створення таких умов, які сприяють створенню емоційного благополуччя учасників тренінгу, що, в свою чергу, сприяє особистісному розвитку.

4. Принцип широти. Означає, що тренер повинен використовувати різні форми роботи.

5. Принцип послідовності. Циклічне та послідовне впровадження всіх розділів програми.

6. Принцип активності. Передбачає активну участь майбутніх психологів при впровадженні програми.

7. Принцип співпраці. Співпраця тренера та учасників.

8. Аксиологічний принцип. Передбачає вивчення ціннісної сфери із погляду виявлення можливостей задовольняти потреби учасників.

9. Принцип однаковості. Передбачає такі стосунки між тренером та учасниками, які означатимуть рівність.

10. Принцип творчості. Передбачає визнання провідної у професійному розвитку та самовияві особистості продуктивної, творчої діяльності.

11. Наступний принцип – персоніфікація висловлювань. Мається на увазі, що майбутні психологи під час тренінгу повинні за всі висловлювання брати відповідальність на себе. Свої думки учасники повинні висловлювати від себе особисто, а не узагальнено.

12. Принцип ширості. Означає, що учасники тренінгу повинні широко говорити про те, що вони думають та відчують.

13. Принцип зворотного зв'язку тренера з учасниками передбачає одержання інформації від учасників тренінгу про те, як вони сприймають поведінку інших і все, що відбувається в групі під час тренінгу.

14. Принцип конфіденційності. Означає, що отримана інформація в процесі тренінгу не може бути розповсюджена за його межами.

15. Принцип індивідуальності. Означає, що тренер досягає максимального успіху через викриття власних моделей особистісно-професійного самозростання, найефективніших для нього способів досягнення особистісної й професійної самореалізації;

16. Принцип передбачуваності. Означає, що тренер може визначити особистісні ресурси кожного майбутнього психолога як використання сукупності об'єктивних умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб'єкта. Особливого значення набуває виявлення та прогнозування зміни індивідуальних ресурсів кожного із учасників, що забезпечить реалізацію їх можливостей.

Для ефективного формування умінь конструктивної корекції професійної особистості майбутніх психологів необхідно дотримуватися організаційно-педагогічних умов. До організаційних умов відносять:

1) умови, що забезпечують процес навчання (рівень професійності тих, хто навчає; ступінь готовності до навчання тих, хто навчається);

2) друга група – умови, що забезпечують удосконалення навчального процесу (матеріально-технічне; навчально-методичне забезпечення процесу).

Розглянемо їх більш детально. Неодмінною складовою ефективного впровадження програми є наявність висококваліфікованих кадрів в галузі гештальт-терапії, які володіють певними особистісними та операційними тренерськими якостями. Особистісні якості педагога-тренера пов'язані з розвитком певних рис, усвідомленням та формуванням особливої ієрархії цінностей. Операційні – характеризують методичний інструментарій та поведінковий репертуар, що його використовує тренер. Кваліфікований викладач-тренер, що працює з гештальт-групою, має володіти рядом особистісних якостей до яких відносять високу мотивацію до роботи з людьми, віру в людей та їх здатність до змін, вміння легко та невимушено поводитися з людьми, емпатію, емоційну стійкість, високий рівень саморегуляції, упевненість у власних можливостях, розвинену увагу, глибокий інтелект та аналітичні здібності, розвинену інтуїцію, альтруїзм, хороше почуття гумору тощо.

Під час впровадження програми тренер повинен насамперед дбати про засвоєння знань, формування та розвиток необхідних навичок та вмінь, тому професійний вимір тренера має тут вирішальну роль. Рівень знань тренера має перевищувати у кілька разів той обсяг, який надається учасникам. За таких умов тренер може вільно коментувати, обговорювати, вносити зміни у хід навчання, відповідати на запитання та вільно почувати себе в групі. Велике значення має також і вміння передати ці знання іншим, оптимально поєднавши зміст та адекватні тренінгові засоби (методи, вправи, техніки тощо), що забезпечуватиме високу результативність навчання та складатиме професійну компетентність тренера.

Організовуючи програму, тренеру необхідно мати певні знання про сукупність явищ, що виникають в процесі роботи та називаються «груповою

динамікою». Розуміння групового процесу стосується рівня інтеграції групи, спілкування в групі, структури та етапів її розвитку. Тренінгову групу варто розглядати як живий організм, що у своєму розвитку проходить такі стадії:

- 1) стадія знайомства й ідентифікації групи;
- 2) стадія внутрішніх групових конфліктів;
- 3) протиставлення себе іншим членам групи;
- 4) стадія згуртованості, ефективного вирішення проблем і відчуття близькості;
- 5) остання стадія – стадія розпаду групи.

Окрім названих вище чинників, запорукою успіху всієї тренінгової діяльності є ефективне адміністрування, що й становить наступну групу умов – матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення процесу навчання. Адже поруч із навчальними цілями не менш актуальними є й наступні завдання: забезпечення та обладнання приміщення для проведення тренінгу, забезпечення умов для відпочинку учасників навчання, організація кава-перерв, підготовка навчальних програм, методичних та навчальних посібників, наочних матеріалів, канцелярського приладдя. Те, яким чином обладнано приміщення для занять, впливає на формування першого враження відносно самої програми. Цей чинник може справити сильний вплив на подальший успіх навчання, оскільки завдяки йому можна встановити ефективні комунікативні зв'язки між тренером та учасниками навчання; забезпечити комфортні умови для учасників; позитивний образ як самого тренера, так і пропонованої ним допомоги. Місце, в якому проходить тренінг має забезпечити учасникам найкращі умови для навчання, а тренеру – для роботи.

Для організації продуктивної роботи під час тренінгу необхідне деяке обладнання: фліпчарт; ОНР-проектори; ноутбук (комп'ютер); телевізор з великим екраном; відеомагнітофон; відеокамера; магнітофон чи музичний центр; настінний екран для проектора; мультимедійна дошка; коркові дошки для прикріплення плакатів; канцелярське приладдя (зошити, блокноти,

олівці, фломастери, клей, маркери, скріпки, скотч, кольоровий папір (картон) тощо).

Ще одна важлива умова ефективного впровадження тренінгів у роботі з майбутніми психологами – наявність відповідного навчально-методичного забезпечення, що включає програму навчання (план проведення занять), навчальні та наочні посібники, комплект робочих матеріалів для слухачів, мультимедійні презентації, методичні рекомендації викладачам-тренерам. При укладанні програми тренінгу враховується специфіка роботи групи та орієнтуючись на запити конкретних категорій слухачів. Виходячи із тривалості тренінгу тренери визначають пріоритети змісту, оптимальні методи навчання, намагаються раціонально спланувати різні види роботи (інтелектуальна, рухова, ігрова тощо) із дотриманням структури та атрибутів навчання (очікування, рефлексія), готують додатковий навчальний матеріал. До комплекту навчально-методичного забезпечення входять також роздаткові матеріали та презентації за змістом кожної з тем.

Тренінгова програма передбачала чотири заняття. Тривалість кожного 1 година. Розглянемо їх більш детально.

Заняття 1.

Мета: зниження рівня тривожності.

Дане заняття передбачає реалізацію наступних вправ.

Вправа 1. «Мої друзі та я»

Мета: ознайомлення учасників з умовами роботи тренінгової групи; інформування про особливості методів активного навчання; виявлення очікувань учасників від тренінгу; створення атмосфери безпеки як основи подальшого розвитку групи.

Вправа 2. «Правила»

Мета: прийняття правил і норм взаємодії у групі.

Вправа 3. «Зустріч»

Мета: формувати навички емпатійного сприйняття один одного, зняття напруги, тривожності, створення позитивного настрою, підвищення

самооцінки.

Вправа 4. «Мій внутрішній ресурс»

Мета: пошук внутрішніх енергетичних ресурсів; зняття емоційної напруги; ознайомлення з методом психічного розслаблення в ситуації стресу.

Вправа 5. «Мій стан у кризі» або «Мій теперішній психологічний стан»

Мета: усвідомлення свого психологічного стану в кризі, формування ситуації кризи, виявлення найбільш значущих особистісних реакцій кожного учасника групи, який переживає проблему подолання кризи.

Вправа 6. Ритуал прощання «Я бажаю всім...»

Мета: створення позитивного настрою, з'єднання групи, відчуття єдності, укріплення відчуття належності до групи.

Вправа 7. Рефлексія заняття

Мета: з'ясувати, якою мірою реалізовано очікування щодо тренінгу, отримання зворотного зв'язку від учасників.

Заняття 2.

Мета: підвищення адаптивних здібностей.

Вправа 1. «Знайомство»

Мета: можливість вийти з власного «Я», подивитися на себе по-іншому й у перспективі стати іншим.

Вправа 2. «Нахаба»

Мета: ознайомлення учасників з процесом розв'язання проблем та його етапами.

Вправа 3. «Вільний»

Мета: формування уявлень про власні мрії, бажання і можливості їх реалізації, підвищення віри у себе.

Вправа 4. «Мета-Засіб-Результат-Пусте»

Мета: визначення причинно-наслідкових зв'язків свого життя, формування цілеспрямованості і зібраності, налаштованості на досягнення основних життєвих завдань, розвиток самоорганізації впорядкування життєвих дій за категоріями: «мета», «засіб», «результат», «пусте».

Вправа 5.

Ритуал прощання «Я бажаю всім...»

Мета: створення позитивного настрою, з'єднання групи, відчуття єдності, укріплення відчуття належності до групи.

Вправа 6. Рефлексія заняття

Мета: з'ясувати, якою мірою реалізовано очікування щодо тренінгу. отримання зворотного зв'язку від учасників.

Заняття 3.

Мета: підвищення рівня комунікативних умінь та розвиток навичок міжособистісної взаємодії.

Вправа 1. «Посмішка по колу»

Мета: навчити спілкуватися один з одним, ділитися позитивними емоціями.

Вправа 2. «Плутанина»

Мета: освоїти активний стиль спілкування і розвинути в групі відношення партнерства.

Вправа 3. «Зв'язки»

Мета: сприяти усвідомленню учасниками різноманітності стосунків у суспільстві, наявності соціальної взаємозалежності.

Вправа 4. «Уперта сороконіжка»

Мета: перевірити на досвіді ефективність партнерства в умовах комунікації і в її відсутності, вплив договору на досягнення групової мети; виявити лідерські можливості гравців; спонукати командні емоції взаємопідтримки, відповідальності, згуртованості.

Вправа 5.

Ритуал прощання «Я бажаю всім...»

Мета: створення позитивного настрою, з'єднання групи, відчуття єдності, укріплення відчуття належності до групи.

Вправа 6. Рефлексія заняття

Мета: з'ясувати, якою мірою реалізовано очікування щодо тренінгу.

отримання зворотного зв'язку від учасників.

Заняття 4.

Мета: розвиток професійної компетентності та навичок самопрезентації

Вправа 1. «Знайомство»

Мета: відпрацювати навички самопрезентації та рефлексії, підготуватися до роботи, познайомитись ближче, пізнати, виразити себе.

Вправа 2. «Представ себе»

Мета: представлення себе і розвиток асоціативного мислення.

Вправа 3. «Хто є хто?»

Мета: надати можливість учасникам співвіднести свій образ та власні особистісні особливості з різними якостями, приміряти на себе різноманітні психологічні якості, подивитися на себе «очима інших учасників» тренінгу.

Вправа 4. Інформаційне повідомлення «Самоменеджмент»

Мета: формування уявлень учасників про сутність поняття «самоменеджмент», його значення у професійному і особистому житті.

Вправа 5. «Ярмарок якостей»

Мета: розвивати навички самоаналізу, саморозуміння і самокритики; виявляти значущі особистісні якості; поглиблювати знання одне про одного через розкриття якостей кожного учасника; розвиток комунікативних вмінь.

Вправа 6. Ритуал прощання «Я бажаю всім...»

Мета: створення позитивного настрою, з'єднання групи, відчуття єдності, укріплення відчуття належності до групи.

Вправа 7. Рефлексія заняття

Мета: з'ясувати, якою мірою реалізовано очікування щодо тренінгу. отримання зворотного зв'язку від учасників.

Більш детально зміст тренінгових занять представлено в додатках (Додаток А).

3.2. Показники ефективності використання гештальт-терапії у формуванні професійної особистості майбутнього психолога

Реалізацію повторної діагностики було почато із використання методики комунікативних умінь Л. Міхельсона.

За результатами повторного використання методики комунікативних умінь Л. Міхельсона в експериментальній групі були отримані такі результати.

Перевагу серед опитаних студентів мали характеристики, пов'язані із компетентним стилем спілкування (60% опитаних). Вони продемонстрували розвинене вміння успішно вступати в контакт із іншими людьми, висловлювати позитивні почуття та оцінки по відношенню до них, звертатися за допомогою та підтримкою й самим її надавати.

