

Світлана Калішук

**ЦІННІСНО-РОЛЬОВИЙ КОМПОНЕНТ
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ: ДІАГНОСТИКА &
ТРЕНІНГОВИЙ РОЗВИТОК**

Монографія

Видання 2-е, перероблене і доповнене

Київ
Яроченко Я. В.
2024

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Світлана Каліщук

**ЦІННІСНО-РОЛЬОВИЙ КОМПОНЕНТ
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ: ДІАГНОСТИКА &
ТРЕНІНГОВИЙ РОЗВИТОК**

Монографія

Видання 2-е, перероблене і доповнене



Київ
Яроченко Я. В.
2024

УДК 159.923:378.015.311 057.86

К 12

DOI <https://doi.org/10.51500/7826-44-5>



КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Рекомендовано Вченою радою Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 5 від 05.06.2024 року)

Рецензенти:

- Львовичкіна А. М.** доктор психологічних наук, професор кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка
- Ставицька С. О.** доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Київського національного університету імені Вадима Гетьмана

Каліщук Світлана

К 12 Ціннісно-рольовий компонент професійного становлення особистості: діагностика & тренінговий розвиток: монограф. / Каліщук Світлана — Вид. 2-е, переробл. й доповн. — Електрон. дан. — Київ : Яроченко Я. В., 2024. — 256 с. : рис., табл., фот. — on-line.

ISBN 978-617-7826-44-5 (on-line)

В монографії обґрунтовано необхідність розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості. Досліджено особливості динаміки цінностей й змістів професійної картини світу особистості в період фахової підготовки. Охарактеризовано процес формування досвіду діяльного занурення у професійну ситуацію як умови формування уявлення про професійну позицію. Запропоновано процедурну модель розвитку цілісно-рольового компонента та операційний алгоритм її реалізації.

Монографію рекомендовано для практичних та академічних психологів, студентів, аспірантів і викладачів факультетів психології.

УДК 159.923:378.015.311 057.86

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1	9
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-РОЛЬОВОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	
1.1. Ціннісно-рольовий компонент професійного становлення особистості.....	9
1.2. Освітньо-професійний простір як зовнішня умова розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості майбутнього фахівця	17
1.3 Теоретичні підходи до побудови концептуальної моделі ціннісно-рольового компонента	26
<i>Висновки до розділу 1</i>	35
РОЗДІЛ 2	37
ДІАГНОСТИКА ЦІННІСНО-РОЛЬОВОГО КОМПОНЕНТА ОСОБИСТОСТІ	
2.1. Концептуальні та операційні засади емпіричного дослідження ціннісно-рольового компонента особистості майбутнього психолога	37
2.2 Діагностична програма дослідження ціннісно-рольового компонента.....	45
2.3 Аналіз результатів констатувального етапу дослідження	55
2.3.1 Опис діагностичних показників мотиваційної, когнітивної та операційної установок особистості	56
2.3.2. Змістова диференціація уявлення про професійну позицію майбутніх психологів	84
<i>Висновки до розділу 2</i>	91
РОЗДІЛ 3	93
ПРОЦЕДУРНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-РОЛЬОВОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	

3.1 Робоча схема розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості як цілісна система.....	93
3.2 Організація навчальної діяльності академічного типу	99
3.3. Організація квазіпрофесійної діяльності (навчально-зумовлені інциденти) – тренінговий розвиток	104
3.4 Організація навчально-професійної діяльності.....	112
3.5 Алгоритм реалізації «Психолого-педагогічної технології розвитку ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення майбутнього психолога»	118
<i>Висновки до розділу 3</i>	124
ВИСНОВКИ	126
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	129
ДОДАТКИ	135
<i>Додаток А</i>	135
<i>Додаток Б</i>	181
<i>Додаток В</i>	207

ВСТУП

У сучасних умовах соціальних змін, інтенсифікації економічного розвитку суспільства, виникнення складних технологій і нових видів професійної діяльності проблема професійного становлення особистості набуває ключового соціального значення. Мінливість життя примушує перебудовувати сталі ставлення, перетворювати себе, розвивати творчі ресурси, мотивацію до особистісного зростання.

Проблема ефективності професійної діяльності особистості розглядається у наукових працях у декількох проєкціях: як *розвиток сукупності індивідуально-особистісних характеристик* (А. Адлер, Р. Кочюнас, Р. Мей, В. Сатір); як *формування способів рольового функціонування* (Дж. Бьюдженталь, Ж. П. Вірна, У. Глассер, Н. І. Литвинова, К. Роджерс); як *складання образу професії й основних її вимог* (О. Ф. Бондаренко, В. Г. Панок, Ф. Парсонс, Н. І. Пов'якель) та інтегративно, через призму *професійної ідентичності*.

Актуальність дослідження ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості обґрунтовується недостатністю емпіричних даних про особливості динаміки цінностей й змістів професійної картини світу особистості у період фахової підготовки.

У монографії теоретично обґрунтовується та експериментально досліджується розвиток ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості. Результати контактального, формувального та контрольного етапів дослідження доводять, що сполучення активного функціонування особистості в освітньо-професійному просторі з *прийняттям себе у професії* забезпечує конструктивне переживання нормативних протиріч та дозволяє майбутньому фахівцю актуалізувати розвиток ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості, формуючи *динамічне, інтенційне та узгоджене уявлення професійної позиції*. Здійснено теоретичний аналіз проблеми професіогенезу з визначенням детермінант, механізмів, категорій опису ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості. Побудовано та обґрунтовано *структурно-функціональну модель ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості*. Емпірично виявлено змістову диференціацію ціннісно-рольового компонента на різних етапах фахової підготовки майбутнього фахівця. Запропонована *психодіагностична*

програма складається із психосемантичних, проєктивних методик і техніки рангових решіток. Зокрема, у дослідженні використовувались:

1. Модифікована методика *«Емоційно-ціннісне прийняття»*, спрямована на визначення неусвідомлених компонентів ставлення до сфер та форм майбутньої професійної діяльності.
2. Модифікована методика *«Смислове древо»*, за допомогою якої діагностувалось усвідомлення приналежності до професійної реальності та «емоційно-ціннісне ставлення до себе як до професіонала».
3. Модифікована методика *«Професійної ідентифікації»*, спрямована на визначення «образу успішного фахівця», який дозволив побудувати семантичний простір професійних дій досліджуваних та визначити головні фактори ціннісного об'єднання та розмежування різних рольових позиції особистості.
4. Методика *«Хто Я?»* М. Куна і Т. Макпартленда, що дозволила дослідити наявність професійних категорій у «Я-концепції» майбутнього фахівця й виявити «уявлення про реальне і можливе виконання професійної ролі».
5. Модифікована методика *«Об'єктивація криз»*, яка надала можливість з'ясувати «ретроспективу уявлення про опанування професійними діями, вміннями й навичками» та діагностувати найбільш напружені події упродовж навчання.
6. Модифікована методика *«Діагностика відношень»*, яка дозволила оцінити емоційно-ціннісне відношення досліджуваних до професійних функцій з різних рольових позицій: «Я», «типовий фахівець», «неефективний фахівець», «ідеальний фахівець» та охарактеризувати «уявлення про типові професійні функції».
7. Методика *«Екопсихологічні голограми»* П.В. Лушина, яка спрямована на вивчення смислових конструктів і «рівня реконструктивних умінь».

Розроблено *процедурну модель тренінгового розвитку ціннісно-рольового компонента* та експериментально перевірена її ефективність. Обґрунтовано ефективність *тренінгів: «Психологічний простір», «Логіка смислу» та «Базові навички»*.

Наукова новизна дослідження полягає в удосконаленні цілісної моделі *освітньо-професійного простору* з описом та обґрунтуванням основних характеристик *соціально-культурного, освітнього й*

професійного середовища як умов розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості. Побудовано схему структурно-функціонального стану ціннісно-рольового компонента з визначенням *реалізуючого й описового механізмів* та основних категорій, які зумовлюють його зміни і конституують розвиток. Уточнено поняття *«професійна позиція»*, сутність якого полягає в *інтегруючій готовності фахівця до діяльності, що включає ціннісне відношення (цінності, установки, змісти й очікування) та прийняття і примірювання професійної ролі*. Уперше запропоновано опис *устрою професійної позиції* з побудовою чотирьох горизонтальних рівнів: *«цінності», «регуляція», «інтенційність», «рольова поведінка»* та їх змістовного наповнення. На методичному рівні запропоновано спрямовувати діагностику на систему *мотиваційних, когнітивних та операційних установок особистості* й визначення *мотиваційного, атрибутивного і диспозиційного процесів смислотворення*. Змодельована та впроваджена *«Психотехнологія діагностики і тренінгового розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості»* як цілісна система, що складається з цільового, організаційного та результативного блоків, описує послідовність, умови та форми реалізації на певних етапах навчання.

Практичне значення дослідження полягає у складанні алгоритму реалізації *«Психотехнології розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості»*, що дозволяє використовувати як окремі елементи процедурної моделі, так і відтворювати її цілісно.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-РОЛЬОВОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Виділено потребово-енергетичний, структурний, онтологічний, функціональний і акмеологічний рівні аналізу проблеми професійного становлення особистості з визначенням детермінант, механізмів та категорій опису ціннісно-рольового компонента. Проаналізовано соціально-культурне, освітнє й професійне середовище як складові освітньо-професійного простору розвитку особистості студента - «суб'єкта пізнання, спілкування й професійної діяльності». Побудована структурно-функціональна модель ціннісно-рольового компонента, визначені умови, детермінанти, критерії й результативність його розвитку.

1.1. Ціннісно-рольовий компонент професійного становлення особистості

Методологічні основи, теоретичні концепції професійного розвитку особистості та конкретні методичні процедури вивчення особливостей генези професійного вибору створювались в умовах розвитку різних галузей психологічної науки. Комплексний підхід розкрив положення про особистість як складну систему, в якій особливе значення належить процесу професійного розвитку. Відповідно до цього, розвиток і зміни особистості, перетворення її психологічної структури, формування соціально-професійної спрямованості стали досліджуватися під кутом зору професійного становлення особистості. Тому ***професійний розвиток розглядається як фундаментальний процес зміни людини, пояснювальний принцип становлення професіоналізму та цінність професійного суспільства.***

Визначення ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості доцільно починати з дефініції категорії «***становлення***», що припускає формування й зумовлює перехід можливості у дійсність у процесі розвитку. ***Можливість*** розглядається як ***об'єктивна тенденція й виявляється у наявності внутрішніх та зовнішніх умов для її виникнення. Дійсність*** має двоїсту природу: ***як зовні***

існуючий об'єкт та як результат реалізації імпліцитно закладеної можливості. Перехід неявної можливості в реальну і її перетворення в дійсність визначається зміною сукупності внутрішніх та зовнішніх умов становлення особистості. Оскільки дефініція поняття «становлення» містить у собі категорії «розвиток» і «формування», це зумовлює необхідність їх зіставлення й розмежування. *«Розвиток»* трактується як *розгорнута у часі, необоротна, спрямована й закономірна зміна суб'єкта і визначає напрямок.* Необоротність, спрямованість і закономірність виступають необхідними умовами розвитку й цим відрізняють його від функціонування або випадкової зміни. Водночас, важливо відзначити, що розвиток обов'язково припускає конструктивність і продуктивність в реалізації властивий йому спрямованості змін. *«Формування»* є *об'єктивним і закономірним процесом, у ході якого особистість виступає не тільки як об'єкт впливу соціально організованої сукупності прийомів, але й як суб'єкт.* Такий чином, «формування» на процесуальному рівні виступає реалізацією технологій, що забезпечують динамічну послідовність змін, спрямованість і предметну відповідність прикладним або дослідним завданням. На рис. 1.1. наведено співвідношення напрямку, засобів та змісту в процесі становлення.

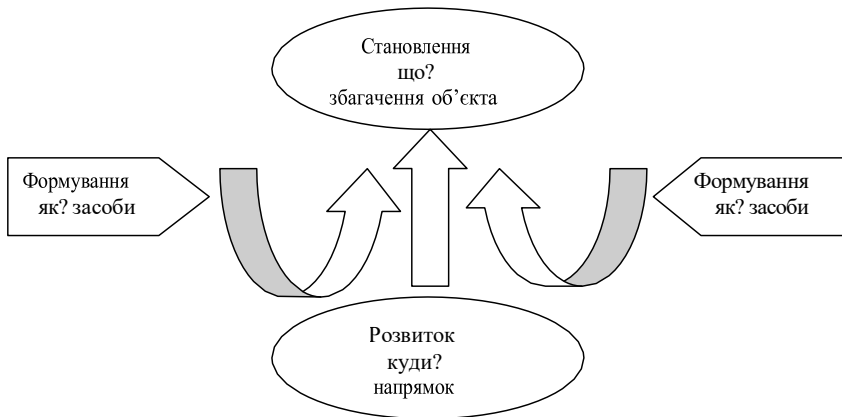


Рис. 1.1. Співвідношення базових категорій

Отже, «становлення» особистості можна визначити як процес зміни внутрішніх і зовнішніх умов, спрямований на

реалізацію особистістю об'єктивно закладених тенденцій, як процес послідовного складання психологічного новоутворення за рахунок активного функціонування у спеціально організованому розвивальному просторі. Уточнене поняття «становлення» дозволяє дослідити змістовний аспект «професійного становлення особистості» та розглянути місце ціннісно-рольового компонента у різноманітних концепціях професійного розвитку особистості.

Використання *системно-структурного та онтологічного підходів* дозволило побудувати загальний простір для зображення теорій професійного розвитку, визначити окремі проекції багатомірного об'єкта та виділити п'ять рівнів психологічного аналізу професійного становлення особистості: *потребово-енергетичний, структурний, онтогенетичний, функціональний, акмеологічний*, які зумовлені концепціями психологічних шкіл. Такий підхід дав змогу ввести єдину підставу (*рівень психологічного аналізу*) і здійснити класифікацію теорій професійного розвитку за єдиною схемою: *вихідні положення, основні категорії аналізу, детермінанти професійного становлення, механізми та наявність наголосу на ціннісно-рольовому компоненті* (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Рівні психологічного аналізу теорій професійного становлення особистості

Рівні аналізу	Детермінанти	Механізми	Категорії опису ціннісно-рольового аспекту
Потребово-енергетичний	Внутрішньо-особистісний конфлікт; Інстинктивне спонукання; Емоційний досвід	Каналізація лібідозної енергії; сублімація; заміщувальна діяльність	–
Структурний	Принципи: придатності; раціональності; відповідності якостей особистості вимогам професії; схильностей; професійне оточення	Соціалізація; ідентифікація – індивідуалізація	Професійна роль; ідентифікація

Онтогенетичний	Професійні інтереси, прагнення; навчання; психічний розвиток	Розвиток та реалізація «Я-концепції»	Професійна роль
Функціональний	Соціальний контекст; соціальний вплив; вимоги діяльності; самосвідомість; професійно важливі якості	Активність; рефлексія; прийняття рішень	Професійна позиція; система ціннісних орієнтацій
Акмеологічний	Професійна картина світу; мотиви; умови навчання; професійні наміри	Нормативні та ненормативні кризи; операційно-технічні елементи діяльності	Особистісні смисли; установки

Перший рівень визначається як *потребово-енергетичний*, в силу зосередженості на потребах і їхньому впливі на професійний розвиток особистості. Цей рівень представлений *психодинамічним напрямком*, в якому центральна роль приписується депривованим вітальним інстинктам та комплексним психодинамічним механізмам. У. Мозер, спираючись на поняття оперотропізму як особливої форми заміщеної діяльності в умовах виникнення перешкоди на шляху задоволення базальної потреби, обґрунтував положення З. Фрейда про професійну діяльність як форму «каналізації» й сублімації лібідозної енергії (Moser, 1964). У рамках цього підходу, вибір професії є спробою знайти у професійному житті вирішення специфічної тематики конфлікту. Є. Бордін пояснював пошук задоволення зафіксованої в дитинстві потреби у предметах професійної діяльності (Bordin, 1957). Е. Роу підкреслював вплив недостатньо задоволених на ранніх стадіях розвитку потреб на формування домінуючих мотивів і їх прояв у способі життя й професійній поведінці особистості. В якості детермінант професійного розвитку особистості теорії психодинамічного напрямку називають інстинктивні спонукання та ранній емоційний досвід, атмосферу рідного дому, виховний стиль батьків й спостереження дитини щодо реальної ситуації у світі професій. Механізмами професійного розвитку виступають «каналізація» лібідозної енергії, сублімація та заміщена

діяльність. Ціннісно-рольовий аспект теорії потребо-енергетичного рівня не розглядають через обмеження категоріального поля рівнем потреб та ігнорування особистісної активності й соціальних факторів виникнення професійних намірів.

Структурний рівень аналізу акцентує увагу на питаннях відповідності особистості вимогам професії і спирається на процес соціалізації, як присвоєння професійних ролей. Механізми соціалізації простежуються в **диференційно-діагностичному напрямку теорій професійного розвитку**. Спираючись на постулати Ф. Парсонса, визнається існування єдино придатної за індивідуальними якостями і професійно значимими здібностями професії, а також залежність професійної успішності й особистісної задоволеності від відповідності індивідуальних якостей вимогам професії (принцип придатності) (Parsons, 1961). Типологічну теорію Дж. Голланда теж можна віднести до структурного рівня аналізу, у виду того, що вона розглядає особистість у професійних співтовариствах. Інтегруючись із одними й відокремлюючись від інших, особистість, згідно Дж. Голланда, визначає своє професійне оточення. Відповідність професії й особистісного типу, на думку автора, забезпечує гармонійне входження в професійне середовище (Ігнатович, 2014). Основною рушійною силою професійного розвитку, згідно із теоріями структурного рівня, виступає прагнення особистості до інтеграції у соціальний контекст. Ціннісно-рольовий аспект розглядається з позицій процесів соціалізації, зокрема, механізму формування професійної ролі і процесів «ідентифікації – індивідуалізації».

Онтогенетичний рівень аналізу складають дослідження у галузі **теорії й практики розвитку особистості**. Усвідомлення важливості професійного навчання для досягнення відповідності людини й професії привело до використання основних конструктів і дослідної методології психології загального розвитку. Пошук відповіді на питання співвідношення розвитку й навчання дозволив виявити детермінованість розвитку процесами навчання; визнати пріоритет принципу розвивального навчання; осмислити фактори особистісного зростання (В.В. Рибалка); визначити зумовленість навчання розвитком і стимулювання розвитку навчанням (Г. С. Костюк); вивчити детермінанти розвитку загальних і спеціальних здібностей.

Серед західних досліджень онтогенетичного рівня слід зазначити теорії розвитку Є. Гінцберга й Д. Сьюпера. Є. Гінцберг

визначав професійний вибір як тривалий зворотній процес, що включає до себе послідовність якісно специфічних фаз, кожна з яких закінчується перетворенням індивідуальних імпульсів у професійні бажання. Д. Сьюпер сформулював концептуальні положення професійного розвитку, а саме: професійний розвиток має послідовні стадії і фази; час і досвід обумовлюють множинний професійний вибір; особливості професійного розвитку визначаються соціально-економічним рівнем батьків, властивостями індивіда і його професійними можливостями; керування професійним розвитком припускає формування інтересів, здібностей і розвиток прагнення реального освоєння життя; професійний розвиток полягає в розвитку й реалізації «Я-концепції»; взаємодія «Я-концепції» й реальності відбувається при програванні професійних ролей у консультуванні, тренінгових програмах, реальним життям; задоволеність залежить від знаходження можливостей для реалізації здібностей, інтересів, властивостей особистості в професійних ситуаціях (Super, 1957). До основних факторів, що формують професійний шлях особистості Д. Сьюпер відносив навчання і психічний розвиток дитини.

У теоріях онтогенетичного рівня механізм освоєння й прийняття професійних ролей визначає взаємодію між «Я-концепцією» і реальністю, що проявляє цілісно-рольовий аспект професійного становлення особистості.

Функціональний рівень зосереджується на професійному становленні як **формі активності особистості**. Численні дослідження спрямовані на вивчення проблем формування людини як суб'єкта професійної діяльності; професійної самосвідомості; становлення професіонала (О. П. Сергєєнкова). Процес професійного становлення особистості розглядається як активність суб'єкта, що проявляється у взаємодії із оточенням та перетворенні самого себе з метою реалізації своїх сутнісних сил, у складанні структурно-підсумкових результатів активності, представлених у рефлексивних аспектах «Я-концепції».

Серед західних теорій функціонального рівня слід виділити теорії, орієнтовані на вивчення процесу вибору професії. Представники цього підходу, Х. Томе, Г. Рис, П. Циллер, описують професійний вибір як систему орієнтувань особистості в умовах різних професійних альтернатив і прийняття рішення. В якості таких орієнтирів виступають: цілі; очікуваний успіх; можливість поразки й готовність до ризику. Д. Тидеман пропонує розглядати процесність

прийняття рішення та наявний контекст, який детермінує прогнозування й здійснення рішень, в якості внутрішнього змісту професійного розвитку. У кожній професійній ситуації автор розрізняє період антиципації – аналіз професійних альтернатив, вибір й осмислення професійної позиції, період професійних перспектив і період здійснення – реального вступу в професійну ситуацію й інтеграцію обраної позиції у соціальну систему.

Слід відзначити, що у дослідженнях функціонального рівня професійне становлення виступає інтегративною характеристикою особистості як «суб'єкта пізнання, спілкування й праці». Детермінантами процесу професійного становлення особистості виступають: професійна самосвідомість, особистісні та професійно важливі якості, знання про себе. Ціннісно-рольовий аспект простежується у дослідженнях індивідуального стилю діяльності, професійної позиції та ціннісних орієнтацій суб'єкта праці.

Акмеологічний рівень розглядає професіогенез у рамках **життєвого шляху особистості**. Концепції акмеологічного рівня визначають професійний розвиток як процес проходження особистістю певних етапів, пов'язаних з віковими етапами розвитку, на кожному з яких формуються мотиви, цілі, плани професійної діяльності, відбувається розвиток нових якостей професіонала, які забезпечують успішне виконання трудових функцій та спрямовують людину до зростання.

Внутрішніми умовами, які детермінують професійне становлення особистості виступають: соціально-професійна активність, професійні наміри, професійна картина світу, мотиви та смисли професійної діяльності, умови професійного навчання, формування операційно-технічних елементів діяльності та нормативні й ненормативні кризи, як показники особливостей перебігу процесу професійного становлення.

Отже, різноманіття зазначених вище концептуальних підходів розкриває складність й «полісистемність» проблеми професійного становлення особистості, а тому припускає **структурно-системний підхід до його розгляду**. Кожний рівень є «проекцією» професійного становлення в умовах конкретного наукового вивчення особистості у контексті певного психологічного напрямку і визначає гетерогенність структурно-системного підходу. Гомогенність проведеного аналізу забезпечувалась домінуванням уявлення про особистість як про активного суб'єкта професійної діяльності, що

перетворює навколишній світ і себе в ньому. Проведений аналіз дає змогу побудувати наступну узагальнюючу концепцію професійного становлення особистості.

По-перше, відзначаючись неповторним характером, професійне становлення особистості *є універсальним і типовим для всіх*, враховуючи якість і правила формування його стадій.

По-друге, зміна стадій ініціюється змінами соціальної ситуації розвитку, провідних діяльностей та життєдіяльності суб'єкта (зовнішні умови) і перебудовою особистісної ієрархії потреб, мотивів, цінностей, сенсів, цілей, що призводить до *розвитку професійно зумовлених психологічних значень*.

По-третє, динаміка професійного становлення особистості *підвладна певним закономірностям та визначається певною стабільністю*.

По-четверте, на кожній стадії професійного становлення особистості суб'єктивно наповнення смислами, ставленнями та установками є своєрідним, що зумовлює *специфіку ціннісно-рольового компонента* та визначається умовами освітнього, професійного та особистісного буття людини.

По-п'яте, ціннісно-рольовий компонент професійного становлення особистості виступає *інтегруючою й спрямовуючою засадою між суб'єктивністю особистості професіонала, технологічною оснащеністю знаннями, вміннями, навичками та рольовою варіативністю здійснення професійної діяльності*.

Процес самозмін особистості, саморозвитку та самовдосконалення мотивується соціальним оточенням, освітніми та економічними умовами життєдіяльності. Разом з тим, зовнішній вплив опосередковується внутрішніми умовами, до яких, у першу чергу, відносять своєрідність особистості, її соціальний та професійний досвід. Ці обставини дають підставу припускати, що розвиток ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості слід розглядати як *процес зміни внутрішніх умов і реалізації суб'єктом об'єктивно закладених тенденцій за допомогою організації зовнішніх умов (навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності)*, аналіз яких необхідно почати з розгляду освітньо-професійного простору, що обумовлює причинну та цільову детермінацію професійного й особистісного розвитку майбутнього фахівця.

1.2. Освітньо-професійний простір як зовнішня умова розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості майбутнього фахівця

Аналіз численних концепцій професійного становлення особистості дозволяє простежити тенденцію, згідно з якою більшість досліджень професійного розвитку спрямовані на пошук можливостей переведення процесу професійного розвитку в планомірний процес професійного становлення. **Професійне становлення особистості розглядається як послідовний інтегративний процес реалізації об'єктивно закладених тенденцій розвитку особистості, зумовлений зовнішніми й внутрішніми детермінантами**, що виступають як значимі обставини й рушійні сили переходу можливостей особистісного й професійного потенціалу в дійсність, у здійснення професійної діяльності. Як процес складання окремих елементів у системну цілісність професійне становлення підкоряється закономірностям функціонування особистості на різних етапах її онтогенетичного розвитку. Ця обставина зумовлює генезис і розгортання професійного становлення в часі й просторі та його стадіальність.

Тривалим за часом і значимим за важливістю виступає період навчання у закладі вищої освіти. Період професійної підготовки привертає інтерес багатьох дослідників. Розглядалися:

1. етапи професійного становлення студентів;
2. вплив академічної групи на успішність навчання студентів;
3. співвідношення здібностей, інтересів, мотивів й індивідуально-особистісних особливостей у формуванні професійно важливих якостей;
4. зовнішні детермінанти професійної діяльності (Н. І. Пов'якель, Н. А. Сургунд).

Л. Г. Подоляк і В. І. Юрченко професійне становлення студентів визначають як формування творчої, духовно багаті особистості, вирішення важливих ціннісних соціальних, особистісних й професійних питань за допомогою певного засобу, а саме: формальним шляхом, пов'язаним із виконанням вимог вищої школи; неформальним шляхом самостійного самовдосконалення; шляхом прагматичної спеціалізації та шляхом залучення до культури суспільства (Подоляк, Юрченко, 2008).

Множинна детермінація професійного становлення

особистості та його ціннісно-рольового компонента потребує розробки й застосування багатомірного підходу, який з'ясовує та поєднує важливі фактори у професійно-освітній простір, що включає: вікові психологічні зміни людини в часі, розвиток та перебудову провідної діяльності та неперервну професійну освіту.

Освітньо-професійний простір виступає умовою побудови картини світу – «життєвого поля особистості» (К. Левін), що включає до себе **особистісний, соціальний, ціннісний і професійний аспекти** взаємодії елементів загальної системи «особистість освіта професія».

На рисунку 1.2 представлено співвідношення аспектів освіти, що визначають загальну динаміку професійного становлення особистості в освітньо-професійному просторі.

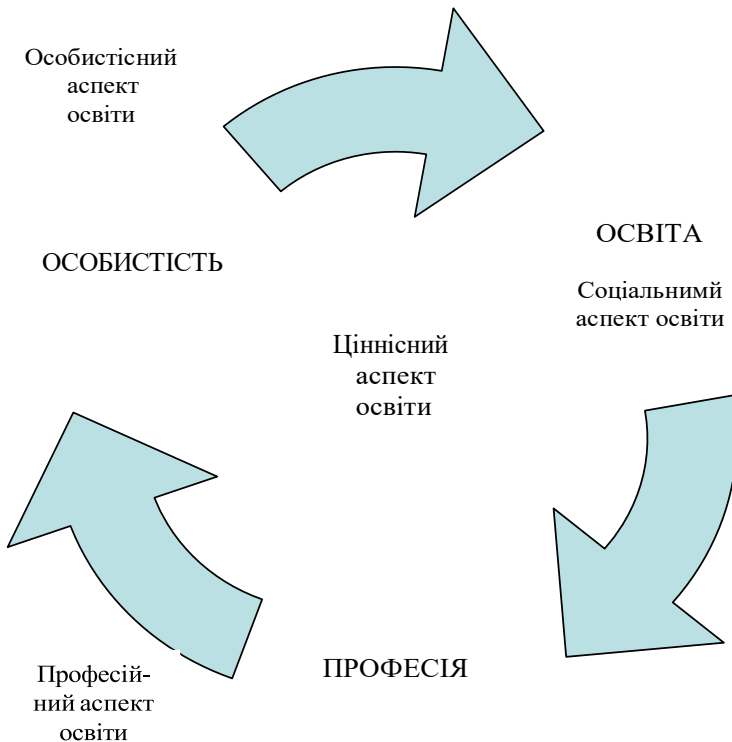


Рис. 1.2 Динамічний механізм освітньо-професійного простору

Соціальний аспект освітнього процесу представлений творчою навчально-пізнавальною (О. В. Киричук) і навчально-професійною (Л. Г. Подоляк) діяльностями студентів, і обумовлює оволодіння основами професії, знаннями, уміннями й навичками майбутньої професійної діяльності та виступає загальною умовою оволодіння способами вирішення професійних завдань. **Особистісний аспект** дозволяє вийти за межі професії й творчо збагатити професію особистісним напрямом думок і активним пошуком можливостей особистісного розвитку і особистісних шляхів моделювання професійної реальності. **Професійний аспект** спрямований на розвиток образу професії, побудову професійної картини світу й еталонів діяльності. **Ціннісний аспект** інтегрує глобальну характеристику світоглядних і поведінкових параметрів особистості, сенсів й стратегій життєдіяльності, визначає духовно-моральні засади освоєння особистістю професійних ролей й формування професійної позиції.

Соціально-культурне, освітнє, професійне середовище як умовно відокремлені з метою поглибленого дослідження елементи узагальнюючої площини «цілісного буття культури», визначають структурну побудову освітньо-професійного простору та виступають полем, на якому здійснюється соціалізація й інтеграція особистості у соціальний і професійний контекст. Формування образу майбутньої професії, системи цінностей, ідентифікація із соціальними й професійними групами, засвоєння знань і навичок, професійних ролей, побудова еталонів діяльності й моделювання свого професійного майбутнього відбувається за допомогою педагогічних (функціонально-рольової, теоретичної, інформаційної, діалогічної, співробітництва) і психологічних (особистісної, активуючої, вільної, структурованої, формуючої) моделей навчання.

На рисунку 1.3. представлено форми трансформації й інтерпретації соціально-культурного й професійного досвіду в процесі навчання та педагогічної суб'єкт - суб'єктної взаємодії в освітньо-професійному просторі.

Перший структурний елемент освітньо-професійного простору, **соціально-культурне середовище** виступає як задана площина функціонування й розвитку особистості. Культура й соціальне середовище зумовлюють динаміку процесів інтеріоризації - екстеріоризації особистістю соціально-культурного досвіду. Трансляючи соціальні цінності, соціально-культурна середовище виступає

виробником особистісних цінностей та смислів життя. Тому, вплив соціально-культурного середовища визначає можливість суб'єкта сприймати своє життя як цілісність життєвих цілей, дій й їхніх ціннісних значень.

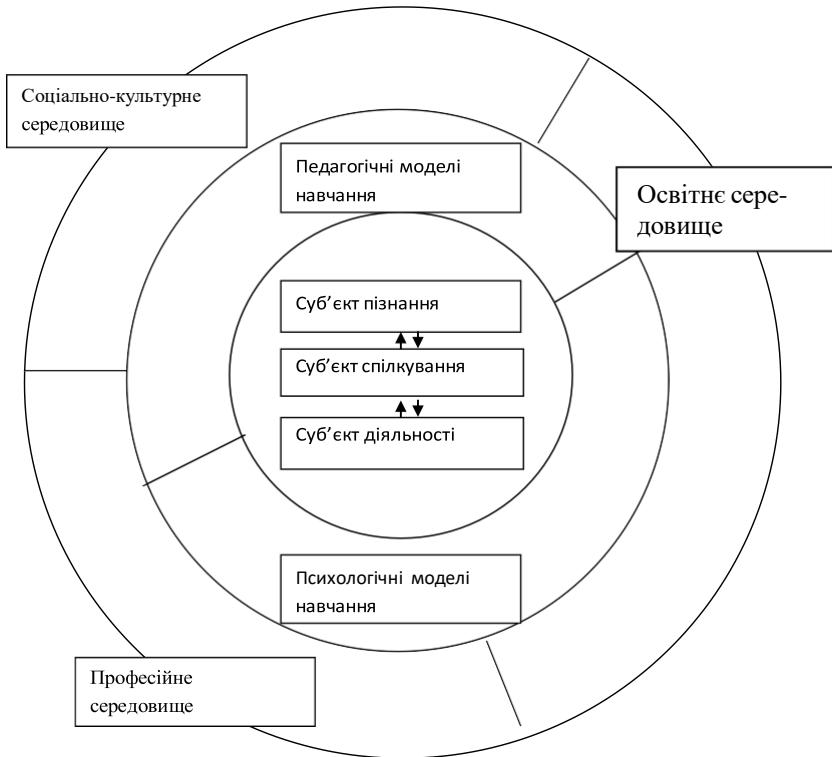


Рис. 1.3. Структура освітньо-професійного простору

Другий структурний елемент освітньо-професійного простору, **освітнє середовище**, виступає спеціально організованою соціально-культурною площиною, що висуває на перший план навчальні, професійно формувальні й, одночасно, гуманітарні завдання. Основне призначення освітнього середовища полягає в розвитку цілісної картини навколишнього матеріального, професійного й духовного світу. Це завдання сприяє формуванню духовних, моральних й професійних цінностей; усвідомленню приналежності до соціально-

рольового, професійного співтовариства; оволодінню вміннями соціальної взаємодії. Здійснення вказаних функцій вимагає та зумовлює динамічний характер впливу освітнього середовища на особистість. Роль освітнього середовища та значущість у ньому технології педагогічної дії, підкреслюється І. А. Зязюном. Автор наголошує на необхідності адаптації педагогічної дії до індивідуальності кожного з учасників професійного педагогічного спілкування і формування специфічного комунікативного простору як стильової характеристики цього спілкування. І. А. Зязюн пропонує розглядати специфічний комунікативний простір, як фундаментальну основу особисто-орієнтованих педагогічних систем. Однією з тенденцій сучасної освітньої парадигми є, згідно автору, підготовка спеціаліста, який володіє достатнім тезаурусом на початковій стадії своєї практичної діяльності і має належну базу знань для успішної розвитку професійного життя (Зязюн, 2008).

Н. І. Пов'якель вказує на необхідність активізації в умовах освітнього процесу професійного самовизначення майбутніх фахівців, професійної самосвідомості, професійної «Я-концепції», професійної рефлексії (Пов'якель, 1998).

Слід відзначити, що внутрішнім механізмом динаміки професійного становлення особистості виступають протиріччя між зовнішніми умовами життєдіяльності й ціннісними аспектами особистості студента, які вирішуються за допомогою створення оновлених смислів особистості та надають особливого значення змісту й технології професійно-освітнього процесу в навчальному закладі.