30% учасників експериментальної групи виявили тяжіння до використання залежного стилю спілкування. Вони демонструють тяжіння до пасивної ролі в спілкуванні, реагуючи на поведінку оточуючих лише тоді, коли на неї вже відреагував хтось інший.

Схильність до виявів агресивного стилю спілкування серед студентів-психологів експериментальної групи було виявлено в 10% респондентів. Цим майбутнім психологам достатньо складно вступати в контакт із іншими людьми, що може в подальшому негативно вплинути на їх професійну компетентність.

Порівняльні результати використання методики комунікативних умінь Л. Міхельсона в експериментальній групі на констатувальному й контрольному етапах дослідження представлені на рисунку 3.1.

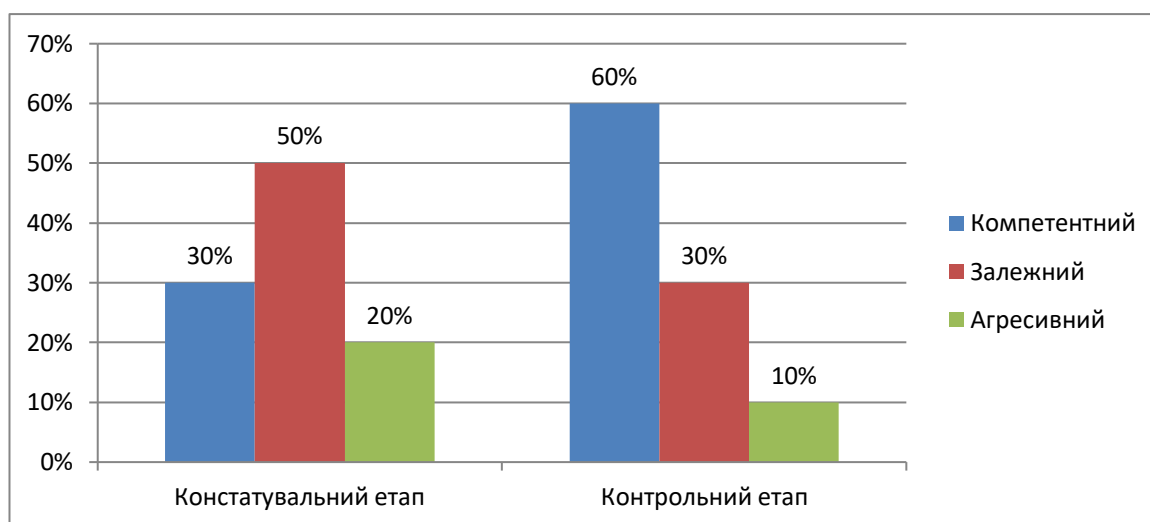


Рисунок 3.1. Порівняльні результати використання методики комунікативних умінь Л. Міхельсона в експериментальній групі на констатувальному й контрольному етапах дослідження

За результатами повторного використання методики комунікативних умінь Л. Міхельсона в контрольній групі були отримані такі результати.

Перевагу серед опитаних студентів мали характеристики, пов'язані із компетентним стилем спілкування (50% опитаних). Їх погляди незалежні та визначаються конкретною ситуацією, при цьому вони вміло уникають проявів різкості, роздратування, гніву, намагаються не бути категоричними в судженнях, виносити негативні оцінки людей та подій, що можуть зачіпати інших людей.

40% опитаних представників контрольної групи продемонстрували схильність до залежного стилю спілкування. Вони відчують труднощі під час необхідності відмовити співрозмовникові, навіть коли ситуація того потребує. При цьому вони уникають тих мовленнєвих ситуацій, коли потрібно бути категоричними, негативно оцінювати вчинки чи поведінку тих чи інших людей, інакше кажучи, вони можуть висловитися із оцінними судженнями лише тоді, коли це зробила людина, яка є для них авторитетною, адже побоюються засмутити співрозмовника та створити конфліктну ситуацію.

Схильність до виявів агресивного стилю спілкування серед студентів-психологів контрольної групи було виявлено в 10% респондентів. При побудові комунікації вони прагнуть прибрати на себе активну функцію, через що адекватність реагування на поведінку оточуючих у представників цього стилю спілкування часто страждає.

Порівняльні результати використання методики комунікативних умінь Л. Міхельсона в контрольній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження представлені на рисунку 3.2.

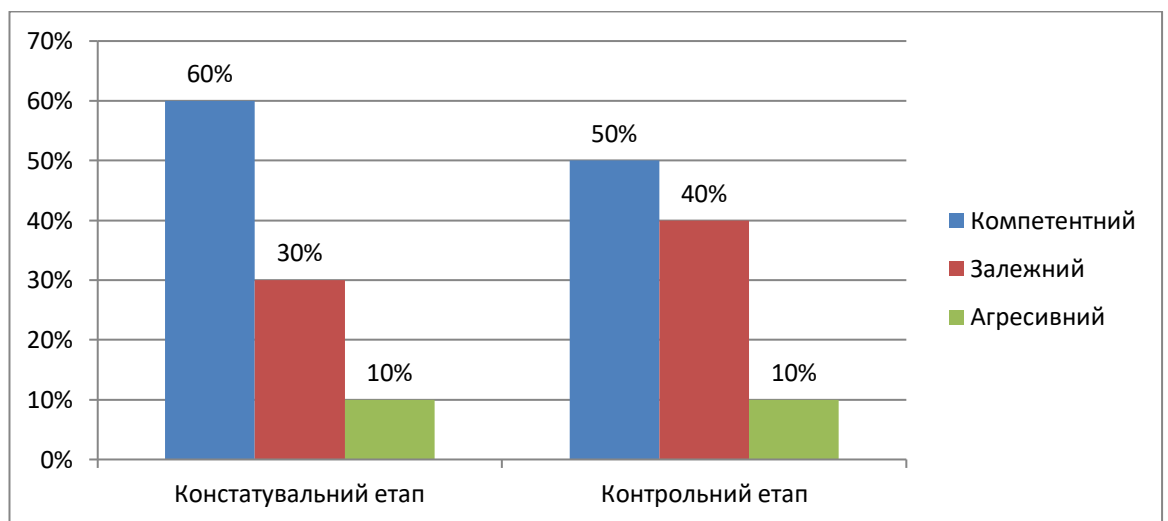


Рисунок 3.2. Порівняльні результати використання методики комунікативних умінь Л. Міхельсона в контрольній групі на констатувальному й контрольному етапах дослідження

Отже, за результатами повторного використання методики комунікативних умінь Л. Міхельсона було відзначено такі трансформативні тенденції. В експериментальній групі на контрольному етапі дослідження суттєво знизилися показники залежного стилю спілкування, що домінував у ній на констатувальному етапі, натомість, було продемонстровано тенденцію до зростання прихильності до послугування компетентним стилем спілкування, що засвідчує про позитивні зміни в комунікації майбутніх психологів, яка тепер значно більше орієнтована на сприйняття потенційного клієнта як партнера у професійних відносинах, а не як центру комунікації, від

якого залежить формування професійного образу особистості фахівця. Показники контрольної групи за цією методикою значущих змін не зазнали.

Далі було повторно використано методику «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла. За показником «Емоційна обізнаність» методики «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі під час повторної діагностики були отримані такі результати.

Домінантними на контрольному етапі дослідження в експериментальній групі стали показники, співвідносні з високим рівнем емоційної обізнаності – 60%. Представники цього рівня впевнено й адекватно розрізняють власні й чужі емоції та завжди готові до розширення власних уявлень стосовно емоційного спектру.

Середній рівень на контрольному етапі дослідження в експериментальній групі було продемонстровано 30% опитаних. Ці майбутні психологи не завжди готові розширити спектр емоцій власних уявлень, оскільки названий напрямок саморозвитку для них не постає в числі актуальних і значущих.

10% учасників експериментальної групи продемонстрували результати, співвідносні з низьким рівнем емоційної обізнаності. Вони відчують значні утруднення під час спроб проаналізувати емоції, як чужі, так і власні.

Порівняльні результати дослідження емоційної обізнаності майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження представлені на рисунку 3.3.

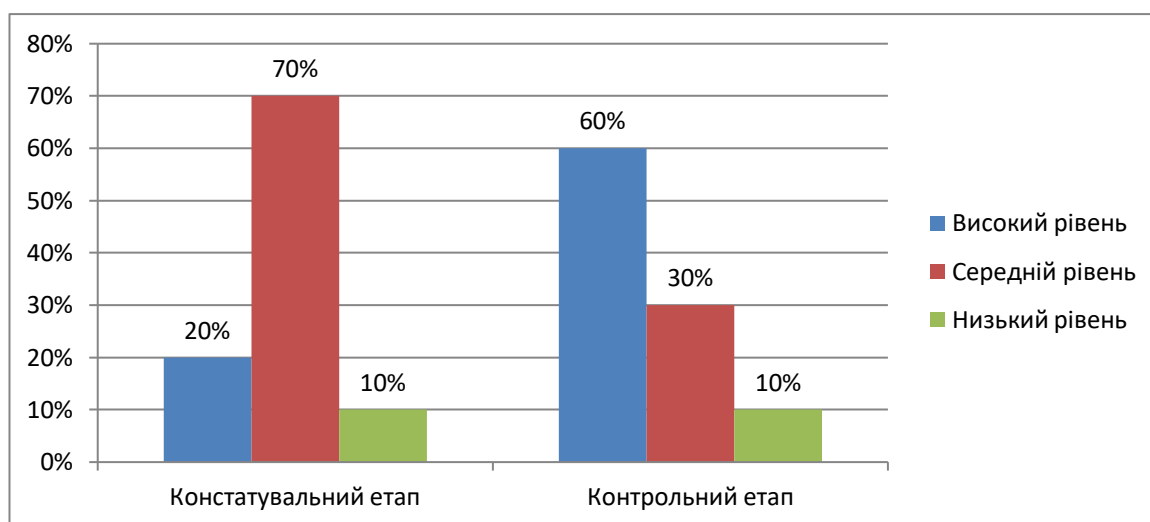


Рисунок 3.3. Порівняльні результати дослідження емоційної обізнаності майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження

За показником «Емоційна обізнаність» методики «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі на контрольному етапі дослідження були отримані такі результати.

Високий рівень емоційної обізнаності продемонстрували 50% майбутніх психологів, які впевнено й адекватно розрізняють власні й чужі емоції та завжди готові до розширення власних уявлень стосовно емоційного спектру. 30% учасників контрольної групи продемонстрували показники, співвідносні з середнім рівнем емоційної обізнаності. Ці майбутні психологи загалом розрізняють і аналізують власні емоції, але це вміння носить ситуативний характер. Опитувані не завжди готові розширити спектр емоцій власних уявлень, оскільки названий напрямок саморозвитку для них не постає в числі актуальних і значущих. 20% учасників контрольної групи продемонстрували результати, співвідносні з низьким рівнем емоційної обізнаності. Вони відчувають значні утруднення під час спроб проаналізувати емоції, як чужі, так і власні.

Порівняльні результати дослідження емоційної обізнаності майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження представлені на рисунку 3.4.

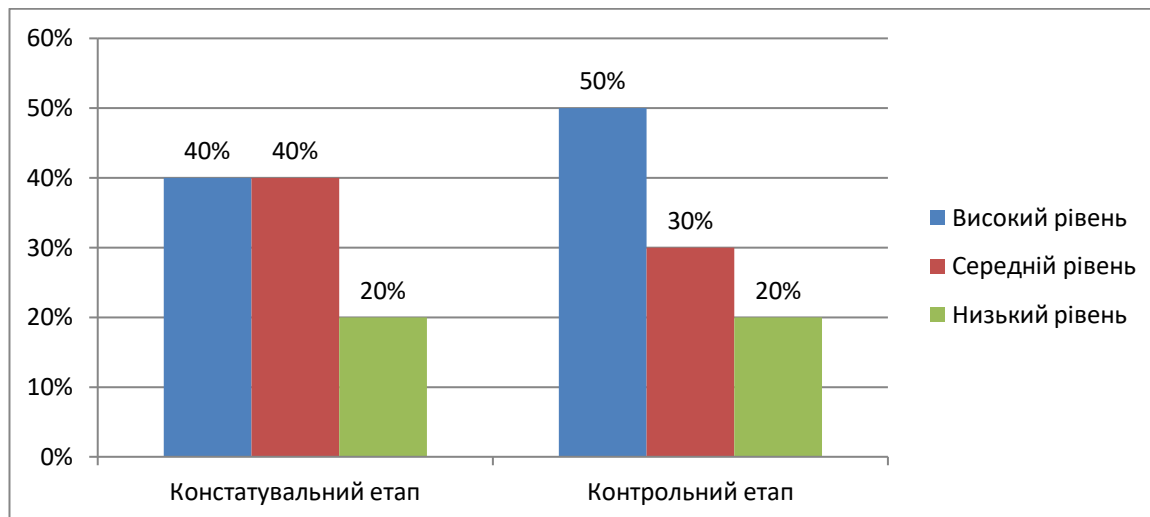


Рисунок 3.4. Порівняльні результати дослідження емоційної обізнаності майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження

За показником «Управління емоціями» методики «Рівень емоційного інтелекту» в експериментальній групі на контрольному етапі дослідження були отримані такі показники.