Третьою складовою освітньо-професійного простору виступає **професійне середовище**, яке визначає форми практичної взаємодії особистості зі світом. Саме соціальний статус і професійна роль виступають інтегративною характеристикою особистості та обумовлюють уточнення змістів своєї професійної праці, співвіднесення їх зі змістами свого життя.

Опис елементів освітньо-професійного простору дає можливість визначити його змістовні характеристики як зовнішні умови формування культурних, професійних цінностей, розуміння свого місця й ролі в системі «людина-світ» та «людина-професія».

Аналіз внутрішніх умов особистості в освітньо-професійному просторі вимагає описати всі форми існування «суб'єкта пізнання, спілкування й професійної діяльності», визначити процеси та механізми, що їх реалізують й розкрити поняття, які їх пояснюють.

Поняття «суб'єкт» визначається як джерело пізнання й перетворення дійсності, як носій цілеспрямованої, цілісної й розвивальної активності, що здійснює зміни в інших людях й в собі. Зважаючи на це, «суб'єкт пізнання, спілкування й професійної діяльності» являє собою центральне утворення освітньо-професійного простору, яке характеризує й виявляє детермінанти та ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості.

На рисунку 1.4 надано схему логіко-понятійного аналізу «суб'єкта пізнання, спілкування й професійної діяльності» в освітньо-професійному просторі.

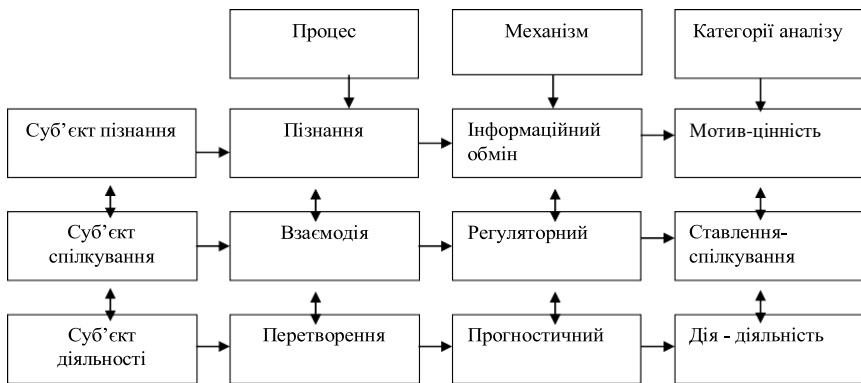


Рис. 1.4 Логіко-понятійний аналіз «суб'єкта пізнання, спілкування й професійної діяльності»

Процесами, у рамках яких розглядається професійне становлення «суб'єкта пізнання, спілкування та професійної діяльності» в освітньо-професійному просторі виступають «пізнання», «взаємодія» і «перетворення». Реалізація цих процесів забезпечується «інформаційним обміном», «регуляторним» і «прогностичним» механізмами. Описується внутрішня логіка динаміки професійного становлення через призму базових й, пов'язаних з ними «конкретизуючих» категорій: «мотив» «цінність», «ставлення» «спілкування» та «дія», «діяльність». Таким чином, внутрішні детермінанти професійного становлення особистості в освітньо-професійному просторі можна охарактеризувати через аналіз таких логіко-понятійних ланцюжків: «суб'єкт пізнання – пізнання - інформаційний обмін – мотив - цінність»; «суб'єкт спілкування – взаємодія – регуляція –

ставлення - спілкування»; «суб'єкт професійної діяльності – перетворення – прогностичність – дія – діяльність».

Аналіз категорії «суб'єкт пізнання» дозволяє підпорядковуватися принципу взаємодії навчально-пізнавальної, навчально-професійної та самостійної практичної діяльності студентів, інтелектуально-творчої діяльності та самоосвіти. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуково-евристичний, пошуково-дослідний, індуктивний, дедуктивний) різняться в залежності від типу пізнавальної активності і логіки передачі інформації та спрямовані на оволодіння необхідними знаннями, вміннями й навичками майбутньої професійної діяльності.

Інтерес особистості до пізнавальної діяльності, активізація зусилля, спонукання до дії забезпечується мотивом. Для цього у свідомості суб'єкта повинна скластися значеннева ієрархія дій, що сприяють досягненню мети. Злиття обох функцій мотиву (спонукальної й смислоутворювальної) надає пізнавальній діяльності характер свідомо регульованої. Цінність розглядається як мотив, що характеризується певним місцем у системі самоставлень й виступає як сутнісна характеристика існування особистості в соціальному світі. Цінність носить нормативно-оцінний характер. Тому, для того, щоб мотив був включений індивідом в образ себе й виступив як цінність, індивід повинен здійснити ціннісне самовизначення. Результатом виступає переживання даного мотиву особистістю в якості важливої й невід'ємної частини самої себе.

Отже, наявність й усвідомлення значимої мети, змісту, уявлення про професійне функціонування виступають важливою умовою професійного й особистісного розвитку.

Розгляд категорії «суб'єкта спілкування» в освітньо-професійному просторі базується на положеннях діалогічної концепції культури. Освітні системи у діалогічній концепції культури розглядаються з позицій їх спрямованості на формування засобів, умов і механізмів самодетермінації особистості. Однією з форм буття виступає «взаємодія», що відбиває процеси зв'язку, переходу й впливу, реалізований рух і розвиток. Тому особистість проявляється й формується у взаємодії, в яку людина вступає з навколишнім світом через діяльність, зокрема, навчально-пізнавальну та навчально-професійну. Сутність взаємодії розкривається в контексті понять «трансцендентності» - здатності людини до виходу за межі своєї

індивідуальності (М. К. Мамардашвілі) і «самотрансцендентності» - здатності до розуміння суб'єктної сутності інших і її значення для себе (В. Франкл, Е. Фромм).

Ступінь прояву особистістю активності в умовах взаємодії різна й залежить від регулятивного механізму, зумовленого характеристиками самих дій (перетворююча або зберігаюча взаємодія, творча, конструктивна або руйнуюча, прийняття або неприйняття іншого суб'єкта, організації відповідного впливу, протистояння небажаному впливу, участь у спільній дії). Така множинність взаємодії вказує на необхідність інтеграції зовнішніх та внутрішніх процесів особистості та вироблення ставлення до соціальних об'єктів.

Н. І. Сарджвеладзе, оперуючи поняттями суб'єкт-об'єктні й суб'єкт-суб'єктні ставлення і динамічні тенденції системи «особистість-соціум», виділяє групи показників можливих станів і структурно-динамічних сторін соціальних взаємин. Динамічна сторона системи «особистість-соціум» представлена автором як завдання життєдіяльності (адаптація-перетворення); мотиваційне джерело активності (бути – мати) і спосіб функціонування (ентропія – неентропія).

Взаємодія й регуляція в міжособистісних ставленнях проявляється в «спілкуванні», яке визначається як процес «здійснення взаємного обміну діяльністю, способами й результатами, уявленнями, ідеями, установками, інтересами, почуттями, ... розвитку системи взаємодії суб'єктів». Спілкування виступає як фундаментальна умова зв'язування індивідів й як спосіб розвитку індивідів. Слід підкреслити, що категорія «суб'єкт спілкування» виступає непереривною характеристикою особистості, яка інтегрує процеси пізнання, взаємодії, перетворення, обумовлює здійснення механізмів інформаційного обміну, регуляції та прогнозування. Крім того, смислове поле особистості, яке виступає внутрішньою площиною взаємодії суб'єктів, у тому числі, педагогічної дії, являє собою джерело особистісних значень та, що важливо, соціально обумовлених цінностей особистості. Тому у дослідженнях І. А. Зязюна, Н. А. Побірченко, Н. І. Пов'якель підкреслюється необхідність створення суб'єкт-суб'єктної моделі педагогічних ставлень як чинника розвитку особистості майбутнього фахівця.

Третьою складовою інтегративної характеристики особистості студента у освітньо-професійному просторі виступає категорія «суб'єкт професійної діяльності». Праця припускає внутрішній план дій, їх запроєктований результат у вигляді знаної мети й засобів її

досягнення. Побудований суб'єктом праці, цей план стає стимулом об'єктивних перетворюючих дій. Категорія «дії» розкриває вихідний від суб'єкта перетворюючий акт, що змінює за певним планом реальну ситуацію. Прогностичний механізм дії припускає віднесеність до майбутнього.

Категорія «діяльність», за допомогою якої описується «суб'єкт трудової діяльності» є цілісною внутрішньо диференційованою дією, джерело, мета, засіб і результат здійснення якої полягають в ній самій. Джерелом діяльності виступають мотиви індивіда; метою – образ можливого; засобами – дії в напрямку проміжних цілей. Результатом професійної діяльності виступає переживання ставлень, які складаються в індивіда із світом й з іншими людьми. Така внутрішньо диференційована самооцінна дія забезпечує відтворення й розвиток особистості, а суб'єктний рівень відображення через рефлексію – складання цілісного образу-переживання та через взаємозв'язок і системність здобуває сформований в діяльності ціннісний образ світу і себе в ньому.

Слід зазначити, що зовнішні та внутрішні умови освітньо-професійного простору розглядалися у статичному морфологічному зрізі, а виділення дискретних описових характеристик «суб'єкта пізнання, спілкування та трудової діяльності» носить дещо умовний характер. Однак, проведений аналіз дозволив виділити особливість освітньо-професійного простору, яка полягає в **професійній спрямованості, підпорядкованості засвоєнню способів та досвіду професійного розв'язання практичних завдань, здобуття сенсів, ціннісного зростання, складання професійної позиції та примірювання на себе професійної ролі.**

Опис елементів освітньо-професійного простору спирався на принципи системного і особистісно-діяльнісного підходів. Системний підхід означає, що розгляд діяльності як суспільно-історичної категорії припускає дослідження індивідуальної діяльності в соціальному контексті й характеризується «різноманіттям проявів і має системну будову». Інтеріоризація норм і цінностей має функцію пристосування до професії, прийняття професійної ролі, з формуванням почуття приналежності до професійної реальності й професійної культури.

Розвиток діяльності на етапі фахової підготовки здійснюється в напрямку від навчально-пізнавальної до навчально-професійної. Тому в якості особистісно-утворюючої провідної діяльності

необхідно формувати комплексну багатопланову динамічну систему діяльностей, в якій кожна вирішує своє специфічне завдання і відповідає соціальним вимогам й особистісним намірам. Діяльність має двосторонню чутливість до впливів і з боку суб'єкта й з боку об'єкта, що відбивається в наявності двох форм її регуляції (предметної й значеннєвої). **Предметна регуляція**, пов'язана із забезпеченням адекватності операційних характеристик діяльності особливостям її предмета й визначається професійною роллю фахівця. **Значеннєва регуляція** полягає в узгодженні цілей і засобів діяльності з мотивами, потребами, цінностями й установками суб'єкта й визначається ціннісними ставленнями фахівця до світу взагалі й до професійного світу, зокрема. У системі внутрішньої регуляції конкретної діяльності предметна й значеннєва підсистеми злиті в єдине ціле й утворюють її ціннісно-рольовий аспект, який забезпечує інституційне професійне функціонування особистості.

Таким чином, визначення освітньо-професійного простору як середовища, що зумовлює входження особистості в систему соціальних та професійних ставлень та оволодіння способами здійснення особистістю цінностей соціального й професійного життя, дозволяє описати структуру професійного становлення особистості майбутнього психолога та детермінанти розвитку його ціннісно-рольового компонента як інтегруючої складової, що визначає особистісну та професійну інтенційність.

1.3 Теоретичні підходи до побудови концептуальної моделі ціннісно-рольового компонента

Особистість визначається як автономний носій та суб'єкт суспільно вироблених форм діяльного ставлення до світу, тому аналіз того, як людина входить у середовище професійної діяльності, чому надає найбільший ціннісно-значеннєвий смисл, визначає сутнісні характеристики професійного становлення особистості. При цьому психічні характеристики людини проявляються через системи зовнішніх і внутрішніх ставлень, що впливають на розвиток особистісних ціннісних уявлень. Освоєння діяльності в освітньо-професійному просторі починається із знайомства з предметом, який формує психічний образ і включає в себе ставлення до предмета, формування особистісного змісту професійної діяльності, розвиток

регулятивних механізмів діяльності й спілкування. Тому цінності виступають діючими іманентними регуляторами діяльності особистості.

Аналіз досліджень з проблеми професійного становлення особистості, які висувають на перший план ціннісно-етичну складову фахівця, дозволяє окреслити різні аспекти ефективності професійної діяльності майбутнього психолога. Залежно від представленості й опори на ціннісно-значеннєвий компонент і задану ним рольову позицію виділяють декілька підходів.

Перший підхід (А. Адлер, Р. Кочюнас, Р. Мей, В. Сатір) заснований на побудові моделі особистості психолога, яка представлена сукупністю індивідуально-особистісних характеристик. Так, створена Р. Кочюнасом модель особистості психолога-консультанта складається з аутентичності, відкритості власному досвіду, розвитку самопізнання, сили, ідентичності, толерантності до невизначеності, прийняття власної відповідальності, глибини ставлень з іншими, постановки реалістичних цілей, емпатії. У той же час, дослідниками відзначається, що ефективність професіонала може бути досягнута всупереч наявності певних якостей, тому що дефіцит тієї або іншої психологічної властивості може бути успішно компенсований іншою. Але і прихильниками, і критиками моделювання характеристик особистості психолога визнається значущість критерію зрілості особистісної організації психолога. Зрілість, на думку багатьох авторів, виступає невід'ємною складовою професійного й особистісного функціонування, яка інтегрує ціннісні і рольові аспекти.

Представники другого підходу (У. Глассер, К. Роджерс, Дж. Бьюдженталь) стверджують, що основним фактором, який впливає на успішність психолога, є переважно рольовий аспект його професійної діяльності, котрий визначає способи функціонування фахівця. У рамках цього підходу пріоритет віддається дослідженню спектра можливих ролей й індивідуальних стилів діяльності психолога. Однак, слід відмітити, що незважаючи на значимість рольового підходу, найчастіше в процесі професіоналізації відбувається формування персонального стилю професійної діяльності, зумовленого формуванням «симптомокомплексу» професійно важливих якостей, що складається протягом навчання й оволодіння професією і не зводиться до усередненого набору ролей і стилів, а створює систему взаємопов'язаних дій, за допомогою яких досягається певний результат.

Існує інший підхід (Ф. Парсонс), який акцентує увагу на формуванні образу майбутньої професії й основних вимог, які вона пред'являє фахівцеві. При цьому, ключовими факторами ефективної професійної діяльності є:

1. альтруїстична спрямованість особистості,
2. рівень професіоналізації, який включає задоволеність професією,
3. наявність планів щодо майбутньої професійної діяльності,
4. уявлення про можливі труднощі,
5. формування адекватного образу «Я».

Зазначені концептуальні напрямки систематизують дослідження та відокремлюють в якості досліджуваної ознаки конкретний елемент багаторівневої системи професійного розвитку, що здійснює найбільший вплив на процес професійного становлення особистості. Інтегруючим виступає підхід, що розглядає професійний розвиток через призму професійної ідентичності як усвідомлення унікальності функціонального й екзистенційного «Я» (О.Ф. Бондаренко) особистості у професійному служінні й неповторності особистісних і професійних властивостей (Бондаренко, 1993).

Відштовхуючись від детермінуючої функції освітньо-професійного простору, як зовнішньої умови, спираючись на рівневу модель психолога-практика, запропоновану О.Ф. Бондаренком, що класифікує елементи наукового аналізу залежно від основних способів просторово-часової самореалізації майбутнього психолога й представляє різні аспекти його функціонування (ціннісно-рольове, технологічне та суб'єктне) та модель професійної ідентичності психолога, особистісний рівень якої зумовлює ціннісний аспект, а соціальний визначає формування професійної ролі, можна побудувати компонентну структуру професійного становлення особистості.

На особистісному рівні ціннісно-рольовий компонент представлений цінностями, установками, ставленнями, ентропією тенденцій особистості; на соціальному – роллю, позицією, ентропією тенденцій соціального середовища. Технологічне функціонування розкривається у формуванні професійних вмій та навичок діяльності і практичному застосуванні концепцій та парадигмальних технік. На особистісному рівні технологічний компонент представлений знаннями, уміннями, навичками, техніками здійснення професійних дій, а на соціальному – засобами професійних інтеракцій. Суб'єктність як регуляція професійної діяльності та прояв внутрішньої

активності до самореалізації на особистісному рівні представлена самосвідомістю, рефлексією й самовдосконаленням, а на соціальному – індивідуальним стилем діяльності, саморегуляцією та активністю. Отже, ціннісно-рольовий компонент формує світоглядні орієнтири, відіграє суттєву спонукальну роль у професійній самореалізації, а тому виступає у ролі інтегративної особистісної складової, яка визначає одну із основних властивостей людини, її «інтенційність» (Дж. Бьюдженталь). Механізм, що зумовлює цілісність особистості проявляється у смислових ставленнях. Джерелом сталих смислів виступають цінності. Мотивуюча дія цінностей та емоційні оцінки, як досвід накопичених переживань, стають сенсами особистості у процесі їх інтеграції у картину світу, себе й професійної діяльності.

Отже, ціннісно-рольовий компонент, на наш погляд, визначається формуванням мотиваційних, когнітивних і операційних установок особистості, у формі яких здійснюють свій вираз особистісно-смислові стосунки особистості із професійним світом, відбивається ціннісне ставлення до професії та формується уявлення про професійну позицію, виконання професійної ролі і виконується функція особистісної регуляції діяльності. Мотиваційна установка визначає значеннєві ставлення з професійним світом, що відбиваються у просторі соціальних і професійних значень й змістів; *когнітивна* – зумовлює формування детального образу професії; *операційна* – зумовлює уявлення про опанування рольовими складовими діяльності. Система мотиваційних, когнітивних та операційних установок забезпечує підкорення навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності логіці життєвої необхідності та логіці відношень з світом і здійснює функцію створення ескізу професійного майбутнього та оцінки професійних дій, а тому проявляє динамічний, залежний від умов освітньо-професійного простору смислоутворюючий, ціннісно-значеннєвий механізм.

Саме тому розгляд смислових ставлень як зумовлюючого механізму синтезу потенційних можливостей та інтенційних прагнень особистості майбутнього психолога, дозволяє визначити *мотиваційний, диспозиційний і атрибутивний механізми смислоутворення* як описові характеристики ціннісно-рольового компонента. У контексті смислової регуляції діяльності *мотиваційний механізм* смислоутворення виступає як ситуативно сформована смислова структура, що зумовлює регуляцію окремо взятої певної діяльності.

Диспозиційний механізм смислоутворення є формою фіксації відношення суб'єкта у латентному виразі, який має стійкий життєвий смисл, тобто виступає як позаситуативна структура, що проявляється як ситуативні емоції та актуальна установка і не пов'язана з мотивом актуальної діяльності. Отже, диспозиційний процес смислоутворення забезпечує вихід діяльності за межі ситуативних вимог на новий рівень, обумовлює спонукання до нової більш цінної діяльності. **Атрибутивний механізм** смислоутворення забезпечує висвітлення смислів об'єктів, явищ та діяльностей в залежності від цінностей особистості.

Визначення мотиваційного, диспозиційного і атрибутивного механізмів смислоутворення як описових механізмів ціннісно-рольового компонента у структурі професійного становлення особистості, зумовлено їх залежністю від цінностей особистості, які перетворюють «**зміст у смисл**». **Мотиваційний, диспозиційний і атрибутивний механізми** смислоутворення виступають, таким чином, **особистісним варіативним зв'язком та принципом з'єднання й породження смислу у безпосередній взаємодії особистості з професійним світом**. Як зазначав С.М. Морозов, умовами формування смислів виступають три контексти, а саме: входження у **соціальний простір («об'єкт–об'єктний» контекст)**; **проходження скрізь внутрішній світ («суб'єкт–суб'єктний» контекст)**; **входження в елементи професійної діяльності («суб'єкт–об'єктний» контекст)**.

Отже, детермінаційний (табл. 1.2) та онтологічний (табл. 1.3) аналіз ціннісно-рольового компонента дозволяють побудувати його концептуальну модель.

Таблиця 1.2

Детермінаційний аналіз ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості майбутнього психолога

Реалізуючий механізм	Мотиваційна установка	Когнітивна установка	Операційна установка
Елементи реалізуючого механізму	Бути-Мати	Інтерпретація-Оцінка	Ентропія-Неентропія
Описовий механізм	Мотиваційне сенсоутворення	Атрибутивне сенсоутворення	Диспозиційне сенсоутворення
Елементи описового механізму	Цінності	Символи, образи, когніції	Професійна роль

Розгляд ціннісно-рольового компонента за допомогою мотиваційних, когнітивних і операційних установок, дозволяє описати стійкі і стабільні характеристики особистості. Але, разом з тим, установки слід простежувати в єдності з діалектично протилежними моментами змін, як цілісність протилежних полюсів, на одному з яких перебуває стереотипність поведінкових стратегій і стійкість установок у мінливих умовах середовища. Інший полюс становить варіабельність поведінкових стратегій, зміна установок і трансформація минулого досвіду.

Таблиця 1.3

Онтологічна картина ціннісно-рольового компонента

	Умови	Детермінанти	Критерії	Результативність
Об'єктивні	Соціальна й професійна культура, моделі навчання	Ситуації	Інтер-акції, ентропія	Професійно-етична культура
Суб'єктивні	Мотиви, дії	Ставлення	Цінності	Свідоме й емоційно-ціннісне прийняття професії
Цільові	Життєвий і професійний плани	Установки, очікування	Буги-Мати	Приналежність до соціальної й професійної реальності
Процесульні	Навчально-пізнавальна й навчально-професійна діяльність	Сенсоутворення	Рефлексія, саморегуляція	Особистісна рефлексія
Нормативні	Навчальні плани й графіки	Професіограми	Проекція себе в професійне майбутнє, професійна роль	Професійна самототожність, соціальна позиція
Індивідуально-варіативні	Особистий образ думки й життя	Переживання нормативних протиріч	Інтерпретація, когніції, оцінка, сенс	Прийняття себе у професії, уявлення про професійну позицію

Виконавчим механізмом, що визначає траєкторію розвитку ціннісно-рольового компонента й формування уявлення майбутнього фахівця про власну професійну позицію упродовж навчання, виступають протиріччя двоякого роду:

1. Між особистістю й зовнішніми умовами життєдіяльності: соціально-професійними експектаціями та дійсністю, що визначає мотиваційний і когнітивно-діяльнісний конфлікти, які проявляють дезінтеграцію професійних орієнтацій, нереалізовані можливості й усвідомлену незадоволеність майбутнього психолога засобами здійснення навчально-пізнавальної й навчально-професійної діяльності, викликаючи кризу професійного вибору, «кризу розчарування».
2. Внутрішньо-особистісні, зокрема, між «Я-Діючим» і «Я-Рефлексуєчим», що зумовлює значеннєвий конфлікт і спонукає особистість до пошуку нових способів самоздійснення.

Породжуючи психічну напруженість, кризи стимулюють професійний розвиток особистості, тому супроводжуються рефлексією, ревізією учбово-професійної ситуації, аналізом своїх можливостей і здібностей. Як результат, переживання кризи викликає створення нових смислів особистості, перебудову психологічної структури особистості, зміну соціально-професійної спрямованості та формування або корекцію уявлення про професійну позицію.

Таким чином, нормативні, зумовлені умовами й способами функціонування освітньо-професійного простору, кризи на стадії фахової підготовки, викликають, з одного боку, порушення психологічної рівноваги особистості, з іншого, визначають необхідність переорієнтації особистості на нові цілі, на ревізію колишніх ставлень, змістів та установок в залежності від етапу процесу навчання.

Подолання конфліктів професійного становлення особистості можливе шляхом оформлення внутрішнього світу, шляхом тлумачення екзистенційного спілкування суб'єктів освітньо-професійного простору. Це визначає підвищення активності, створення оптимістичної професійної перспективи, посилення «авторства» свого професійного життя, визначення нових значень професійної діяльності, узгодження амбівалентних установок, здійснення самоконтролю та «регулювання свого професійного шляху». Співвіднесення рольового функціонування й ціннісного прийняття професії й себе в ній, особистісна специфічність проходження майбутнім психологом нормативних криз упродовж навчання визначає своєрідність

уявлення про власну професійну позицію, як готовності до майбутньої професійної діяльності, що включає ціннісне відношення й примірювання професійної ролі й виступає результатом розвитку ціннісно-рольового компонента на індивідуально-варіативному рівні.

До **структурних елементів ціннісно-рольового компонента професійного становлення** особистості віднесено:

- **умови** – соціально-культурні, професійні фактори, педагогічні й психологічні моделі навчання, технології педагогічної дії освітньо-професійного простору особистості, протиріччя періоду фахової підготовки;
- **детермінанти** – реалізуючий і описовий механізми (установки, сенсоутворення);
- **критерії** – елементи реалізуючого й описового механізмів (базові категорії);
- **результативність** – актуалізація змістів і засобів здійснення майбутньої діяльності, яка визначає побудову професійної картини світу, прийняття себе в професії, відшукання «екзистенційних змістів» (О. Ф. Бондаренко) професійної діяльності (уявлення про професійну позицію).

На рисунку 1.5 наведено структурно-функціональну модель ціннісно-рольового компонента.

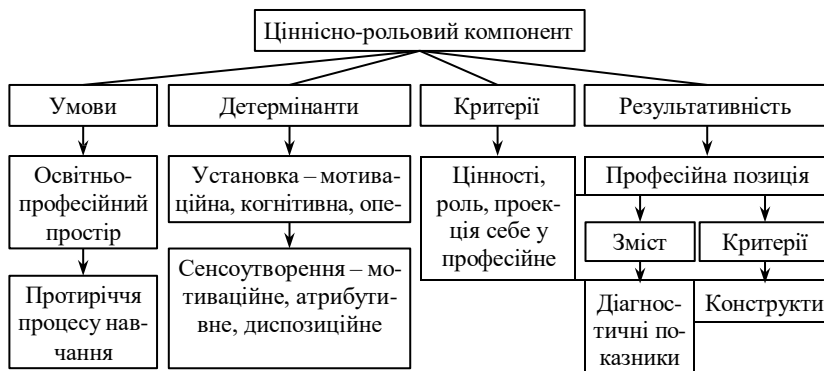


Рис. 1.4. Структурно-функціональна модель ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості

До концептуальних питань дослідження ціннісно-рольового компонента віднесено такі визначальні положення:

1. Ціннісно-рольовий компонент виступає інтегративною особистісною складовою, яка визначає *інтенційність, розкриває світоглядні ціннісні орієнтири, відіграє спонукальну функцію та зумовлює засоби здійснення професійної ролі.*
2. На особистісному рівні ціннісно-рольовий компонент представлений *цінностями, установками, відносинами та ентропією тенденцій особистості*, на соціальному – *роллю, позицією, ентропією тенденцій соціального середовища.*
3. Динаміка ціннісно-рольового компонента є *необхідною умовою та складовою частиною загального процесу професійного становлення* особистості майбутнього фахівця в освітньо-професійному просторі.
4. Визначається ціннісно-рольовий компонент *мотиваційними, когнітивними і операційними установками*, у формі яких формуються особистісно-сміслові ставлення, як прояв сенсоутворюючого механізму, залежного від умов освітньо-професійного простору.
5. Структурно-функціональними елементами ціннісно-рольового компонента виступають: *умови (педагогічні та психологічні моделі навчання, технології педагогічних дій), детермінанти (установки, сенсоутворення), критерії (цінності, ролі, образи, проекція себе в майбутнє, дії), результативність – уявлення про професійну позицію.*

Отже, визначення поняття «професійного становлення» особистості як процесу зміни внутрішніх і зовнішніх умов, послідовного складання певної нової цілісності «суб'єкта пізнання, спілкування та професійної діяльності» за рахунок активного функціонування у спеціально організованому середовищі, дозволило здійснити логіко-понятійний, компонентний, детермінаційний й онтологічний аналіз та охарактеризувати напрямки та засоби моніторингу ціннісно-рольового компонента.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз проблеми професійного розвитку та дослідження ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості дозволив сформулювати такі положення:

1. Професійне становлення є послідовним інтегративним динамічним процесом реалізації об'єктивно закладених тенденцій розвитку особистості, обумовлений зовнішніми й внутрішніми детермінантами, що виступають як значимі обставини й рушійні сили переходу можливостей особистісного й професійного потенціалу в здійснення трудової діяльності.
2. Побудова загального простору зображення теорій професійного розвитку особистості дозволила виділити потребо-енергетичний, структурний, онтогенетичний, функціональний й акмеологічний рівні їх психологічного аналізу, кожен з яких висвітлює місце і значення ціннісно-рольового компоненту в структурі її професійного становлення.
3. Розвиток ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості слід розглядати як процес зміни внутрішніх умов і реалізації суб'єктом об'єктивно закладених тенденцій за допомогою організації зовнішніх умов (навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності), що обумовлюють причинну та цільову детермінацію професійного й особистісного розвитку майбутнього фахівця.
4. Освітньо-професійний простір детермінує входження особистості в «цілісне буття культури», забезпечує накопичення досвіду соціально й професійно обумовлених «переживань», усвідомлення й здійснення особистістю сенсів індивідуального, соціального й професійного життя, а тому сприяє розвитку життєвих і професійних цінностей та рольового орієнтування.
5. Соціально-культурне, освітнє, професійне середовище визначають структурну побудову освітньо-професійного простору та виступають площиною, на якій здійснюється соціалізація й інтеграція особистості в соціальний і професійний контекст.
6. Для динаміки професійного становлення особистості на етапі навчання у ЗВО вирішальне значення мають протиріччя між зовнішніми умовами життєдіяльності й ціннісними аспектами особистості студента, які вирішуються за допомогою створення

нових сенсів особистості та надають особливого значення змісту й технології професійно-освітнього процесу в навчальному закладі.

7. Зміст ціннісно-рольового функціонування особистості майбутнього психолога полягає у складанні ставлення до виконання професійних дій, обумовлених ціннісними та етичними усвідомленими нормами та у примірюванні себе, своїх мотивів, сенсів та здібностей до професійної ролі.
8. Ціннісно-рольовий компонент визначається формуванням мотиваційних, когнітивних і операційних установок особистості, у формі яких здійснюють свій вираз особистісно-сміслові ставлення до професійного світу, до професії психолога та формується уявлення про професійну позицію, виконання професійної ролі і виконується функція особистісної регуляції діяльності.

РОЗДІЛ 2

ДІАГНОСТИКА ЦІННІСНО-РОЛЬОВОГО КОМПОНЕНТА ОСОБИСТОСТІ

Розкрито логіко-методологічні принципи дослідження ціннісно-рольового компонента. Запропоновано будову професійної позиції, визначено її змістове наповнення. Обґрунтовано методичні підходи та діагностичний інструментарій дослідження уявлення про професійну позицію. Досліджено уявлення про власну професійну позицію на різних етапах фахової підготовки майбутнього психолога та професійної діяльності психологів-практиків.

2.1. Концептуальні та операційні засади емпіричного дослідження ціннісно-рольового компонента особистості майбутнього психолога

Інтегративне поняття соціально-професійної спрямованості конкретизується у ціннісно-рольовому компоненті як сукупний й домінуючий детермінант процесу професійного становлення особистості.

Одним з основних логіко-методологічних принципів дослідження виступає *системний підхід*, реалізація якого дозволяє здійснити ґрунтовний аналіз ціннісно-рольового компонента. *«Цілісність»* забезпечується розглядом процесу професійного становлення особистості, як загального родового поняття і виділенням п'яти рівнів його аналізу, з визначенням місця, значення й умов розвитку ціннісно-рольового компонента. *«Структурність»* припускає здійснення компонентного аналізу професійного становлення на особистісному й соціальному рівнях і дозволяє змістовно охарактеризувати базові категорії його опису. *«Взаємозв'язок із середовищем»* потребує здійснення детермінаційного аналізу з виділенням реалізуючого й описового механізмів, з визначенням їх елементів, як основних категорій аналізу. *«Ієрархічність»* дозволяє проаналізувати умови, критерії й результативність розвитку ціннісно-рольового компонента, описати об'єктивні - суб'єктивні, цільові - процесуальні, нормативні - індивідуально-варіативні характеристики і визначити поняття «професійна позиція», що інтегрує ставлення особистості до професії й до себе, як до суб'єкта діяльності.

«Множинність» припускає можливість опису безлічі суб'єктивних відображень ціннісно-рольового компонента й уявлень про власну професійну позицію, які залежать від мотиваційних, когнітивних і операційних установок та мотиваційного, диспозиційного та атрибутивного механізмів сенсоутворення особистості.

Професійне становлення суб'єкта діяльності проявляється в розвитку особистості. Становлення професійної діяльності позначається в удосконаленні технології діяльності і збагаченні методичного інструментарію. Це визначає динамічний характер становлення професійної діяльності і необхідність розгляду ціннісно-рольового компонента з опорою на модель професійно обумовленої структури психологічної діяльності.

Стосовно психологічної практики конкретними видами діяльності й ситуаційними елементами виступають соціальні сфери, у системі функціонування яких розгортається практична діяльність психолога (освіта, управління, медицина, виробництво, юриспруденція, військова й космічна промисловість, спорт, комерція й інші). Типовими професійними функціями й завданнями виступають діагностична, розвивальна, терапевтична, коректувальна, консультативна, аналітична, контрольно-оцінна, педагогічна діяльність психолога. Професійні уміння й навички дозволяють психологові здійснювати весь комплекс діяльних елементів, що утворюють цілісну технологію продуктивної діяльності.

Слід підкреслити, що зазначені рівні психологічної структури діяльності майбутнього психолога переломлюються через ціннісно-рольовий вектор, важливість якого зумовлюється, по-перше, імманентно властивою своєрідністю психологічної практики, її ентропією, а тому необхідністю розгляду кожного нового випадку як нової проблемної ситуації й відшукування унікального підходу до її вирішення, а по-друге, положенням про те, що спосіб поведінки фахівця є рольовим функціонуванням, яке визначається всією системою соціально-культурних цінностей особистості.

Рольове функціонування психолога досліджувалось із залученням різних операційних підходів. К. Рудестам пропонує дві засади для класифікації професійних ролей. Перша спрямовується на вирішення проблемного завдання клієнтів і проявляє ролі: «ініціатора», «координатора», «контролера», «оцінщика», «погонщика». Друга засада проявляє ступінь надання допомоги клієнту і виявляє ролі:

«гармонізатора», «натхненника», «примирювальника», «диспетчера», «нормировщика», «веденого» (Rudestam, 1982).

Різноманіття опису рольової професійної поведінки психолога вимагає визнання того, що психологічна практика відноситься до розряду складних професійних діяльностей, а питання умов та детермінант формування професійної ролі майбутнього психолога визначає необхідність його конструктивного вирішення починаючи з першого курсу. На етапі фахової підготовки уявлення майбутнього психолога про професійну роль повинно формуватися, у першу чергу, за рахунок накопичення й усвідомлення соціальних і професійних цінностей, а потім за допомогою розуміння функціональних складових майбутньої діяльності.