Високий рівень управління емоціями було продемонстровано 50% майбутніх психологів експериментальної групи. Вони показали високу здатність до об'єктивного оцінювання ситуацій з метою вияву певного спектру емоцій, а також стійкого управління як власним, так і чужим емоційним станом.

Для 40% майбутніх психологів експериментальної групи був властивий вияв середнього показника управління емоціями. Отриманий показник вміння керувати емоціями безпосередньо залежить від того, як майбутні психологи орієнтуються на становлення знань щодо спектра емоційного

розвитку, що і призводить до нестійкості вміння управляти власним емоційним станом.

Низький рівень управління емоціями в експериментальній групі було продемонстровано 10% майбутніх психологів, які показали слабкість у тому, аби об'єктивно оцінювати ситуації з огляду на їхнє емоційне тло, а також були непереконливими у спробах управляти власним емоційним станом.

Порівняльні результати дослідження рівня управління емоціями майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження представлені на рисунку 3.5.

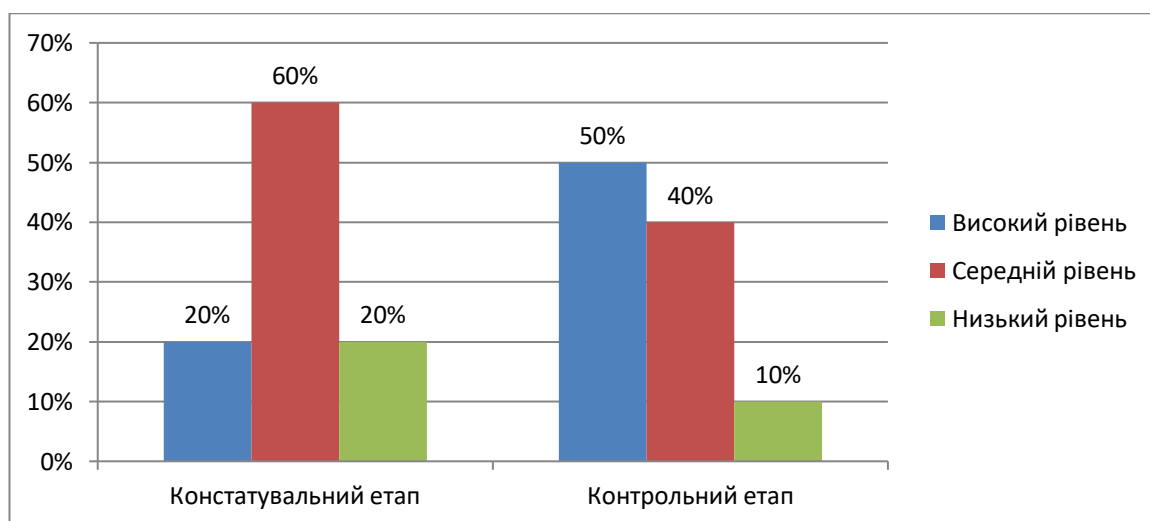


Рисунок 3.5. Порівняльні результати дослідження рівня управління емоціями майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження

За показником «Управління емоціями» методики «Рівень емоційного інтелекту» в контрольній групі на контрольному етапі дослідження були отримані такі показники.

Високий рівень управління емоціями було продемонстровано 50% майбутніх психологів контрольної групи. Вони показали високу здатність до об'єктивного оцінювання ситуацій з метою вияву певного спектру емоцій, а також стійкого управління як власним, так і чужим емоційним станом.

Середні показники за управлінням емоціями були притаманні 30% майбутніх психологів контрольної групи. Опитані майбутні психологи не завжди можуть об'єктивно оцінювати ситуації з метою вияву певного спектру емоцій.

Низький рівень управління емоціями в експериментальній групі було продемонстровано 20% майбутніх психологів контрольної групи, які показали слабкість у тому, аби об'єктивно оцінювати ситуації з огляду на їхнє емоційне тло, а також були непереконливими у спробах управляти власним емоційним станом.

Порівняльні результати дослідження рівня управління емоціями майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження представлені на рисунку 3.6.

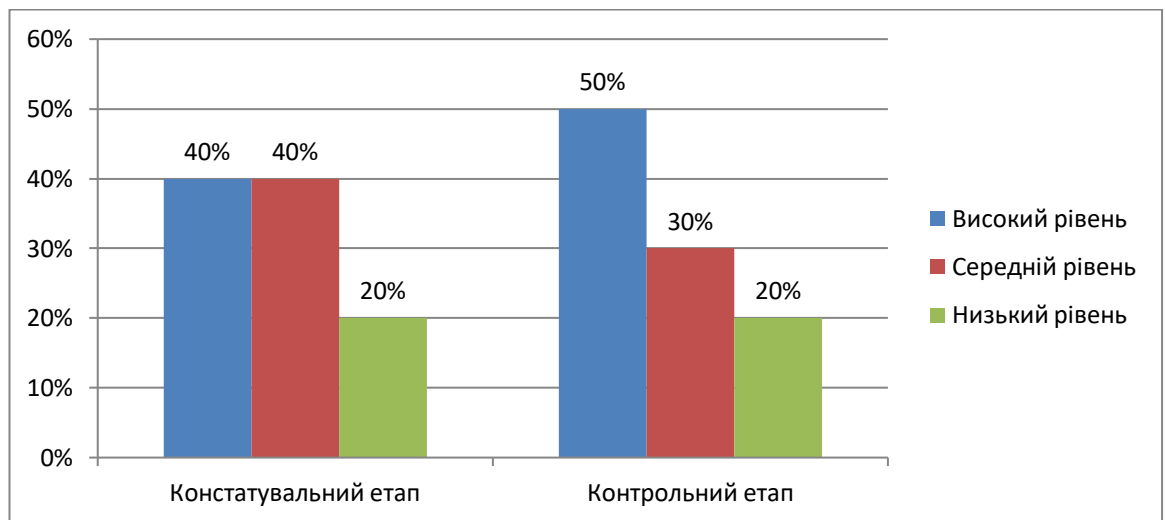


Рисунок 3.6. Порівняльні результати дослідження рівня управління емоціями майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження

За показником «Самоорганізація» методики «Рівень емоційного інтелекту» в експериментальній групі на контрольному етапі дослідження були зафіксовані такі показники.

60% майбутніх психологів експериментальної групи продемонстрували показники, співвідносні з високим рівнем самоорганізації. В них виявляється схильність до прийняття нових умов діяльності з відповідальністю за результат і з внутрішнім контролем над досягненням мети. 30% учасників експериментальної групи продемонстрували результати середнього рівня. Вони загалом характеризуються схильністю до самоорганізації, проте не завжди здатні налаштуватися на виконання професійних завдань. 10% майбутніх психологів експериментальної групи отримали результати, співвідносні з низьким рівнем самоорганізації. Сама їхня поведінка виглядає хаотичною, вони відчують значні труднощі з організацією власної професійної діяльності.

Порівняльні результати дослідження рівня самоорганізації майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження представлені на рисунку 3.7.

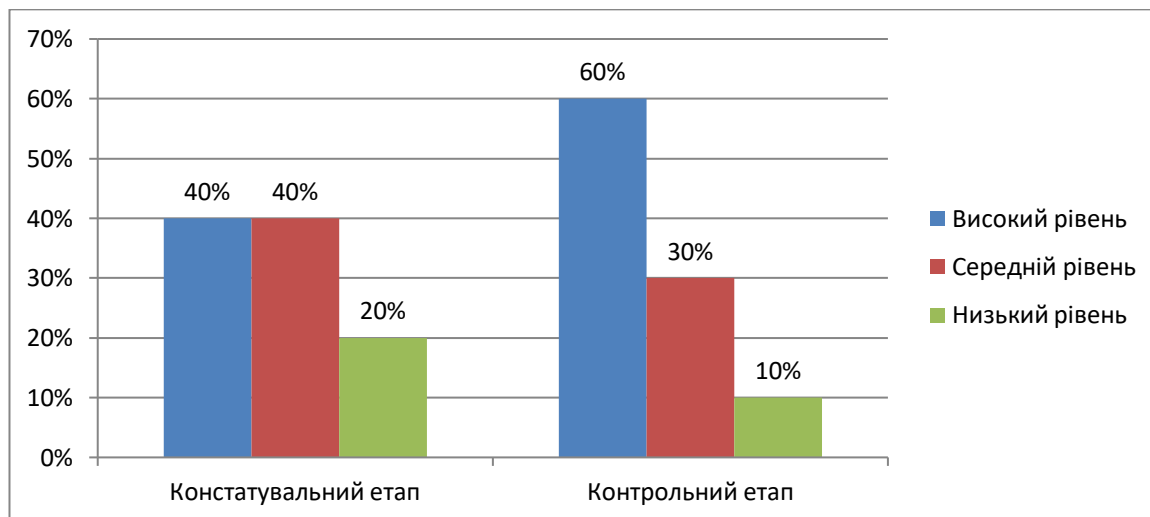


Рисунок 3.7. Порівняльні результати дослідження рівня самоорганізації майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження

За показником «Самоорганізація» методики «Рівень емоційного інтелекту» в контрольній групі на контрольному етапі дослідження були отримані такі показники.

60% майбутніх психологів контрольної групи продемонстрували показники, співвідносні з високим рівнем самоорганізації. В них виявляється схильність до прийняття нових умов діяльності з відповідальністю за результат і з внутрішнім контролем над досягненням мети. 20% учасників контрольної групи продемонстрували результати середнього рівня. Вони загалом характеризуються схильністю до самоорганізації, проте не завжди здатні налаштуватися на виконання професійних завдань. 20% майбутніх психологів експериментальної групи отримали результати, співвідносні з низьким рівнем самоорганізації. Сама їхня поведінка виглядає хаотичною, вони відчувають значні труднощі з організацією власної професійної діяльності.

Порівняльні результати дослідження рівня самоорганізації майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження представлені на рисунку 3.8.

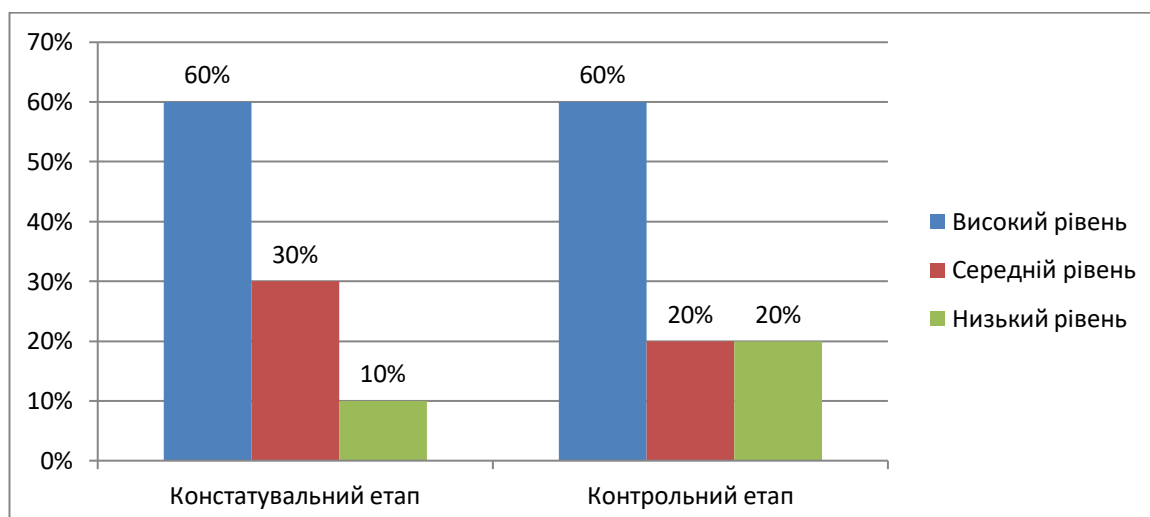


Рисунок 3.8. Порівняльні результати дослідження рівня самоорганізації майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження

За показником «Вміння розпізнавати емоції інших людей» методики «Рівень емоційного інтелекту» в експериментальній групі на контрольному етапі дослідження були отримані такі показники.