Розвиток ціннісно-рольового компонента залежить від формування уявлення про власну **професійну позицію**. Загальним показником професіоналізму психолога, на нашу думку, виступає здатність свідомо та пластично займати різні означені рольові позиції, відповідно до інтересів клієнтів та вимог технологічних засобів професійної діяльності. Рольова варіативність, гнучкість, глибина й здатність до рольової децентрації виступають необхідними елементами професійної діяльності майбутнього психолога, яка здійснюється в умовах високої невизначеності та забезпечують професійну відповідність, успішність і ефективність.

Формування уявлення про професійну позицію як результативність розвитку ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога, означає, на наш погляд, подолання майбутнім психологом внутрішніх протиріч у процесі побудови змістів та оволодіння засобами здійснення професійної діяльності. Таке подолання обумовлює готовність до самостійної професійної діяльності та визначається ціннісним ставленням до професії, когніціями, установками, очікуваннями й примірюванням професійних ролей. Визначення «професійної позиції» як стійкої системи ставлень, що виступає сукупною детермінантою майбутньої професійної активності, служить засобом конгруентності у виконуваний діяльності й ґрунтується на розвиненій здатності фахівця до професійної самопрезентації, на наш погляд, дозволяє найбільш повно проаналізувати змістовний склад уявлення про професійну позицію.

Отже, **«професійна позиція» майбутнього психолога – це інтегруюча готовність до професійних дій різного спрямування, до**

самотійної професійної діяльності, як системи, що включає, з одного боку, ціннісне ставлення (соціально значимі цінності, установки, змісти й очікування), а, з іншого, прийняття й примірювання професійної ролі, за умови, що професійна діяльність визнана й прийнята майбутнім психологом в якості життєвого пріоритету. Змістовно уявлення майбутнього психолога про професійну позицію базується на особистісно-смысловому ставленні до професії, наповнене соціально-етичними цінностями, емоційно-ціннісним та функціонально-рольовим прийняттям, усвідомленням приналежності до професійної реальності.

До узагальнених та найголовніших діагностичних показників уявлення про професійну позицію відносяться три взаємодоповнюючих.

1. *«Соціальні і професійні цінності»*, які визначаються мотиваційною установкою майбутнього психолога.
2. *«Образ професії»*, що проявляє когнітивну установку.
3. *«Опанування рольовими складовими майбутньої діяльності»*, що обумовлюється операційною установкою.

Логіко-понятійний аналіз змісту «суб'єкта пізнання, спілкування й діяльності» в освітньо-професійному просторі дозволив визначити змістовне наповнення кожного з діагностичних показників, які конкретизувались у параметрах їх опису.

Діагностичний показник *«соціальні і професійні цінності»* містить у собі параметри, що виступають засадою для формування професійного світогляду, особистісної ціннісної концепції професійної праці, етичної спрямованості, а саме: *«емоційно-ціннісне прийняття професії»*, *«емоційно-ціннісне відношення до себе як до професіонала»*, *«соціально-етичні цінності професії»*.

Показник *«образ професії»* включає параметри професійної ідентичності майбутнього психолога та з'ясовує відповідність та узгодженість *реального «Я» та «можливого професійного Я»*, а саме: *«образ успішного фахівця»*, *«ступінь ототожнення себе з професійною роллю»*, *«уявлення про можливе і реальне виконання професійної ролі»*.

Показник *«опанування рольовими складовими майбутньої діяльності»* визначає рівень оволодіння рольовим репертуаром майбутньої діяльності за допомогою параметрів: *«ретроспектива оволодіння професійними діями, вміннями й навичками»*, *«уявлення*

про типові професійні функції», «рівень реконструктивних вмінь».

Індивідуально-варіативний рівень аналізу уявлення про професійну позицію вимагає розглядати його з урахуванням всіх можливих сторін та характеристик опису. Тому у якості критеріїв уявлення про професійну позицію пропонуємо розглядати пари конструктів, які дозволяють охарактеризувати її устрій з визначенням чотирьох рівнів.

Перший рівень складають **«цінності»**, які обумовлюють прояв суспільно та професійно значущих характеристик професійної діяльності та розкривають особливості значеннєвого функціонування майбутнього психолога у професійній ситуації.

Другий рівень представлений **«регуляцією»**, яка дозволяє здійснювати контроль та усвідомленість щодо власних особистісних і професійних ресурсів та самоздійснення.

До третього рівня віднесено **«інтенційність»**, яка формує суб'єктивні критерії професійних дій та характеризує можливість самозростання.

Четвертий рівень проявляє уявлення майбутнього психолога про професійні дії у формі **«рольової поведінки»** та характеризує індивідуальні особистісно-створенні технології виконання майбутньої діяльності.

Відповідно до можливих траєкторій перебігу розвитку цінсно-рольового компонента, зміст професійної позиції розкривають, на наш погляд, вісім пар конструктів (табл. 2.1).

Таблиця 2.1
Загальний устрій професійної позиції

№	Рівні професійної позиції	Конструкти
1	Цінності	Творчість-відтворення; соціальна значущість-самозначущість
2	Регуляція	Визначеність-невизначеність; погодженість-непогодженість
3	Інтенційність	Активність-пасивність; безмежність-кінцевість
4	Рольова поведінка	Рольова варіативність-стереотипність; вдосконалення-шаблонність

«Творчість - відтворення» виявляє наявність внутрішнього покликання, прагнення до пошуку, творчого відношення до майбутнього, прагнення до саморозвитку.

«Соціальна значущість - самозначущість» визначає спрямованість активності. Її виділення пов'язане з перевагою соціально-ціннісного і морально-етичного аспекту професії допомагаючого типу, яка відрізняється соціальною функцією та суспільно значимою ціннісною характеристикою.

«Визначеність–невизначеність» зумовлює повноту складу та якісного наповнення уявлення про професійну позицію і розкриває зміст мотиваційної, когнітивної та операційної установок майбутнього психолога.

«Погодженість–непогодженість» проявляє наявність або відсутність протиріч та визначає ступінь послідовності професійної картини світу. «Безмежність кінцевість» обумовлює інтенційність пізнання, вихід за межі кінцевих форм й активність у пізнанні.

«Активність - пасивність» проявляє самореалізацію або, навпаки, скутість, непевність, неможливість прояву себе, власної презентації.

«Варіативність - стереотипність» проявляє особливості враховувати минулий досвід, ґрунтуватися на логіці схильності і стереотипу «тому, що я завжди так роблю», що визиває інертність та гальмує можливості нового, більш конструктивного бачення обставин.

«Вдосконалення - шаблонність» характеризує поведінкову сферу особистості і проявляє прагнення до накопичення відомих, або створення нових форм і засобів особистісного та функціонального прояву, визначає рівень довільності та дієвості.

Конструкти розглядаються в якості критеріїв стану сформованості уявлення майбутнього психолога про професійну позицію, яке виступає динамічним утворенням, розгортається в умовах освітньо-професійного простору та здатне досягати повноти, визначеності й узгодженості (рис.2.1).

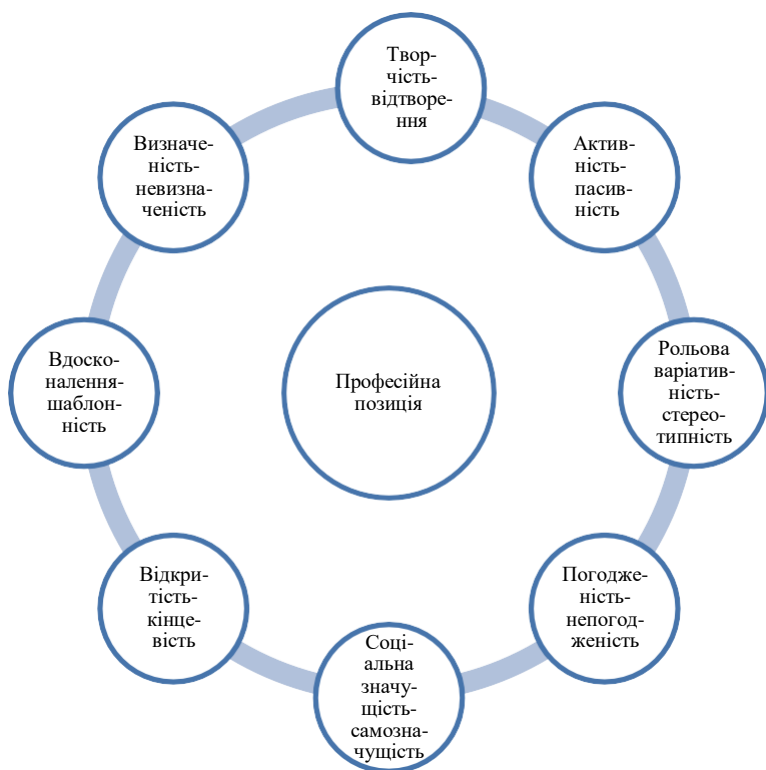


Рис. 2.1 Загальна модель устрою професійної позиції

Розвиток уявлення про майбутню професійну позицію йде по шляху від реформування критеріїв її визначення до повної їх структурованості та узгодженості на позитивному полюсі пар. Відбір восьми пар конструктів зумовлений реалізацією принципів системного та комплексного підходів: опису професійної позиції як сукупної ціннісно-рольової детермінанти майбутньої професійної активності.

Методичний підхід дослідження ціннісно-рольового компонента, обумовлений концептуальним положенням, що основним етапом *соціальної трансляції змісту цінностей є закріплення цього змісту у формі особистісних цінностей, які виступають*

джерелами мотивації й значеннєвої регуляції діяльності. Методичний рівень дослідження базувався на діяльнісному підході та розкривався такими теоретичними положеннями:

- смисл породжується реальними ставленнями;
- смисл має дієвість; значеннєві утворення не існують ізольовано, а створюють єдину систему;
- смисли породжуються й змінюються в діяльності, в якій реалізуються реальні ставлення майбутнього психолога.

Узагальнюючи можна констатувати, що **смислоутворення виначається як процес поширення смислу від провідних, смислоутворюваних значеннєвих структур до периферичних, похідних від конкретної ситуації діяльності.**

По-перше, здійснюється усвідомлення актуальних потреб, у результаті якого предмет стає мотивом діяльності, здобуваючи відповідний сенс.

По-друге, це процеси ситуативного розвитку мотивації, в яких формується система значеннєвої регуляції діяльності, що забезпечує реалізацію її мотиву.

По-третє, це фарбування особистісним змістом різних фрагментів образу професійного світу, які виступають як мета або умови здійснення діяльності.

Крім діяльнісного підходу, вивчення механізмів сенсоутворення базувалось на принципах буттєвого опосередкування й додатковості. Принцип буттєвого опосередкування означає необхідність аналізу відбиття змістів та їх регуляторного впливу на навчально-пізнавальну діяльність за допомогою врахування онтологічного аспекту ставлення майбутнього психолога до професії. Тому локалізація досліджуваних змістів була представлена реальними ціннісними та рольовими аспектами навчально-пізнавальної діяльності та залежала від етапу навчання. Принцип додатковості визначав необхідність роздільного вивчення змістовної (місце в структурі регуляторних механізмів) і діяльнісної (вплив на протікання діяльності) характеристик ставлення до майбутньої професії.

У дослідженні сполучались номотетичний та ідеографічний діагностичні підходи та класичні підходи дослідження значеннєвої реальності особистості: експериментальний, психометричний, психосемантичний, якісно-феноменологічний і проєктивний.

Експериментальний підхід базується на основних принципах дослідження сенсоутворення особистісної значущості й невизначеності

ситуації дослідження та організації цілісної діяльності.

Психометричний підхід дозволив встановити кількісну міру значеннєвих утворень майбутнього психолога.

Психосемантичний підхід забезпечив опис динаміки системи смислів на різних етапах навчання, виявити траєкторію розвитку ціннісно-рольового компонента, простежити взаємозв'язок складових професійної позиції, розробити процедури їх розвитку.

Якісно-феноменологічний підхід припускає усвідомлення досліджуваним аспектів майбутнього професійного світу, а тому стимулює його розвиток і поглиблення.

Проективний підхід полягає у визначенні індивідуально-варіативної картини професійного світу майбутнього психолога.

Викладені вище концептуальні положення дослідження ціннісно-рольового компонента особистості майбутнього психолога дозволили визначити елементи та критерії його змістовного аналізу.

2.2 **Діагностична програма дослідження ціннісно-рольового компонента**

Дослідження ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості базується на припущенні, що *між зовнішньою умовою – особливостями організації навчально-пізнавальної й навчально-професійної діяльності студентів та складанням уявлення про професійну позицію існує функціональний, психорегулятивний зв'язок. Незалежною змінною* дослідження виступали *умови переживання майбутнім психологом нормативних протиріч періоду фахової підготовки. Залежна змінна* характеризувала *узгодженість та інтенційність уявлення про майбутню професійну позицію.*

Для досягнення критерію внутрішньої та зовнішньої валідності дослідження був обраний квазіекспериментальний план часових серій з нееквівалентною контрольною групою, який передбачав здійснення серії періодичних замірів з введенням експериментального впливу посередині заміру, а також діагностування експериментальної групи вибірки до та після впливу.

Слід зазначити, що тривалість дослідження, яке здійснювалось протягом 4-х років, визначало необхідність елімінувати вплив зовнішніх змінних на залежну. Повністю виключити побічні змінні,

зокрема, чинник часу, чинник індивідуальних розбіжностей та індивідуального розвитку досліджуваних неможливо, але їх вплив на отримані результати ураховувався за допомогою допоміжної змінної, якою виступав певний етап навчання, який, на нашу думку, зумовлює *переживання мотиваційного, когнітивно-діяльнісного і значеннєвого конфлікту* студентами різних курсів і визначає *своєрідність його вирішення*. Урахування впливу допоміжної змінної на залежну вимагало побудувати процедуру *діагностики і подальшого аналізу з диференціацією різних рівнів допоміжної змінної*, в залежності від особливостей прояву нормативних протиріч періоду навчання. Крім того, з метою елімінування ефекту послідовності та слідства у серіях психодіагностичних замірів, здійснювався контроль допоміжної змінної за допомогою прийому контрбалансування.

Таким чином, відповідно до особливостей переживання нормативних протиріч періоду навчання, були сформовані три підгрупи експериментальної групи вибірки: студенти 1 та 2 курсів (54 досліджуваних); студенти 3 та 4 курсів (48); студенти 5 та 6 курсів (46) очно-заочної форми навчання Криворізького факультету ДВНЗ «Запорізький національний університет», всього 148 досліджуваних. Контрольну групу вибірки сформували працюючі психологи м. Кривий Ріг у кількості 157 досліджуваних, з різним стажем роботи: до 3-х років – 89 чоловік; від 3-х до 7-ми років – 46 чоловік; більше 7-ми років – 22 чоловік. Загальна кількість вибірки дослідження склала 305 чоловік.

Для вирішення основних завдань дослідження використовувалася «когортно-послідовний» план діагностики. Він передбачав організований збір емпіричних даних за методом поперечних і поздовжніх зрізів із застосуванням психометричних, психосемантичних та проєктивних методик.

«Емоційно-ціннісне прийняття майбутньої професії» досліджувалось за допомогою модифікованого варіанту проєктивної методики «Колірний тест ставлення». Методична основа методики полягає у відбитті істотних характеристик невербальних компонентів ставлення до значимих явищ в колірних асоціаціях. Спираючись на опис професійних функцій психолога, зокрема – науково-дослідні, експертно-діагностичні, експериментальні, психопрофілактичні, психотерапевтичні, психокорекційні, консультативні, лекційно-просвітні, профорієнтаційні, був складений перелік з 22

понять, які описують професійну діяльність та складаються з основних сфер працевлаштування психолога: установи освіти (дошкільний дитячий заклад – ДДЗ, загальноосвітня школа – ЗОШ, професійно-технічний навчальний заклад – ПТНЗ, технікум – Т); медичні установи – МУ; промислові організації – ПО, науково-дослідні організації – НДО; служби соціального захисту – ССЗ; юридичні установи – ЮУ; сімейні консультативні центри – СКЦ; дитячі консультативні центри – ДКЦ; тренінгові центри – ТЦ; профорієнтаційні центри – ПЦ; вищі навчальні заклади – ВНЗ; та форм діяльності: наукові дослідження – НД, просвітництво – П, психопрофілактика – ПП, діагностика – Д, психокорекція – ПК, консультування – К, психотерапія – ПТ, групова тренінгова робота – ГТР.

Процедура діагностики полягала в обранні до кожного з 22 понять кольору (з восьми кольорів «Тесту вибору кольору» М. Люшера) відповідно до особистісного сприйняття поняття. Наступний крок полягав у ранжируванні кольорів у порядку переважного вибору, починаючи з «самого приємного» і закінчуючи «самим неприємним». Формалізований аналіз колірно-асоціативних ставлень складався з підрахунку показників «валентності» (В) та «нормативності» (Н), які інтерпретувались як прояв емоційно-ціннісного прийняття (перший ранг) або відхилення оцінних понять. «Валентність» (В) визначалась у порівнянні з індивідуальними колірними перевагами і дорівнювала позиції ставлення в індивідуальному колірному ранжируванні. «Нормативність» (Н) визначалась у порівнянні з аутогенною нормою Вальнефера – Люшера (34251607) і дорівнювала позиції ставлення в аутогенній нормі. Діагностичне значення мали кількісні показники «валентності», «нормативності» і «неузгодженості» між ними як прояв амбівалентності.

«Емоційно-ціннісне ставлення до себе як до професіонала» діагностувалось за допомогою модифікованої методики «Смислове древо», яка була спрямована на визначення значеннєвих систем щодо психологічної діяльності та ступеню розвиненості змістовно-значеннєвого уявлення про професію.

Методична процедура представляла структуровану серію відповідей на питання: «Навіщо люди прагнуть бути професійним психологом?» Словесні формулювання досліджуваних виступали діагностичними категоріями. Ланцюг питань та відповідей закінчувався за умови виявлення граничного смислу, далі якого досліджуваний не в змозі був навести нову категорію. Обробка значеннєвого древа

проводилась за допомогою структурного аналізу та контент-аналізу. Підраховувалась кількість вузлових категорій та граничних категорій; індекс зв'язаності отриманої структури, як відношення числа граничних категорій до числа вузлових; продуктивність як відношення загального числа неповторюваних категорій до вихідної категорії. Контент-аналіз був спрямований на виявлення порівняльної частоти зустрічальності в протоколах тих або інших типів категорій. Відповідно до завдань дослідження, одиницями контент-аналізу були обрані індекси: *«ставлення до професії»*, *«ставлення до себе як до професіонала»*, *«усвідомлення приналежності до професійної реальності»*. Підраховувались індекси як частка від загального числа неповторювальних категорій до категорій, які описують зазначений індекс.

«Образ успішного фахівця» визначався за допомогою методу множинної ідентифікації. Методичною засадою виступила вимога знаходження типових дій, що забезпечують можливість зіставлення рольових функцій та пропорційно представити різні аспекти образу фахівця. Для складання списку дій були обрані професійна та навчальна сфери, з наголосом на ціннісно-етичному боці діяльного прояву особистості фахівця. На цій підставі був складений список з 30 професійних умінь (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Список професійних дій для множинної ідентифікації

№	Професійні дії психолога
1	Вільно спілкується у різних ситуаціях взаємодії
2	Розуміє настрій іншої людини, чутливий до переживань інших і конгруентно відповідає на них
3	Активно підтримує, виражає повагу й визнає право іншого на свою думку й навіть помилку
4	Залишається самим собою, справжнім у своєму спілкуванні з іншими людьми
5	Висловлюється конкретно, ясно й точно у спілкуванні з іншими, уникає загальних фраз
6	У взаєминах з іншими займає активну позицію й проявляє ініціативу за різними приводами щодо інших
7	Діє безпосередньо, відкрито й прямо у взаєминах з оточуючими
8	Під час обговорення проблеми спонукує іншу людину знайти максимально можливе число варіантів поведінки у конкретній ситуації
9	Будує взаємодію, розглядаючи іншу людину як потенційно культурно-продуктивну особистість

10	Здійснює пошук нових можливостей іншої людини, які необхідно виявити
11	Має гнучкий набір власних вербальних реакцій стосовно широкого спектра ситуацій і проблем іншої людини
12	Має гнучкий набір невербальних реакцій стосовно широкого спектра ситуацій і проблем іншої людини
13	Не допускає оцінних суджень із приводу дій іншої людини в обговорюваних ситуаціях
14	Розуміє складність дослідження й впливу на іншу людину й оцінює ступінь свого впливу
15	Розуміє неможливість опису й дослідження іншої людини в рамках однієї наукової концепції
16	Може приєднатися до світу іншої людини і йти разом з нею за її шляхом вирішення проблеми
17	Чітко рефлексує на зміст психологічної інформації і її значимість для іншої людини
18	Реально оцінює свої можливості й рівень кваліфікації
19	Розуміє й приймає обмеження своїх можливостей
20	Усвідомлює взаємний вплив у процесі взаємодії людей
21	Чесний у спілкуванні з іншими при одержанні, використанні й передачі йому психологічної інформації
22	Уміє знаходити адекватну для іншої людини форму для спілкування, адекватного словника
23	Поважає гідність іншої людини
24	На основі узагальненої наукової теорії здатний створити й розвинути власну концепцію психологічної допомоги
25	Постійно відкритий до нового знання, до сприйняття альтернативних точок зору
26	Будить у іншої людини довіру до своїх знань
27	Уміє викликати людину на відвертість
28	Уміє плідно працювати в стані втоми або в умовах нестачі часу
29	Уміє брати на себе відповідальність
30	Уміє проявляти рішучість

Список формувався за допомогою ряду методичних прийомів: контент-аналізу моделі професійної діяльності практичного психолога, вправ «первісної та завершальної діагностики», аналізу бесід з фахівцями-психологами та студентами п'ятого й шостого курсів з метою виявлення усвідомлених нормативних ознак виконання професійних дій. Узагальнюючою засадою для складання переліку професійних дій виступали основні якості діяльності кваліфікованого психолога: *цілі допомоги, реакції в ситуації професійної діяльності, світогляд, культурна продуктивність, конфіденційність, обмеження в діяльності, міжособистісний вплив, достоїнство, узагальнена теорія*. В якості рольових позицій виступав

модифікований репертуар ролей. Згідно із процедурою діагностики досліджуваним пред'являвся список професійних дій, які оцінювались за шестибальною шкалою (від 0 до 5) з точки зору ймовірності прояву дії з кожної з 12-ти рольових позицій: *«Ви»*; *«Хтось з студентів-психологів першого курсу»*; *«Хтось з студентів-психологів третього курсу»*; *«Хтось з студентів-психологів п'ятого курсу»*; *«Студент-психолог, якого Ви недолюблюєте й вважаєте, що він даремно вибрав професію»*; *«Студент-психолог, якого Ви можете назвати ефективним у майбутньому»*; *«Студент-психолог, в ефективності якого у майбутньому Ви сумніваєтесь»*; *«Хтось з практичних психологів, з яким Вам часто доводиться спілкуватися у професійно значимих ситуаціях»*; *«Практичний психолог, до якого Ви відноситесь з симпатією та поважаєте за професіоналізм»*; *«Практичний психолог, якого Ви недолюблюєте, але визнаєте його перевагу як професіонала»*; *«Ви на початку психологічної практики»*; *«Ви через три роки»*. Індивідуальні результати підсумовувались у групові матриці. Перший крок обробки вихідних матриць полягав у порівнянні рольових позицій шляхом підрахунку коефіцієнтів кореляції (r_s) оцінок професійних дій, приписаним цим рольовим позиціям. Другий крок складав факторний аналіз, який забезпечив визначення головних факторів семантичних просторів уявлень досліджуваних про «образ фахівця». Виділення головних факторів здійснювалось за допомогою обертання, яке максимізувало дисперсію (варімакс) вихідних змінних.

Методика «Хто Я?» М. Куна і Т. Макпартленда дозволила дослідити наявність професійних категорій у «Я-концепції» майбутнього психолога та проявила «уявлення про реальне і можливе виконання професійної ролі». Аналіз отриманих результатів спрямовувався на пошук змістовних характеристик професійної ідентичності особистості та відповідно меті дослідження включав:

- ступінь «виваженості» позиції особистості щодо ціннісно-значимих професійних явищ;
- рівень рефлексії особистості, що проявляється у взаємозв'язку сьогодення й майбутнього «Я» і наявності перспективного «Я»;
- співвідношення професійних ролей й індивідуальних характеристик;
- співвідношення соціальної й професійної ідентичності;
- оцінку дієвості професійної ідентичності;

- вид валентності ідентичності (негативна, нейтральна, позитивна);
- ступінь диференційованості професійної ідентичності.

Параметр «ретроспектива оволодіння професійними діями, уміннями й навичками» діагностувався за допомогою модифікованої методики «Об’єктивація криз». Внаслідок суб’єктивного ціннісного та рольового навантаження, навчально-професійні події розглядались як значущі моменти процесу навчання. Перелік навчально-професійних подій створювався досліджуваним з метою досягнення більш повного прояву суб’єктивного ціннісно-значенневого ставлення до процесу навчання та аналізу власної ретроспективи оволодіння професійними діями, уміннями та навичками. Перший крок діагностики полягав у складанні класифікації навчально-професійних подій. На другому кроці зазначені навчально-професійні події розподілялися за трьома групами:

1. «Нормативні», що обумовлені логікою навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності.
2. «Ненормативні», які характеризуються випадковими або несприятливими умовами.
3. «Екстраординарні», що здійснюються внаслідок прояву емоційно-ціннісного, значенневого ставлення.

Далі навчально-професійні події оцінювались з точки зору позитивної або негативної модальності. На третьому кроці складена класифікація навчально-професійних подій графічно зображувалась у системі емоційних та часових (семестр та курс навчання) координат: нормативні позитивні у формі кола; ненормативні, негативні події (невдачі) – у вигляді трикутника; екстраординарні, позитивні (досягнення) – у формі квадрата. Визначені досліджуваним «досягнення» розглядались як результат ціннісного прийняття майбутньої професії та оволодіння певними рольовими функціями.

Модифікована методика «Діагностика відношення» визначала професійну ідентифікацію та розкривала «уявлення про типові професійні функції». В якості об’єктів оцінювання виступали основні професійні функції психолога. Стимульний матеріал є набором з 12-ти пар характеристик професійно-рольових функцій психолога:

1. Виявлення психічного ресурсу й психологічних характеристик клієнтів - Вивчення психологічних труднощів, механізмів їх прояву в діяльності клієнта.
2. Здійснення психокорекційних впливів на клієнтів з метою гармонізації їх емоційних станів - Сприяння у подоланні клієнтом криз і конфліктних ситуацій.
3. Аналіз мети, завдань, об'єктивно необхідних функцій продуктивного виконання конкретної професійної діяльності (з урахуванням життєвих інтересів клієнта) - Розробка спеціальних рекомендацій зі зміни психологічних факторів, що утруднюють функціонування клієнта.
4. Навчання самостійному використанню клієнтом методів контролю й саморегуляції психоемоційних станів – Розвиток комунікативних здібностей клієнта, його рефлексивних навичок, умінь адекватного сприймання себе й інших.
5. Виділення найбільш актуальних проблем й зосередження зусилля на їхньому вирішенні - Складання близьких та перспективних планів щодо виконання клієнтом прийнятих психологічних рішень.
6. Дотримання принципів добровільності та конфіденційності психодіагностики психологічних характеристик клієнтів - Ознайомлення обстежуваних з результатом дослідження.
7. Соціально-психологічний супровід праці й життя клієнтів - Вироблення рекомендацій для самостійного вирішення клієнтом психологічних проблем.
8. Участь у відборі кадрів - Організація й проведення консультації.
9. Визначення та врахування у діяльності особливо-стей попиту на психологічні послуги - Діагностування й аналіз соціальних, педагогічних процесів, морально-психологічного стану персоналу й прогнозування динаміки його розвитку.
10. Вивчення умов і факторів, що впливають на результативність праці - Здійснення емпатійної взаємодії, «приєднання» до світу клієнта і його «ведення» при вирішенні психологічних проблем.
11. Пропагування психологічних знань й методів дослідження - Здійснення системно-структурного аналізу стилю праці персоналу організації.
12. Формування у клієнта потреби в психологічних знаннях і

бажання використовувати їх у житті й практичній діяльності - Компетентне орієнтування на клієнта, його мету, індивідуальні можливості й особливості.

Перелік професійних функцій психолога складався з полярних пар, полюси яких розрізняються за ціннісними параметрами, у той час як практичні значення технології виконання професійно-рольових функцій можуть розглядатися як достатньо близькі. Процедура діагностики полягала в оцінюванні досліджуваним за послідовно пред'явленими характеристиками: себе – *«Я у теперішній час», «ідеального фахівця-психолога», «типового фахівця-психолога», «неефективного фахівця-психолога»* з визначенням ступеню опанування типовими професійними функціями за 4-бальною шкалою. Кількісним показником виступав діагностичний коефіцієнт стереотипу (D), який характеризував модальність та величину загального емоційно-ціннісного орієнтування у професійних функціях з різних рольових позицій.

Методика «Екопсихологічні голограми» П.В. Лушина визначала «рівень реконструктивних умінь» майбутнього психолога як прояв здатності особистості керувати смисловою сферою (Лушин, 2002). Стимульний матеріал представлений 15-ма текстами, в яких проблема представлена в стислій афористичній формі та має неоднозначне розуміння. Завдання такого тексту полягає у стимулюванні виникнення персональних інтерпретацій, які виходять за межі змісту «екопсихологічної голограми», а тому виступають засобом прояву креативно-ціннісних продуктивних вмінь особистості. Перелік використаних голограм подані у у табл. 2.3

Таблиця 2.3

Екопсихологічні голограми П.В. Лушина

№	Проблемні тексти
1	Безпорадність – ця умова знайти силу
2	Границі потрібні для того, щоб навчитися жити разом
3	Життя здобуває свій сенс, коли є привід для нових почуттів, нових думок, нових друзів і ворогів. Такою ситуацією є втрата старих... Життя здобуває свій сенс, коли все, що цінував – у минулому...
4	Коли нічого зовні не міняється, чекай внутрішніх змін.
5	Не можна бути вільним, не будучи рабом.

6	Відсутність енергії, апатія, байдужність до всього – ознака наступаючих змін.
7	Визначити свої можливості можна тільки тоді, коли існує погроза не вижити.
8	Наповнене й тому щасливе життя – не те, у якому немає місця Стражданням
9	Щоб навчитися літати, потрібно щоб обридла земля; щоб відчутти себе здоровішим, потрібно хоч раз захворіти; щоб відкрити нове, потрібно серйозно розчаруватися в старому... Щоб виявити все це, потрібно перестати почувати.
10	Підвищена контактність - спосіб піти від спілкування.
11	Назвіть, хто є психолог для Вас і я скажу, від чого Вас слід лікувати.
12	Психолог – це той, хто завгодно. Це той, ким він дозволяє собі бути! Це той, ким йому дозволяє бути клієнт.
13	Психолог – це «голограма», у якій, чим більше її розглядаєш, тим більше виявляєш у ній змін, сторін, властивостей.
14	Застава людського щастя - у нездатності себе зрозуміти.
15	Прагнеш допомоги собі? Віднесись до своїх слабостей серйозно.

Діагностика здійснювалась поетапно. На першому етапі досліджувані висловлювали своє ставлення: згода, незгода, нерозуміння до «екопсихологічних голограм». Другий етап припускав групове обговорення значимої та неоднорідно інтерпретованої досліджуваними голограми. Аналіз отриманих уявлень проводився за модифікованою схемою П.В. Лушина та включав до себе: визначення соціально-значущої проблеми, яка символізує певне соціальне обмеження; фіксацію ціннісно-орієнтованого ставлення до неї та створення проблемно-орієнтованої групи; формулювання проблеми; проведення групової дискусії. Діагностичним результатом виступало зникнення неконгруентності між афективним та когнітивним рівнем образу проблеми і фіксація досліджуваними зміни в розумінні предмету обговорення та в ставленні до нього, змінюючи текст голограми або створюючи нові смислові конструкти, які аналізувалися за допомогою елементів контент-аналізу:

1. Виключення уявлення, протилежного власному.
2. Розширення та поглиблення розуміння власного уявлення.
3. Визнання права на існування уявлень, які суперечать власним.
4. Нові уявлення, що знімають суперечність між протилежними поглядами (Лушин, 2002).

Застосування методики «Екопсихологічні голограми» П.В. Лушина дозволило в якості критерію сформованості реконструктивних вмінь майбутнього психолога визначити здатність в умовах невизначеності конструювати новий смисловий простір, в якому знімаються суперечності смислової сфери особистості.

Отже, організація й методичні процедури дослідження були спрямовані на комплексний аналіз професійних цінностей і змістів особистості. Формування вибірки відповідало гіпотезі дослідження, що забезпечувало виконання операційної валідності дослідження. Використані методичні підходи забезпечили виконання критерію внутрішньої валідності, який визначався урахуванням сенсорних характеристик мотиваційної, когнітивної та операційної установок особистості майбутнього психолога та обумовив вплив на залежну зміну дослідження – специфіку та узгодженість уявлення про майбутню професійну позицію. Поточна валідність, яка визначала відповідність між отриманими емпіричними результатами та конструктами уявлення про професійну позицію, забезпечувалась порівнянням експериментальної та контрольної груп вибірки. Враховуючи багатоступеневість процесу розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості і використання «кого-рто-послідовного» плану дослідження важливим діагностичним завданням виступало встановлення значущих зв'язків між діагностичними показниками та критеріями опису уявлення про професійну позицію у студентів різних курсів.

2.3 Аналіз результатів констатувального етапу дослідження

Мета констатувального етапу полягала у знаходженні кількісних та якісних характеристик уявлення про професійну позицію за допомогою психодіагностичного опису «соціальних і професійних цінностей», «образу професії», «опанування рольовими складовими майбутньої діяльності» у підгрупах експериментальної групи (студенти-психологи 1-2 курсів, 3-4 курсів, 5-6 курсів) у порівнянні з результатами контрольної групи вибірки (працюючі психологи з різним стажем трудової діяльності: до 3-х років, від 3-х до 7-ми років, більше 7-ми років). Аналіз отриманих даних проводився у два етапи. На першому етапі визначались діагностичні *показники мотиваційної, когнітивної та операційної установок* особистості на різних

етапах фахової підготовки у порівнянні з контрольною групою вибірки. Другий етап полягав в узагальненні даних з метою **змістової диференціації уявлення про професійну позицію у досліджуваних на різних етапах фахової підготовки.**

2.3.1 Опис діагностичних показників мотиваційної, когнітивної та операційної установок особистості

Показник «соціальні і професійні цінності» (табл. 2.4) розкривав мотиваційну установку і складався з параметрів:

1. «емоційно-ціннісне прийняття професії»,
2. «емоційно-ціннісне ставлення до себе як до професіонала», які є засадою формування професійного світогляду, особистісної ціннісної концепції професійної діяльності та етичної спрямованості.

Параметр «емоційно-ціннісне прийняття майбутньої професії» діагностувався шляхом асоціативного оцінювання 22 понять опису сфер та форм діяльності психолога: установи освіти (дошкільний дитячий заклад –ДДЗ, загальноосвітня школа –ЗОШ, професійно-технічний навчальний заклад – ПТНЗ, технікум –Т); медичні установи –МУ; промислові організації –ПО, науково-дослідні організації –НДО; служби соціального захисту –ССЗ; юридичні установи –ЮУ; сімейні консультативні центри –СКЦ; дитячі консультативні центри –ДКЦ; тренінгові центри –ТЦ; профорієнтаційні центри –ПЦ; вищі навчальні заклади –ВНЗ; наукові дослідження –НД, просвітництво –П, психопрофілактика –ПП, діагностика –Д, психокорекція –ПК, консультування –К, психотерапія –ПТ, групова тренінгова робота –ГТР. У таблиці 2.4 наведено кількісні показники ставлення досліджуваних до основних сфер та форм діяльності.

Таблиця 2.4

Показники ціннісного прийняття сфер та форм психологічної діяльності

Сфери та форми діяльності	ЕГ						КГ					
	1-2 курс		3-4 курс		5-6 курс		до 3-х років		від 3-х до 7-ми		більш 7-ми	
	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н
ДДЗ	2	4	6	6	7	3	1	7	5	5	2	4
ЗОШ	3	3	5	6	8	4	1	6	5	6	4	3
ПТНЗ	6	6	7	7	7	2	3	7	4	7	3	2
Т	6	8	8	5	6	3	3	8	4	6	7	3
МУ	4	5	6	6	4	4	6	6	3	5	4	4
ПО	3	4	5	8	4	3	6	7	2	4	5	4
НДО	7	6	7	4	6	5	7	5	5	5	2	7
ССЗ	7	1	6	5	6	6	5	4	5	5	4	6
ЮУ	6	5	4	6	3	1	3	6	1	6	4	5
СКЦ	2	8	2	6	2	2	4	7	1	5	3	1
ДКЦ	1	7	1	7	2	7	4	8	1	6	5	1
ТЦ	4	6	4	6	1	8	3	7	4	7	2	2
ПЦ	6	6	3	6	5	2	2	6	3	8	3	3
ВНЗ	6	5	8	5	6	3	6	6	6	2	3	2
НД	7	6	6	3	6	4	8	7	7	1	8	3
П	6	6	5	4	6	3	5	6	8	5	3	4
ПП	8	6	7	5	5	4	4	6	6	6	3	3
Д	1	5	1	4	1	5	1	5	1	5	4	4
ПК	5	7	3	5	2	4	2	5	5	6	3	3
К	4	8	5	4	1	3	2	6	4	7	2	2
ПТ	6	8	7	6	4	4	5	7	5	6	2	1
ГТР	2	4	6	6	3	3	4	8	2	5	1	2
М	4,64	5,63	5,09	5,45	4,18	3,77	3,81	6,36	3,95	5,36	3,32	3,13
σ	2,13	1,76	2,07	1,18	2,21	1,65	1,91	1,04	2,01	1,56	1,87	1,55

Отримані результати проявили зростання ціннісного ставлення до сфер та форм психологічної діяльності в залежності від курсу навчання та стажу роботи. Гіпотетично, динаміка такої трансформації базується на позитивних очікуваннях, інтересі до психології як до науки і суспільної практики, прагненні до професійних знань та особистісного зростання, що обумовлює змогу конструктивного вирішення як кризи «розчарування» на початкових етапах навчання, так і протиріч подальшої навчальної та професійної діяльності.

У підгрупі 1-2 курсів характеристика «валентності» (В) визначила значимі позиції шести сфер діяльності: «дитячий консультативний центр», «дитячий дошкільний заклад», «сімейний консультативний центр», «загальноосвітня школа», «промислові організації», «медичні установи». Слід зазначити, що виявлені сфери

обмежуються життєвим досвідом досліджуваних та визначають стереотипне, узагальнене суспільним поглядом уявлення про майбутню професію. Отримані дані є проявом адаптивного та репродуктивного етапу професійного розвитку

На рисунку 2.2 представлені результати досліджуваних експериментальної групи вибірки за показником «валентності» відносно сфер працевлаштування. Наочна форма представлення результату вимагала зробити інверсію присвоєних рангів від першого до четвертого в оцінку понять, тому 1 ранг отримав максимальну оцінку в 4 бала.

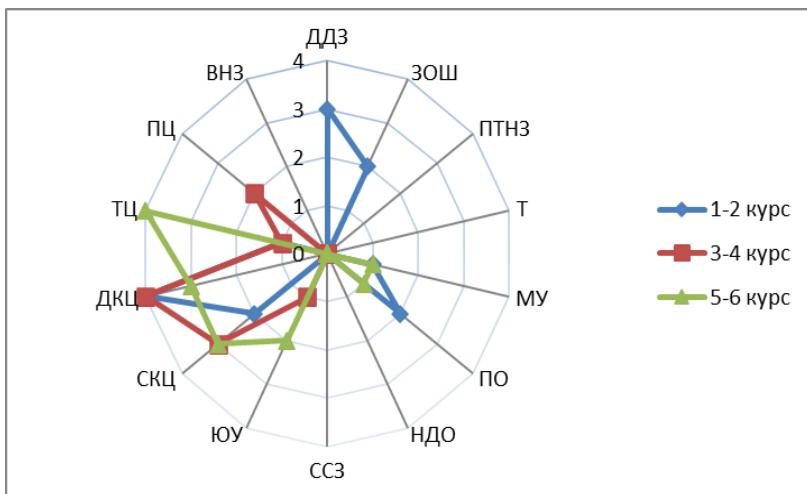


Рис. 2.2. Перевага сфер професійної діяльності у досліджуваних експериментальної групи вибірки

Досліджувані 3-4 курсів проявили емоційне прийняття п'яти сфер діяльності: «дитячий консультативний центр», «сімейний консультативний центр», «профорієнтаційний центр», «тренінговий центр» та «юридичні установи». Вибрані сфери працевлаштування пов'язані з навчальними дисциплінами, що надають певний професійний досвід. Кількісне зменшення, в порівнянні з 1-2 курсами, ціннісно-сприйманих сфер працевлаштування вказує на зміну стереотипного уявлення особистісно-цінним та професійним. 3-4 курс – це період розвитку первісних умінь створювати проекти життєвого

шляху, усвідомлювати свою життєву позицію та підвищувати відповідальність за неї, що обумовлюється здобуттям й засвоєнням психологічних знань, накопичення яких має тенденцію змінювати особистість. Але, з іншого боку, зменшення ціннісно-сприйманих сфер працевлаштування означає відсутність активної спрямованості студентів на поглиблене освоєння майбутньої професії.

Підгрупа 5-6 курсів виявила ціннісне прийняття шести сфер: «тренінговий центр», «дитячий консультативний центр», «сімейний консультативний центр», «юридичні установи», «промислові установи», «медичні установи». Уявлення підгрупи 5-6 курсу відзначаються орієнтацією на складні види професійної практики.

На рисунку 2.3 представлені результати досліджуваних контрольної групи вибірки. Психологи з досвідом роботи до 3-х років обрали дев'ять сфер практичної діяльності: «дитячі дошкільні заклади», «загальноосвітні школи», «профорієнтаційні центри», «професійно-технічні навчальні заклади», «технікуми», «юридичні установи», «тренінгові центри», «сімейні консультативні центри», «дитячі консультативні центри». Обрані сфери, з одного боку, виступають проявом позитивного ставлення молодих фахівців до практичної діяльності, що обумовлює активність, інтерес, відчуття важливості та корисності виконуваної роботи. З іншого, це вираз реальної соціальної ситуації працевлаштування, а тому обмежуються переважно установами системи освіти. Психологи з досвідом роботи від 3-х до 7-ми років ціннісно-позитивне ставлення проявили до восьми сфер працевлаштування: «юридичні установи», «сімейні консультативні центри», «дитячі консультативні центри», «промислові організації», «медичні установи», «профорієнтаційні центри», «професійно-технічні навчальні заклади», «технікуми». Досліджувані окреслили найбільшу кількість сфер, ціннісне прийняття яких оцінюється як максимально позитивне (4 бала). Психологи з досвідом роботи більш 7-ми років вибрали одинадцять емоційно-ціннісних сфер діяльності: «дитячі дошкільні заклади», «тренінгові центри», «вищі навчальні заклади», «навчально-дослідницькі організації», «професійно-технічні заклади», «сімейні консультативні центри», «профорієнтаційні центри», «загальноосвітні школи», «медичні установи», «служби соціального захисту», «юридичні установи».

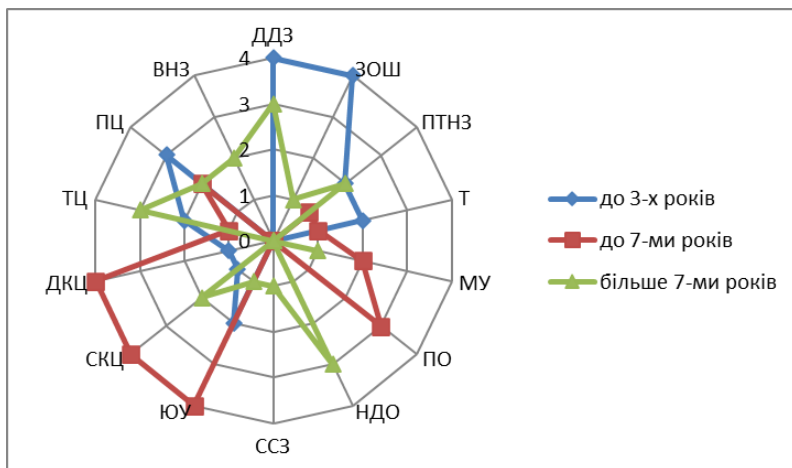


Рис. 2.3 Перевага сфер професійної діяльності за асоціативним вибором досліджуваних контрольної групи вибірки

У цій підгрупі окреслюється більш повний спектр сприйняття сфер професійної діяльності, що обумовлено, на нашу думку, сформованим відповідальним ставленням до професії, яке виступає внутрішнім каталізатором зовнішній впливів і виключає індивідуальне ставлення до нових професійних запитів та стимулює професійний розвиток.

Характеристика емоційно-цінного прийняття у підгрупі 1-2 курсів визначила значущі позиції двох форм діяльності: «діагностики» і «групової тренінгової роботи», що зумовлюється низькою диференційованістю поглядів щодо професійних завдань та професійними очікуваннями. Підгрупа 3-4 курсів проявила емоційне прийняття двох форм діяльності: «діагностики» і «психокорекції». Цей вибір обмежується формами діяльності, освоєними на практичних заняттях та при виконанні завдань «Діагностичної практики».

На рисунку 2.4 представлені результати досліджуваних експериментальної групи вибірки відносно прийняття форм професійної діяльності.

Досліджувані підгрупи 5-6 курсів виявили ціннісне прийняття п'яти форм психологічної діяльності: «діагностики», «консультування», «психокорекції», «групової тренінгової роботи», «психотерапії». Обрані форми охоплюють всі технологічні рівні діяльності

за винятком просвітницького, психолого-профілактичного та науково-дослідного. Можна відзначити, що за межами уваги студентів 5-6 курсів залишилися ті форми роботи, які, в першу чергу, пов'язані з ціннісно-соціальною складовою професії психолога, вмінням формувати в інших прагнення до психологічних знань як до духовної та культурної цінності.

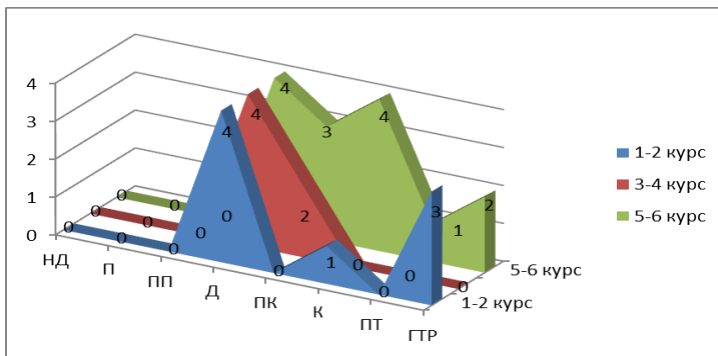


Рис. 2.4 Переважні форми професійної діяльності досліджуваних експериментальної групи вибірки

На рисунку 2.5 представлені результати досліджуваних контрольної групи вибірки.

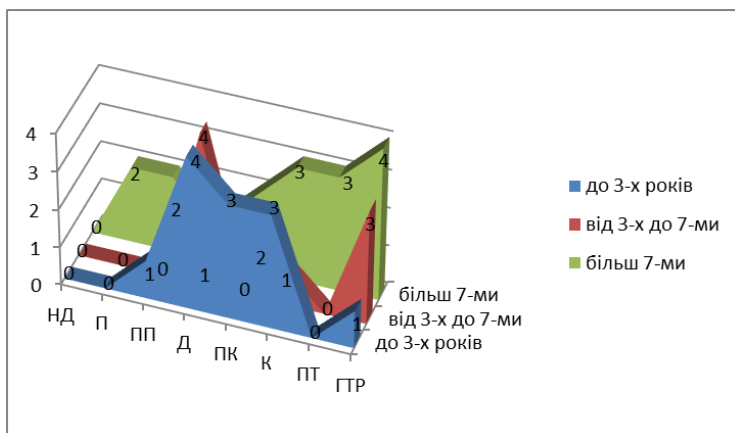


Рис. 2.5 Переважні форми професійної діяльності досліджуваних контрольної групи вибірки

Психологи з досвідом роботи до 3-х років обрали п'ять форм практичної діяльності: «діагностику», «психокорекцію», «консультування», «групову тренінгову роботу», «психопрофілактику». Цей перелік відповідає основним вимогам професійних дій і, крім того, проявляє виразний інтерес до людини та прагнення роботи з нею. Психологи з досвідом роботи від 3-х до 7-ми років ціннісно-позитивно ставлення проявили до трьох форм діяльності: «діагностики», «групової тренінгової роботи» та «консультування».

Такий ціннісний вибір обумовлений, як певною спеціалізацією психолога, так і особистісними перевагами у ситуації можливого вибору форм діяльності. Психологи з досвідом роботи більше 7-ми років вибрали сім форм діяльності: «групової тренінгової роботи», «психотерапія», «консультування», «психокорекція», «психопрофілактика», «просвітництво», «діагностика». Орієнтація особистості фахівця на можливість передавати свій професійний досвід, знання, погляди виступає проявом громадської відповідальності, усвідомлення суспільної місії психолога-практика. Усвідомлення власних професійних досягнень психологами з досвідом роботи більше 7-ми років формує позитивні соціальні прагнення та складає ставлення до психологічного знання як до духовної та культурної цінності.

Наступний крок аналізу полягав у порівнянні «валентності» та «нормативності», незгодженість між якими виступає проявом проблемності ставлення до певної професійної сфери та визначає особливості формування мотиваційної установки щодо основних уявлень психолога про майбутню професійну діяльність. Порівняння математичного очікування (M) та стандартного відхилення (σ) виявило розходження показників «валентності» та «нормативності» у таких підгрупах вибірки:

1. 1-2 курсів – «валентність» $4,64 \pm 2,13$; «нормативність» $5,63 \pm 1,76$.
2. 5-6 курсів – «валентність» $4,18 \pm 2,21$; «нормативність» $3,77 \pm 1,65$.
3. Працюючі психологи з стажем роботи до 3-х років – «валентність» $3,81 \pm 1,91$; «нормативність» $6,36 \pm 1,04$.
4. Працюючі психологи зі стажем роботи від 3-х до 7-ми років – «валентність» $3,95 \pm 2,01$; «нормативність» $5,36 \pm 1,56$.

Аналіз даних засвідчив, що підгрупа 1-2 курсів відрізняється найвищим по експериментальній групі показником «нормативності» ($M=5,63$), який розкриває незгодженість ціннісного прийняття

сфер та форм професійної діяльності з нормативно узагальненим соціальним прийняттям. А тому характеризується ейфорійно-романтичним захопленням майбутньою діяльністю, яке спирається на обмежене уявлення і відсутність знання про її особливості та специфіку. У підгрупі 5-6 курсів, навпаки, виявлено знижений рівень показника «нормативності» у порівнянні з «валентністю», що свідчить про сумління, переоцінку цінностей та невпевненість відносно виконання своїх професійних функцій. В професійному становленні досліджуваних 5-6 курсів відображається напруження пошуку себе у професії та його суперечність.

У підгрупах працюючих психологів (до 3-х років та від 3-х до 7-ми років) простежується схожа з 1-2 курсами тенденція: значно підвищений рівень показника «нормативності» проявляє наявність обмеженого кола, але функціонально освоєних професійних сфер та форм професійної діяльності. Така сконцентрованість на окремих напрямках діяльності дозволяє фахівцям відчувати задоволення та ціннісне прийняття своїх функцій. Це виступає важливим моментом процесу становлення професійного досвіду особистості, в якому значну роль відіграє досвід навчання й переживання його успішності або неуспішності. Психологи зі стажем роботи більше 7-ми років відрізняються узгодженістю характеристик «валентності» ($3,32 \pm 1,87$) і «нормативності» ($3,13 \pm 1,55$). Низьке значення рангу виступає слідством сформованого позитивного ставлення до сфер та форм професійної діяльності. Узгодженість, але з боку підвищення рангів обраних кольорів («валентність» – $5,09 \pm 2,07$; «нормативність» – $5,45 \pm 1,18$) виявилась у досліджуваних підгрупі 3-4 курсів. Підвищені ранги свідчать про незначне ціннісне прийняття сфер та форм майбутньої професійної діяльності, що проявляє зневіру в професії та незадоволення навчальним процесом.

Таким чином, за допомогою методики «Емоційно-ціннісне прийняття» виявлено загальну тенденцію, згідно з якою високі початкові професійні очікування виступають засадою формування емоційно-ціннісного прийняття майбутньої професії та формування позитивних поглядів на все різноманіття сфер й форм професійної діяльності. Однак, визначено зменшення позитивного настрою у досліджуваних 3-4 курсів та відсутність у підгрупі 5-6 курсів стійкої спрямованості на ціннісно-духовні, просвітницько-місіонерські цілі майбутньої професії. Виявленні характеристики емоційного ставлення до сфер та форм психологічної діяльності визначають

необхідність формування ціннісної приналежності майбутніх психологів до професії, починаючи з 1-2 курсів, коли максимальна привабливість й прийняття професійної діяльності характеризується зовнішньою обумовленістю. Ціннісна приналежність дозволить переборювати кризу «розчарування» на 1-2- курсах та неконструктивне ставлення до навчальної діяльності на 3-4 курсах, коли усвідомлюються характеристики невизначеності ситуації професійної діяльності психолога, що визиває як осмислену тенденцію знаходження шляхів їх переборення, так і свідому відмову від самореалізації в якості психолога.

Важливе значення також має формування причетності та ціннісної, ментальної приналежності студентів 5-6 курсів до соціально-припустимих професійних якостей психологічної діяльності, що повинно елімінувати формування «професійної маргінальності» – допустимості порушення професійних морально-етичних норм при виконанні професійних дій майбутнім психологом. Саме духовний простір та гуманістична спрямованість діяльності – це соціальна реальність взаємоставлень психолога з своїм сумлінням, коли інша людина сприймається як одна з головних цінностей життя.

Параметр усвідомлення досліджуваними **приналежності до професійної реальності та «емоційно-ціннісне ставлення до себе як до професіонала»** діагностувалося за допомогою модифікованої методики «Смислове древо».

Отриманий показник індексу зв'язаності (від 0,57 до 0,86) засвідчив про включення проблематики професійної діяльності у систему життєвих ставлень та значимість предмету обговорення для досліджуваних всієї вибірки. Технологія майбутньої діяльності («цікава і дуже складна діяльність»), «невизначеність професійної ситуації дозволяє розвиватися»), значення отримання психологічних знань, вмінь та навичок («можливість використання отриманих знань у власному житті»), «можливість вирішити власні психологічні проблеми», «набуті навички змінять мої ставлення»), спонукання до професійної діяльності («завжди хотіла допомагати людям», «відчуваю переживання інших») та ціннісна роль професії на рівні соціального досвіду («змінювати життя тих, хто зазнає страждання», «зробити світ трохи краще», «професія престижна та забезпечує певний статус») регулюють навчально-пізнавальну та професійну діяльність.

У таблиці 2.5. наведені кількісні індикатори прояву «емоційно-ціннісного ставлення до себе як до професіонала» у різних підгрупах експериментальної та контрольної груп вибірки.

Таблиця 2.5

Структурні індикатори та індекси переваг особливостей значеннєвого древа досліджуваних

Кількісні індикатори	ЕГ			КГ		
	1-2 курс	3-4 курс	5-6 курс	до 3-х років	від 3-х до 7-ми	більше 7-ми
кількість вузлових категорій	3	4	6	6	6	7
кількість граничних категорій	5	7	7	8	8	9
індекс зв'язаності категорій	0,60	0,57	0,86	0,75	0,75	0,78
індекс продуктивності	12	13	16	17	21	25
індекс «ставлення до професії»	0,17	0,62	0,74	0,5	0,46	0,56
індекс «ставлення до себе як до професіонала»	0,33	0,61	0,62	0,3	0,34	0,23
індекс «усвідомлення приналежності до професійної реальності»	0	0,30	0,25	0,56	0,67	0,87

Виступаючи автономною підсистемою образу професійної діяльності, ставлення до професії у різних підгрупах вибірки має різну ступінь розгортання та складності, що розкривається індексом продуктивності. У досліджуваних вибірки виявлена загальна тенденція ускладнення, зміни та нарощування сенсів психологічної діяльності. Така динаміка підкоряється логіці життєвої необхідності й логіці ставлень з професійним світом і породження сенсу у безпосередній взаємодії особистості з ним. Водночас, слід відзначити незначне підвищення індексу продуктивності у підгрупах

експериментальної групи вибірки за весь період навчання (від 12 до 16). Тому індекс продуктивності значенневого древа досліджуваних експериментальної групи вибірки свідчить, що мотиваційний механізм сенсоутворення, як встановлення значимого зв'язку між професійним образом світу та системою життєвих ставлень досліджуваних у процесі актуально-розгорнутої навчально-пізнавальної діяльності виступає як ситуативно сформована смислова структура, що обумовлює регуляцію окремо взятої навчальної діяльності та дозволяє ускладнити систему значенневого образу майбутньої професії досліджуваних, але до певного незначного рівня.

Мотив навчальної діяльності виступає джерелом смислу тому, що уявлення про майбутню професію поєднано з умовами реалізації мотивів досліджуваних та сприяє їх подальшому зростанню. Але мотиваційна система особистості відзначається унікальною для кожного досліджуваного ієрархічною будовою від інтересів до функціональних спонукальних тенденцій, що проявляють ставлення досліджуваних до професійного світу і відбиваються в просторі соціальних значень і змістів. Це викликає необхідність простежувати та актуалізувати відносно вимог майбутньої діяльності диспозиційний і атрибутивний механізми сенсоутворення, які розглядаються як стійке спонукання до професійної діяльності та висвітлення сенсу об'єктів, явищ та діяльностей під кутом зору цінностей самої особистості. Диспозиційний механізм проявляється як упередженість, а атрибутивний – як власна ціннісна значимість характеристик опису професійної діяльності, неусвідомлений вплив яких детермінує ставлення до професії.

Слід зазначити, що спонукання власної активності майбутнього психолога та навчально- або професійно-зумовлені інциденти (проблемно-пошукові завдання, дискусії, обговорення стану та результативності розробки проблематики цікавого для студентів профілю, програвання квазіпрофесійних ситуацій) виступають умовами визначення, розвитку, усвідомлення та інтегрування сенсів майбутньої професії, що дозволить перетворити знання, отримані в аудиторії та з книг в дію, у реальний структурований процес взаємодії і активного діалогу з замовником психологічних послуг.

Незначна кількість вузлових (3) та граничних (5) категорій у підгрупі 1-2 курсів проявляє фрагментарність та низьку структурованість уявлення про професію, яке опосередковане власними прагматичними потребами, соціальними стереотипами, ірраціональними

соціальними очікуваннями та міфами щодо фахівця-психолога («мати щасливе власне родинне життя», «вирішити власні психологічні проблеми», «не допускати помилок у міжособистісних стосунках», «маніпулювати оточуючими»). Невисоке збільшення вузлових категорій та граничних сенсів у підгрупі 3-4 та 5-6 курсів виступає слідством збільшення системи сенсів за рахунок екстраполяції значень та цінностей майбутньої професії в соціальний контекст («допомагати іншим», «розповсюджувати психологічне знання», «відчувати професійний престиж»). Але слід зауважити, що ступінь такого збільшення нечисленний та незначно розрізняється з результатами контрольної групи вибірки. Підрахунок статистичного критерію Крускала-Уолліса (H) дозволив оцінити розбіжності між шістьма підгрупами досліджуваних по індикатору «кількість вузлових категорій» і статистично доказав відсутність кількісних розбіжностей як між підгрупами експериментальної групи вибірки ($H_{\text{емп.}}=2,49$; $\chi^2_{\text{кр}}=7,815$; $p \leq 0,005$), так і між експериментальною та контрольною групами вибірки ($H_{\text{емп.}}=4,05$; $\chi^2_{\text{кр}}=12,592$; $p \leq 0,005$).

Проявом ціннісного ставлення до психологічної діяльності виступали виявлені за допомогою контент-аналізу індекси «ставлення до професії», «ставлення до себе як до професіонала» та «усвідомлення приналежності до професійної реальності». Індекс «ставлення до професії» має різну кількісну представленість у підгрупах досліджуваних.

Наочно виразність індексів представлена на рисунку 2.6.

Слід зазначити, значне, у порівнянні з підгрупою 1-2 курсів (0,17), збільшення описових категорій у підгрупах досліджуваних 3-4 (0,62) та 5-6 (0,74) курсів. Досліджувані підгрупи 1-2 курсів формулювали своє ставлення до професії як проєкцію власних переживань: «складна професія, осягти секрети якої та стати професіоналом вдається не кожному», «цікава професія, яка може допомогти краще пізнати один одного», «корисна професія, яка допомагає вирішувати проблеми». На відміну від них, досліджувані 3-4 та 5-6 курсів відрізняються проявом цілісно-значеннєвого ставлення: «професія, яка формує особистість», «професія, яка вимагає багато знань та вмінь», «професія, яка вимагає віддання себе іншим», «професія, яка вимагає відповідальності та терпіння», «професія – людинознавство».

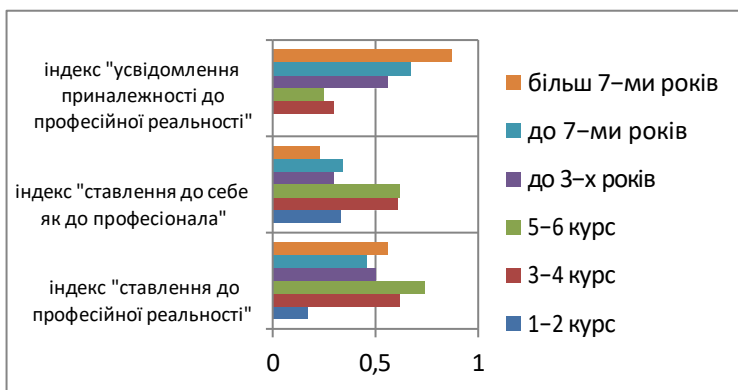


Рис.2.6 Виразність одиниць контент-аналізу параметру «емоційно-ціннісне ставлення до себе як до професіонала»

Працюючі психологи з різним стажем практичної діяльності своє «ставлення до професії» формулювали схожим чином, але з тенденцією до загального зменшення кількості виявлених категорій (підгрупа до 3-х років – 0,5; підгрупа від 3-х до 7-ми років – 0,46; більше 7-ми років – 0,56). Отримана динаміка може трактуватися як наявність перевіреного власним досвідом сформованого базисного тезаурусу відносно професії, усвідомлене її прийняття, яке не вимагає постійного перегляду засад привабливості та значущості виконуваних професійних дій.

Індекс «ставлення до себе як до професіонала» значно представлений у підгрупах 3-4 (0,61) та 5-6 (0,62) курсів відносно інших підгруп вибірки ($M=0,3$). Виявлена тенденція розкриває особливості професійного становлення майбутнього психолога, актуалізацію своєї відповідності вимогам професії, невпевненість та сумніви відносно професійної придатності до неї. «Ставлення до себе як до професіонала» описується досліджуваними у негативній модальності: «не володію необхідними практичними навичками», «не зможу приймати клієнтів такими, які вони є», «не вирішила власні психологічні проблеми», «розчарувалась у власному сімейному житті, тому не зможу працювати з сімейними парами», «не готова працювати з людьми», «не можу керувати власною емоційною нестабільністю», «не можу впливати на інших». Слід зазначити дві умови подібного розвитку ставлення до себе як до професіонала. По-перше, це відсутність особистісного рівня прийняття себе у професії, по-друге, це сумніви відносно технологічної

готовності до здійснення професійних дій з замовниками психологічних послуг різного напрямку.

Індекс «усвідомлення приналежності до професійної реальності» характеризується ламаною динамікою в експериментальній групі вибірки та виразною поступово зростаючою в контрольній (від 0,56 до 0,87). Підгрупа 1-2 курсів не виявила жодної категорії відносно власного усвідомлення приналежності до професійної реальності, що пояснюється фрагментарним прийняттям професії та себе у ній. Підгрупа 3-4 курсів (0,30) формулювала свою приналежність, підкреслюючи складність професійних вимог: «творча спрямованість майбутньої професії вимагає постійного розвитку та праці над собою», «повага розбіжностей між людьми – засада моєї майбутньої професійної діяльності», «повага особистісних прав іншої людини вимагає формування поважного ставлення до себе», «професійні завдання вимагають постійного підвищення професійної компетентності». У підгрупі 5-6 курсів визначено зниження кількості індексу «усвідомлення приналежності до професійної реальності» (0,25). *Невпевненість у собі як у професіоналі та екзистенційна тривога (Дж. Б'юдженталь) виступає закономірним проявом професіоналізації, яка вимагає переборювання остраху постійної невизначеності особистості клієнта та його проблеми і слугує механізмом професійного руху до нових знань та нових ситуацій професійної взаємодії, з взяттям на себе обов'язків відносно своєї ролі, буття клієнта, соціального суспільства до якого належить психолог та клієнт, «таємниці» суб'єктивного буття.* Слід зазначити, що зниження на 5-6 курсах категорій «усвідомлення своєї приналежності до професійної реальності» виступає проявом значенневого конфлікту і вимагає формування уявлення про обов'язок як ставлення, емоційний вклад та готовність майбутнього психолога відповідати за власні професійні дії.

Досліджувані контрольної групи вибірки формулювали значно більшу кількість категорій ціннісного прийняття себе у професії: «професіонал повинен ставити благополуччя клієнта вище інших міркувань», «професіонал повинен бути аутентичним, з власними правами та власним буттям», «психологічні зміни у клієнті викликають соціальні зміни у соціальних обставинах життя клієнта».

Таким чином, виявлена залежність смислів від етапу навчання, визначена тенденція збільшення продуктивності сенсів, орієнтація у смисло-професійних прагненнях до саморозвитку, знаходженню

проміжних сенсів ставлення до діяльності. Досліджувані експериментальної групи проявили інерційну, гомеостатичну модель ставлення: острах перед складністю майбутніх професійних дій та обставин, перевагу рефлексивних процесів над готовністю виконувати практичну діяльність. Тому діагностована обмеженість граничних та вузлових сенсів та незв'язана структура окремих сенсових ланцюгів, кількість яких незначна. Механізмом активного пізнання майбутнім психологом основ професійної діяльності та опрацювання засобів її здійснення виступає формування діяльнісно-адекватних сенсоутворюючих уявлень. Орієнтація на принесення користі як загальної цінності професії повинна бути пов'язаною з практичним здійсненням прагнень особистості професіонала, як на рівні мотиваційного механізму, що спрямовує спонукання діяльності, так і диспозиційного стійкого ставлення, збереження сенсового ставлення після завершення діяльності та атрибутивного, що забезпечує стабілізуючий власними цінностями вплив на діяльність.

Узагальнені результати діагностики мотиваційної установки представлено у таблиці 2.6. В залежності від курсу навчання та стажу роботи виявлено зростання ціннісного ставлення до сфер та форм психологічної діяльності і включення професійної проблематики у систему життєвих ставлень досліджуваних (індекс зв'язаності категорій від 0,57 до 0,86).

Таблиця 2.6

Узагальнені результати діагностики мотиваційної установки

Параметри	Експериментальна група			Контрольна група		
	1–2 курси (n=48)	3–4 курси (n=56)	5–6 курси (n=46)	до 3-х (n=89)	до 7-ми (n=42)	від 7-ми (n=22)
Валентність прийняття професії (від 1 до 8 рангу)	4,64± 2,13	5,09± 2,07	4,18± 2,21	3,81± 1,91	3,95± 2,01	3,32± 1,87
Нормативність прийняття професії (від 1 до 8 рангу)	5,63± 1,76	5,45±1, 18	3,77± 1,65	6,36± 1,04	5,36± 1,56	3,13± 1,55
Індекс пов'язаності категорій (max=1)	0,60	0,57	0,86	0,75	0,75	0,78
Індекс «ставлення до професії» (max=1)	0,17	0,62	0,74	0,5	0,46	0,56
Індекс «ставлення до себе в професії» max=1)	0,33	0,61	0,62	0,3	0,34	0,23
Індекс «ставлення до професійної реальності»(max=1)	0	0,3	0,25	0,56	0,67	0,87

Показник «образ професії» розкривав когнітивну установку і складався з параметрів:

1. **«образ успішного фахівця»,**
2. **«уявлення про можливе і реальне виконання професійної ролі»,** які з'ясували відповідність й узгодженість «реального» і «професійного Я» та розкривали перцептивні характеристики і складові професійної ідентичності: *ціннісні професійні явища, співвідношення з соціальними характеристиками, дієвість і позитивну валентність.*

Параметр «образ успішного фахівця» визначався за допомогою модифікованої методики **«Професійної ідентифікації»**. Досліджувані оцінювали ймовірності прояву професійних дій за шестибальною шкалою з кожної із 12-ти рольових позицій: «Я»; «Студент 1-го курсу»; «Студент 3-го курсу»; «Студент 5-го курсу»; «Студент з помилкою професійного вибору»; «Студент з ефективним майбутнім»; «Студент з сумнівним професійним майбутнім»; «Співпрацюючий професіонал»; «Шанований професіонал»; «Майстер»; «Я на початку кар'єри»; «Я через 3 роки».

Індивідуальні результати підсумовувались у групові матриці окремо за кожною підгрупою досліджуваних. Перший крок обробки полягав у підрахунку коефіцієнту зв'язаності (r_s) оцінок професійних дій, приписаним цим позиціям за допомогою системи STATISTICA.

Кореляційний аналіз у досліджуваних підгрупи 1-2 курсів зафіксував збіг образу себе та студента п'ятого курсу ($r_s=0,77$), студента-психолога, який буде ефективним у майбутньому ($r_s=0,71$) та себе на початку практичної діяльності ($r_s =0,71$). Крім того, образ себе на початку кар'єри корелює з професійною ефективністю у майбутньому ($r_s =0,57$). Означені кореляційні зв'язки розкривають оптимістичне прагнення досліджуваних підгрупи 1-2 курсів до побудови свого перспективного майбутнього з опорою переважно на формальний шлях (Л.Г. Подоляк), пов'язаний із виконанням вимог вищої школи та орієнтацією на систему професійного навчання з екстернальною відповідальністю за кінцевий результат, яка перекладається на установу освіти та викладацький склад.