Високий рівень уміння розпізнавати емоції інших людей було продемонстровано 60% учасників експериментальної групи. Вони самостійно та фахово визначають емоції інших людей, не потребуючи при цьому допомоги з боку оточуючих. Середній рівень уміння розпізнавати емоції інших людей продемонстрували 30% учасників експериментальної групи. Низький рівень уміння розпізнавати емоції інших людей показали 10% учасників експериментальної групи. Зазначене вміння в них розвинене дуже слабо та не дає можливості формулювати чітке уявлення стосовно емоційного стану обстежуваного.

Порівняльні результати дослідження вміння розпізнавати емоції інших людей у майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження представлені на рисунку 3.9.

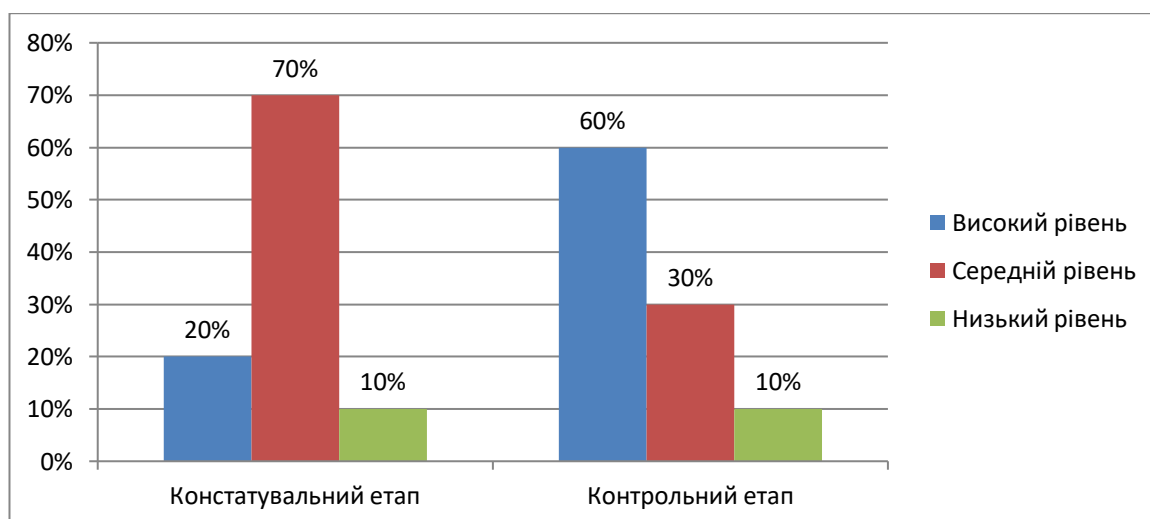


Рисунок 3.9. Порівняльні результати дослідження вміння розпізнавати емоції інших людей за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження

За показником «Вміння розпізнавати емоції інших людей» методики «Рівень емоційного інтелекту» в контрольній групі на контрольному етапі дослідження були отримані такі показники.

Високий рівень уміння розпізнавати емоції інших людей було продемонстровано 60% учасників контрольної групи. Вони самостійно та фахово визначають емоції інших людей, не потребуючи при цьому допомоги з боку оточуючих. Середній рівень уміння розпізнавати емоції інших людей продемонстрували 40% учасників контрольної групи. В цілому це вміння в них наявне, але не розвинене в повній мірі, щоб мати чітке уявлення про емоційний стан. Низький рівень уміння розпізнавати емоції інших людей на контрольному етапі дослідження в контрольній групі продемонстровано не було.

Порівняльні результати дослідження вміння розпізнавати емоції інших людей майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження представлені на рисунку 3.10.

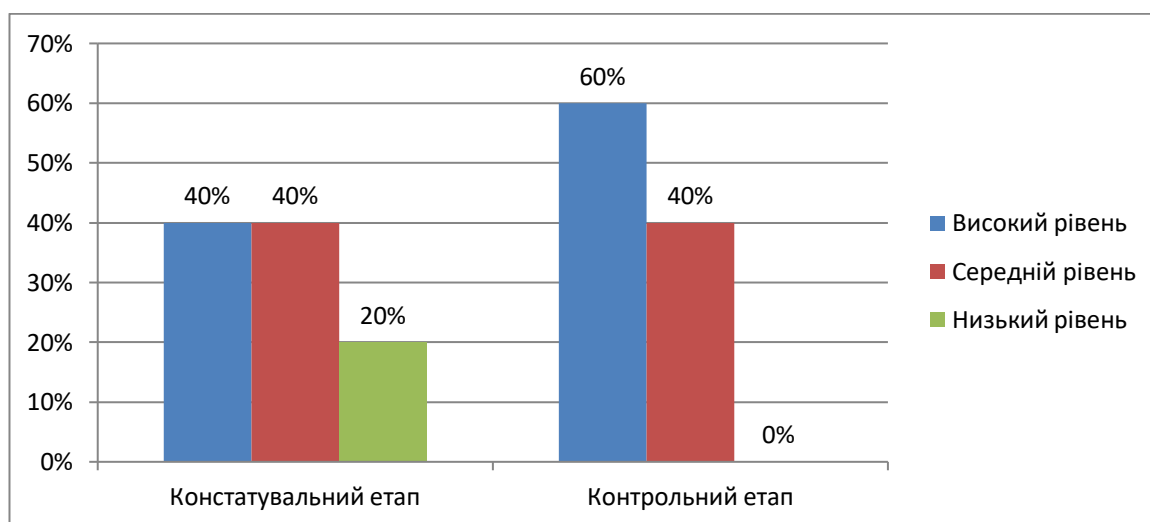


Рисунок 3.10. Порівняльні результати дослідження вміння розпізнавати емоції інших людей майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження

За показником «Емпатія» методики «Рівень емоційного інтелекту» в експериментальній групі на контрольному етапі дослідження були отримані такі показники.

Високий рівень емпатії в експериментальній групі продемонстрували 50% учасників. Вони готові виявляти співчуття до інших у будь-якій ситуації, що, з одного боку, є позитивною якістю для майбутнього психолога, адже дозволяє встановлювати стійкий контакт із потенційним клієнтом на основі власного розуміння його переживань, проте, з іншого боку, занадто емоційне сприйняття цих переживань може в перспективі призвести до емоційного вигорання.

Згідно з результатами опитування, серед представників експериментальної групи майбутніх психологів відзначається прояв середнього рівня емпатії – 30%, тобто опитані майбутні психологи виявляють співчуття до інших, але таке ставлення та його вияви також залежать від конкретної ситуації і мають нестабільний характер.

20% учасників експериментальної групи дослідження продемонстрували низький рівень емпатії. Їм достатньо складно розділити проблеми співрозмовника, емоційно їх осмислити.

Порівняльні результати дослідження рівня емпатії в майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження представлені на рисунку 3.11.

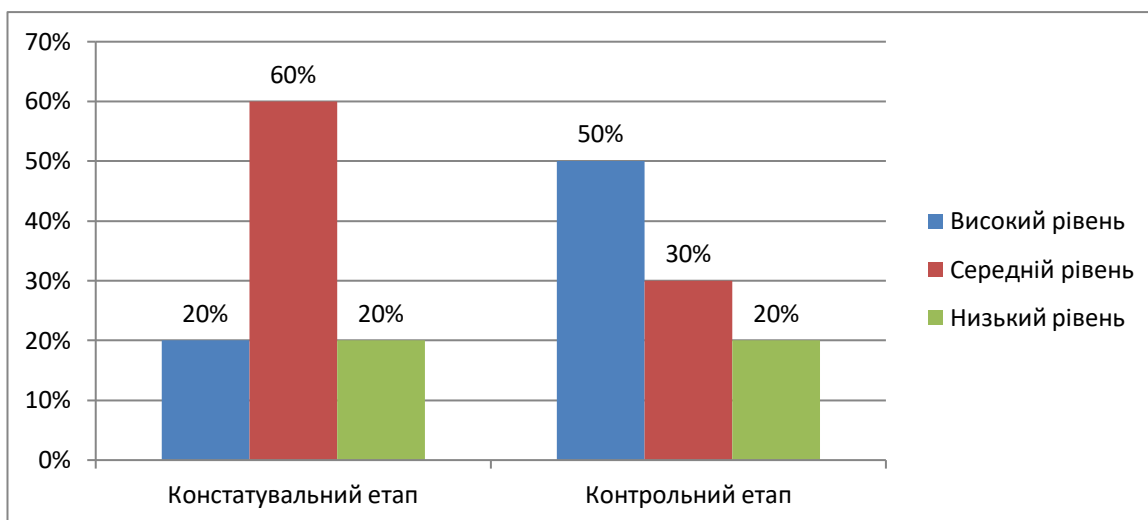


Рисунок 3.11. Порівняльні результати дослідження рівня емпатії за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження

За показником «Емпатія» методики «Рівень емоційного інтелекту» в контрольній групі на контрольному етапі дослідження були отримані такі показники.

Високий рівень емпатії в контрольній групі продемонстрували 70% учасників. Вони готові виявляти співчуття до інших у будь-якій ситуації.

Середній рівень емпатії серед представників контрольної групи майбутніх психологів було продемонстровано 30% її учасників, тобто опитані майбутні психологи виявляють співчуття до інших, але таке ставлення та його вияви також залежать від конкретної ситуації і мають нестабільний характер.

При цьому важливо підкреслити, що серед опитаних учасників контрольної групи були повністю відсутні майбутні психологи, які характеризувалися наявністю низького показника емпатії, що дозволяє зробити висновок про згуртованість і кооперацію майбутніх психологів цієї групи.

Порівняльні результати дослідження рівня емпатії майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в

контрольній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження представлені на рисунку 3.12.

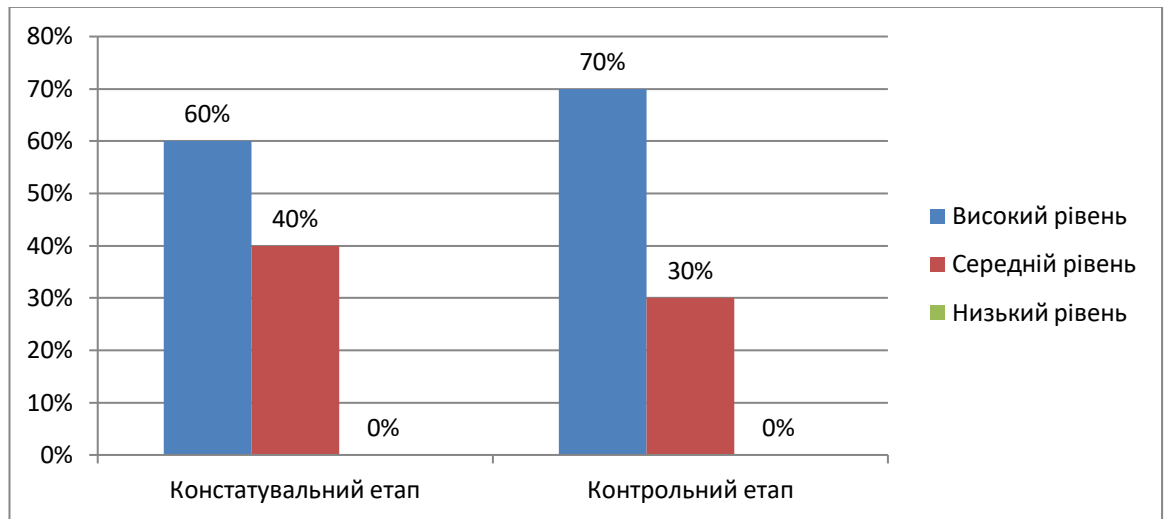


Рисунок 3.12. Порівняльні результати дослідження рівня емпатії майбутніх психологів за методикою «Рівень емоційного інтелекту» Н. Холла в контрольній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження

Отже, за підсумками повторного використання методики «Рівень емоційного інтелекту» в експериментальній і контрольній групах, до складу яких входили майбутні психологи, можна відзначити такі закономірності.

Серед представників експериментальної групи студентів-психологів на контрольному етапі дослідження домінували показники, співвідносні з високим рівнем емоційного інтелекту. Вони набагато краще стали розрізняти й аналізувати як власні емоції, так і емоції людей навколо себе. Студенти експериментальної групи значно покращили власні організаційні та самоорганізаційні здібності, вміння розпізнавати емоції інших людей, формулювати уявлення про їхній емоційний стан. Також значно глибшими стали вияви емпатії. Показники представників контрольної групи студентів-психологів суттєвих змін не зазнали.

За підсумками повторного послугування методикою «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге в

експериментальній групі майбутніх психологів були отримані такі результати.