У досліджуваних підгрупи 3-4 курсів визначені тісні зв'язки між рольовими позиціями, які залежать, по-перше, від етапу навчання: образ себе та студента першого курсу ($r_s=0,74$), студента третього курсу ($r_s=0,77$), по-друге, від уявлення про майбутню

професійну діяльність: «Я» на початку кар'єри та «Я» через три роки ($r_s=0,55$). Виявлені зв'язки проявляють невпевненість досліджуваних 3-4 курсів щодо власного професійного розвитку. Крім того, зв'язаними виступили образи ефективного майбутнього, помилки професійного вибору ($r_s=0,55$) і сумнівного майбутнього ($r_s=0,60$). Таке протиріччя, на наш погляд, виступає проявом когнітивно-діяльнісного конфлікту. Тому особистісні мотиваційні та ціннісні тенденції щодо майбутньої професії відзначаються полярністю та готовністю, як до прийняття професійної діяльності, спираючись на зовнішні умови та внутрішні особистісні резерви, так і до свідомої відмови від неї.

Досліджувані підгрупи 5-6 курсів виявили тісні кореляційні зв'язки між образом себе та студентом 1-го курсу ($r_s=0,58$), студентом 3-го курсу ($r_s=0,79$) та студентом 5-го курсу ($r_s=0,58$), що виступає показником незначної ідентифікації себе з майбутньою професійною роллю. Разом з тим, власний ретроспективний аналіз обумовлює необхідність усвідомлення індивідуальних змін та детермінант їх здійснення на різних етапах навчально-пізнавальної діяльності. Кореляційний зв'язок між образом студента 3-го курсу та студентом 5-го курсу ($r_s=0,79$) обумовлено необхідністю вирішувати протиріччя на зазначених етапах. Це прояв дезінтеграції професійних орієнтацій в умовах близької перспективи професійної діяльності.

Підтвердженням цього виступає зв'язок між образом студента 5-го курсу та студентом з ефективним професійним майбутнім ($r_s=0,59$), студентом, перспективи якого визнаються сумнівними ($r_s=0,57$) та шанованим професіоналом ($r_s=0,54$). Крім того, виявлено зв'язок між образом шанованого професіонала та майстра, якого недолюблюють ($r_s=0,53$), що визначає усвідомлення наявності різних шляхів професіоналізації та перевагу ціннісного аспекту.

Кореляційна матриця досліджуваних контрольної групи визначила зв'язок між образом «Я» і співпрацюючим професіоналом ($r_s=0,60$) та собою через три роки ($r_s=0,58$), що розкриває впевнене ставлення досліджуваних до свого професійного шляху. Крім того, взаємопов'язані образи студентів 1 та 3-го курсу ($r_s=0,86$), 5-го курсу ($r_s=0,84$), студента з помилковим вибором ($r_s=0,55$) і студентом з ефективним майбутнім ($r_s=0,61$). Вказані зв'язки свідчать про досвід становлення, який формує впевненість фахівця та усвідомлення цінності свого професійного вибору.

Параметр «уявлення про реальне і можливе виконання професійної ролі» досліджувався за допомогою методики «Хто Я?» М. Куна і Т. Макпартленда. Загальною тенденцією, виявленою у досліджуваних експериментальної групи (σ знаходиться в межах від 14,5 до 28,6) та по двом критеріям у контрольній групі вибірки («ціннісні професійні явища» $\sigma = 22,1$ та «дієвість» $\sigma = 22$), виступає виразна неоднорідність отриманих даних, що можна трактувати як нерівномірність процесу професійного становлення. Узагальнені результати представлені у таблиці 2.9. Підгрупа 1-2 курсів виявила позитивну валентність ставлення до майбутньої професії (65%): «поважний професіонал», «виконавець цікавої та корисної діяльності», «затребуваний фахівець». Крім того, помітною ознакою виступила часова рефлексія, що пов'язана з перспективою свого професійного «Я» (45%): «фахівець з перспективою професійного розвитку», «персональний психолог, який у майбутньому буде у кожного», «відомий психолог». Кількісно зниженою виступила характеристика професійних дій у порівнянні з соціальними статусами та ролями особистості (24%). Значно зниженими позначилися критерії співвідношення з індивідуальними характеристиками (12%), ціннісних професійних явищ (7%) та диференційованості професійної ідентичності (5%).

Таблиця 2.7

Показники характеристик професійної ідентичності (%)

Змістовні характеристики професійної ідентичності (П)	ЕГ					КГ				
	1-2 курс	3-4 курс	5-6 курс	М	σ	до 3-х	від 3-х до 7-ми	від 7-ми	М	σ
Ціннісні професійні явища	7	24	45	25,3	19,0	47	56	89	64,0	22,1
Рівень часової рефлексії	45	21	78	48,0	28,6	56	52	59	55,6	3,5
Співвідношення з індивідуальними характеристиками	12	21	46	21,3	17,6	67	72	51	63,3	10,9
Співвідношення з соціальними характеристиками	24	35	65	41,3	21,2	56	67	53	58,6	7,4
Дієвість П	0	12	29	13,6	14,5	43	67	87	65,6	22,0
Позитивна валентність П	65	31	47	47,6	17,0	67	78	76	73,6	5,8
Диференційованість П	5	15	52	24,0	24,7	78	81	84	81,0	3,0

«Дієвість професійної ідентичності» у підгрупі 1-2 курсів не визначено. Отримані данні дозволяють констатувати позитивне, але фрагментарне «уявлення про реальне і можливе виконання професійної ролі», засноване на інтересах та захопленнях, з більшою спрямованістю у бік перспективних уявних можливостей, ніж реального, з опорою на практично освоєний досвід оцінювання, як відносно професії так і відносно власної особистості. Підгрупа 3-4 курсів виявила рівномірний розподіл середнього значення. Два критерії визначились як мало сформовані: «диференційованість професійної ідентичності» (15%) та «дієвість професійної ідентичності» (12%). Це проявляє усвідомлені сумніви досліджуваних, які переживають зміну ейфорійно-захопленого ставлення до майбутньої професії на реалістичне з опорою на отримані знання та досвід. Наочно виразність характеристик професійної ідентичності зображено на рисунку 2.7.

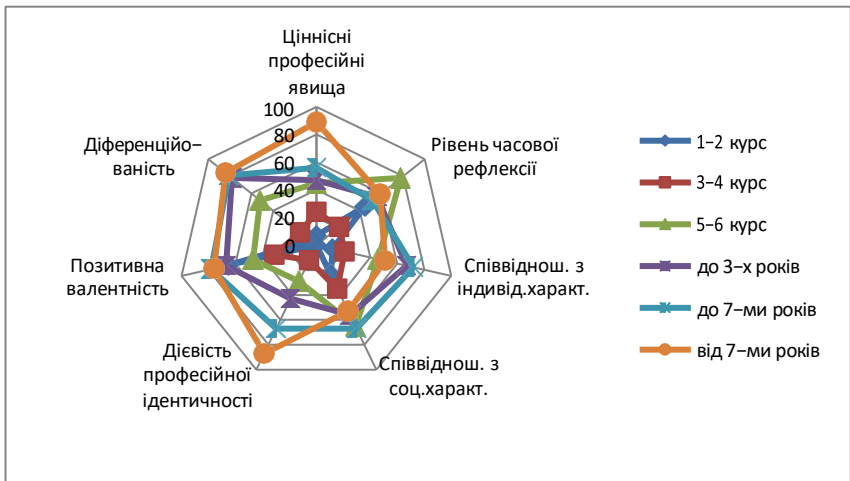


Рис. 2.7. Виразність характеристик професійної ідентичності

Разом з тим, високий рівень одержав показник «позитивна валентність» (31%) та «співвідношення з соціальними характеристиками» (35%), що обумовлює спрямованість роздумів досліджуваних у бік професійного майбутнього та визначається, на наш погляд, послідовною побудовою ставлення до майбутньої професії у латентному виразі (як диспозиція). Досліджувані підгрупи 5-6 курсів проявили підвищення всіх кількісних показників професійної

ідентичності. Найбільш виразним виступає «рівень часової перспективи» (78%) – «стою на перехресті професійних доріг», «повинна змінити місце працевлаштування», «змінити свій образ життя». Значно збільшився показник «співвідношення з соціальними характеристиками» (65%) та «співвідношення з індивідуальними характеристиками» (46%), які розкривають якісний підхід досліджуваних до опису себе, переважно з точки зору вимог майбутньої професії. Досить високим виявився показник «диференційованості професійної ідентичності» (52%), що обумовлено, на нашу думку, теоретичним оволодінням навчальними дисциплінами «Основи психологічної практики» та «Психологічна служба». Про це свідчить і підвищений показник «дієвості професійної ідентичності» (29%): «керівник тренінгових груп», «працюю у консультативному центрі для дітей», «допомагаю реабілітувати неповнолітніх правопорушників». Крім того, збільшився показник «ціннісні професійні явища» (45%): «майбутній представник професії допомагаючого типу», «прагну адаптувати людей до умов, зміна яких не залежить від них», «зможу пом'якшувати патологічну симптоматику у пацієнтів з метою їх адаптації». В цілому, звертаючи увагу на послідовність прийняття досліджуваними підгрупи 5-6 курсів своєї навчально-професійної рольової позиції та професійної перспективи, слід зазначити наявність тенденції до вибудовування професійної ідентичності, яка, разом з тим, відбувається повільно та нерівномірно.

Досліджувані контрольної групи характеризуються значною динамікою всіх критеріїв професійної ідентичності. Особливу увагу привертають показники: «ціннісні професійні явища» та «дієвість професійної ідентичності», по яким отримані значні кількісні показники стандартного відхилення ($\sigma = 22,1$ та $\sigma = 22,0$ відповідно). Пояснення цього визначається проблемою професійної реалізації фахівця, проявом якої виступає попит на професійні послуги психологів-практиків та їх конкурентоспроможність на ринку праці.

Узагальнені результати діагностики когнітивної установки представлено у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Узагальнені результати діагностики когнітивної установки

Параметри	Експериментальна група			Контрольна група		
	1–2 курси (n=48)	3–4 курси (n=56)	5–6 курси (n=46)	до 3-х (n=89)	до 7-ми (n=42)	від 7-ми (n=22)
Зв'язок образу «Я» з рольовими позиціями (n=46, r _s)	студент 5-го курсу (0,77); ефективний студент (0,71); «Я» на початку кар'єри (0,57)	студент 3-го курсу (0,77), студент 1-го курсу (0,74); сумнівне майбутнє (0,60); помилка вибору (0,55)	студент 3-го курсу (0,69), ефективне майбутнє (0,59), студент 1-го курсу (0,58), сумнівне майбутнє (0,57), шанований професіонал (0,54)	ефективне майбутнє (0,61), співпрацюючий професіонал (0,6); «Я» через 3 роки (0,57)		
Ціннісні професійні явища (%)	7	24	45	47	56	89
Співвідношення із соціальними характеристиками (%)	24	35	65	56	67	53
Дієвість (%)	0	12	29	43	67	87
Позитивна валентність (%)	65	31	47	67	78	76

Показник «опанування рольових складових майбутньої діяльності» розкривав *операційну установку* і складався з параметрів:

1. «ретроспектива оволодіння професійними діями, уміннями й навичками»,
2. «уявлення про типові професійні функції»,
3. «рівень реконструктивних вмінь», які визначали оволодіння рольовим репертуаром, ціннісне сприйняття професійних функцій та здатність в умовах невизначеності конструювати новий смисловий простір, в якому знімаються суперечності смислової сфери особистості.

Параметр «ретроспектива уявлення про опанування професійними діями, уміннями й навичками» розкривався через аналіз найбільш напружених подій за допомогою модифікованого варіанту методики «*Об'єктивація криз*» (табл. 2.10). Досліджувані підгрупи 1-2 курсів проявили найменший склад напружених подій (5). У якості нормативних позитивних подій (60%) називались: «успішне

складання іспитів на першій сесії», «опанування тематикою психофізіології», «оволодіння методиками діагностики психічних процесів та станів». До ненормативних подій (40%) було віднесено «складності розвитку відносин у студентській групі», «збіг графіків занять в університеті та трудової діяльності».

Крім того, не наведено жодного досягнення, як екстраординарної позитивної події. Виявлене обмеження подій обумовлює необхідність зовнішнього стимулювання активності, залучення до роботи у пошуково-дослідницьких проектах тощо.

Таблиця 2.10

Середні показники найбільш напружених подій

Напружені події	ЕГ					КГ				
	1-2 курс	3-4 курс	5-6 курс	М	σ	до 3-х	від 3-х до 7-ми	від 7-ми	М	σ
Нормативні позитивні	3	6	8	5,66	2,51	14	16	14	14,66	1,15
Ненормативні негативні	2	4	11	5,66	4,72	6	3	21	10,0	9,64
Екстраординарні позитивні	0	1	9	3,33	4,93	4	7	10	7,0	3,0

У досліджуваних підгрупи 3-4 курсів визначено підвищення загальної кількості описаних подій (11), з яких 54% складають нормативні позитивні, 36% ненормативні негативні і 10% екстраординарні позитивні. До нормативних позитивних подій досліджувані віднесли: «вдалий захист курсової роботи з дисципліни «Соціальна психологія», «використання у неформальних обставинах освоєних методик діагностики психічних процесів, зокрема пам'яті та мислення», «складання психокорекційної програми розвитку уваги».

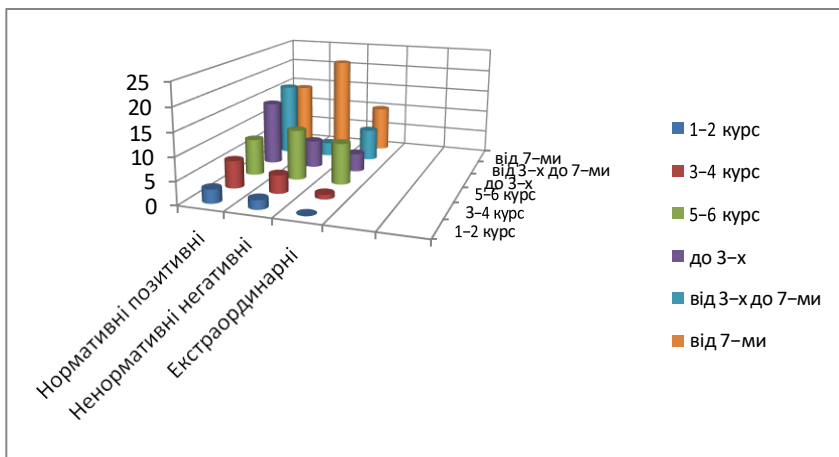


Рис.2.8. Виразність найбільш напружених позитивних та негативних подій досліджуваних вибірки

На рисунку 2.8 представлена виразність навчальних напружених подій у досліджуваних експериментальної та контрольної груп вибірки. В якості ненормативних негативних подій назвались такі: «замала кількість аудиторних годин з соціальної психології, які вдалося відвідати», «відсутність умов для напрацювання досвіду використання методичних прийомів, які розглядались на заняттях з «Психодіагностики». До екстраординарних позитивних подій досліджуваними 3-4 курсів була віднесена «Діагностична практика» на 3-ому курсі, яка розцінюється як особистісне досягнення. Опанування завданнями «Діагностичної практики» забезпечило зростання впевненості в собі та усвідомлення власної спроможності поступового професійного становлення. Таким чином, досліджувані 3-4 курсів визначили, з одного боку, незадоволеність незначною, на їх погляд, можливістю закріплення отриманих знань з практичних дисциплін, з іншого, осмислення власних досягнень при виконанні завдань практики.

У підгрупі 5-6 курсів динаміка напружених подій має іншу спрямованість. До нормативних позитивних подій, які складають 28% віднесено: «вивчення засад індивідуального психологічного консультування», «психотерапевтичний розбір клінічних випадків з патопсихології», «складання психокорекційної програми для

хворих з психосоматичними розладами». До екстраординарних досягнень (32%) досліджуваними віднесено: «участь та проходження 1 і 2 турів Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт», «визначення теми дипломної роботи, спрямованої на розробку практичних рекомендацій психологічній службі промислового підприємства». Найбільш чисельна виявилась група ненормативних негативних подій (40%), до складу яких віднесено: «невдала спроба вирішення родинного конфлікту друзів», «невгасаючі конфлікти з матір'ю», «непорозуміння з власною дитиною», «повторення невдач пошуку роботи з фаху», що визначає протиріччя між опануванням професійними діями й незадоволеністю тим, як вирішуються психологічні проблеми у власному житті.

Досліджувані контрольної групи вибірки проявили дві різні тенденції. Одна стосується працюючих психологів зі стажем діяльності до 3-х та 7-ми років. Для них характерна чисельна перевага нормативних позитивних подій (58% і 61% відповідно). Відмінність стосується кількості ненормативних негативних подій, яких більше у підгрупі досліджуваних зі стажем до 3-х років (25%) та досягнень, кількість яких вище у підгрупі зі стажем від 3-х до 7-ми років (27%). Такі розбіжності обумовлюються закономірністю професійного становлення на етапі адаптації та інтерналізації професіонала, коли на початку професійної діяльності окремі помилки зводяться у ранг непереможних, а тому на них концентрується увага. Усвідомлення реальних досягнень досліджуваними зі стажем роботи до 7-ми років, теж важливий етап професійного становлення, який визначає можливість братися за складні випадки і знаходити нові рішення психологічних запитів. Окремо стоять результати підгрупи досліджуваних зі стажем роботи більше 7-ми років ($M=10$, $\sigma=9,64$). Для них характерне значне перевищення ненормативних негативних подій (47%) над нормативними позитивними (31%) та досягненнями (22%). Такий розподіл, на нашу думку, викликаний схильністю практикуючих психологів до високої відповідальності відносно багатьох сторін професійної діяльності. Остаточне задоволення фахівця можливе при умові виникнення позитивних змін у житті людини, якій надається допомога, а це мета, досягнення якої залежить від багатьох складових. Працюючі психологи називали такі ненормативні негативні події: «невирішене питання стосунків з матір'ю, до якого періодично повертався фахівець налаштувало клієнта проти терапії взагалі», «спогади раннього дитинства, спровокували розмову про

дитячо-батьківські відносини, у яких клієнт виглядав жорстоким та не адаптивним, що застало його припинити терапію» та інші. Таким чином, визначені напружені події навчально-професійного життя досліджуваних дозволили охарактеризувати рушійну силу формування власного практичного досвіду.

Параметр «уявлення про типові професійні функції» діагностувався за допомогою модифікованої методики «Діагностика відношень», яка дозволила оцінити емоційно-ціннісне відношення досліджуваних до професійних функцій з різних рольових позицій: «Я», «типовий фахівець», «неефективний фахівець», «ідеальний фахівець» та охарактеризувати «уявлення про типові професійні функції».

У таблиці 2.9 представлені результати емоційно-ціннісного орієнтування досліджуваних щодо професійних функцій. Загальною тенденцією, виявленою в експериментальній групі виступає велике значення стандартного відхилення (від $\sigma = 12,55$ при $M=1,66$, до $\sigma=29,93$ при $M=20,66$).

Таблиця 2.9

Показники емоційно-ціннісного орієнтування досліджуваних з різних рольових позицій

Рольові позиції	ЕГ					КГ				
	1-2 курс	3-4 курс	5-6 курс	М	σ	до 3-х	від 3-х до 7-ми	від 7-ми	М	σ
Я	-10	0	15	1,66	12,58	13	15	53	27,0	22,53
Ідеальний фахівець	0	7	55	20,66	29,93	51	49	46	48,66	2,51
Типовий фахівець	-21	-4	27	0,66	24,33	19	21	34	24,66	8,14
Неефективний фахівець	-43	0	0	-14,33	24,82	-2	0	0	-0,66	1,15

Такий розбіг значень виступає засадою свідомих змін відносно професійних дій та їх ціннісного визначення, яке має виразну динаміку від негативного до позитивного полюсу на різних курсах навчання та поступового складання сенсів ціннісного виконання майбутніх професійних дій. Крім того, це показник неоднорідності та ламаної, з розривами та стрибками траєкторії у розвитку уявлень

про ціннісне наповнення кожної з виконуваної психологом-фахівцем дій.

Досліджувані 1-2 курсів виявили низьку диференційованість ціннісного ставлення до професійних функцій, яке у них розповсюджується на всі рольові позиції. Подібну динаміку з незначним підвищенням (7 балів при максимально можливих 60) при виконання дій «ідеальним фахівцем», проявили досліджувані підгрупи 3-4 курсів. На відміну від них досліджувані 5-6 курсів продемонстрували усвідомлену ціннісну орієнтацію з визначенням позитивного вектору розвитку (до 55 балів у «ідеального фахівця»). На рисунку 2.9 представлено емоційно-ціннісне ставлення досліджуваних до професійних функцій з різних рольових позицій.

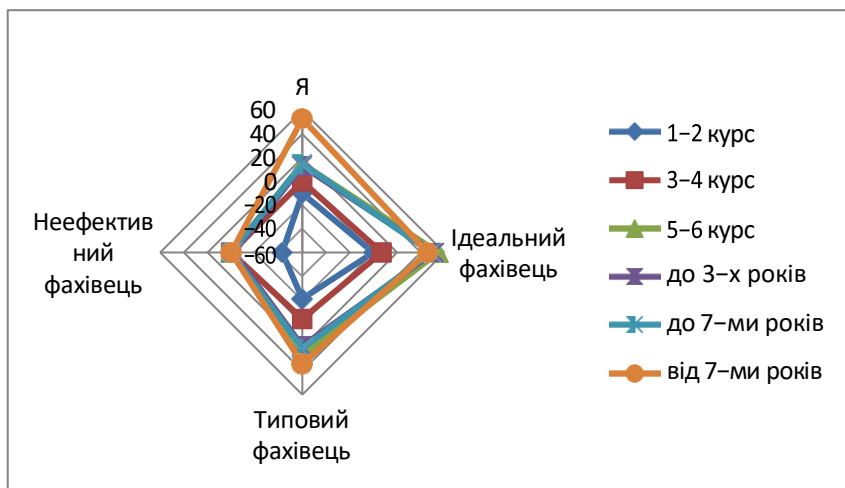


Рис.2.9. Прояв емоційно-ціннісного ставлення до професійних функцій досліджуваних з різних рольових позицій

Позиція «Я у теперішній час» за результатами досліджуваних всіх підгруп експериментальної групи ($M=1,66$ при $\sigma=12,58$) визначає низьку ціннісну орієнтацію. Це узагальнений показник неузгодженості теперішнього образу «Я» і власних можливостей з усвідомленням ціннісного ставлення до майбутнього виконання професійних дій.

Досліджувані контрольної групи характеризуються усвідомленим ставленням до ціннісного спрямування психологічної діяльності, що проявляється у кожній підгрупі та описує послідовне і стійке його значення («ідеальний фахівець» $M=48,66$; $\sigma=2,51$) для компетентного виконання фахових функцій та завдань.

Параметр «*рівень реконструктивних умінь*» діагностувався методикою «Екопсихологічні голограми» П. В. Лушина. У таблиці 2.10 представлені узагальнені по підгрупах досліджуваних одиниці контент-аналізу креативно-ціннісних продуктивних вмінь.

Таблиця 2.10
Кількісні показники креативно-ціннісних продуктивних вмінь (%)

Показники рівня креативно-ціннісних продуктивних вмінь	ЕГ					КГ				
	1-2 курс	3-4 курс	5-6 курс	М	σ	до 3-х	від 3-х до 7-ми	від 7-ми	М	σ
Виключення протилежного власному уявлення	25	28	15	22,66	6,8	8	0	0	2,66	4,62
Розширення власного уявлення	32	41	43	38,66	5,85	37	17	12	22,0	13,23
Толерантність до суперечливих уявлень	24	29	23	25,33	3,21	21	49	35	35,0	14,0
Створення інтегруючих сенсів	9	10	19	13,0	3,19	34	34	53	40,33	10,97

Порівняння середніх значень по показнику «виключення уявлення, протилежного власному» виявило виразну тенденцію до зниження в залежності від етапу навчання та стажу професійної діяльності (від 28 до 0). Підвищення значення у підгрупі 3-4 курсів (28) відповідно підгрупи 1-2 курсу (25), на наш погляд, виступає тимчасовим явищем і обумовлено закономірним на цьому етапі навчання зростанням індивідуалістичної тенденції особистості, зосередженістю та ревізією реальних набутих знань, незадоволеність якими створює або оборонно-пасивну, або виразну агресивну позицію

щодо інших поглядів. Для цього етапу навчання закономірним виступає зниження осмисленості ціннісних орієнтацій, що обумовлює незадоволеність процесом навчання та отриманими вміннями і навичками. Поступово зростаюча динаміка показника «розширення та поглиблення власного уявлення» у підгрупах експериментальної групи (від 32 до 43) сполучається з поступово спадаючою динамікою у підгрупах контрольної групи вибірки (37 до 12). На рисунку 2.10 наведено співвідношення рівнів креативно-ціннісних продуктивних вмінь досліджуваних різних підгруп вибірки.

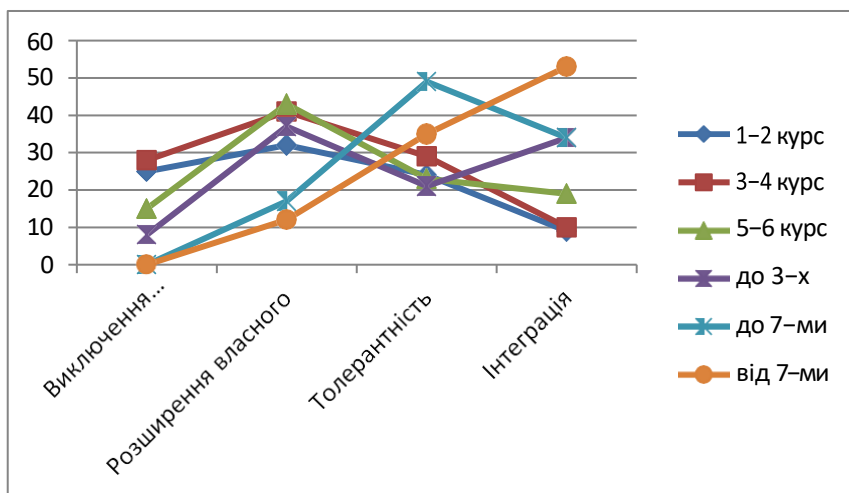


Рисунок 2.10. Рівні креативно-ціннісних продуктивних вмінь досліджуваних експериментальної та контрольної груп

Така тенденція зумовлена довірою фахівців власному погляду та досвіду, набуття якого здійснюється безупинно, що збагачує і утверджує особистість професіонала. Показник «толерантності до суперечливих уявлень» у підгрупах експериментальної вибірки має приблизно однакову виразність, а у контрольній підвищується у підгрупі працюючих психологів зі стажем до 7-ми років (49) і знижується у підгрупі зі стажем більше 7-ми років (35). Тенденція до зниження «толерантності» обумовлена, на наш погляд, здобуттям фахівцями досвіду створення нових, об'єднуючих сенсів, що виступає типовою стратегією інтегрування поглядів та необхідності корекції

іраціональних уявлень клієнта. Це підтверджується показником «створення інтегруючих протилежні уявлення сенси», який у підгрупі працюючих психологів зі стажем більше 7-ми років набуває найбільшого значення (53). В експериментальній групі цей показник поступово зростає, але незначно (від 9 до 19).

Отже, креативно-ціннісні продуктивні вміння мають тенденцію до зростання у досліджуваних експериментальної вибірки та виступають, як свідчать результати контрольної групи вибірки, необхідною внутрішньою умовою «опанування рольовими складовими майбутньої діяльності» психолога і, крім того, засадою вирішення особистістю суперечностей різного спрямування.

Узагальнені результати діагностики операційної установки предсатвлено у табл. 2.11.

Таблиця 2.11

Узагальнені результати діагностики операційної установки

№	Параметри	Експериментальна група			Контрольна група		
		1–2 курси (n=48)	3–4 курси (n=56)	5–6 курси (n=46)	до 3-х (n=89)	до 7-ми (n=42)	від 7-ми (n=22)
1	Позитивні події (\bar{x})	3	6	8	14	16	14
2	Негативні події (\bar{x})	2	4	11	6	3	21
3	Екстраординарні події (\bar{x})	0	1	9	4	7	14
4	Образ «Я» і ціннісне орієнтування у професійних функціях (від -60 до +60)	-10	0	15	13	15	53
5	Інтегрування сенсів (%)	9	10	19	34	34	53

2.3.2. Змістова диференціація уявлення про професійну позицію майбутніх психологів

Другий етап аналізу отриманих даних полягав у дослідженні внутрішньої структурованості уявлення майбутніх психологів про професійну позицію на кожному з етапів навчання. Змістовне наповнення уявлення про професійну позицію визначалось за допомогою встановлення зв'язків між якісним описом мотиваційної, когнітивної та операційної установок досліджуваних і певним полюсом конструктів уявлення про

професійну позицію та розкривали траєкторію від реформування до цілісності й узгодженості на позитивному полюсі конструктів

Визначено, що ставлення досліджуваних підгрупи 1-2 курсів до майбутньої професії виступає проекцією власних переживань та узагальненого соціального досвіду. Погляди на сфери працевлаштування визначають стереотипне соціально зафіксоване уявлення. Низька структурованість уявлення опосередкована міфами щодо фахівця-психолога. Проявлена неузгодженість ціннісного прийняття сфер та форм професійної діяльності з нормативним соціальним прийняттям, зокрема, ейфорійно-романтичне захоплення майбутньою діяльністю та відсутність знання про її специфіку. Відсутня диференційованість професійних завдань фахівця-психолога. Емоційно-ціннісне прийняття підтримується початковими професійними очікуваннями. Але внутрішня динаміка формування ціннісних ставлень до професії визначається інертністю й недостатнім осмисленням. Прагнення до поступової побудови професійного майбутнього спирається на формальний шлях, пов'язаний із виконанням вимог вищої школи. Тенденція суб'єктивного розвитку розглядається як рух від співробітництва до професіоналізму. Співвіднесення діагностичних показників з полярними конструктами дозволяє констатувати, що на рівні «цінностей» уявлення про професійну позицію представлене соціальною значущістю, але репродуктивністю; на рівні «регуляції»: непогодженістю та невизначеністю; на рівні «інтенційності»: активністю, але кінцевістю; на рівні «рольової поведінки»: шаблонністю та стереотипністю. Найбільш послідовними виявились рівні: «цінності» та «інтенційності». Рівень «регуляції» особистісних і професійних ресурсів й самоздійснення та рівень «рольової поведінки», як особистісно-утворенні технології виконання майбутньої діяльності – не визначені. Тому, слід відзначити, що для досліджуваних підгрупи 1-2 курсів властиве вибудовування адаптивного та репродуктивного за характером ставлення, яке спирається на виразну мотиваційну тенденцію до оволодіння професією та обумовлює необхідність зовнішнього стимулювання різних форм самостійності і активного залучення студентів, у першу чергу, пов'язаного з особистісним зростанням та формуванням домінуючої тенденції до самоздійснення. На рис.2.11 представлена модель уявлення про професійну позицію досліджуваних 1-2 курсів.

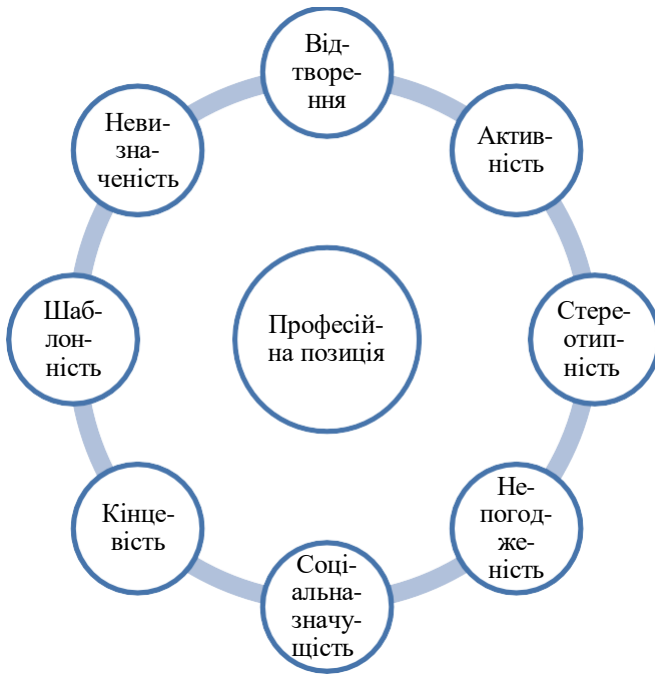


Рис. 2.11. Модель уявлення про професійну позицію досліджуваних 1-2 курсів експериментальної групи вибірки

Досліджувані 3-4 курсів характеризуються зменшенням позитивного настрою щодо сфер та форм майбутньої діяльності. Модель фахівця представляється ідеалізованою, з підкресленням зовнішніх форм функціонування. Визначене фантомне уявлення про професійну діяльність, яке побудоване більш на імпліцитних особистісних теоріях та мало сполучене з соціально-цінними етичними засадами та зобов'язаннями. Визнається значення особистісного впливу на інших та усвідомлення важливості емоційного приєднання при виконанні професійних функцій, що не сполучається з відповідальністю за збереження особистісної цілісності іншого («турбота без відповідальності»). Виявилась невпевненість щодо власного професійного розвитку та тенденція уникати об'єктивних труднощів майбутньої професії. Разом з тим, зростає індивідуалістична спрямованість особистості, ревізія суб'єктивних прагнень і реальних набутих знань і вмінь, незадоволеність якими створює або оборонно-пасивну, або виразну агресивну позицію щодо інших

поглядів. Особистісні ціннісні тенденції щодо майбутньої професії відзначаються полярністю, що може викликати як осмислену тенденцію знаходження шляхів переборення труднощів, так і свідому відмову від самореалізації в якості психолога. На площині набутого навчального досвіду оцінюються всі достоїнства майбутньої професії та її корисні боки. На рис.2.12 наведено модель уявлення про професійну позицію досліджуваних 3-4 курсів.

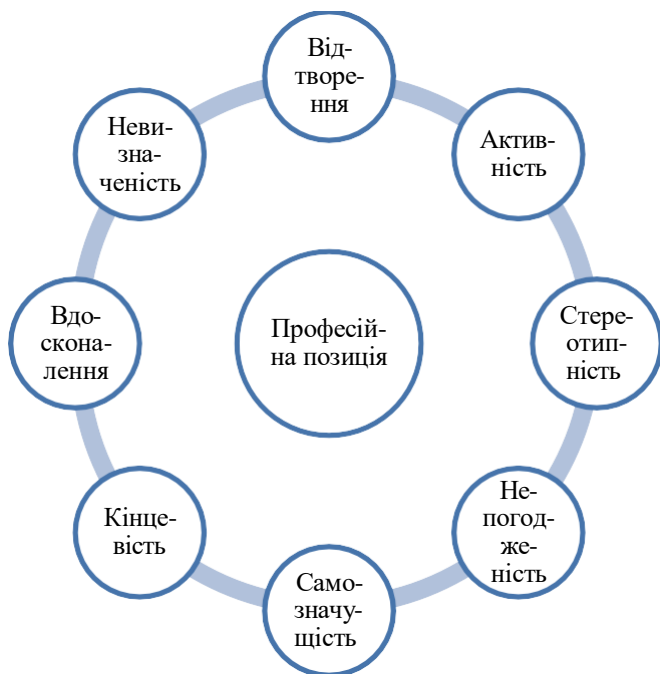


Рис. 2.12. Модель уявлення про професійну позицію досліджуваних підгрупи 3-4 курсів експериментальної групи вибірки

Уявлення про професійну позицію характеризується на рівні «цінностей»: самозначущістю та відтворенням; на рівні «регуляції»: невизначеністю та непогодженістю; на рівні «інтенційності»: активністю, але кінцевістю; на рівні «рольової поведінки»: вдосконаленням, але стереотипністю. Досліджувані не проявили обумовлення майбутньої діяльності суспільно та професійно значущими ціннісними характеристиками,

які слугують умовами функціонування психолога у професійній ситуації. Крім того, виявлено недостатнє усвідомлення щодо власних особистісних і професійних ресурсів. Це положення виступає проявом дезінтеграції професійних орієнтацій та установок майбутнього психолога.

Досліджувані 5-6 курсів характеризуються орієнтуванням на складні види практики. Разом з тим, виявлені сумніння, невпевненість та відсутність стійкої спрямованості на ціннісно-духовні цілі професії. На рис.2.13 представлена модель уявлення про професійну позицію досліджуваних 5-6 курсів.

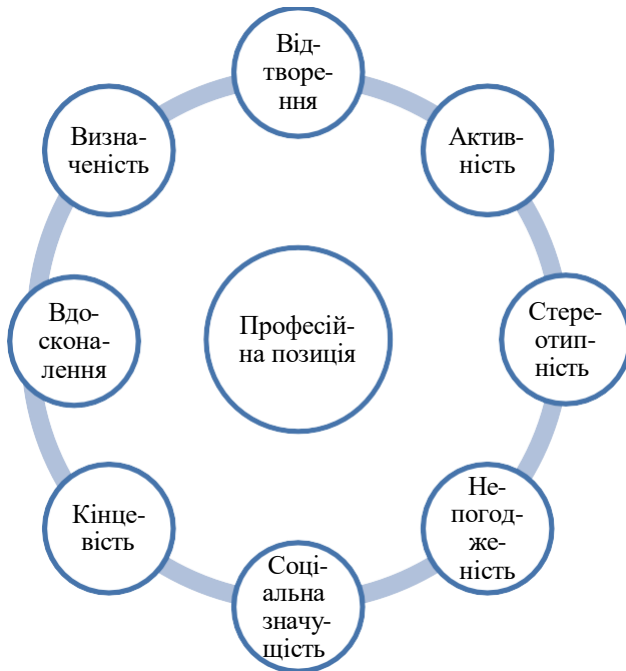


Рис. 2.13. Модель уявлення про професійну позицію досліджуваних підгруп 5-6 курсів експериментальної групи вибірки

Відсутні особистісний рівень прийняття себе у професії та впевненість щодо технологічної готовності до здійснення професійних дій. Це прояв інерційної моделі ставлення: перевага рефлексивних процесів над готовністю виконувати практичну діяльність. Уявлення про професійну позицію характеризується на рівні «цінностей»: соціальною

значущістю, але відтворенням; на рівні «регуляції»: визначеністю, але непогодженістю; на рівні «інтенційності»: активністю, але кінцевістю; на рівні «рольової поведінки»: вдосконаленням, але стереотипністю. Визначено дефіцит перспективного мислення та інтенцій до особистісного саморозвитку, інтегрованості, які б забезпечили аутентичний прояв себе, своїх почуттів й думок. Уявлення про професійну позицію відзначається неформованою готовністю до пошуку відповідей і прагненням до пошуку як до норми професійної реалізації, що обумовлює задоволеність професійною активністю. Виявлений дефіцит вимагає усвідомленого прийняття себе у теперішньому образі та прагнення до підвищення рівня професійних знань і вмінь, оволодіння технологією та підвищення рівня професійної активності.

Установлення якісних зв'язків між параметрами опису діагностичних показників мотиваційної, когнітивної та операційної установок і певним полюсом конструктів виявило диференціацію уявлення майбутнього психолога про професійну позицію на певних етапах фахової підготовки (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

Структура уявлення про професійну позицію у досліджуваних експериментальної групи вибірки

№	Рівні	Конструкти		
		Підгрупа 1–2 курсів	Підгрупа 3–4 курсів	Підгрупа 5–6 курсів
1	Цінності	відтворення соціальна значущість	відтворення самозначущість	відтворення соціальна значущість
2	Регуляція	невизначеність непогодженість	невизначеність непогодженість	визначеність непогодженість
3	Інтенційність	активність кінцевість	активність кінцевість	активність кінцевість
4	Рольова поведінка	стереотипність шаблонність	стереотипність вдосконалення	стереотипність вдосконалення

Отже, на констатувальному етапі дослідження здійснено диференціювання особливостей розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості майбутнього психолога та уявлення про професійну позицію як його результативності, спираючись на напруженість протиріч певного етапу навчання: зневірою у собі на 1-2 курсах, незадоволенням професійно-навчальним

процесом на 3-4 курсах та кризою перетворення знань у дію на 5-6 курсах.

Отже, на констатувальному етапі дослідження доведено, що:

1. Для досліджуваних підгрупи 1–2 курсів властива виразна мотиваційна тенденція до оволодіння професією, але репродуктивне ставлення і зневіра у собі, що зумовлює необхідність формування ціннісної приналежності до професії, стимулювання самостійності, способів пізнання і сполучення професійних цінностей з самоприйняттям та наповнення їх особистісним змістом.
2. Досліджувані підгрупи 3–4 курсів характеризуються дезінтеграцією професійних орієнтацій і установок, що визначає незадоволеність способами здійснення навчальної діяльності й потребує організаційних і навчальних засобів усвідомлення логіки власного ставлення до світу і світу професій та наповнення його смислами професійного розвитку.
3. Досліджувані підгрупи 5–6 курсів переживають кризу перетворення знань у дію, проявляють дефіцит перспективного мислення та інтенцій до професійного саморозвитку, що вимагає формування духовного простору та гуманістичної спрямованості діяльності як соціальної реальності взаємоставлення психолога з своїм сумлінням, формування власного способу входження у професію, усвідомлення багатоваріативності професійного самоздійснення та наповнення його інструментальним змістом.

Визначенні характеристики дали підставу означити основні підходи до розвитку ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога.

Висновки до розділу 2

Обґрунтування і дослідження ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога дозволили узагальнити такі положення:

1. Професійна позиція майбутнього психолога як інтегруюча готовність до професійних дій, що включає, з одного боку, ціннісне ставлення, а, з іншого, прийняття й примірювання професійної ролі виступає сукупною детермінантою майбутньої професійної активності й слугує проявом конгруентності сенсового простору особистості і вимог професійної діяльності, а тому виступає результатом розвитку ціннісно-рольового компонента на індивідуально-варіативному рівні.
2. В якості змістовних критеріїв опису уявлення про професійну позицію розглядаються полюсні пари конструктів, що описують чотири горизонтальні рівні професійної позиції: цінності («творчість-відтворення»; «соціальна значущість-самозначущість»; регуляцію («визначеність-невизначеність»; «погодженість-непогодженість»); інтенційність («активність-пасивність»; «відкритість-кінцевість»); рольову поведінку («варіативність-стереотипність»; «вдосконалення-шаблонність»).
3. Поняття «професійна позиція» діагностується показниками: «соціальні і професійні цінності», які визначаються мотиваційною установкою майбутнього психолога; «образ професії», що проявляє когнітивну установку та «опанування рольовими складовими майбутньої діяльності», що обумовлюється операційною установкою.
4. Діагностичні показники та методичний інструментарій дозволили визначити внутрішню структурованість уявлення про професійну позицію майбутніх психологів та диференціювати особливості її складання на кожному з етапів навчання, а саме: для досліджуваних 1-2 курсів властиве адаптивне та репродуктивне ставлення до професії; досліджувані підгрупи 3-4 курсів характеризуються дезінтеграцією професійних орієнтацій й установок, що визначає незадоволеність способами здійснення навчально-пізнавальної й навчально-професійної діяльності; виявлене протиріччя досліджуваних підгрупи 5-6 курсів між «Я-Діючим» і «Я-Рефлексуючим» вимагає усвідомленого прийняття себе у теперішньому образі.

5. Виконавчим механізмом розвитку ціннісно-рольового компонента виступають протиріччя періоду навчання, подолання яких можливе шляхом відшукання майбутнім психологом сенсів та цінностей власної успішної екзистенції і вимагає визначення засобів функціонування освітнього середовища, складання програми психолого-педагогічної технології організації навчально-пізнавальної й навчально-професійної діяльності, спрямованої на зовнішнє стимулювання різних форм самостійності й активного залучення студентів 1-2 курсів, у першу чергу, пов'язаного з особистісним зростанням та формуванням домінуючої тенденції до самоздійснення; створення організаційних і навчальних засобів конструктивного вирішення когнітивно-діяльнісного конфлікту студентів 3-4 курсів; на формування прагнення до зростання рівня професійних компетентностей і оволодіння технологією професійної діяльності студентами 5-6 курсів.

РОЗДІЛ 3

ПРОЦЕДУРНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-РОЛЬОВОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Запропоновано процедурну модель як робочу схему розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості. Обґрунтовано методологічні засади контекстної та дослідно-проектної організації навчальної практики, діяльності гуртка «Психолог» та тренінг-програм «Психологічний простір», «Логіка сенсу» та «Базові навички» як навчально-зумовлених інцидентів. Досліджено характеристики уявлення майбутнього психолога про професійну позицію в умовах конструктивно-функціонального переживання нормативних протиріч періоду фахової підготовки. Складено алгоритм реалізації психолого-педагогічної технології розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості майбутнього психолога.

3.1 Робоча схема розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості як цілісна система

Освоєння майбутнім психологом професійної діяльності в освітньо-професійному просторі починається з формування психічного образу предмета діяльності, який включає до себе елементи опису й ставлення до них і зумовлює оволодіння цінностями й змістами професійної діяльності. Тому освітньо-професійний простір як сукупність соціальних і предметно-логічних факторів являє собою важливу умову розвитку професійних змістів: мотиваційних, когнітивних і операційних установок здійснення майбутньої діяльності. Головна особливість освітньо-професійного простору полягає в складанні досвіду розв'язання майбутнім психологом професійних завдань через здобуття сенсів, примірювання на себе професійної ролі та формування уявлення про професійну позицію.

Зміст інтегративної характеристики особистості – «суб'єкта діяльності, спілкування й праці» залежить від змісту освітньо-професійного простору, педагогічних і психологічних моделей навчання, форм взаємодії викладачів і студентів, які обумовлюють діяльнісне,

особистісне й ціннісно-рольове збагачення особистості майбутнього психолога, забезпечують конструктивно-функціональне переживання нормативних криз у процесі навчання та подолання протиріч між характером освітньої діяльності та вимогами професійної діяльності, а саме: між абстрактним предметом навчальної діяльності і конкретним предметом професійної діяльності; розподілом навчальної діяльності на учбові дисципліни та необхідністю їх інтегрування у майбутній діяльності; між трансляційною позицією студента та конструктивною позицією фахівця.

Констатувальний етап дослідження розкрив змістове диференціювання уявлення про професійну позицію у майбутніх психологів на різних етапах фахової підготовки та у порівнянні з працюючими психологами. Отримані дані дозволили побудувати притаманну кожній підгрупі досліджуваних модель професійної позиції, визначити механізми (сенсоутворення) й спрямування (особистісне, значеннєве, операційне) розвитку ціннісно-рольового компонента та скласти процедурну модель його розвитку.

Процедурна модель побудована з урахуванням кризових періодів процесу навчання, які зумовлюють перебудову смислових полів парціальної професійної свідомості, переорієнтацію на складні професійні цілі, корекцію та ревізію соціально-професійної позиції. Специфіка навчально-пізнавальної діяльності полягає у великій насиченості проміжними цілями, необхідності усвідомлення особистістю значення, виробити сенс отримання певних знань, умінь та навичок майбутньої професійної діяльності. Це дозволяє розглядати її як «інструмент побудови системи сенсів студентів упродовж фахової підготовки використовуючи контекстну та сумісну дослідно-проектну організацію навчання, які спрямовані підвищити активність навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності майбутніх психологів, узгодити амбівалентні установки і ставлення, здійснити самоконтроль та регулювання свого професійного шляху.

Процедурна модель як робоча схема «Психотехнології» складається з цільового, організаційного й результативного блоків і визначає спрямованість, етапність, форму і зміст її реалізації.

Цільовий блок процедурної моделі містить загальну мету і конкретизовані цілі. Загальна мета полягає в актуалізації об'єктивно-змістовного і суб'єктивно-особистісного аспектів ціннісно-рольового компонента: розвиток цінностей, професійних

змістів здійснення майбутньої діяльності та узгодженого уявлення про професійну позицію. Конкретизовані цілі диференціюються на:

1. **Мотиваційну:** сформувати у майбутнього психолога прагнення сприймати своє життя та навчання як досвід цілісності цілей, дій і їхніх ціннісних значень.
2. **Когнітивну:** забезпечити моделювання майбутнім психологом образу професії, різноманітних аспектів світу професії психолога, еталонів професії та свого професійного майбутнього.
3. **Операційну:** виробити навички самоорганізації активності майбутнього психолога, які забезпечують інтеграцію «суб'єкта пізнання, спілкування та діяльності», злиття особистісної динаміки сенсів і цінностей й психічних процесів, що реалізують трудову діяльність.

Організаційний блок процедурної моделі визначає етапність, форми діяльності, функції викладачів, зміст та інструментальну озброєність (навчально-зумовлені інциденти, моніторинг науково-дослідної та практичної діяльності студентів) «Психотехнології розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості майбутнього психолога». У таблиці 3.1. наведено методичні елементи організаційного блоку.

Таблиця 3.1

Елементи організаційного блоку процедурної моделі розвитку ціннісно-рольового компонента

	Перший етап		Другий етап		Третій етап	
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс
Форми началь- ної Діяль- ності	Контекстна навчальна діяльність – моделювання змісту (проблемної ситуації) професійної діяльності з боку соціально-ціннісних (ціннісний контекст) та варіативно-рольових складових (рольовий контекст); сумісна дослідницько-проектна організація взаємодії викладача та студентів					
Функції викла- дача	Конструктивна, технологічна, комунікативна, гностична (за класифікацією І. А. Зимньої)					
Зміст (пред- мет)	Прийняття цінностей професії та самоприйняття (мотиваційна установка)		Сенсоусвідомлення (когнітивна установка)		Досвід професійного функціонування (операційна установка)	

Навчально-зумовлені інциденти	Тренінг-програма «Психологічний простір» (24 години)	Тренінг-програма «Логіка сенсу» (24 години)	Тренінг-програма «Базові навички» (24 години)
Моніторинг навчально-професійної діяльності	Моніторинг Діагностичної практики	Моніторинг, Корекційно-реабілітаційної практики	Моніторинг Соціально-психологічної практики і діяльність у гуртку «Психолог»

Результативний блок процедурної моделі включає спрямованість, зміст, тип взаємодії, які визначають прояв майбутнім психологом всіх рівнів уявлення про професійну позицію: цінностей, регуляції, інтенції, рольової поведінки.

У таблиці 3.2 подано опис ознак розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості, який складено за допомогою логіко-понятійного аналізу змісту соціальних діяльностей особистості майбутнього психолога як «суб'єкта пізнання, спілкування та діяльності» в освітньо-професійному просторі.

Таблиця 3.2.

Ознаки результативного блоку розвитку ціннісно-рольового компонента

Ключові ознаки реалізації	Результативний блок
Спрямованість	Сполучення об'єктивно-змістовного та суб'єктивно-особистісного аспектів ціннісно-рольового компонента
Зміст (предмет)	Узгоджений образ персональної професійної позиції
Конструкти опису професійної позиції	Творчість, соціальна значимість, визначеність, погодженість, відкритість системи, активність, рольова варіативність, професійна дійовість
Тип взаємодії	Конструктивна, прийняття, перетворююча, співробітництво, творча

Цільовий, організаційний та результативний блоки процедурної моделі розвитку ціннісно-рольового компонента спрямовані на забезпечення динаміки та контролю руху майбутнього психолога в освітньо-професійному просторі.

Однією з форм заданої студентам діяльності виступало контекстне навчання, яке за допомогою системи навчальних інцидентів та проблемних ситуацій вибудовувало сюжетну канву майбутньої професії і перетворювало статичний зміст навчальних дисциплін у динамічно розгорнутий. Для цього застосовувалось послідовне моделювання змісту професійної діяльності з боку соціально-ціннісних (ціннісний контекст) та варіативно-рольових (рольовий контекст) складових.

Контекст розглядається як система внутрішніх та зовнішніх умов діяльності у певній ситуації, які задають сенс та значення ситуації та її окремим компонентам. У контекстному навчанні виділяють три базові форми діяльності та проміжні. До базових відносять: навчальну діяльність академічного типу; квазіпрофесійну діяльність та навчально-професійну діяльність, у ході якої виконуються реальні дослідницькі та практичні функції. Проміжними виступають форми навчання, в яких цілі, зміст та форма наближають майбутнього психолога до професійної діяльності (проблемні лекції, семінари-дискусії, групові практичні заняття, аналіз конкретних ситуацій, спецкурси).

Основними принципами контекстного навчання виступають: принцип педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність; моделювання цілісного змісту професійної діяльності; проблемний зміст навчання та процесу його розгортання в освітньому процесі; відповідність форм організації навчальної діяльності студентів цілям та змісту освіти; провідна роль сумісної діяльності та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу; єдність навчання та виховання особистості майбутнього психолога.

Другою формою організації навчального процесу виступив метод сумісної дослідно-проектної діяльності, який являє собою інтегральну творчу діяльність і умову розвитку пізнавально-перетворюючого ставлення до світу та здатності до співпраці. Дослідно-проектна діяльність вимагає цілеспрямованого включення у навчальний процес самостійної та співпрацюючої діяльності студентів на засаді цільового спрямування, прогнозування, рефлексії та ціннісно-рольового збагачення. Дослідно-проектна організація навчання наповнює пізнавальну діяльність майбутнього психолога сенсом, створює можливості для ціннісного ставлення до рольового виконання професійної діяльності.

Формування погодженого уявлення про майбутню професійну позицію відповідно до гіпотези дослідження щодо необхідності сполучення активного функціонування майбутнього психолога в освітньо-професійному просторі й можливості конструктивного переживання нормативних криз при переході від навчально-пізнавальної до професійно-орієнтованої діяльності припускало діяльнісну інтеграцію трьох планів формувального впливу.

1. Насичення навчальної діяльності академічного типу (лекції, семінари, практичні заняття) педагогічними прийомами із залученням таких елементів активної навчальної технології (аналіз ситуацій, дискусія, підбиття підсумків експертами, свої приклади, захист групових та індивідуальних проєктів, портфоліо, особливе завдання, приваблива мета, презентація, прес-конференція, театралізація, групова рефлексія та інших), які забезпечують: переживання майбутніми психологами невизначеності та протиріччя відносно отриманих знань, визначення «просторів незнання».
2. Створення умов для здійснення майбутніми психологами квазі-професійної діяльності із залученням імітаційно-ігрових форм і навчально-обумовлених інцидентів, які спрямовані відповідно етапам навчання на розвиток мотиваційної (пізнання і сполучення професійних цінностей з самоприйняттям та наповнення їх особистісним змістом), когнітивної (усвідомлення логіки власного ставлення до світу і світу професій та наповнення його професійним смислом) і операційної (формування власного способу входження у професію, складання послідовності й деталізації виконання професійної ролі та наповнення її інструментальним змістом) установки особистості майбутнього психолога.
3. Організація навчально-професійної діяльності з реальними дослідними та практичними функціями при виконанні завдань діагностичної, корекційно-реабілітаційної і соціально-психологічної практик та науково-дослідної й практичної роботи у гуртку «Психолог» і обговорення отриманих результатів.

3.2 Організація навчальної діяльності академічного типу

Перший та третій план діяльнісного залучення майбутніх психологів у контекстну та проектну навчальну діяльність здійснювались безпосередньо у ході навчального процесу при викладанні дисциплін «Соціальна психологія», «Психодіагностика», «Клінічна психологія», «Основи консультування», «Основи психотерапії», «Психологія травматичних ситуацій», при керівництві «Діагностичною», «Корекційно-реабілітаційною» й «Соціально-психологічною» практикою і діяльністю гуртка «Психолог».

У табл. 3.3 наведено зразковий перелік педагогічних прийомів, які спрямовані на активізацію початкової діяльності студентів на заняттях академічного типу. Перелік педагогічних прийомів подано за такою схемою: назва навчальної дисципліни – назва активуючого елемента навчальної технології – сутність прийому – умови застосування – приклад.

Таблиця 3.3

Зразковий перелік педагогічних прийомів початкової діяльності на заняттях академічного типу

Навчальна дисципліна	Елементи навчальної технології	Сутність	Умови застосування	Приклади
1	2	3	4	5
Соціальна психологія	Аналіз ситуацій	Розв'язання студентами проблемної ситуації з реального життя, здійснення пошуку нової інформації і набуття нового досвіду	Орієнтація на самостійність студентів. Відповідність ситуації навчальній інформації. Основа ситуації – суперечність інформації	Ситуація до теми «Аттітюди»: Психолог та архітектор незалежно один від одного провели опит працівників великої корпорації. По результатам опитування психолог зробив висновок про низьку ступінь задоволення працівників, а архітектор, який проектував та будував будівлю корпорації, що задоволеність –

				висока. Поясніть протиріччя у висновках професіоналів (матеріал з посібника В. Квінн «Прикладна психологія»).
	Дискусія	Групове обговорення проблеми з метою взаємозбагачення інформацією та досягнення істини	Потребує цілеспрямованого керування та контролю емоційного стану у ході обговорення	Проблема до теми «Інгруповий фаворитизм»: розбір результатів лабораторного експеримента – розподіл грошової винагороди з використанням матриці Теджфела та усвідомлення особливостей власного процесу між групової диференціації
	Підбиття підсумків експертами	Студент чи група студентів підбивають підсумки вивченої теми	Необхідно розробити критерії ефективності вивчення теми	Складання студентами опорної схеми теми і порівняння отриманих схем з визначенням найбільш повної і послідовної
Психодіагностика	Захист індивідуальних проєктів	Творча діяльність, яка передбачає створення освітньої продукції за певний проміжок часу	Активність, мотивованість, значущість проєкту	Складання програми психодіагностичних прийомів дослідження свідомості з опорою на принцип необхідності та достатності
	Групова рефлексія	Висловлювання своєї думки щодо результатів навчання. Підсумки структуриються, малюється схематичне або метафоричне зображення	Спрямування обговорення	Обговорення теми «Діагностика як один із основних методів психологічної практики»

	Презентація	Виступ студента перед аудиторією для представлення досягнень, що вимагає максимального унаочнення	Потребує врахування закономірностей уваги та сприйняття слухачів, застосування засобів візуалізації	Розгляд теми «Проблема інтерпретування даних, отриманих за допомогою проєктивних методів діагностики»
Клінічна психологія	Особливе завдання	Студенти збувають право на виконання завдання високого рівня складності	Повинна бути складена інструкція з виконання такого завдання, що передбачає отримання рефлексивного зворотного зв'язку	Завдання: скласти порівняльний аналіз патопсихологічної семіотики шизофренії та інших психічних розладів
	Портфоліо	Наскрізна самостійна робота студента, яка включає все, що може свідчити про зусилля, досягнення та прогрес студента з певної теми (розділу, предмета)	Кожен елемент має бути датований. У супровідному листі студент описує мету, призначення та зміст портфоліо, надати самоаналіз його виконання з визначенням перспектив застосування отриманого досвіду.	Складання банку діагностичних засобів визначення патопсихологічних порушень психічних процесів
	Асоціація до понять	Продуктування асоціацій до понять з метою усвідомлення, їх обговорення	Потребує інтерпретації	«аграфія» - літери мене не слухаються; «персеверація» - все повторюється «фобії» - щоденні зустрічі з привидами (матеріал з посібника Г.С. Абрамової «Практична психологія»)

Основи кон-сультування	Свої приклади	Студенти готують свої приклади, ідеї, задачі до нового матеріалу	Обговорення прикладів	Теми: дитячо-батьківські проблеми; міжособистісні проблеми у родині
	Захист групових проєктів	Творча діяльність, яка передбачає освітньої продукції за певний проміжок часу	Активність, мотивованість, значущість проєкту для учасників, конкретність цілей, його реалістичність, організація взаємодії між учасниками	Теми: спроба суїциду у підлітковому віці; вірність у шлюбних стосунках; вимоги до шлюбного партнера
	Приваблива мета	Перед студентом постає проста, зрозуміла і приваблива мета, для досягнення якої він виконує ту навчальну дію, яку планує викладач	Мету треба шукати у колі безпосередніх інтересів студентів	Тема: феноменологія відношень з матір'ю; розвиток комунікативної компетентності; гнучкість та ригідність поведіння
Основи психо-терапії	Відстро-чена відгадка	Викладач надає інформацію, ключ до розуміння якої буде наданий пізніше	Прийом застосовується як на окремому за-нятті та і про-довж теми або вивчення дис-ципліни – це залежить від значущості заданої інтриги	Яка спрямованість методу «Перший спогад дитинства» А. Адлера? У чому цінність захисних механізмів? Що дозволяє усвідомлення транс-феру?
	Театра-лізація	Розігрування сценки на навчальну тему	Емоційна відкритість аудиторії	Розігрування цитати Р.У.Емерсона: «оточуючі нас люди – оптичне скло, через яке ми розглядаємо свій власний розум»

	Ритуал-метафора	Образне представлення певних аспектів, пов'язаних з вивченням теми, яке може символізувати ставлення до неї, подальше застосування, зв'язок з іншими	Активізація творчого уявлення	Зона найближчого розвитку – «дитина знизу вверх дивиться на дорослого»; ідентифікація – «людина та її тінь під сонцем, що рухається»; розуміння – «прояв фотографії»; установка – «заряджена рушниця» (матеріал з посібника Г. С. Абрамової «Практична психологія»)
Психологія травматичних ситуацій	Прес-конференція	Студент, який заздалегідь готувався до ролі експерта з певної проблеми, розкриває тему неповно, пропонуючи студентам поставити такі запитання, які висвітлюють її повністю	Проаналізувати якість запитань і повноту розкриття теми.	Теми: В чому особливості дебрінгу? Етичні задачі психологічної допомоги. Етичні норми кризової інтервенції
	Ділова гра	Моделювання професійної ситуації з метою вирішення певного творчого завдання	Урахування принципу поєднання студентів у групи. Розроблені експертні критерії оцінки роботи команд та їх членів	Ситуація: Консультування молодої жінки, яка втратила чоловіка. Вік 27 років. Причина самогубство.
	Резюме	Студенти письмово відповідають на серію питань, які відображають їхнє ставлення до заняття, теми, навчальної дисципліни, своїх досягнень, можливостей	Звертання до резюме у продовж семестру	Вільна форма викладення з опорними елементами: ставлення до матеріалу, свої досягнення, свої можливості, ціннісне значення у діяльності, рольове оволодіння

3.3. Організація квазіпрофесійної діяльності (навчально-зумовлені інциденти) – тренінговий розвиток

План квазіпрофесійної діяльності реалізовувався з використанням імітаційно-ігрових форм. Упередментненням навчально-зумовлених інцидентів є зорієнтовані на конкретну мету (прийняття цінностей та самоприйняття, сенсоусвідомлення та досвід професійного функціонування) **тренінг-програми**, які пропонувалися студентам відповідного курсу факультативно, на умові добровільної участі. **Тренінг-програма**, як спеціально упорядкована система методів, орієнтованих на різні рівні складності (понятійний, репродуктивний, алгоритмічно-дійовий, дослідний), виступила є навчально-зумовленим інцидентом в силу своєї подвійної спрямованості та можливості подвійної рефлексії майбутнього психолога. З одного боку, це участь у програмі, **яка ціле-орієнтовано, завдяки системі прийомів навчальної психотехнології стимулює розвиток мотиваційної, когнітивної та операційної установок особистості майбутнього психолога**. З іншого, участь у «практичній навчальній лабораторії» забезпечує **занурення у реальну професійну діяльність, з визначенням її умов, змісту, динаміки, ставлень, прийняття рішень, усвідомлення ефективності**, напрацювання засобів та складання моделі професійної діяльності фахівця.

Різні аспекти трактування поняття «тренінг» дозволяють розкрити **складові його аналізу**:

1. ґрунтування на певній психологічній концепції (біхевіоральна, ґештальт-психологічна, феноменологічна, гуманістична, діяльнісна, тощо);
2. принципи організації групової діяльності (активності, творчості, об'єктивації, психологічної безпеки, психологічної підтримки);
3. змістовні цілі (спрямування навчання);
4. психотехнологічну складову (послідовність дій);
5. специфіку методів (рольова гра, групова дискусія, психотехнічні вправи, командна дія, робота у діадах та тріадах, індивідуальна робота над завданням, тренажери);
6. сфери застосування (предметна доречність);
7. правила комплектування тренінгових груп (принципи добровільності та інформованості, норми гомогенності за віком та соціально-статусним положенням та гетерогенності за особистісними характеристиками і статтю);

8. вимоги до керівника.

Спираючись на принципи побудови корекційно-розвивальних програм, засаду *тренінг-програм «Психологічний простір», «Логіка сенсу», «Базові навички» склали принципи:*

1. Базової методології, яка покладається в основу психотехнології тренінг-програми з залученням загально-методичних технік психологічного впливу (активного слухання; зворотнього зв'язку; рефлексії);
2. Планування тренінгової програми – послідовності; зростання складності; групової динаміки;
3. Розробки психокорекційного впливу – системності корекційних, психопрофілактичних та розвивальних завдань; комплексності методів психологічного впливу; урахування обсягу, ступеню різноманітності й емоційної складності матеріалу.

Застосовані тренінг-програми включали:

- мотивування (притчі, метафори, міні-дискусії);
- інформування (міні-лекції);
- навчання, як оволодіння і демонстрація (показ можливостей, міні-дискусії, індивідуальні вправи);
- практичне застосування теорії (імітація правильних дій, вправи-тренажери, робота у діадах та тріадах);
- закріплення (творчі завдання, індивідуальні вправи, відпрацювання вмінь, рольова гра як цілісна дія);
- перевірку засвоєння (рефлексія роботи).

Тематичний план кожної з тренінг-програм ґрунтувався на певній методологічній позиції та особливостях уявлення про професійну позицію, що узагальнено визначало спрямованість, етапність, зміст, форми роботи та критерії оцінки ефективності.

Досліджуваням підгрупи 1-2 курсів пропонувалась тренінг-програма «Психологічний простір», яка ґрунтувалася на гуманістичній парадигмі, відповідним чином співвіднесений з психотехнологічним інструментарієм інших напрямків психології. Мета тренінг-програми полягала у пізнанні і сполученні професійних цінностей з особистісним самоприйняттям та наповнення цінностей професії психолога особистісним змістом. У таблиці 3.3. наведено методичний план тренінг-програми «Психологічний простір».

Таблиця 3.4

Методичний план тренінг-програми «Психологічний простір»

№	Етапи	Форми роботи на одному занятті (240 хв.)						Загальна тривалість (6 занять)
		Пригча	Міні-лекція	Міні-дискусія	Вправа	Візуалізація	Рольова гра	
1	Привітання	-	-	-	10	-	-	60 хв.
2	Опитування самопочуття	-	-	5	-	-	-	30 хв.
3	Мотивування	5	-	-	-	-	-	30 хв.
4	Інформування	-	20	-	-	-	-	120 хв.
5	Навчання	-	-	50	50	30	50	1080 хв.
6	Рефлексія досвіду	-	-	20	-	-	-	120 хв.
Всього								1440 хв. (24 год.)

Організаційно-методична схема тренінг-програми «Психологічний простір» зображена на рисунку 3.1.

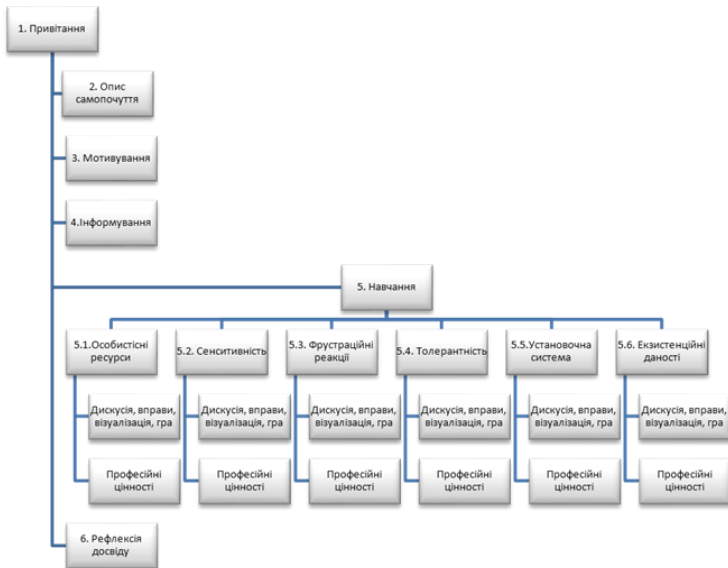


Рис. 3.1 Основні блоки тренінг-програми «Психологічний простір»

Загальна мета конкретизувалась у таких завданнях.

1. Розкрити та наповнити суб'єктивним змістом поняття «особистісні ресурси», «установочна система особистості», «сенситивність», «фрустраційні та толерантні реакції», «екзистенційні даності».
2. Дослідити і актуалізувати особистісні ресурси.
3. Здійснити рефлексію власної установочної системи і реакцій на фрустрацію власних потреб.
4. Визначити і осмислити базові ціннісні орієнтири професійної діяльності психолога: міжособистісної сенситивності, толерантності й ставлення до екзистенційних даностей та етичних норм професії.

Внутрішня логіка тренінг-програми «Психологічний простір» полягала у допомозі учасникам розвинути суб'єктивно-особистісний аспект - професійні змісти здійснення професійної діяльності. Результатом тренінг-програми виступало формування впевненості, що особистісне самоздійснення, засноване на ціннісному аспекті виступає головним вектором професійного становлення. Для реалізації цієї внутрішньої логіки вирішувались два головних завдання: актуалізація і розвиток рефлексії, кращого розуміння себе, своїх можливостей й своїх проблемних зон; сполучення та перехід на кожному занятті від вправ особистісної спрямованості до роботи з професійно-ціннісними аспектами майбутніх фахівців. Зміст тренінг-програми з описом психотехнічних процедур наведено у додатку А.

Досліджуванним підгрупи 3-4 курсів пропонувалася тренінг-програма «Логіка сенсу», яка базувалась на засадах екзистенційної парадигми і спиралась на контекстність і творчість як основні джерела сенсу. У таблиці 3.5. наведено методичний план тренінг-програми «Логіка сенсу», спрямований на розвиток когнітивної установки досліджуваних 3-4 курсів.