Серед загального числа опитаних учасників експериментальної групи 50% мають високий ступінь стійкості до стресу. Цей факт визначається тим, що частину своїх сил майбутні психологи витрачають для боротьби з негативним психологічним станом, детермінованим стресовими ситуаціями.

40% учасників експериментальної групи на контрольному етапі дослідження продемонстрували показники, співвідносні з середнім ступенем стійкості до стресу. Для даної категорії властива мінімальна ступінь стресового навантаження. Процес професійної діяльності майбутніх психологів безпосередньо залежить від стресостійкості та емоційного забарвлення, що означає: чим вище стресостійкість, тим ефективніше діяльність.

Діагностика дозволила визначити, що 10% учасників експериментальної групи характеризуються наявністю низького рівня стійкості до стресу, оскільки стресостійкість даної категорії опитаних знижується зі збільшенням ситуацій, в яких опитувані не можуть стримати емоції, що підвищує рівень тривоги.

Порівняльні результати використання методики «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге в експериментальній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження представлені на рисунку 3.13.

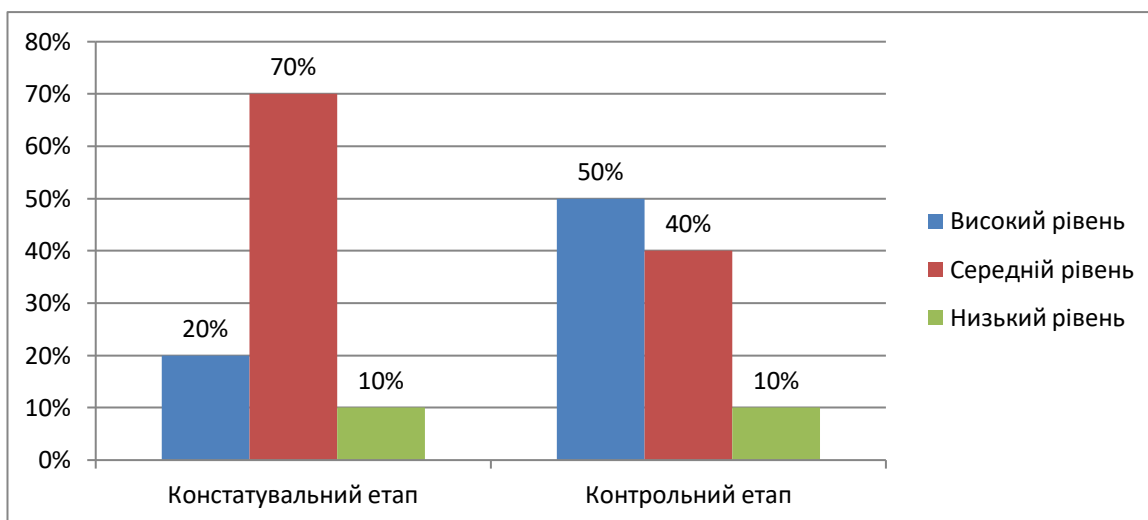


Рисунок 3.13. Порівняльні результати використання методики «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге в експериментальній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження

За методикою «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге в контрольній групі майбутніх психологів на контрольному етапі дослідження були отримані такі результати.

Діагностика дозволила визначити, що 10% учасників контрольної групи характеризуються наявністю низького рівня стійкості до стресу, оскільки стресостійкість даної категорії опитаних знижується зі збільшенням ситуацій, в яких опитувані не можуть стримати емоції, що підвищує рівень тривоги.

Порівняльні результати використання методики «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге в контрольній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження представлені на рисунку 3.14.

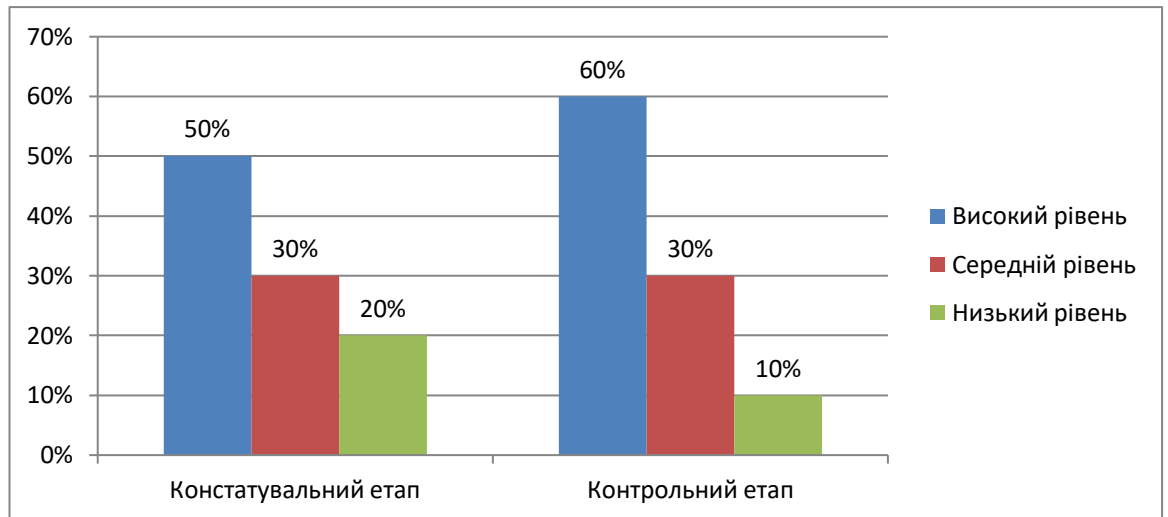


Рисунок 3.14. Порівняльні результати використання методики «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге в контрольній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження

Отже, за підсумками використання методики «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге в експериментальній і контрольній групах, до складу яких входили майбутні психологи, можна відзначити такі закономірності.

Серед представників експериментальної групи студентів-психологів на контрольному етапі дослідження відбулася зміна домінантних показників із середнього до високого рівня. Вони демонструють значно успішніший рівень сприйняття всіх психологічних стресових навантажень, пов'язаних із їхньою подальшою роботою за фахом. Показники представників контрольної групи не зазнали суттєвих змін.

Повторне використання методики К. Томас у експериментальній групі майбутніх психологів дозволило отримати такі результати.

У 60% опитуваних майбутніх психологів експериментальної групи домінує такий тип поведінки в конфліктній ситуації, як співпраця. Це означає, що ці майбутні психологи під час конфліктної ситуації намагаються знайти альтернативи спокійного та не агресивного виходу з конфлікту, намагаючись задовольнити інтереси обох сторін.

У 30% опитуваних майбутніх психологів експериментальної групи домінує такий тип поведінки, як пристосування. У 10% випробовуваних майбутніх психологів експериментальної групи домінує такий тип поведінки, як уникнення, для якого характерною є як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей.

Порівняльні результати використання методики К. Томас в експериментальній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження представлені на рисунку 3.15.

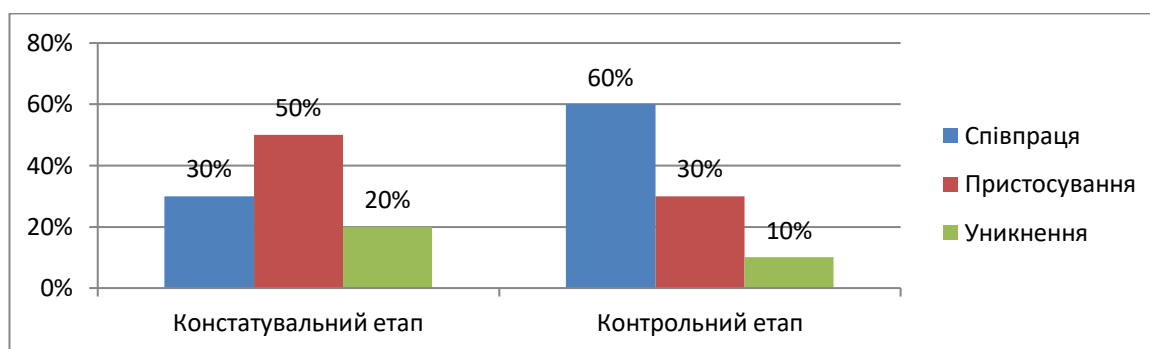


Рисунок 3.15. Порівняльні результати використання методики К. Томас у експериментальній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження

За методикою К. Томас у контрольній групі майбутніх психологів на контрольному етапі дослідження були отримані такі результати.

У 60% опитуваних майбутніх психологів контрольної групи домінує такий тип поведінки в конфліктній ситуації, як співпраця. Це означає, що ці майбутні психологи під час конфліктної ситуації намагаються знайти альтернативи спокійного та не агресивного виходу з конфлікту, намагаючись задовольнити інтереси обох сторін.

У 30% опитуваних майбутніх психологів контрольної групи домінує такий тип поведінки, як пристосування. Тяжіння до використання цього типу поведінки що означає протилежність суперництва, принесення в жертву власних інтересів заради іншого.

У 10% випробовуваних майбутніх психологів контрольної групи домінує такий тип поведінки, як уникнення, для якого характерною є як

відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей. Головним мотивом для цієї стратегії є намагання позбутися емоцій, що часто, втім, інспірується відсутністю бажання зрозуміти думку опонента.

Порівняльні результати використання методики К. Томас у контрольній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження представлені на рисунку 3.16.

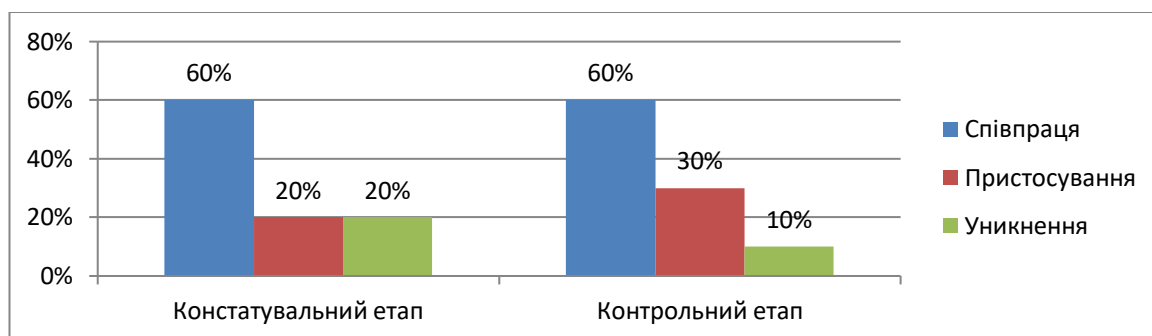


Рисунок 3.16. Порівняльні результати використання методики К. Томас у контрольній групі на констатувальному і контрольному етапах дослідження

Отже, за підсумками повторного використання методики К. Томас в експериментальній і контрольній групах, до складу яких входили майбутні психологи, можна відзначити такі закономірності.

Серед представників експериментальної групи студентів-психологів відбулася зміна домінантного типу поведінки в конфліктній ситуації – порівняно з констатувальним етапом, коли вибір більшості було віддано на користь пристосування, на контрольному етапі дослідження було виявлено значно більшу симпатію до такого типу поведінки в конфліктній ситуації, як співпраця, пов'язаного із пошуком спокійного та не агресивного виходу з конфлікту, здатного задовольнити інтереси обох сторін. Показники представників контрольної групи не зазнали суттєвих змін.

Таким чином, завдяки обраним методикам нам вдалося визначити ефективність психокорекційної програми в процесі формування та розвитку професійної особистості майбутніх психологів.

ВИСНОВКИ

Виконане нами дослідження дозволило зробити ряд узагальнень та висновків.

Психолог – це відповідальна професія, в якій уміння виявляти емпатію багато в чому визначає успішність діяльності, що здійснюється. Специфіка роботи психолога вимагає від нього постійної готовності обмінюватися інформацією, перебувати в контакті з клієнтом та його родичами, колегами та персоналом.

Розвиток особистісних професійних цінностей майбутніх психологів відбувається у діяльності, в тому числі й професійних та соціальних взаєминах, досягаючи з часом ступеня професійних цінностей. Разом з цим, слід зауважити, що в процесі професійної підготовки у майбутнього психолога необхідно сформувати такі професійні та соціальні цінності, які б не суперечили й долучалися до системи особистісних цінностей майбутнього професіонала.

Для встановлення довірчих комунікативних відносин із клієнтом, що дасть можливість підвищити його комплаєнтність та ефективність консультування, психолог має виявляти емпатійність: налагодити психологічний контакт: показати свою відкритість, впевненість, готовність допомогти; вести розмову доброзичливим, рівним, упевненим голосом; контролювати емоції та невербальні прояви; вміти визначати індивідуальні особливості клієнта (характер, темперамент, психотип) та залежно від них застосовувати різні алгоритми комунікації; у доступній формі надавати вичерпну інформацію про діагноз та методи консультування; професійно будувати стосунки з родичами клієнта.