Таблиця 3.5

Методичний план тренінг-програми «Логіка сенсу»

№	Етапи	Форми роботи на одному занятті (240 хв.)					Загальна тривалість (6 занять)
		Інсценізація	Міні-лекція	Міні-дискусія	Вправа	Рольова гра	
1	Привітання	-	-	-	5	-	30 хв.
2	Опитування самопочуття	-	-	5	-	-	30 хв.
3	Мотивування	10	-	-	-	-	60 хв.
4	Інформування	-	10	-	-	-	60 хв.
5	Навчання	40	-	50	50	50	1140 хв.
6	Рефлексія досвіду	-	-	20	-	-	120 хв.
Всього							1440 хв. (24 год.)

Основним елементом мотивування та навчання виступив метод казок та інсценування, допоміжними методами були: дискусії, індивідуальні вправи з загально-груповим обговоренням і рольові ігри як підсумкова цілісна дія прояву особистісних ціннісно-значеннєвих ставлень. Мета тренінг-програми «Логіка сенсу» полягала у сенсовій координації та трансформації сенсів у сумісній груповій діяльності. Об'єктом впливу виступали процеси значеннєвої динаміки, в яких й через які здійснюються зміни значеннєвої сфери. Тому за своїм характером сенсотехнологічні впливи тренінг-програми були фасилітативними.

Загальна мета конкретизувалась у таких завданнях.

1. Розкрити та наповнити суб'єктивним змістом поняття «логіка життя» або «логіка внутрішніх прагнень особистості».
2. Дослідити, актуалізувати і відрефлексувати особистісні логіки.
3. Визначити і осмислити базові ціннісні орієнтири власного професійного шляху.

Організаційно-методична схема тренінг-програми «Логіка сенсу» зображена на рисунку 3.2.

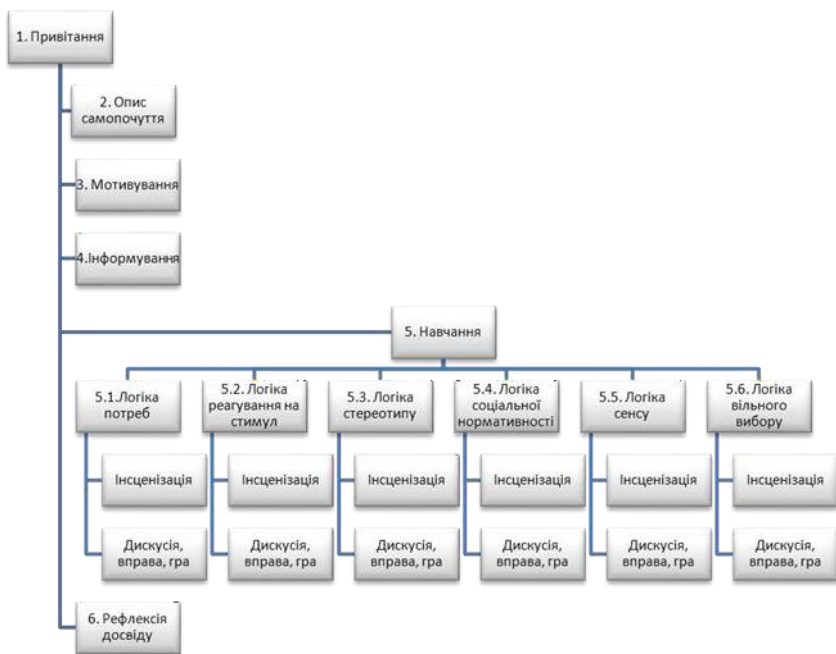


Рис.3.2 Основні блоки тренінг-програми «Логіка сенсу»

Внутрішнє спрямування тренінг-програми «Логіка сенсу» полягало у фасилітації процесів сенсоутворення та сенсоусвідомлення. Результатом тренінг-програми виступало формування усвідомлення логіки ставлення до професійного майбутнього та наповнення його сенсовим змістом. Для реалізації внутрішньої логіки вирішувались два головних завдання: фасилітація сенсів за допомогою контекстних та творчих завдань методу казок; сполучення та перехід на кожному занятті від вправ власного сенсоусвідомлення до особистісного дієвого прояву через групове обговорення та рольове програвання завдань професійного та ціннісного спрямування. Зміст тренінг-програми наведено у додатку Б.

Досліджуваним підгрупи 5-6 курсів пропонувалась тренінг-програма «Базові навички», яка базувалась на засадах діяльній парадигми. У таблиці 3.6. наведено методичний план тренінг-програми «Базові навички».

Таблиця 3.6

Методичний план тренінг-програми «Базові навички»

№	Етапи	Форми роботи на одному занятті (240 хв.)						Загальна тривалість (6 занять)
		Метафора	Мінілекція	Мінідискусія	Тренажер	Робота у тріадах	Самоаналіз	
1	Мотивування	5	-	30	-	-	-	210 хв.
2	Інформування	-	10	-	-	-	-	60 хв.
3	Навчання	-	-	30	60	60	5	930 хв.
4	Рефлексія досвіду	-	-	10	-	-	30	240 хв.
Всього								1440 хв. (24 год.)

Основним елементом мотивування виступали метафори теми заняття та вступні загально-групові міні-дискусії. Навчання здійснювалось за допомогою вправ-тренажерів, спрямованих на послідовне відпрацювання окремих навичок професійних дій. Рефлексія досвіду забезпечувалась у ході виконання заключних групових дискусій і вправ-самоаналізу.

Загальна мета тренінг-програми полягала в активізації особистісних практичних способів вирішення психологічних завдань, пов'язаних зі змістом професійної діяльності, що обумовило розвиток операційної установки особистості майбутнього психолога й формування власного способу входження у професію, складання професійної ролі та наповнення її інструментальним змістом. Парціальними завданнями тренінг-програми виступили такі.

1. Дослідити, актуалізувати і відрефлексувати вміння здійснювати практичні дії процесу консультування;
2. Визначити й осмислити власні вміння проводити загально-групові дискусії та обговорення;
3. Усвідомити власні базові ціннісні орієнтири на тлі професійного шляху у сьогоденні та найближчому майбутньому.

Організаційно-методична схема тренінг-програми «Базові навички» зображена на рисунку 3.3.



Рис.3.3 Основні блоки тренінг-програми «Базові навички»

Внутрішня логіка тренінг-програми «Базові навички» визначалась трьома рівнями роботи: предметним – напрацювання досвіду аналізу особистості клієнта в його психосоціальной ситуації орієнтування в клієнтові й ситуації; діагностика й виділення основних сторін і компонентів порушень і неузгодженостей; забезпечення прийняття клієнтом «Я-Перцепції»; здійснення «Я-Рефлексії»; забезпечення емоційного відреагування й катарсису; психотехнічним – оволодіння техніками активного слухання; зниження емоційної напруги; корекції ірраціональних переконань; вирішення проблемних ситуацій; прийняття рішень; особистісним – вироблення суб'єктивних способів вирішення професійних психологічних запитів (впевненість, сенситивність, толерантність, вплив і інші особливості відносин і стилів взаємодії психолога у ситуації взаємодії з клієнтом).

Результатом тренінг-програми «Базові навички» виступав розвиток впевненості в професійній спроможності, в можливостях переходу від рефлексії накопичених знань до практичних дій практичного спрямування і сполучення особистісної й професійної ціннісної установочної системи майбутнього психолога. Для реалізації внутрішньої логіки тренінг-програми вирішувались два головних завдання: визначення послідовності та логіки руху від одної техніки і навички у процесі консультування до іншої, їх динамічного взаємозв'язку і поєднання у цілісній професійній дії; сполучення та перехід на кожному занятті від групового обговорення до

індивідуального тренування, від роботи у колі до роботи у триадах як можливість актуалізувати і здійснити рефлексію отриманого досвіду. Зміст тренінг-програми наведено у додатку В.

Двоїста природа внутрішньої логіки тренінг-програм (особистісні ресурси та цінності професії у «Психологічному просторі»; сенсоусвідомлення та ціннісне ставлення у «Логіці сенсу», базові навички та ціннісно-рольовий розвиток у «Базові навички») і технологічні принципи організації (метафоричності, мотивуючої сили завдань, образності, особистісної значущості, загального включення, тренерського моделювання, наставництва) забезпечили динаміку групової роботи та проходження кожною тренінговою групою фаз орієнтації у проблемі, конструктивної напруги (осмислення власних ресурсів), біполярної напруги (осмислення емоційних проблем), подолання (розширення фокусу уваги), релаксації і піднесення (усвідомлення реальності перспектив).

Тренінг-програми виступили простором, який від одного заняття до іншого, внаслідок переживання і дієвого залучення, актуалізації і осмислення спеціально організованих вправ-завдань, заповнювався особистісними елементами психологічного досвіду пізнання самого себе, професійних дій і, одночасно, суттєвими, ціннісно-рольовими особливостями здійснення майбутньої професії.

3.4 Організація навчально-професійної діяльності

Обґрунтування концептуальних засад методичної організації практики у навчальному процесі спирається на контекстно-діяльнісний підхід і передбачає вибудовування сюжетної канви майбутньої професії і перетворення статичного, інертного змісту навчальних дисциплін у динамічно розгорнутий. Для цього застосовуються послідовне моделювання змісту професійної діяльності з боку соціально-ціннісних (ціннісний контекст) та варіативно-рольових складових (рольовий контекст). Контекст розглядається як система внутрішніх та зовнішніх умов поведінки та діяльності у певній професійній ситуації, які задаю

Основними принципами методичної організації практики майбутніх психологів визначені такі:

1. Структура практики повинна відповідати структурі професійної діяльності (від діагностики через корекційно-реабілітаційну

діяльність до комплексної інтегруючої соціально-психологічної). Практика включає до себе вимоги до виконання норм професійних дій, які складені у ході навчального процесу та вимоги до організації рефлексивної роботи (за допомогою ведення «щоденника Психолога»), яка виявляє зміст проблемних ситуацій у діяльності, пов'язаних з незавершеністю професійної підготовки. Процес розвитку досвіду професійної діяльності виступає механізмом, що інтегрує навчальні дисципліни та види практики в єдиний навчальний процес.

2. Завдання кожного виду практики повинні носити цілісний характер і розгортатися у контексті мотиву надання психологічної допомоги засобами власного життєвого досвіду (ціннісного спрямування) та професійно засвоєних форм.
3. Зростаюча спеціалізація у вирішенні професійних завдань забезпечується залученням студентів у все більш специфічні професійні ситуації і опрацюванням набутого при цьому досвіду. Від одного виду практики до іншого вихідне завдання спирається на сформований досвід, далі диференціюється та обладнується професійними засобами її вирішення.
4. У процесі захисту практики особливо важливе місце повинен займати рефлексивний аналіз виконання завдань (ведення «щоденника Психолога»), як фасилітація ціннісних уявлень та відношень до здійснення професійної діяльності.
5. Ціннісно-смісловне збагачення забезпечує формування генерального мотиву професійної підготовки до психологічної діяльності, яким стає прагнення до надання психологічної допомоги, а практичне виконання конкретних завдань як практична відповідь на запити установ-баз практики, забезпечує рольове освоєння майбутньої професії.

Загально-методичним підходом організації роботи гуртка «Психолог» є метод індивідуальної та групової проектної навчальної діяльності студентів, як засіб вирішення проблеми поєднання теоретичних знань із практичними вміннями під час навчально-професійної підготовки студентів.

Метод індивідуальної та сумісної дослідно-проектної діяльності являє собою інтегральну творчу діяльність, що виступає умовою розвитку пізнавально-перетворюючого ставлення до професійного світу, визначає необхідність цілеспрямованого включення у навчальний процес самостійної та спів-працюючої діяльності студентів у

формі дослідження та проектування на засаді цільового спрямування, прогнозування, розуміння, рефлексії та ціннісно-рольового збагачення.

Мета діяльності гуртка «Психолог» полягає в інтегруванні у майбутніх психологів уявлення про психологічну реальність і як галузі наукового знання, і як професії, оволодіваючи кожен раз, при вирішенні певного проблемного проектного завдання, конкретним пізнавальним та практичним засобом діяльності, розвиваючи професійну мотивацію, професійні установки, професійний менталітет і, як результат, забезпечуючи ціннісно-значеннєве та рольове збагачення.

Начально-професійні завдання гуртка «Психолог»:

1. Рефлексивне закріплення теоретичних знань та отримання навиків їх практичного застосування.
2. Особистісно-орієнтована професійна підготовка, яка складається з формування професійної мотивації, оволодіння вміннями психологічного супроводу процесів розвитку особистості.
3. Оптимізація освітніх, навчальних та соціально-психологічних умов професійного становлення особистості майбутніх фахівців.
4. Створення умов для практичної реалізації знань, вмінь та навичок у студентів-психологів старших курсів.
5. Формування умінь вирішення практичних завдань.
6. Оволодіння вміннями ставити цілі, формувати завдання індивідуальної та сумісної діяльності.
7. Забезпечення психологічного супроводу навчального процесу, зокрема: діагностування проблеми; знаходження інформації про шляхи її можливого вирішення; вироблення плану вирішення проблеми; реалізація плану; осмислення результатів.
8. Проведення семінарів, круглих столів, інформаційно-дискусійних занять, спрямованих на формування у студентів навичок навчання та самонавчання, розвиток відповідних пізнавальних здібностей та навичок.
9. Формування професійної позиції, опанування професійною етикою.

Основними напрямками діяльності гуртка «Психолог» виступають:

1. Психолого-просвітницький.
2. Діагностичний - моніторинг професійного становлення

особистості майбутніх фахівців: мотиваційної сфери, особистісної сфери, навчально-пізнавальної діяльності, навчально-професійної діяльності.

3. Корекційно-розвивальний.

4. Консультативний.

Універсальним компонентом процесу навчання виступає сам процес пізнання у ході реалізації проекту, тому засадою навчального проектування стає засвоєння знань і засобів самого процесу засвоєння, розвиток пізнавальних сил та творчого потенціалу студента.

Виділяють практико-орієнтовані, дослідницькі, інформаційні та творчі проекти.

У таблиці 1 наведено п'ять етапів розробки навчального проекту, зміст кожного з них та комплекс вирішуваних завдань.

Таблиця 3.7

Етапи розробки навчального проекту

№	Етап	Завдання	Діяльність студентів	Діяльність викладача
1	Ініціативний	Визначення конкретної проблеми: дослідницької, інформаційної, практичної	Визначення теми, уточнення цілей. Відбір робочої групи	Мотивування, роз'яснення цілей
2	Основоположний	Планування дій: операції, результати, терміни, відповідальність. Визначення виду проекту	Формулювання завдання, визначення джерел інформації, вибір критеріїв оцінки результатів, обґрунтування критеріїв успіху, розподіл ролей, складання плану конкретних дій.	Допомога у аналізі, контроль
3	Дослідний	Пошук інформації, її обробка, переосмислення	Збір і уточнення інформації, відбір оптимального варіанту, уточнення плану діяльності	Консультування, контроль

4	Продуктивний	Створення продукту	Оформлення проекту, виготовлення продукту. Здійснення аналізу проекту, оцінка своєї ролі, з'ясування причин успіхів та невдач. Проведення аналізу досягнення мети.	Спрямування процесу аналізу
5	Результативний	Презентація продукту, з обґрунтуванням його ефективності при вирішенні поставленої проблеми	Захист проекту, участь у колективній оцінці результатів проекту	Участь у колективному аналізі та оцінці результатів

Організація діяльності дослідних проектних груп здійснюється по єдиній схемі у такій послідовності.

1. Формування груп, до складу яких входять студенти, або студенти і викладачі, кількість учасників кожної групи складає 5-6 чоловік.
2. Визначається загальне для всіх груп завдання і надається час для створення групового уявлення про предмет дослідження, що забезпечує самовизначення та ціле-зорієнтованість у меті, завданнях і проблемі.

Проводяться послідовні засідання гуртка «Психолога», на яких:

- обговорюються результати роботи у групах. Позиція доповідачів аналітична і проектна, що обумовлює безоцінне ставлення до напрацьованих ідей. Проводиться проміжний підсумок, на якому розкривається суть питання, аналіз теоретичних положень та емпіричних фактів, розробляється певна робоча гіпотеза;
- різноаспектність та багатомірність розгляду предмету дослідження різними проектними групами дозволяє визначити наявні суперечності й труднощі та викликає потребу подальшого самостійного пошуку;

- формулюється певна часткова проблема і коло сторін її розгляду, які вимагають залучення нових знань, необхідних для її вирішення;
- проводиться розробка рішення;
- проводиться обговорення напрацьованих рішень;
- найбільш конструктивні та послідовні рішення реалізуються практично.

Таким чином організована дослідно-проектна діяльність дозволяє студентам оволодіти засобами проведення аналізу ситуації, формулювання проблеми, навчитися визначати «простори незнання», будувати програму отримання знань на засаді аналітичної дослідницької та пошуково-інформаційної роботи. Крім того, дослідно-проектна діяльність забезпечує розвиток самої навчальної діяльності за допомогою формування потреби у взаємодії та співпраці. Виходячи з перерахованих особливостей дослідно-проектного методу навчання, можна визначити такі психолого-педагогічні принципи його реалізації:

1. творчої активності, максимального заглиблення та реального залучення до простору проблемних питань вирішення завдання;
 2. проблемного змісту навчальної ситуації вирішення завдання;
 3. сумісної діяльності в умовах розподілу функцій та ролей у кожній проектній групі та їх інтеграції (експерт, ерудит, лідер, виконавець);
 4. діалогічного спілкування та взаємодії учасників проектів як необхідної умови вирішення проблеми, підготовки й прийняття узгоджених рішень, розвитку пізнавальної активності;
 5. двох-плановості навчальної діяльності – досягнення цілей вирішення певного проблемного завдання слугує засобом реалізації цілей розвитку ціннісно-рольового компонента у структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога, цілей навчання та виховання;
 6. відкритості, первісної незавершеності, яка складає перспективний простір розвитку розуміння проблемної задачі проекту.
- Методика організації проектування передбачає:
1. етапність проектної діяльності та спрямованість кожного етапу на формування мотиваційного, когнітивного, операційного, емоційно-вольового та інформаційного

- компонентів готовності до проектної діяльності;
2. виявлення психолого-педагогічних умов активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у відповідності до цілей та особливостей кожного з етапів проектування;
 3. визначення комплексу навчально-методичних та програмо-технічних засобів проектування

Таким чином, «Психолого-педагогічна технологія розвитку ціннісно-рольового компонента», як елемент освітнього комунікативного простору та особистісно-орієнтованих педагогічних систем [98], дозволяє побудувати конкретну ситуацію професійного становлення особистості, задати рух особистісно-утворюючих провідних діяльностей студентів (пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, професійно-перетворюючої) і за допомогою створення контекстної орієнтації навчальної діяльності та сумісної дослідно-проектної взаємодії викладача та студентів вирішувати завдання ціннісного та рольового збагачення особистості. Ефективність проведеного розвивального впливу перевірялась на наступному етапі дослідження.

3.5 Алгоритм реалізації «Психолого-педагогічної технології розвитку ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення майбутнього психолога»

Основними логіко-методологічними підходами розробки «Психотехнології розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості майбутнього психолога» виступили діяльнісний, системний, аксіологічний (В.В. Рибалка) підходи та концепції культурно-історичного розвитку (С.Д.Максименко), системогенезу й професійного становлення, опрацювання основних принципів яких обумовили можливість вибудовування її структури.

Операційний алгоритм (рис. 3.4) реалізації «Психотехнології» є послідовністю етапів здійснення процедурної моделі, включає *мотиваційну, цільову складові, умови, в яких здійснюється процес навчання та результат, що дозволяє визначити й описати структурно-функціональні та змістовні її елементи у категоріях «діяльність» - «дій» - «операції».*



Рис. 3.4 Алгоритм реалізації процедурної моделі розвитку ціннісно-рольового компонента

Мотиваційна складова реалізації «Психотехнології» базується на створенні методичних засад організації різних видів діяльностей студентів, які визначають внутрішній зміст розвитку ціннісно-рольового компонента – сенсоутворення і забезпечує формування семантичного смислового простору особистості майбутнього психолога. Зокрема:

1. **Контекстної діяльності**, яка дозволяє вибудувати сюжетну канву майбутньої психологічної діяльності і моделювати її зміст з боку соціально-ціннісних (ціннісний контекст) та варіативно-рольових (рольовий контекст) складових.
2. **Сумісної дослідно-проектної діяльності**, що є інтегральною творчою діяльністю і визначає необхідність цілеспрямованого включення у навчальний процес самостійної та співпрацюючої діяльності студентів.

Цільова складова визначає спрямованість «Психотехнології» на розвиток цінностей і професійних змістів здійснення майбутньої професійної діяльності й узгодженого уявлення про професійну

позицію за допомогою формування: мотиваційної установки, яка визначає точність розрізнення професійних цінностей; когнітивної установки, що обумовлює формування реалістичного уявлення про образ професії; операційної установки, яка забезпечує деталізацію уявлення про виконання професійної ролі.

Умовами реалізації «Психотехнології» є:

1. Насичення навчальної діяльності академічного типу (лекції, семінари, практичні заняття) педагогічними прийомами з залученням елементів активної навчальної технології.
2. Створення умов для здійснення майбутніми психологами квазі-професійної діяльності із залученням навчально-обумовлених інцидентів.
3. Організації навчально-професійної діяльності, у ході якої виконуються реальні дослідницькі та практичні професійні функції.

Операціями є:

1. Елементи навчання, у яких цілі, зміст та форма наближують майбутнього психолога до професійної діяльності: проблемні лекції, семінари-дискусії, групові практичні заняття, аналіз конкретних ситуацій.
2. Організація взаємодії з викладачем та у міні-групах (організатор-виконавець, майстер – підмайстер, консультант – дослідник – виконавець, співвиконавці), яка створює можливості для власного ціннісного відношення і руху до рольового виконання професійної діяльності.
3. Навчально-зумовлені інциденти – тренінг-програми, які при системнім застосуванні обумовлюють ефективність складання у майбутнього психолога уявлення про професійну позицію як установочної системи, що включає: цінності (творчість, соціальна значущість), регуляцію (визначеність, погодженість), інтенції (активність, відкритість системи) та рольову поведінку (рольова варіативність, професійна дійовість).
4. Організація діагностичної, корекційно-реабілітаційної та соціально-психологічної практик, які виступають інтегруючим елементом всього навчального процесу і формують професійний досвід. Практика у ході навчальної підготовки надає їй мотиви і цінності професійної діяльності, які пронизують весь процес професійної підготовки. Ціннісно-смісловне збагачення забезпечує формування генерального мотиву професійної підготовки до психологічної діяльності, яким стає прагнення до

надання психологічної допомоги, а практичне виконання конкретних завдань як практична відповідь на запити установ-баз практики забезпечує рольове освоєння майбутньої професії.

5. Організація науково-дослідної і практичної роботи у гуртку «Психолог», мета якого полягає в розвитку професійної мотивації, професійних установок, професійного менталітету.
6. Самодослідження та самопроектування особистості майбутнього психолога на засаді цільового спрямування, прогнозування, розуміння та рефлексії.

Реалізація «Психотехнології розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості майбутнього психолога» забезпечує:

1. Створення інформаційної бази професійного становлення, яка визначає сукупність інформації про об'єктивні і суб'єктивні умови професіогенезу.
2. Формування цілей професійного становлення, що визначають уявлення про можливі досягнення в процесі або в результаті професіогенезу.
3. Формування планів професійного шляху, що обумовлюють уявлення про засоби досягнення поставлених цілей, задоволення професійних інтересів – складання мотиваційної установки.
4. Усвідомлення і прийняття образу професії та себе у ній, що визначає напрямок і зміст професійного шляху – складання когнітивної установки.
5. Забезпечення процесуального (1-2 курси, 3-4 курси) та результативного (5-6 курси) самоконтролю професійного становлення як процесу активного переживання нормативних протиріч процесу навчання та зіставлення очікуваних результатів з реально досягнутими в ході професіоналізації – складання операційної установки.

Загалом, рівень індивідуально-психологічного аналізу ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення майбутнього психолога передбачає окреслення зовнішніх умов та внутрішніх детермінант його розвитку: мотиваційних, когнітивних і операційних установок особистості, у формі яких здійснюються свій вираз особистісно-сміслові ставлення майбутнього психолога до професійного світу, відбивається ціннісне ставлення до професії та формується уявлення про професійну позицію, виконання професійної ролі і здійснюється функція особистісної регуляції навчально-

пізнавальної і навчально-професійної діяльності.

На етапі редиагностики за допомогою ϕ -критерію кутового перетворення Р. Фішера, Т-критерію Ф. Вілкоксона та факторного аналізу здійснено порівняння параметрів опису уявлення майбутнього психолога про професійну позицію до та після формувального впливу. Отримано такі дані:

1. Параметр «емоційно-ціннісне ставлення до себе як до професіонала» відрізняється збільшенням сенсів професійної проблематики у підгрупі 3–4 курсів ($\phi_{\text{емп.}}=2,85$ при $\phi_{\text{кр.}}=2,31$ $p \leq 0,01$); орієнтацією в смисло-професійних прагненнях до самоздійснення у підгрупі 1–2 курсів ($\phi_{\text{емп.}}=6,31$ при $\phi_{\text{кр.}}=2,31$ $p \leq 0,01$) та прийняттям професійної реальності у підгрупі 5–6 курсів ($\phi_{\text{емп.}}=8,99$ при $\phi_{\text{кр.}}=2,31$ $p \leq 0,01$).
2. Показниками зсуву параметра «соціально-етичні цінності професії» виступили кількісні характеристики кластерів (поодинокі, подвійні, потрійні кластери) та діапазон сполученої міжкластерної відстані. У підгрупі 1–2 курсів визначено зменшення кількості дифузних цінностей ($T_{\text{емп.}}=194$ при $T_{\text{кр.}}=227$ $p \leq 0,05$). У підгрупі 3–4 курсів зменшилась міжкластерна відстань між конструктами ($T_{\text{емп.}}=76$ при $T_{\text{кр.}}=92$ $p \leq 0,01$). У підгрупі 5–6 курсів розходження проявились у збільшенні кількості подвійних кластерів ($T_{\text{емп.}}=268$ при $T_{\text{кр.}}=319$ $p \leq 0,05$).
3. Факторний аналіз параметра «образ успішного фахівця» визначив розташування семантичного простору професійних дій на головних осях: «здатність викликати довіру» (45 % сумарної дисперсії) та «повага цінностей іншої особистості» (15 %) у підгрупі 1–2 курсів; «аутентичність» (29 %) та «сила особистості» (16 %) у підгрупі 3–4 курсів; «відкритість власному досвіду» (23 %) і «технологічність» (20 %) у підгрупі 5–6 курсів.
4. Параметр «уявлення про реальне і можливе виконання професійної ролі» визначив збільшення кількості змістових характеристик професійної ідентичності від підгрупи 1–2 курсів (33 %) до підгрупи 5–6 курсів (63,7 %). Статистична перевірка виявила розходження у значеннях показників «ціннісні професійні явища» у підгрупах 1–2 ($\phi_{\text{емп.}}=2,76$ при $\phi_{\text{кр.}}=2,31$ $p \leq 0,01$) та 3–4 курсів ($\phi_{\text{емп.}}=2,29$ при $\phi_{\text{кр.}}=1,64$ $p \leq 0,05$), «співвідношення з індивідуальними характеристиками» у підгрупах 1–2 ($\phi_{\text{емп.}}=4,83$ при $\phi_{\text{кр.}}=2,31$ $p \leq 0,01$) та 5–6 курсів ($\phi_{\text{емп.}}=2,13$ при $\phi_{\text{кр.}}=1,64$ $p \leq 0,05$) та «співвідношення із соціальними характеристиками» у

підгрупах 3–4 ($\varphi_{\text{емп.}}=2,58$ при $\varphi_{\text{кр.}}=2,31$ $p \leq 0,01$) та 5–6 курсів ($\varphi_{\text{емп.}}=2,22$ при $\varphi_{\text{кр.}}=1,64$ $p \leq 0,05$).

5. Показником зсуву параметру «ретроспектива оволодіння професійними діями, уміннями й навичками» виступила кількість напружених подій. У підгрупах 1–2 курсів ($T_{\text{емп.}}=214$ при $T_{\text{кр.}}=227$ $p \leq 0,05$; $T_{\text{емп.}}=186$ при $T_{\text{кр.}}=227$ $p \leq 0,05$) та 3–4 курсів ($T_{\text{емп.}}=90$ при $T_{\text{кр.}}=92$ $p \leq 0,01$ та $T_{\text{емп.}}=101$ при $T_{\text{кр.}}=119$ $p \leq 0,05$) напрям змін полягає у загальному збільшенні кількості позитивних та екстраординарних подій. Досліджувані підгрупи 5–6 курсів характеризуються збільшенням кількості позитивних подій і зменшенням негативних ($T_{\text{емп.}}=350$ при $T_{\text{кр.}}=319$ $p \leq 0,01$ та $T_{\text{емп.}}=321$ при $T_{\text{кр.}}=319$ $p \leq 0,01$).
6. Параметр «уявлення про типові професійні функції» характеризується збільшенням позитивного оцінювання морально-етичних й особистісно-центрованих підходів при виконанні професійних дій фахівцем. Показником зсуву виступило збільшення емоційно-ціннісного орієнтування досліджуваних у професійних функціях з різних рольових позицій. У підгрупі 1–2 курсів рольова позиція «Я» залишилась без змін, але уявлення про «ідеального» ($T_{\text{емп.}}=215$ при $T_{\text{кр.}}=227$ $p \leq 0,05$) і «типового» ($T_{\text{емп.}}=186$ при $T_{\text{кр.}}=227$ $p \leq 0,05$) фахівців набули більшого ціннісного значення. Досліджувані підгрупи 3–4 курсів виявили ціннісне сприймання професійних функцій з усіх рольових позицій. Позиція «неефективного фахівця» визначена досліджуваними як полярна до «ідеального» й «типового», тому виявився нетиповий зсув у бік виразного зменшення значення показника ($T_{\text{емп.}}=97$ при $T_{\text{кр.}}=92$ $p \leq 0,01$). Досліджувані підгрупи 5–6 курсів виявили зсув у ціннісному ставленні до професійних дій з позиції «Я» ($T_{\text{емп.}}=324$ при $T_{\text{кр.}}=326$ $p \leq 0,05$).

Отже, формувальний вплив забезпечив динаміку і узгодження прагнень та сподівань досліджуваних з ціннісним ставленням до професійних функцій та готовністю опановувати рольові засади професії психолога, а саме:

1. У досліджуваних підгрупі 1–2 курсів зсув відбувся на рівні «регуляції» («погодженість») і на рівні «інтенційності» («відкритість»). Проте рівень «рольової поведінки» залишився невиразним, що викликає інертність і гальмує довільність та дієвість особистості.
2. У досліджуваних підгрупі 3–4 курсів зсув відбувся на рівні

«цінності» («соціальна значущість», «творчість»), «регуляції» («погодженість») і на рівні «інтенційності» («відкритість»). Дефіцитарними залишились «визначеність», «вдосконалення» та «рольова варіативність».

3. У досліджуваних підгрупи 5–6 курсів зсув відбувся на рівні «цінності» («творчість»), «регуляції» («погодженість») та «інтенційності» («відкритість»). Дефіцитарною залишилась «варіативність» професійного поведіння.

Висновки до розділу 3

Методичне обґрунтування та практична реалізація процедурної моделі дозволили визначити такі узагальнюючі положення:

1. Процедурна модель є робочою схемою розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості майбутнього психолога, яка побудована з урахуванням особливостей протиріч процесу навчання та складається з цільового, організаційного й результативного блоків і визначає спрямованість, етапність, форму і зміст її реалізації.
2. Цільовий, організаційний та результативний блоки процедурної моделі окреслюють конкретну ситуацію професійного становлення особистості майбутнього психолога та обумовлюють формування уявлення про професійну позицію як новоутворення студентського віку.
3. Контекстна та сумісна дослідно-проектна організація навчання забезпечує залучення майбутнього психолога у процес регулювання свого професійного шляху
4. Формувальний вплив забезпечив діяльнісну інтеграцію трьох планів навчального процесу: насичення навчальної діяльності академічного типу педагогічними прийомами активної навчальної технології; створення умов здійснення квазіпрофесійної діяльності з залученням навчально-обумовлених інцидентів; організація навчально-професійної діяльності з реальними дослідними та практичними функціями.
5. Двоїста природа внутрішньої логіки тренінг-програм (особистісні ресурси та цінності професії у «Психологічному просторі»; сенсоусвідомлення та ціннісне ставлення у «Логіці сенсу», базові навички та ціннісно-рольовий розвиток у «Базові

навички») створили простір, який внаслідок переживання і дієвого залучення, актуалізації і осмислення вправ-завдань, заповнювався особистісними елементами психологічного досвіду пізнання самого себе, професійних дій і ціннісно-рольового здійснення майбутньої професії.

6. На етапі редіагностики за допомогою ϕ -критерію кутового перетворення Р. Фішера, T-критерію Ф. Вілкоксона та факторного аналізу здійснено порівняння параметрів опису уявлення майбутнього психолога про професійну позицію до та після формувального впливу. Доведено, що формувальний вплив забезпечив динаміку й узгодження прагнень та сподівань досліджуваних з ціннісним ставленням до професійних функцій та готовністю опанувати рольові засади професії психолога
7. Реалізація процедурної моделі розвитку ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості майбутнього психолога забезпечила: розрізнення провідних ціннісних засад і формування оцінно-орієнтирного ставлення до майбутньої діяльності у досліджуваних 1-2 курсів, яке виступає смисловою структурою й зумовлює регуляцію навчальної діяльності; складання самодетермінації та саморефлексії і приведення навчально-пізнавальної й навчально-професійної діяльності досліджуваних 3–4 курсів у відповідність зі своїм власним змістом, сенсом і значенням; диференційоване ціннісне ставлення досліджуваних 5–6 курсів до майбутніх професійних дій і впевненість у можливостях практичної професійної реалізації.
8. Операційний алгоритм реалізації процедурної моделі розвитку ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога включає умови, мотиваційну, цільову та результативну складову та являє собою технологічну послідовність етапів здійснення процедурної моделі, визначає й описує структурно-функціональні та змістовні її елементи у категоріях «діяльність» «дії» «операції».

ВИСНОВКИ

Дослідження ціннісно-рольового компонента як інтегруючої складової професійного становлення особистості майбутнього психолога спрямовувалось на визначення теоретичних і методичних заasad побудови його структурно-функціонального стану та розробки процедурної моделі розвитку.

Згідно з теоретичним завданням розкрити теоретичні підходи до проблеми професіогенезу виокремленні потребо-енергетичний, структурний, онтологічний, функціональний та акмеологічний рівні аналізу та визначені механізми (протиріччя) та базові категорії опису («професійна роль», «професійна позиція», «цінності», «особистісні сенси», «установки») ціннісно-рольового компонента як інтегруючого вектору професійного становлення особистості. Розглянуто «освітньо-професійний простір» як зовнішню умову, що зумовлює аскеологічний вектор професійного становлення особистості майбутнього психолога.