У процесі практики у студентів формуються основи професійної особистості, продуктивні вміння та навички психодіагностичної, педагогічної та організаційної роботи. Студенти розвивають комунікативні навички, спілкуючись із психологом закладу та керівником практики, а також

організуючи заходи з випробуваними. Розвивають творчий потенціал у процесі вирішення проблем, що виникають під час практики, починаючи від вибору основи практики, психодіагностичних методик, розробки сценарію виховного заходу і закінчуючи написанням психологічної характеристики, щоденника та звіту. На нашу думку, це дозволить майбутнім психологам не лише якісно виконувати свої професійні обов'язки, а й працювати над удосконаленням своєї професійної діяльності.

За результатами емпіричного дослідження було сформульовано та апробовано програму роботи з конструктивної корекції професійної особистості майбутніх психологів засобами гештальт-терапії.

Метою проведення роботи з корекції професійної особистості майбутніх психологів засобами гештальт-терапії було впровадження програми конструктивної корекції професійної особистості майбутніх психологів засобами гештальт-терапії, спрямованої на активізацію внутрішніх особових резервів майбутніх психологів, вивільнення яких веде до особового зростання та зменшення конфліктності у взаємодії. Завдання роботи з корекції професійної особистості майбутніх психологів: опис програми конструктивної корекції професійної особистості майбутніх психологів засобами гештальт-терапії; проведення занять з гештальт-групою за планом навчання.

Програма конструктивної корекції професійної особистості майбутніх психологів за допомогою методу гештальт-терапії була реалізована через відновлення цілісності, гармонії особистості чоловіка та дружини, їх інтегрованості через внутрішній діалог. Оскільки використання методів гештальт-терапії передбачає здатність психіки особистості до саморегуляції, творчого пристосування людини до оточуючого світу, суть зазначеного методу базується на принципі відповідальності людини за всі свої дії, наміри і очікування. Відтак, нами було обрано метод соціально-психологічного тренінгу як форму роботи з родинами для конструктивної корекції

професійної особистості майбутніх психологів. Для цього було утворено гештальт-групи.

При реалізації програми конструктивної корекції професійної особистості майбутніх психологів засобами гештальт-терапії було використано наступні техніки: експериментальний (дисоційований) діалог; «Великий пес» і «Щеня»; здійснення кругів, або йти по колу; техніка «навпаки»; техніка «Незавершена справа».

Структура програми конструктивної корекції професійної особистості майбутніх психологів за допомогою методу гештальт-терапії передбачає реалізацію наступних етапів: організаційно-підготовчий, основний та заключний. Організаційно-підготовчий етап передбачає організацію робочої атмосфери (емоційно-мотиваційне входження учасників у заняття, пригадування встановлених у групі правил та норм тощо). Основна частина передбачає виконання всіх запланованих ігор, вправ, завдань, які спрямовані на розвиток особистісних ресурсів та самопізнання. Заключна частина передбачала використання окремих завдань на рефлексивний аналіз того, чого вдалося кожній особі навчитися, зрозуміти; обговорення того, що не сподобалося, не вдалося виконати; наприкінці заняття вправи виконувались на групову інтеграцію та підвищення загального емоційного фону.

Перевірка ефективності використання психокорекційної програми на контрольному етапі дослідження відбувалася за допомогою тих самих методик, що й на констатувальному етапі.

За результатами повторного використання методики комунікативних умінь Л. Міхельсона було відзначено такі трансформативні тенденції. В експериментальній групі на контрольному етапі дослідження суттєво знизилися показники залежного стилю спілкування, що домінував у ній на констатувальному етапі, натомість, було продемонстровано тенденцію до зростання прихильності до послугування компетентним стилем спілкування, що засвідчує про позитивні зміни в комунікації майбутніх психологів, яка тепер значно більше орієнтована на сприйняття потенційного клієнта як

партнера у професійних відносинах, а не як центру комунікації, від якого залежить формування професійного образу особистості фахівця. Показники контрольної групи за цією методикою значущих змін не зазнали.

За підсумками повторного використання методики «Рівень емоційного інтелекту» в експериментальній і контрольній групах, до складу яких входили майбутні психологи, можна відзначити такі закономірності. Серед представників експериментальної групи студентів-психологів на контрольному етапі дослідження домінували показники, співвідносні з високим рівнем емоційного інтелекту. Вони набагато краще стали розрізняти й аналізувати як власні емоції, так і емоції людей навколо себе. Студенти експериментальної групи значно покращили власні організаційні та самоорганізаційні здібності, вміння розпізнавати емоції інших людей, формулювати уявлення про їхній емоційний стан. Також значно глибшими стали вияви емпатії. Показники представників контрольної групи студентів-психологів суттєвих змін не зазнали.

За підсумками використання методики «Визначення стійкості до стресу та соціальної адаптації» Холмса і Раге в експериментальній і контрольній групах, до складу яких входили майбутні психологи, можна відзначити такі закономірності.

Серед представників експериментальної групи студентів-психологів на контрольному етапі дослідження відбулася зміна домінантних показників із середнього до високого рівня. Вони демонструють значно успішніший рівень сприйняття всіх психологічних стресових навантажень, пов'язаних із їхньою подальшою роботою за фахом. Показники представників контрольної групи не зазнали суттєвих змін.

За підсумками повторного використання методики К. Томас в експериментальній і контрольній групах, до складу яких входили майбутні психологи, можна відзначити такі закономірності.

Серед представників експериментальної групи студентів-психологів відбулася зміна домінантного типу поведінки в конфліктній ситуації –

порівняно з констатувальним етапом, коли вибір більшості було віддано на користь пристосування, на контрольному етапі дослідження було виявлено значно більшу симпатію до такого типу поведінки в конфліктній ситуації, як співпраця, пов'язаного із пошуком спокійного та не агресивного виходу з конфлікту, здатного задовольнити інтереси обох сторін. Показники представників контрольної групи не зазнали суттєвих змін.

Таким чином, завдяки обраним методикам нам вдалося визначити ефективність психокорекційної програми в процесі формування та розвитку професійної особистості майбутніх психологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова О. В., Рикачевський О. В. Нормативно-правове забезпечення медичної деонтології як складової деонтологічної культури. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 5. С. 29-41.
2. Афузова Г. В. Психологічні особливості професійної спрямованості майбутнього психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами: дис ... канд. психол. наук: 19.00.08. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 170 с.
3. Біліченко О. В. Виховна система медичного коледжу як чинник формування професійної етики майбутніх медичних працівників. *6-а Всеукраїнська конференція молодих учених і студентів «Актуальні проблеми сучасної науки і наукових досліджень»* : зб. наук. пр. / редкол. : Р. С. Гуревич (гол.) та ін. Вінниця : ТОВ «Планер», 2018. Вип. 10 (13). С. 14–17.
4. Біліченко О. В. Забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі медичного коледжу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. / редкол. : В. І. Шахов (гол.) та ін. Вінниця : Твори, 2018. Вип. 56. С. 75–80.
5. Біліченко О.В. Основи професійної етики медичних працівників. Вінниця: «Твори», 2019. 224 с.
6. Бичко М. Здатність до конструктивної комунікації як вагома складова професійної готовності майбутнього лікаря. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 22. С. 22-25.
7. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання педагога: проблема профілактики і подолання. Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки. К.: Либідь, 2006. С. 318-323.
8. Булкат М., Петренко В. Загальні засади нормативного регулювання у сфері медичної деонтології. *Теорія держави і права*. 2021. № 5. С. 169-175.

9. Василюшина Н. М. Професійні компетентності майбутніх спеціальних психологів у крос-культурному середовищі. *Наукові записки*. 2020. Вип. 147. С. 14-21.
10. Вербовська Р.І. Деонтологічний підхід до підготовки майбутніх лікарів стоматологів. *Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2021. Т. 19, Вип. 1 (65). С.93-96.
11. Гуліна Л. В. Медична етика і деонтологія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2021. 110 с.
12. Дзвінчук Д.І. Психологічні основи ефективного управління. К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2000. 280 с.
13. Дзюба Т. М. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 264 с.
14. Дзюба Т. М. Професійне здоров'я в системі ціннісних орієнтацій професіонала. *Наука і освіта*. 2014. № 6. С. 46-50.
15. Дзюба Т. М. Професійне здоров'я особистості: аналіз основних дефініцій. *Актуальні проблеми психології*. 2014. Ч. 32. С. 34-39.
16. Дідик Н. М. Взаємозв'язок психічного здоров'я і професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. *Психологічні перспективи*. 2012. Вип. 20. С. 58-67.
17. Дзюба Т.М. Професійне здоров'я як важлива складова професіоналізму особистості. *Організаційна та економічна психологія в Україні: сучасні проблеми та перспективи розвитку: тези X ювілейної Міжнародної конференції з організаційної та економічної психології (24-25 квітня 2014 року, м. Київ) / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки*. К.: 2014. С. 45-46.
18. Дзюба Т.М. Вплив кризових станів на суб'єктивну оцінку внутрішньої картини професійного здоров'я особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка*. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство». 2015. Том X.

Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 27. С. 110-120.

19. Дзюба Т.М. Демотиватори продуктивності праці: особливості впливу на професійне здоров'я вчителя. *Наука і освіта*. Серія Психологія і педагогіка. 2015. № 3. С. 21-27.

20. Дзюба Т.М. Аксіопсихологічні аспекти професійного здоров'я особистості. *Психологія особистості*. 2016. № 1 (7). С. 169-182.

21. Дорофей С. В. Професійно-психологічна підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в інклюзивному освітньому просторі. *Технології забезпечення роботи практичного психолога з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами*: Збірник наукових робіт. 2021. С. 48-52.

22. Дубчак Г. М. Психологія становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій : автореф. ис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 41 с.

23. Дубовик О. М. Особливості професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. К., 2017. 21 с.

24. Єгорова Є. Феномен емоційного вигорання та його прояви в професійній діяльності педагогічних працівників закладів профтехосвіти. *Педагогіка і психологія. Вісник АПН*. 2010. № 4. С. 66-73.

25. Затворнюк О. М. Формування у майбутніх спеціальних психологів психологічної готовності до професійного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2013. 230 с.

26. Затворнюк О. М. Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх спеціальних психологів. *Формування державної освітньої політики: філософські, теоретичні та прикладні аспекти*: тематичний випуск: збірник наукових статей / за ред. В. П. Андрущенко / Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 173-177.

27. Калиновська І. Компоненти та критерії готовності майбутнього психолога до роботи в інклюзивних закладах освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань, 2019. Вип. 2. С. 50–58.
28. Карамушка Л. М. Варіативність моделей психологічної служби при наданні психологічної допомоги в різних соціальних сферах. *Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи*. К.: Ніка-Центр, 2002. С.56-57.
29. Коваленко Н. Професійна ідентифікація майбутніх учителів в умовах глобальних викликів: на прикладі пандемії COVID-19. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 8 (102). С. 190-201.
30. Коцан І.Я. Психологія здоров'я людини. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 430 с.
31. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.
32. Кротенко В. І. Найдьонова Г. О.. Афузова Г. В. Технологія проведення психодіагностичного обстеження в практиці діагностико-аналітичної діяльності спеціального (клінічного) психолога в сфері освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. К., 2022. № 42. С. 91-103.
33. Кудінова М. С. Структурно-компонентний аналіз феномена стресостійкості особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2014. № 1(34). С. 156–173.
34. Кузьменко Р. Феномен толерантності як консолідуєчий фактор в людських відносинах. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету*. Матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів, докторантів та аспірантів факультету філософії та суспільствознавства. Київ: Вид-во імені М. П. Драгоманова, 2019 (13–17 травня). С. 66–68.
35. Кушнерьова А. М. До проблеми комунікації медичних працівників з пацієнтами: психологічний аспект. *Актуальні проблеми*

психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2020. Т. XIV, вип. 4. С. 208–216.

36. Кушнерьова А. М. Завдання комунікації в діаді «лікар – пацієнт» кардіологічного профілю. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Hamilton, 2021. Vol. 43. P. 26–30.

37. Магдисюк Л. І., Рубцова І. О. Психологічні особливості виникнення тривожності у безробітних. *Психологія: реальність і перспективи* : зб. наук. пр. Рівне, 2019. Вип. 12. С. 147-152.

38. Макарчук Н. О. Особливості розвитку Я-концепції в пізньому юнацькому віці як чинника конфліктних форм поведінки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2005. № 12. С. 62-69.

39. Матяш-Заяц Л.П. Агресивність як чинник виникнення міжособистісних конфліктів у ранньому юнацькому віці. *Психологія: Зб. наук. пр. НПУ імені М.П. Драгоманова*. Вип. 21. К.:НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С.153-160.

40. Неведомська Є. О., Михайловська Т. О. Вплив темперамента студента на його тривожність. *Щомісячний науковий журнал «Smart and Young»*. 2016. №1 (3). С. 145-151.

41. Неведомська Є. О., Михайловська Т. О. Як подолати педагогу тривожність студентів? *Освітологічний дискурс*. 2016. № 1(13). С. 131-144.

42. Ничипоренко С. В. Молодіжна сімейна політика в Україні. Умань : Вид. «Сочінський», 2013. 217 с.

43. Одінцова А.М. Психологічні особливості конфліктної особистості. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості : колективна монографія. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський В.С., 2018. С. 230–252.

44. Павелків Р. В. Дитяча психологія. К.: Академвидав, 2015. 400 с.

45. Паламарчук М.Є., Сердюк Л.С., Маруненко І.М., Неведомська Є.О. Вплив рівнів тривожності на пізнавальну діяльність студентів. *Наукові здобутки студентів Інституту людини*. К.: Інститут людини Київського ун-

ту ім. Б. Грінченка, 2015. Випуск 2(4). URL: <http://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/47/49>

46. Платонова Д., Коритна А., Самойлова О. Рівень тривожності серед студентів медичного університету. *Збірник наукових праць ЛОГОΣ*. 2021. С. 108-109

47. Пов'якель Н. І. Характеристики Я-концепції як чинника продуктивності саморегуляції професійного мислення у вирішенні конфліктів. *Актуальні проблеми психології*. 2003. Вип. 2. С. 43-47.

48. Постна О. І. Гендерні особливості ступеню прояву тривожності у студентів. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття* : збірник тез міжнародної науково-практичної конференції. Харків, 2016. С. 106.

49. Прахова С. А. Психологічна природа, зміст та структура феномену фрустрації. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. 2015. Т. 11. С. 207–216.

50. Прахова С. А. Тривожність у предикторній структурі фрустраційних станів школярів різних вікових груп. *Проблеми сучасної психології*. 2018. № 41. С. 302–312.

51. Прокоф'єва М. Ю. Урахування темпераменту в реалізації диференційованого підходу при навчанні молодших школярів. *Вісник післядипломної освіти*. 2012. Вип. 6. С. 79–85.

52. Прохоренко Я. С. Гендерні особливості конфліктної поведінки в юнацькому віці. *Сучасні проблеми науки*. К.: НАУ, 2019. С. 313-315.

53. П'янківська Л. В. Аналіз сучасних поглядів на емоційну сферу особистості. *Problèmes et perspectives d'introduction de la recherche scientifique innovante: collection de papiers scientifiques «ЛОГОΣ» avec des matériaux de la conférence scientifique et pratique internationale*. (Vol. 4, pp. 21–23), Novembre 29, 2019, Bruxelles, Belgique, Plateforme scientifique européenne. URL:

<https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/issue/view/2019.11.29/2019.29.11.v4>

54. Рудзевич І. Л. Педагогічні конфлікти в ранньому юнацькому віці. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка*. 2010. Вип. 9. С. 402-410.

55. Сабліна Н. В. Значення дослідження темпераменту студентів для оптимізації процесу адаптації. *Актуальні проблеми психології*. 2017. Т. V. Вип. 17. С. 110–118.

56. Сіраковська О. Б. Психологічні аспекти репродуктивного здоров'я жінок. *Психологічний часопис*. Київ, 2018, № 4 (14), С. 185–205.

57. Скворчевська Є. Л. Психологічні особливості екзаменаційної тривожності у студентів-психологів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія «Психологія». 2020. № 69. URL: <https://periodicals.karazin.ua/psychology/article/view/16595>

58. Стрілецька І. І. Тривожність як індивідуальна властивість особистості (теоретичний аспект). *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. Серія Психологічні науки. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. Вип. 1 (46). С. 266-272.

59. Тарасюк Х. О. Роль темпераменту в успішності професійної діяльності. *Значимість психології в сучасному суспільстві*. Ужгород, 2017. С. 103–108.

60. Ткаченко О. А. Наукове розуміння особистісного досвіду в контексті функціонування та розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2013. № 3. С. 15–21.

61. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : КВНЗ «ВАНУ», 2018. 200 с.

62. Торохтий С. Методика діагностики психологічного здоров'я семьи. *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. № 7. С. 29-42.

63. Хомуленко Т., Балущок М. Особливості виникнення внутрішньоособистісного конфлікту в юнацькому віці. *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 27. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2015-27.%p>
64. Царькова О. В., Радченко С. В. Теоретичні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. *Актуальні проблеми психології*. 2015. № 38. С. 479-491.
65. Чанцева-Коваленко О. М. Психологічні особливості формування позитивної моделі сімейного життя у студентів вищих навчальних закладів. *Освіта, наука та виробництво: розвиток та перспективи* : матеріали І наук.-метод. конф., (Шостка, 28 квіт. 2015 р.). Суми : Сумський держ. ун-т, 2015. С. 194–196.
66. Шамне А. В. Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці. Київ : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2015. 488 с.
67. Ясточкіна І. А. Прояви тривожності серед студентської молоді. *Вісник Запорізького національного університету*. Педагогічні науки. 2014. № 1. С. 173–180.
68. Buss A. H., Plomin R. A., Willerman L. The inheritance of temperament. *Personality*. 2013. № 41. P. 513-521.
69. Grof S. *Beyond the Brain: Death, Birth and Psychotherapy*. Albany, N.Y.: SUNY Press, 2016. P. 40-66.
70. Haan N. *Coping and defending*. N.Y., 2017. 241p.
71. Kretzmer E. *Körperbau und character*. Berlin: Springer, 2013. 300 p.
72. Lazarus R. S. *Psychological stress and the coping process*. N.Y.: McGraw-Hill, 2016. 257 p.
73. Lazarus R. S. From psychological stress to the emotions: A history of changing gutlooks. *Annual Review of Psychology*. 2016. Vol. 44. P. 1–21.
74. Maslow A.H. *Self-actualizing people: A study of psychological health*. Personality symposia. New York: Gruñe & Stratton, 2016. P.11–34.

75. Levis R.A., Spanier G.B. Theorizing about the quality and stability of marriage. *Contemporary theories about the family*. New York: Free Press, 2015. P. 23-34.

76. Ryff C. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2015. № 69. P. 719-727.

77. Sheldon W. H., Steven S. S. The varieties of temperament: Psychology of constitutional differences. N.Y.: Harper, 2016. 600 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Мета та зміст тренінгових занять

Тренінгове заняття 1

Вправа «Я та мої друзі»

Виконання вправи: всі присутні повинні дати три характеристики своєї особистості, продовжуючи фразу «Мої друзі сказали б про мене, що я ...» та «Мої друзі від мене очікують...». Відповідати починає хтось з бажаючих, а далі відповідають по колу.

Підсумок: по закінченню обговорюють наступне: оточуючі мають про нас певні уявлення та очікування, як і ми про них. Якісь правдиві, якісь вигадані, якісь – досить далекі від дійсності. Такі очікування інших та уявлення допомагають чи заважають спілкуванню та порозумінню між людьми.

Вправа 2. «Правила»

Прийняття правил і норм взаємодії у групі. Формування і активізація мотивації.

Хід проведення: Учасники самостійно пропонують правила роботи або ж узгоджують запропоновані тренером. Правила роботи групи: 1. Відкритість та щирість; 2. «Ні ярликам»; 3. Контроль поведінки; 4. Правило «СТОП»; 5. Конфіденційність; 6. Відповідальність; 7. Активність; 8. Толерантність; 9. «Я-висловлювання»; 10. Конструктивний зворотній зв'язок.

Вправа 3. «Зустріч»

Учасники стають у два кола: зовнішнє і внутрішнє, обличчям один до одного і, використовуючи невербальні засоби спілкування, по черзі вітаються з кожним учасником протилежного кола так, начебто вони зустріли: друга; приятеля; сусіда; ворога; хлопчика або дівчинку, який(яка) подобається; вчителя; незнайомця; батьків свого однокурсника, маленьку дитину тощо.

Тренер періодично змінює завдання. Після завершення вправи проводиться обговорення на тему:

Які відчуття, емоції були в тебе, коли доводилося вітатися з однолітком, старшою за тебе людиною, молодшим, незнайомцем?

Як змінювалися твої жести, рухи, емоційний стан?

Які, можливо, були труднощі?

Як це пов'язано із твоєю поведінкою в житті?

Під час обговорення дається можливість висловлюватись кожному бажуючому. Тренер звертає увагу учасників на те, що у різних життєвих ситуаціях, у спілкуванні з різними людьми ми діємо по-різному. Також необхідно акцентувати увагу учасників на усвідомленні своїх актуальних відчуттів за принципом «тут і тепер». Тренер слідкує за дотриманням правил надання зворотного зв'язку. Вправа допомагає усвідомити, що наші дії, міміка завжди відбивають емоційне ставлення до співрозмовника. Щоб краще розуміти емоції співрозмовника, можна аналізувати його жести і міміку. В свою чергу для того, щоб бути зрозумілим для інших, треба вміти невербально проявляти свої емоції.

Вправа 4. «Мій внутрішній ресурс»

Тренер: «Сядьте зручно. Заплющте очі. Починаємо розслаблятися. Відчуйте своє дихання. Відчуйте як вдихаєте холодне повітря і видихаєте тепле. Вдих. Видих. Відчуйте тепло в області плечей. Як плечі стають теплими і важкими. Тепло плавно спускається з області плечей вниз по руці, як теплом наповнюється кожен пальчик на руках. Відчуйте як теплом наповнюється грудна клітка, живіт. Тепло повільно переходить в ноги. Відчуйте тепло в стегнах, в голенях. Відчуйте тепло в кожному пальчику ніг. Тепер розслаблятимемо спину. Прослідкуйте як тепло рухається від поясниці, розслабляється і наповнюється теплом область лопаток. Тепло піднімається в область шиї. Ним наповнюються корені волосся, віски. Розслабляються щоки, рот, ніс, очі заплющуються і хочеться трішечки поспати.

Уявіть своє улюблене місце на Землі. Де воно буде? Відчуйте цей образ. Відчуйте всі емоції, які воно у вас викликає. Насолодіться ним. Зробіть все, що вам хочеться в ньому зробити. Коли будете готові вийти з образу потягніться і тоді розплющуйте очі.»

Тренер: Як ваш настрій? Що в образі здивувало? Що в образі не сподобалось? Чому?

Вправа 5. «Мій стан у кризі» або «Мій теперішній психологічний стан»

Інструкція: Учасникам тренінгу пропонується завдання: «Опиши свій стан у кризі». Далі група переходить до обговорення кризових проблем, у ході чого виявляються найбільш значущі особистісні реакції кожного учасника групи, який переживає дані проблеми. До них можна віднести: низький або занижений рівень самооцінки, невпевненість у собі, страхи, схильність до самозвинувачення, перебільшення своєї провини, інфантильність, незрілість особистості тощо. У процесі здійснення психологічного аналізу група приходить до висновку, що поява нових здібностей щодо подолання кризових станів людиною взагалі пов'язана з кризовим розвитком, оскільки особистісний розвиток – це і є наслідок переживання стресу, інтелектуального напруження під час вирішення життєвих проблем. Часто після переживання кризи люди стають більш терплячими, уважними, тактовними, вдумливими, обережними. Тому будь-які кризові зміни в житті можна сприйняти не як неприємність чи трагедію, а як шанс розпочати нове життя. Група приходить до висновку, що психологічно вигідно не впасти в депресію, а свідомо активізувати себе і націлити на активне вирішення кризової проблеми.

Вправа 6. Ритуал прощання «Я бажаю всім...»

Кожен учасник тренінгу по черзі закінчує фразу: «Я бажаю всім...»

Вправа 7. Рефлексія заняття. (Що нового я дізнався? Що сподобалось найбільше? Що зацікавило?..)

Тренінгове заняття 2

Вправа 1. «Знайомство»

Кожному учасникові групи пропонують назвати себе власним або вигаданим ім'ям, і тільки назване ім'я фігуруватиме у спілкуванні. Вибір імені говорить про те, як підліток сприймає своє «Я».

Вправа 2. «Нахаба»

Тренер нагадує, що кожен колись потрапляв у ситуацію, коли всі стоять у черзі і раптом спереду хтось «влазить». Ситуація надзвичайно життєва, але часто буває так, що навіть слів бракує, щоб виразити своє схвилювання і обурення. Учасникам пропонується розбитися на пари і розіграти таку ситуацію. Один учасник – «нахаба» – заходить справа, інший повинен відреагувати експромтом і так, щоб у «нахаби» більше не виникало бажання чинити у такий спосіб. Потім нахаба заходить зліва, а гравці кожної пари повинні відреагувати. У кінці проводиться конкурс на кращу відповідь у даній ситуації. Тренер оцінює найвинахідливішого гравця.

Вправа 3. «Вільний»

У кожного з нас є безліч бажань і цілей. Проте є те, що заважає нам досягти їх: нерішучість, закомплексованість, недостатня обізнаність в якихось питаннях.

Уявіть собі, що ви прийняли чарівну пігулку, яка на час усуває всі подібні фактори. Ви звільняєтесь від боязкості, нерішучості, тривожності. Дія чарівної таблетки триває протягом тижня.

Що ви будете робити весь цей час? Що ви будете говорити? Як буде виглядати ваше життя? Як ви будете себе почувати? Напишіть, як би ви прожили цей тиждень. У вас є на це дві хвилини.

Отже, завдяки вірі у власні сили, наполегливості, працелюбності, прагненню до результату багато хто досяг успіху. І аби кожному з нас частіше відчувати радість успіху давайте зараз таким чином матеріалізуємо результати нашої роботи. Кожен для себе визначить ті правила, які обере для себе на майбутнє. Щоб вам було, можливо, легше, пропоную вам орієнтовні переліки подібних правил. Оберіть ті, що підходять саме вам і запишіть на

заготовки пам'яток. Ви їх збережете, думаю, будете доповнювати, змінювати, розширювати.

(Учасники розповідають про почуття з якими стикалися в процесі роботи, за бажанням озвучують свої правила успіху в житті)

Вправа 4. «Мета-Засіб-Результат-Пусте»

Учасникам пропонується обдумати та озвучити наступні моменти.

«Мета» – ті явища життя, які представляють для Вас найбільшу цінність, те, до чого наполегливо прагнете. Зверніть увагу, що мета це деякий кінцевий стан, до якого ви прагнете. Намагайтеся максимально точно і десь навіть з допомогою чисел формулювати цілі свого життя.

«Засіб» – те, що є засобом досягнення тієї чи іншої мети. Якщо ви не можете віднести засіб до якоїсь мети, то це означає, що явище зовсім не засіб, а щось інше (мета, результат або порожній).

«Результат» – явища, які є важливими, але які не можна віднести ні до цілей, ні до засобів. Якщо, скажімо, у вас в цілях варто матеріальне благополуччя, а в коштах – робота, то в результатах може виявитися, наприклад, відпустку або сварки з колегами. Ви могли б працювати зовсім без відпустки, він вам не потрібен навіть для відпочинку, але відпустка є неодмінним атрибутом роботи. Те ж і зі сварками. Вони зовсім не є вашою метою, не потрібні, а швидше за все навіть заважають. Але все одно конфлікти трапляються, і це є неминучою платою за ваше старання.

«Пусте» – Що сюди може відійти? Та все що завгодно! Від порожніх розмов з порожніми друзями і перегляду спортивних передач до ведення безглузких блогів в Інтернеті, політичних домагань і занять псевдонаукою.

Зверніть увагу, що одне і те ж життєве явище може ставитися до різних графках. Це часто буває, коли щось є і метою, і засобом. Наприклад, хороший зарібок може стояти і в цілях, і у свою чергу бути засобом досягнення інших цілей. Не можна тільки заносити явище відразу і в «Порожнє», і в іншу категорію.

Життя тече, і з часом все може змінитися. Не бійтеся змінювати.

Обговорення:

1. Чи зазнавали ви труднощів у процесі роботи? Як ви вважаєте, про що це свідчить?
2. Що ви відчували під час виконання цієї вправи?
3. Що ви дізналися про себе після виконання цієї вправи?
4. Чи корисна для вас була ця вправа?

Вправа 5. Ритуал прощання «Я бажаю всім...»

Кожен учасник тренінгу по черзі закінчує фразу: «Я бажаю всім...»

Вправа 6. Рефлексія заняття. (Що нового я дізнався? Що сподобалось найбільше? Що зацікавило?..)

Тренінгове заняття 3

Вправа 1. «Посмішка по колу»

Учасники стають (сідають) в коло. Кожен повертається до свого сусіда зліва, і побажавши чого-небудь приємного, умовно «передає йому в долонях посмішку». Так, по черзі, учасники «передають» її один одному. Дана форма спілкування дуже ефективна для роботи у групі. Обговорення: – Чи сподобалася вправа? – Що було найприємнішим під час виконання? – Чи важко було знаходити слова побажання? – Чи варто надалі проводити такі вправи?

Вправа 2. «Плутанина»

Група утворює круг, всі учасники протягують руки всередину круга, а тренер сполучає руки тих, що грають так, щоб вийшла плутанина. У кожній руці одного гравця опиняється рука іншого. При цьому тренер повинен спробувати з'єднати разом якомога віддаленіших один від одного учасників. Коли плутанина створена, групі дається обмежений час, щоб розплутатися, не розчіпляючи при цьому рук і з обережністю відноситися до партнерів по грі, щоб не заподіяти їм біль непередуманими рухами і діями.

Фіналом гри буде або коло, або декілька груп гравців, послідовно сполучених один з одним. З досвіду відомо, що в 90% випадків завдання, як

би воно не здавалося складним на перший погляд, здійсненне. Окремий випадок – вузол, розплутати який не представляється можливим. Отже в ході гри тренер веде дві ролі:

- 1) підтримує гравців в прагненні розплутатися, нагадує про уважне відношення один до одного, заохочує перевірку різних варіантів дії;
- 2) прагне зберегти напругу гри, азарт змагання. Нагадує про те, що гра обмежена в часі, нагнітає напругу і творчий запал.

Завершення

Коли завдання вирішене або час закінчився, група разом з тренером підводить підсумки гри.

1. Які враження винесли учасники з вправи? Чим вони хочуть поділитися один з одним?
2. Що, на їх погляд, могло підсилити ефективність рішення проблеми?
3. Хто був висунутий групою як лідер або став лідером що самопроголошує? Як відноситься група до цього явища?

Вправа 3. Мозковий штурм «Зв'язки»

Тренер пропонує учасникам замислитись над тим, хто нас в житті оточує, в які соціальні кола ми включені. Для цього учасники озвучують пропозиції щодо того, хто оточує людину в першу чергу, хто далі, хто ще далі, але все одно є її оточенням. Психолог наголошує, що ми перебуваємо в різних колах стосунків відносно тих чи інших людей. І ті чи інші люди перебувають навколо нас. Ми виконуємо в суспільстві різні соціальні ролі, впливаємо на людей і відчуваємо цей вплив на собі.

Вправа 4. «Уперта сороконіжка»

Всі учасники збираються в центрі ігрового майданчика, створивши круг, обличчям – назовні кола. Беруться за руки, утворюючи живе кільце.

Тренер пояснює правила гри:

Впродовж першого етапу гри не можна спілкуватися – розмовляти, обмінюватися інформацією.

Кожний з гравців визначає для себе місце в межах ігрового майданчика (!), куди б він хотів добратися. Це місце може знаходитися не тільки навпроти того, хто грає, але і позаду нього або в будь-якій іншій стороні.

По команді тренера кожен повинен спробувати якнайскоріше досягти наміченого їм місця і залишитися там не менше 3 с. Після того, як всі гравці команди побували на уподобаних місцях, можна повідомити тренера про виконання групового завдання. Чим швидше команда справиться із завданням, тим кращий результат буде зафіксований у результаті ігри.

Завершуючи пояснення правил, тренер ще раз нагадує про те, що спілкування між учасниками в будь-якій формі категорично заборонено. Крім того, всякий раз, коли гравці розчеплять руки, тренер зупинить просування групи до повного відновлення живого кільця. (Витрачений час включається в загальний час гри і, безумовно, погіршує результат.)

Якщо не виникає питань, то командою «Старт!» можна починати гру.

Коли тренер одержав від команди повідомлення, що кожний з учасників дістався до наміченої мети, він оголошує результат – скільки часу зайняло виконання групового завдання.

– Переходимо до другого етапу. Тут ті ж правила, за винятком однієї істотної зміни: гравцям дозволено розмовляти, вони можуть виробити якусь групову стратегію.

Проводиться другий етап, після закінчення якого тренер знов оголошує команді результат.

Завершення: обговорення гри.

1. Що вам сподобалося в грі?
2. Що викликало утруднення?
3. Прокоментуйте, будь ласка, результати першого і другого етапів.

У чому, по-вашому, причина саме таких результатів?

4. Чи можете ви пригадати життєві ситуації, які викликали б у вас схожі емоції? Хто готовий поділитися своєю історією з групою?

Вправа 5. Ритуал прощання «Я бажаю всім...»

Кожен учасник тренінгу по черзі закінчує фразу: «Я бажаю всім...»

Вправа 6. Рефлексія заняття. (Що нового я дізнався? Що сподобалось найбільше? Що зацікавило?..)

Тренінгове заняття 4

Вправа 1. «Знайомство»

Учасники називають своє ім'я. Продовжують речення «Найкраще в житті мені вдається...» передаючи м'який м'ячик.

(Після виконання вправи варто обговорити відчуття учасників, труднощі, викликані виконанням завдання)

Вправа 2. «Представ себе».

Інструкція: Ведучий просить учасників представитися особливим способом. Наприклад: Представтеся не своїм ім'ям, а назвою тієї рослини або квітки, яка вам найбільше подобається.

Вправа 3. «Хто є хто?»

Інструкція: «Зараз я буду називати різноманітні психологічні якості. Кожен повинен визначити, кому ця якість пасуватиме найбільше. Потім я сплесну у долоні, і усі за командою мусять одночасно вказати на обрану людину (того, кому найбільш пасує названа якість)». Перед початком гри слід дізнатися в учасників, які якості їм найбільш цікаві. Вказавши на когось із групи, усі мають зупинитися на місці, аж доки ведучий не перелічить, скільки рук вказало на того, чи іншого, тобто кому, за думкою більшості, найбільше пасує дана психологічна якість.

Вправа 4. Інформаційне повідомлення «Самоменеджмент»

«Хто не навчиться керувати собою, той не зможе керувати іншими» – говорить древня мудрість. Організаторські здібності є професійно важливими для людини. При цьому слід пам'ятати, що постійно організовуючи діяльність інших, людина, передусім, повинна вміти правильно організовувати саму себе.

Поняття «самоменеджмент» порівняно недавно почало широко застосовуватись. Існує цілий ряд його визначень. Найбільш широким і

прийнятним у педагогічній діяльності є підхід, який розглядає **самоменеджмент** як послідовне і цілеспрямоване використання випробуваних методів роботи в повсякденній практиці, для того, щоб оптимально і зі змістом використовувати свій час.

Досить часто перший крок зробити досить важко через відсутність мотивації. Нерідко ми не тільки не звикли, але і не хочемо організовувати себе і свій час. Всім відомо: якщо людина хоче – вона працює, якщо не хоче, вигадує різні на то причини. Для формування навичок самоорганізації необхідно декілька місяців зусиль, волі, але потім ця самоорганізація «працює» на вас все життя і суттєво економить час. Професіонал ХХІ століття – це особистість з певним набором компетентностей, однією із ключових якої є самоменеджмент (або тайм менеджмент) – техніка правильного використання часу. Самоменеджмент допомагає виконувати роботу з меншими витратами, краще організувати працю (отже, одержати кращі результати), зменшити завантаженість роботою і, як результат, зменшити поспіх і стреси. Його складовими є: самоорганізація, самопрезентація, мобільність, управління часом, планування. Обговорення :

1. Чи зрозуміли ви, що таке «самоменеджмент»?
2. Чи вважаєте його потрібним у Вашій майбутній роботі?

Вправа 5. «Ярмарок якостей»

Всі ми найчастіше за покупками ходимо куди? На базар. Що ми там робимо? Хтось купує, хтось дивиться, хтось продає. Зараз ми з Вами вирушимо на ярмарок. Але грошей із собою не візьмемо, а від покупок не відмовимося. Розмінною монетою будуть служити наші особистісні якості. Ми будемо продавати ті, яких у нас в надлишку, які, може бути, нам заважають, від яких ми хочемо позбутися. Замінити на ті, які нам необхідні в професії, яких нам не вистачає. Давайте озвучимо, Ви продаєте і що хочете купити. Можете торгуватися. Час наближається до вечора. Пора розходитися.

Обговорення:

1. Що було легше, продати або купити?

2. З якими труднощами ви зустрілися під час виконання даної вправи?
3. Що заважало вас продати свої якості?
4. Чи змогли ви купити те, що вам необхідно?
5. Який у вас зараз настрій?

Вправа 6. Ритуал прощання «Я бажаю всім...»

Кожен учасник тренінгу по черзі закінчує фразу: «Я бажаю всім...»

Вправа 7. Рефлексія заняття. (Що нового я дізнався? Що сподобалось найбільше? Що зацікавило?..).