Згідно з завданням побудувати й обґрунтувати схему структурно-функціонального стану ціннісно-рольового компонента на рівнях детермінаційного та онтологічного аналізу визначено реалізуючий (мотиваційну, когнітивну й операційну установки), описовий (мотиваційне, атрибутивне та диспозиційне сенсоутворення) та виконавчий (нормативні протиріччя періоду фахової підготовки) механізми його дослідження, які зумовлюють траєкторію розвитку через відшукування сенсів і цінностей власної успішної екзистенції. Означені положення дали підставу стверджувати, що результатом розвитку ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога на індивідуально-варіативному рівні виступає професійна позиція як інтегруюча готовність до майбутньої професійної діяльності, що поєднує ціннісний простір особистості та вимоги професії.

Емпіричне завдання установити структурні характеристики уявлення майбутнього психолога про власну професійну позицію на певних етапах фахової підготовки обумовило визначення її рівнів та критеріїв змістовного опису (полярні пари конструктів). Методичні підходи та інструментарій дослідження дозволили виявити характерні для кожної з підгруп вибірки якісні та кількісні характеристики уявлення про професійну позицію та визначити спрямованість і

зміст формувального впливу.

Згідно з завданням розробити процедурну модель розвитку ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога та перевірити її ефективність побудована та обґрунтована робоча схема розвитку ціннісно-рольового компонента, реалізація якої дозволила з опорою на контекстне навчання та спільну дослідно-проектну діяльність забезпечити перевірку гіпотези дослідження щодо конструктивно-функціонального переживання майбутнім психологом нормативних протиріч періоду навчання.

Отримані після формувального впливу дані визначили диференціювання ціннісно-рольових засад особистості досліджуваних на різних етапах фахової підготовки:

1. У досліджуваних підгрупи 1–2 курсів виявлено розрізнення провідних цінностей і формування оцінно-орієнтирного ставлення до майбутньої діяльності, усвідомлення, що головною силою професійного становлення виступає прояв ціннісного інтересу до людей та їхнього буття, що система цінностей людини виступає найважливішим життєвим критерієм, визначає прийняті рішення, сприймання світу, інших людей і моральний контекст особистісного функціонування.
2. У досліджуваних підгрупи 3–4 курсів визначено складання самодетермінації та саморефлексії, приведення навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності у відповідність до власного змісту, сенсу й значенню. Зміна спрямованості активності в бік соціально-ціннісного та морально-етичного аспекту психологічної діяльності свідчить про глобально-усвідомлене прийняття соціально-етичних цінностей майбутньої професії. Професійні рольові позиції, розташовані у просторі «сила» «аутентичність», що проявляє прагнення до персоналізації та гнучкого поведіння.
3. Досліджувані підгрупи 5–6 курсів характеризуються диференційованим ціннісним ставленням до професійних дій і зростанням впевненості у можливостях практичної професійної реалізації. Це прояв відкритості власному досвіду, адекватності в сприйнятті своїх можливостей, здібностей і власної стратегії побудови життєвого шляху та прийняття відповідальності за свій шлях професійного розвитку.

Організаційно-методичне планування констатувального, формувального та контрольного етапів дослідження, логіко-понятійний і порівняльний аналіз умов, детермінант і результативності розвитку ціннісно-рольового компонента дають підстави твердити, що уявлення про професійну позицію як готовність: до професійної діяльності, що визначається ціннісним ставленням, когніціями, установками, очікуваннями й примірюванням професійних ролей являє собою динамічне утворення, яке залежить від організації навчання в освітньому середовищі, проявляє етапну дефіцитарну неузгодженість та має траєкторію розвитку від рівня «цінності» як базового через «інтенційність» та «регуляцію» до «рольової поведінки».

Складений алгоритм як технологічна послідовність розвитку ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога описує умови, операції й форми його реалізації та дає можливість дослідного доповнення. Крім того, до перспективних напрямів подальшого вивчення відносимо питання самоорганізації активності особистості (предметність, усвідомленість, інтенційність, вибірковість, цілісність), яке обумовлюється сукупністю цінностей і змістів, морально-етичним і соціально-культурним образом професії психолога та впливає на гнучкість рольового поведіння фахівця, здатність свідомо та пластично займати різні рольові позиції, відповідно до інтересів клієнтів і вимог діяльності та технологічних засобів її здійснення, а тому визначає якість та спрямованість прояву професійних дій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Баклицький, І. О. Особистісні характеристики і успішність навчальної діяльності студентів психологів. *Вісник Львівського університету. Філософські науки*. 2004. 6. 230 – 237.
- Бондаренко, А. Ф. *Психологическая помощь: теория и практика*. Київ: Укртехпресс, 1997. 216.
- Вілюжаніна, Т. А. *Динаміка ціннісно-сислової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів*: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ. 2006. 22.
- Вірна, Ж. П. *Мотиваційно-сислова регуляція у професіоналізації психолога*. Луцьк: РВВ "Вежа" ВДУ ім. Лесі Українки, 2003. 320.
- Вітвицька, С. С. *Основи педагогіки вищої школи*: Метод. посібник. Київ: Центр навч. літератури, 2003. 316.
- Власова, О. І. *Педагогічна психологія*: Навч. Посібник. Київ: Либідь, 2005. 400 .
- Вознюк, Н. М. *Етико-педагогічні основи формування особистості*: навч. посібник. Київ: Центр навч. літератури, 2005. 196.
- Глуханюк, Н. С. Психологічні особливості й закономірності становлення професійно-педагогічної діяльності. *Психологія становлення педагога професійної школи*. 1996. 21 – 23.
- Дичківська, І. М. *Іноваційні педагогічні технології*: Навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
- Дьяконов, Г. Філософія персоналізму і психологія діалогу. *Соціальна психологія*. 2005. 2 (10). 18 – 27.
- Зязюн, І. А. *Педагогічна майстерність*: Підручник. За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид. допов. і переробл. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
- Зязюн, І. А. *Педагогічна майстерність як технологія педагогічної дії* Спосіб доступу: URL:
http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/Ped/2008_23_1/to_m1/1_1.pdfio
- Калішук С.М. Освітньо-професійний простір як середовище, що детермінує професійне становлення особистості майбутніх фахівців. *Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історія психології. Психолінгвістика*. За ред. С.Д. Максименка, М. А. Чепи. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2010. IX. 5. 146–150.

- Калішук С.М. Теоретичне обґрунтування концептуальної моделі ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. Збірник статей. Ялта: РВВ КГУ, 2011. 33. 1. 104–112.*
- Калішук С.М. Усвідомлення майбутніми психологами приналежності до професійної реальності. *Проблеми сучасної психології : Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. 14. 311–320.*
- Калішук С.М. Когнітивний аспект соціально-етичних цінностей майбутніх психологів. *Наука і освіта. Тематичний спецвипуск «Когнітивні процеси та творчість». Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. листопад, 2011. 9 / CV. 05 109.*
- Калішук С.М. Ціннісно-рольовий компонент професійного становлення особистості майбутніх психологів. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України. За ред. С. Д. Максименка. XIII. 2. Київ, 2011. 127–133.*
- Калішук С.М. Концептуальні засади дослідження ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога. *Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Київ, 2011. 11. 5. 194–200.*
- Киричук, О. В. Основи психології: Підручник. Київ: Либідь, 2002. 632 .
- Киричук, О. В. Професійна орієнтація в системі державної служби зайнятості. Київ: ППК ДСЗУ, 2009. 230.
- Копець, Л. В. Психологія особистості. Київ: Києво-Могилянська академія, 2007. 548 с.
- Кузьмінський, А. І. Педагогіка: Підручник. Київ: Знання-прес, 2003. 418.
- Лозова, О. М. Метод вільної семантизації візуальних об'єктів у психосемантичних дослідженнях. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ: Логос, 2007. 10. 7. 205–214.*
- Лозова, О. М. Суб'єктивна семантика вчинку: віковий аспект. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб.*

- наук. праць. Київ: Київський міський пед. ун-т ім. Б.Д. Грінченка, 2006. 43–49.*
- Лушин, П. В. *Психология личностного изменения*. Кировоград: Имэкс ЛТД, 2002. 360.
- Максименко, С. Д. *Генезис существования личности*. Київ ООО«КММ», 2006. 240.
- Максименко, С. Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. 1. 2-6.
- Максименко, С. Д., Осєдло В. И. Субъектный подход в изучении профессиональной самореализации. *Психология и право*. 2011. №1. Способ доступа:
URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n1/39330.shtml>.
- Максименко, С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. Київ: НДПУ, 1990. 239.
- Моляко, В. А. *Психологические проблемы творческой деятельности*. Київ: Знание, 1990. 24.
- Ничкало, Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. Черкаси: ВІБІР, 2000. 322.
- Панок, В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. 4-5. 5-7.
- Панок, В. Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. 4. 14 – 17.
- Побірченко, Н. А. Профорієнтаційний супровід підготовки сучасного фахівця до навчання впродовж життя. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: *Збірник наукових праць, частина I*. Київ: Пуґач. 2001. 134 – 137.
- Побірченко, Н. А. Управління адаптивно-динамічними процесами у професійній підготовці сучасного фахівця. *Матеріали звітної конференції*. Київ, ІПППО АПН України, 2006. 18 – 26
- Побірченко, Н. А. Моделювання технологій профорієнтації в організації профільного навчання. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції у м. Донецьк «Психолого-педагогічні засади профільного навчання та профорієнтаційної роботи: Дослід, тенденції та перспективи (2 листопада 2010) у 2-х томах*. Том 1. Донецьк: Витоки, 2010.31 41.

- Пов'якель, Н. І. Психологічні умови професійного розвитку мислення та конкурентоспроможність сучасного фахівця з практичної та прикладної психології. *Актуальні проблеми психології*. Київ: Інститут психології імені Г. С.Костюка АПН України, 2002. 1. 6. 284 – 288.
- Пов'якель, Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. 6. 7. 3 – 6.
- Подоляк, Л. Г. *Психологія вищої школи: Підручник*. Київ: Каравела, 2008. 351.
- Помиткін, Е. О. *Психологія духовного розвитку особистості: Монографія*. Київ: Наш час, 2005. 280.
- Професійна орієнтація: підручник*. За ред. О.М. Ігнатович. Кіровоград Імекс-ЛТД, 2011. 240.
- Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді*. За ред. В. В. Рибалки. Київ, Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. 388 .
- Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навчальний посібник*. За ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. Хмельницький: ТУП, 2001. 330.
- Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі: Навч. посіб.* За ред. М.А. Артюшиної, О.М. Котикової, Г.М. Романової. Київ: КНЕУ, 2007. 528.
- Ржевська-Штефан, З. О. Формування смислоутворюючих мотивів навчальної діяльності майбутніх психологів в процесі професійної підготовки : *автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07*. Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2007. 21.
- Рибалка, В.В. *Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навч. посіб.* Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575.
- Рудестам, К. *Групова психотерапія*.
<https://soulbooks.com.ua/ua/p1600713291-gruppovaya-psihoterapiya-kel.html>.
- Сергеєнкова О. П. Психологічна технологія розвитку професійної індивідуальності студентів. *Дидактика професійної школи: Зб. наук. Праць*. 3. Хмельницький: ХНУ, 2005. 195-198.
- Сергеєнкова О. П. Психологічне забезпечення підготовки фахівців в вищому начальному закладі: концепція, методологія. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб. наук. праць*. 1. Харків: ХТУ ХПУ, 2002. 400-405.

- Сергеєнкова О.П. Психологічний самоменеджмент як професійний потенціал викладача медичного університету. *Університетська педагогічна освіта як шлях гуманізації суспільства*: Мат. доп. міжнарод. науково-практичної конференції, 21-23 квітня 1999 р. 1. Київ: КНЕУ, 1999. 249-254.
- Сергеєнкова О. П. Психолого-педагогічна модель самоменеджмента як напрям в неперервній підготовці сучасного фахівця ринкової економіки. *Проблеми педагогічних технологій*. 3, Луцьк, 2000. 79-83.
- Сергеєнкова О. П. Теорія розвитку суб'єктності в підготовці практичних. *Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи*. Мат. Всеукр. наук.-практ. конф., 27-28 лютого 2003 р. Тернопіль. 112-118.
- Синявський, В. В. *Психологічні основи профорієнтаційної професіографії*. Київ: ІПК ДСЗУ, 2010. 89 с.
- Софій, Н. З. *Про сто і один метод активного навчання*. Київ: Крок за кроком, 2003. 116 с.
- Сургунд, Н. А. Аутопсихологічна компетентність як психолого-акмеологічний фактор розвитку професійної мобільності сучасного фахівця. *Освіта обдарованої та талановитої молоді - національна проблема*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2011. 135-140.
- Сургунд, Н. А. Професійна придатність практичного психолога: діагностика якостей особистості. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: Науково-методичний журнал. 2002. 4. 118 – 124.
- Сургунд, Н. А. Формування професійно-важливих якостей майбутнього соціального працівника в умовах університету. *Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу*. Одеса: ОНУ ім. Мечникова, 2008. 173 - 175.
- Татушко, О.М. *Професійна діяльність і акмеологія: історико-педагогічні аспекти*. Спосіб доступу:
URL: http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/ppmb/texts/2008-08/08taehpa.pdf.
- Титаренко, Т.М. Життєві завдання особистості в інтерперсональному контексті. *Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі*: Матер. методол. семінару АПН України 19 березня 2008 р. Київ: АПН України, 2008. 411 – 418.

- Чепелева, Н. В. Формування професійної компетентності психолога. *Актуальні проблеми психології: Наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ: Ніка – Центр, 1999. 19. 286 с.
- Шевченко, Н. Ф. Керування самостійною роботою студентів у вищих навчальних закладах. *Вісник ЗНУ: Збірник наукових статей*. Запоріжжя: ЗНУ, 2008. 1. 246 – 252.
- Adler, A. Character and Talent. *Individual Psychology. The Journal of Adlerian Theory, Research and Practice*, 1989. 45 (40). 513-526.
- Berg, C. A. The role of problem interpretations in understanding the development of everyday problem solving. *Mind in context: interactionist perspectives on human intelligence*. Cambridge Un. Press, 1994. 29 – 44.
- Bordin, E. S. Warmth in personality development and in psychotherapy. *Psychiatry*. 1957. 20. 351 –363.
- Fidler, F. Personality and situational determinants of leadership effectiveness. *Group dynamics. Research and theory*. N.Y.: Harper & Brothers, 1968. 137 – 149.
- Holland, J. L. *Explorations of a theory of vocational choice*. 1968. 2. 1. 235 – 242.
- Kaiser, H. *Learning theory and personality dynamics*. New York: Ronald Press, 1950. 776 p.
- Maslach, C. The measurement of experienced burnout. *J. of Occupational Behaviour*. 2. 99 – 113.
- Moser, U. Zur psychoanalytischen Theorie der Berufswahl: Sublimierung, Identifizierung und berufliche Identität. *Psychologie. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*. 1963. 1. 1 – 18.
- Parsons, T. The Point of View of the Author. In: M. Black (ed.) *The Social Theories of Talcott Parsons*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1961. 342.
- Rudestam K. *Experiential Groups in Theory and Practice* Monterey, Calif.: Brooks. Cole, 1982
- Super, D.E. *The psychology of careers*. N.Y.: Harper & Brothers, 1957. 348.
- Sternberg, R. Theory and Measurement of Tacit Knowledge as a Part of Practical Intelligence. 1995. 319 – 334.
- The Psychology of Expertise: Cognitive Research and Empirical AI / Ed. by R. Hoffman. New York, 1992. 388 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

ТРЕНІНГ-ПРОГРАМА «ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРОСТІР»

ПЕРШЕ ЗАНЯТТЯ «РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ»

1. Привітання
2. Введення норм групової роботи
3. Знайомство. Вправа «Книга»
4. Опитування самопочуття
5. Притча «Які вони люди?» – метафоричний епіграф заняття
6. Міні – лекція «Досвід усвідомлення себе та інших».
7. Міні-дискусія «Список ресурсів»
8. Вправа «Що робить мене уразливим»
9. Візуалізація «Сад Бажань»
10. Міні-лекція «Учнівство в психології»
11. Міні-дискусія «Сходи вгору» (М. Спарк)
12. Гра «Рятувальна шлюпка»
13. Вправа «Предмет, що притягує погляд»
14. Рефлексія досвіду

Привітання

Ведучий знайомить учасників з тематикою заняття, повідомляє про режим роботи.

Норми групової роботи

Вводяться психологічні норми ставлення один до одного:

- 1) норма уважно, не перебиваючи вислуховувати один одного;
- 2) норма активності - кожен з членів групи бере участь у всіх запропонованих вправах;
- 3) норма психологічної безпеки – збереження таємниці експериментів – «усе смішне й помилкове залишиться в цьому колі»;
- 4) норма психологічної підтримки кожного учасника групи;
- 5) норма звертання один до одного за іменем й на «ти»;
- 6) норма вітання на початку кожного заняття.

Знайомство

Ціль: апробація можливостей проективного самоопишу.

Інструкція: «Уявіть, що ви книга. Яка назва охопила б усе ваше життя? Який її стиль, настрій? Як називаються окремі глави? Як виглядає обкладинка? Вступ? Чи захочуть люди прочитати її? Як оцінять? Яку главу сутужніше всього було писати? Яку главу хотілося б викинути? Що подумают люди, прочитавши цю книгу від початку до кінця?»

Обговорення:

1. Розкажіть про свою книгу. Опишіть її.
2. Що вас здивувало?
3. Що порадувало в цьому образі?

Опитування самопочуття.

«Як ви себе почуваете? Готові почати роботу? Чи є будь-які сумніви й побоювання із приводу майбутньої групової роботи?»

Притча «Які вони люди?»

«Сонце посперечалося із Хмарою й Глибокою Ніччю про те, які вони люди. Сонце сказало, що вони добрі й усмішливі. Хмара, що люди злі й хмурі. А Глибока Ніч вирішила, що в Сонця й Хмари – «галюцинації», тому що вона точно знала, що людей просто не існує».

Міні-лекція «Досвід усвідомлення себе й інших»

Усе залежить від крапки відліку, від нашого суб'єктивного бачення. І від ступеню нашого викривлення: дійсності, оточуючих людей і самих себе. Ми говоримо: «А яблуко ще не спіле або дуже кисле», «Це він такий, а не я» або «У мене так не вийде, або в мене нічого не вийде». Щоб реальність сприймати адекватно, без емоційних або значенневих викривлень – потрібний психологічний досвід усвідомлення себе й інших. Кожній людині важливо: розуміти себе; розуміти іншого; уміти спілкуватися адекватно ситуації; уміти регулювати свою поведінку відповідно ситуації; уміти розкривати свої внутрішні психологічні ресурси.

Якщо власні внутрішні ресурси нами відкриті – ми зможемо розв'язати найважливіші особистісні завдання:

1. Спримати й пізнавати себе й інших людей.
2. Виявляти проблеми у своєму характері й вчасно працювати над

ними.

3. Будувати здорове відношення до діяльності й життя, до цілей і до життєвим ситуаціям.
4. Керувати емоційною поведінкою у напружених ситуаціях і міжособистісних стосунках.

Критерієм того як ми живемо є наші переживання, те, що ми переживаємо: засмучуємося, тривожимося, пишаємося, радіємо, страждаємо, плачемо від негасимого болю, відстороняємося.

Наші переживання постійно супроводжують нас і те, що з нами трапляється протягом дня, визначають наш сон і сюжети снів або, навпаки, безсоння.

Наші переживання мають свої внутрішні цілі. Вони відповідають на запитання: «Чого я зараз прагну? Чи маю я це? Що найбільш значуще для мене?»

Можна назвати чотири внутрішні цілі, які визначають наші емоційні переживання. Це ті цілі, які формують наше відчуття щастя або нещастя, задоволеності або напруги, успіху або втрати.

Кожна людина прагне:

1. Досягати зараз («тут – і – тепер») задоволення – а не очікувати його в перспективі довго й терпляче, і іноді безрезультатно.
2. Реалізувати діяльність, відповідно до головного мотиву - спонуканню, що відбиває бажаний цільовий стан – те, що для мене зараз є найбільше важливим.
3. Забезпечити впорядкованість свого внутрішнього світу – що виключає внутрішню суперечливість, а значить напругу й біль.
4. Забезпечити прогрес особистісної структури – особистісне зростання.

Ці цілі неодмінно повинні постійно реалізовуватися, здійснюватися у житті кожної людини. Неможливість реалізації кожної з них приводить до різних видів психологічних криз:

1. Якщо не задовольняються наші бажання й потреби – настає криза задоволення.
2. Якщо не реалізується значущий мотив або спонукання – ми переживаємо фрустрацію, напругу, м'язові затиски.
3. Неузгодженість внутрішнього світу приводить до конфліктів як внутрішньо-особистісних, так і до міжособистісних.
4. Труднощі у реалізації життєвого задуму, пошуку власного шляху – приводить до втрати сенсу життя».

Міні-дискусія «Список ресурсів»

Ціль: усвідомлення й доповнення списку особистих ресурсів.

Інструкція: «Робота складається із двох етапів. Перший етап роботи: група ділиться на дві підгрупи. Одна підгрупа складає перелік внутрішніх джерел особистих ресурсів. Інша підгрупа складає перелік зовнішніх джерел особистих ресурсів. Час на складання списків – 5 хв.

Проводиться почергове зачитування списків. Виграє та підгрупа, в якій у списку виявиться більше ресурсів.

Другий етап роботи: кожний учасник групи визначає власні ресурси».

Обговорення:

1. *Про які ресурси ви знали до сьогоднішньої роботи?*
2. *Які відкрили для себе в ході виконання вправи?*
3. *Що й хто можуть визначатися як джерела особистих ресурсів: люди, які вас оточують; місця, де ви прагли б побувати; речі, які прагли б мати; творчість; любов; мистецтво; діяльність; професія.*

Вправа «Що робить мене вразливим»

Ціль: усвідомлення причин власної уразливості.

Інструкція: «Кожний з нас відчуває на собі вплив оточення, зовнішніх обставин, пов'язаних із роботою, особистісною історією й актуальними життєвими обставинами.

Наявність або відсутність родини, дитячих травм, занадто вимогливе начальство, неможливість отримати професійну підтримку, перевантаження на роботі – усе це може позначатися на нашому стані.

Приділіть час тому, щоб сформулювати для себе, що у вашому минулому й сьогодні, в професійній або особистій сфері підсилює вашу уразливість».

Обговорення:

Цей список для вашого особистого вживання.

Візуалізація «Сад бажань»

Ціль: відчути, що бажання – основний резервуар нашої енергії й від того, як ми з ними обходимося, залежить, чи будемо ми потрібні собі, близьким, світу.

Інструкція: «Уявіть сад, обгороджений величезною кам'яною

стіною. Бажання – «флора» і «фауна» цього саду. Там ростуть як пересічні жовтці й ромашки, так і зовсім неймовірні, екзотичні квіти (у тому числі такі, яких «не може бути»); там бігають звичайні зайці й навіть кролики поряд зі звірами, цілком «небаченими». Там є добре втопані, а є й «невідомі» стежки.

У саду є хвіртка (може бути й не одна); через цю хвіртку бажання можуть бути випущені «на інший бік» у бік поведінки. Втім, тут вони відразу ж перестають бути «синіми птахами» і перетворюються в щось інше, набагато більш повсякденне – мотиви, цілі. Дуже важливо навчитися помічати це перетворення й не плутати «мотивуючого дрозда» з «синім птахом бажання». Мотиви й цілі діяльності або поведінки – це вже не бажання, а бажання – це ще не мотиви й не цілі.

У воротах хвіртки стоїть Етик – саме тут і є його місце. У одних людей він суворий, в інших – поступливий; в одних – чесний і неподкупний, в інших його легко спокусити; в одних він розумний і точний, в інших – непробивний, у третіх – уявлення його мрячні й заплутані. Кожний може сам розглянути й оцінити свого Етика й Етика своїх знайомих. У тій мері, у якій поведінка визначається бажаннями (а вона визначається також обов'язками, звичками), вона визначається також якостями Етика, який сторожить на «прохідній» вашого Саду бажань.

Подумки підіть у свій Сад Бажань на екскурсію; виберіть там бажання».

Обговорення:

Розповідь про бажання будується за схемою.

- 1. Сюжет.*
- 2. Контекст.*
- 3. Ставлення до бажання: жєну, плекаю, пишаюся, соромлюся, реалізую, залишаю на потім.*
- 4. Зміст бажання.*
- 5. І от у мене це є й що я з ним роблю? Рухаємося до того моменту, коли немає можливості сказати: «Для чого?» і залишається тільки: «Тому, що я цього прагну!» Визначеність уявлення про це "вживання" може певною мірою служити критерієм дійсності й оформленості бажання.*
- 6. Як ви обходитеся з своїми бажаннями?*
- 7. Яку частину їх ви реалізуєте?*
- 8. Як ви ставитеся до тих бажань, які «не можна» (не потрібно,*

неетично, неможливо) реалізувати?

9. *Наскільки ви дозволяєте «псевдоетичним» браконьєрам діяти у вашому Саду, а «раціоналізаторам» підмінювати дійсні бажання «соціально-придатними»?*

Міні-лекція «Учнівство в психології»

Можна володіти професійною інформацією, навичками й уміннями й не стати психологом. Навчання, засноване на вербальному насиченні студентів достатнім обсягом навіть самої висококваліфікованої в науковому відношенні інформації (що абсолютно необхідно) не може забезпечити адекватне формування майбутнього психолога. Тут із самого початку необхідна спеціальна система навчальної роботи із студентами, що базується на активних формах навчання й спрямована на освоєння основ професійної майстерності психологів.

Професійної психології вчать все життя і сама можливість учнівства в психології кардинальним образом залежить від особистості, досвіду й здібностей того, хто їй вчиться.

Міні-дискусія «Сходи вгору» (М. Спарк)

Ціль: активація внутрішніх ресурсів.

Інструкція: «Давайте виконаємо загально-групове завдання. Будемо пересуватися за рівнями узагальнення вгору. Назвіть, зафіксуйте у письмовому вигляді відповіді на питання. Порівняйте свої відповіді із відповідями інших учасників групи.

1. *Мета вашого теперішнього моменту: «Навіщо ви навчаєтесь психології?»*
2. *Близьку мету: «Навіщо ви прагнете стати психологом?»*
3. *Більш дальню ціль: «Навіщо допомагати людям?»*
4. *Найдальню мету: «Навіщо вам треба, щоб вони жили краще?»*
5. *Найбільш дальню мету: «(гармонія)».*

Обговорення: Хто піднявся вище всіх у своїх цілях?

Гра «Рятувальна шлюпка»

Ціль: дослідити тему сенсу життя.

Інструкція: «Ви провели у шлюпці 7 довгих днів. Ви дуже втомилися, вас обпалило сонце, запас води зовсім малий, а їжі майже не залишилося, якщо ви не позбудетеся двох людей – то вмрете. Виберіть двох людей, яких викинете за борт. Але спочатку нехай

кожний з вас спробує переконати групу, що залишити потрібно саме його».

Обговорення:

1. Які почуття переживав кожний учасник?
2. Які труднощі ви переживали?

Вправа «Предмет, що притягує погляд»

Ціль: придбання досвіду відсторонення від звичної, стереотипної ідентифікації й виявлення різноманіття варіантів зсуву цієї позиції.

Інструкція: «Сядьте зручно. Обведіть поглядом кімнату навколо себе. Зупиніть свій погляд на предметі, який буквально притягує вашу увагу. Зосередьтеся на ньому і напишіть про нього, від його імені монолог».

Обговорення:

Як пише М. Пруст, магія відкриття полягає не у виявленні нових ландшафтів, а в придбанні нових очей.

1. Якими ми сприймаємо себе?
2. Про що ми дізналися й що нового зрозуміли про себе?
3. Чи подолали ми звичний ракурс сприйняття навколишнього?
4. Придбали «нові очі»?

Рефлексія досвіду

Кожен учасник висловлює свою думку й враження за наступною схемою:

1. Що я відчуваю по закінченню заняття?
2. Що нового сьогодні я про себе дізнався?
3. Чого чекаю від наступних занять?
4. Які питання залишились у нас сьогодні нез'ясованими?

ДРУГЕ ЗАНЯТТЯ

«СЕНСИТИВНІСТЬ – МІЖСОБИСТІСНА ЧУТЛИВІСТЬ»

1. Привітання
2. Опитування самопочуття
3. Притча «Нічого такого, щоб було неправдою»
4. Міні – лекція «Сенситивність і її компоненти».
5. Вправа «Формування Я-образу»
6. Вправа «Сонячна система»
7. Візуалізація «Фантастична подорож»
8. Міні-лекція «Психоархітектура майбутнього психолога»
9. Міні-дискусія «Сходи вниз» (М. Спарк)
10. Гра «Розуміння характеристик іншого»
11. Вправа «Міжособистісна сенситивність»
12. Рефлексія досвіду

Привітання

Інструкція: «Кожен учасник вітає кожного в групі. Робимо це таким чином: кожному необхідно підійти до кожного учасника групи, назвати його по імені й висловити свої враження від його роботи на минулому занятті».

Опитування самопочуття

«Як ви себе почуваєте? Готові почати роботу? Чи є будь-які сумніви й побоювання із приводу майбутньої групової роботи?»

Притча «Нічого такого, що було б неправдою...»

Сліпа людина сиділа на сходах одного будинку з капелюхом біля ніг і табличкою: «Я сліпий, будь ласка, допоможіть!».

Чоловік проходив повз і зупинився. Він побачив інваліда, в якого було всього лише кілька монет у капелюсі. Чоловік кинув йому пару монет і без дозволу написав нові слова на табличці, залишив її сліпій людині й пішов.

Удень чоловік повернувся й побачив, що капелюх повний монет. Сліпий пізнав його за кроками і запитав, не чи він був тою людиною, яка переписала табличку. І запитав, що саме він написав. Чоловік відповів: «Нічого такого, що було б неправдою. Я просто написав про все трошки по-іншому». Посміхнувся й пішов.

Новий напис на табличці гласив: «Зараз весна, але я не можу її побачити».

Міні-лекція «Сенситивність і її компоненти»

Характер сенситивності людини формується у процесі її життєвого шляху – у результаті всіх взаємозв'язків людини з навколишнім середовищем, у її соціальній, суспільній, трудовій, творчій, повсякденній діяльності. Можна намітити два основні підходи до розгляду сенситивності:

1. Чк цілісну, загальну властивість – здатність прогнозувати почуття, думки й поведінку іншої людини.
2. Як тренування сенситивності.

Слід розглянути багатокомпонентну теорію Г. Сміта, який виділив 4 компонента сенситивності.

Перший компонент, спостережницька сенситивність – здатність спостерігати, а значить, бачити й чути іншу людину й одночасно запам'ятовувати як вона виглядала і що говорила.

Спостереженню підлягають.

- вербальні акти, їх зміст, послідовність, інтенсивність, спрямованість, частота, тривалість, рівень експресії, особливості лексики, фонетики, інтонації, голосових якостей, мово-моторна синхронізація;
- виразні рухи – обличчя й тіла;
- переміщення й пози, дистанції, швидкість і спрямованість рухів;
- тактильні впливи – торкання, жести, поштовхи, передача предметів, утримання їх;
- самоспостереження – інтроспекція;
- комбінація всіх перерахованих дій, ознак і характеристик.

Г. Сміт підкреслює, що все, що ми бачимо й чуємо проходить крізь призму нашої свідомості й ми одержуємо в результаті те, що прагнемо одержати.

Установки особистості, її стереотипи й досвід – приводять до суб'єктивних викривлень – тому що бажання, припущення, звичні способи сприйняття фокусують увагу на обмежених фрагментах поведінки інших людей.

Другий компонент – теоретична сенситивність – здатність вибирати й застосовувати різні теоретичні концепції особистості для більш точних інтерпретацій і пророкування почуттів, думок і дій інших людей.

Третій компонент – номотетична сенситивність – здатність

розуміти типового представника тієї або іншої соціальної групи. Ця сенситивність визначається обсягом знань людини і її досвідом спілкування з певною групою. Наприклад, розуміння педагогів або охоронців, спортсменів або холостяків.

Четвертий компонент – ідеографічна сенситивність – здатність до розуміння своєрідності кожної людини. Ця здатність безпосередньо залежить від часу спостереження й ступеню знайомства людей один з одним.

Вправа «Формування Я-Образу»

Ціль: розвиток здатності формувати уявлення про те, як я виглядаю в очах інших людей

Інструкція: «Перший етап – кожен учасник записує на аркуші свою думку як про співрозмовника про кожного учасника групи.

Другий етап – кожен учасник, по черзі, скаже про те, що з його погляду, думають про нього як про співрозмовника інші члени групи. Це може звучати так, «мені здається, що ти, N, вважаєш, що я як співрозмовник... Після цього N скаже, із чим він згодний, а із чим не згодений».

Обговорення:

1. Чи легко дивитися на себе очима інших людей?
2. Наскільки точними ви були, припускаючи, що думають про вас як про співрозмовника ваші партнери?

Вправа «Сонячна система»

Ціль: перевірити свою здатність розуміти інших людей

Інструкція: «Ви всі по черзі будете Сонечками. А всі інші члени групи планетами – вашими супутниками.

Спочатку Сонечко намагається розвести планети за орбітами. Чим орбіта ближче - тем людина краще ставиться до Сонечка. Тобто, Сонечко намагається визначити, наскільки людина йому довіряє. На орбіті люди можуть стояти боком, позаду, попереду, розміщуючись у просторі кімнати. Людські ставлення надзвичайно складні й тільки за відстанню їх не визначиш. Тому ви можете пофантазувати.

Після того, як учасник-Сонечко вирішив, що все зроблено правильно, він відвертається й Планети самі розподіляються за орбітами, в залежності від того, як вони ставляться до Сонечка

насправді».

Потім Сонечком стає другий учасник. І все повторюється спочатку, поки не зіграють всі».

Обговорення:

1. *До яких висновків ви прийшли?*
2. *Спробуйте відповістити на запитання: «Навіщо ми виконували цю вправу?»*

Візуалізація «Фантастична подорож»

Ціль: більш повна побудова свого образу, спілкування із внутрішнім Я.

Інструкція: «Ми відправимося в уявну фантастичну подорож. Коли ми її закінчимо ви намалюєте будь-що із того, що відбудеться з вами у подорожі.

Розташуетесь як можна зручніше й закрийте очі. Коли ви закриваєте очі, виникає простір, у якому ви знаходите себе. Це ваш простір. Ви володієте таким простором у цій кімнаті, у будь-якому іншому місці, де ви перебуваєте, але зазвичай не помічаєте цього. З закритими очами ви можете відчутися цей простір – у ньому перебуває ваше тіло й повітря навколо вас. Це приємне місце, тому що це ваш простір.

Звертайте увагу на те, що буде відбуватися з вашим тілом. Якщо відчуєте напругу в будь-якій частині тіла, не намагайтеся розслабитися. Просто відзначайте це. Стежте за всім тілом від голови до кінчиків пальців.

Як вам слід дихати? Робити глибокі вдихи або дихати поверхово й швидко? Зробіть пару глибоких вдихів. А потім гучний видих: „Хаааааах". Відмінно. Зараз я розповім вам маленьку історію й запрошу вас у подорож.

Уявіть, що ми йдемо разом. Подумки уявляйте те, про що я вам розповім, і помічайте, як ви будете почувати себе, поки будете робити це. Зверніть увагу на те, чи буде вам приємно робити цю маленьку подорож чи ні.

Уявіть собі, що йдете по лісу. Навколо вас дерева й співають птахи. Сонячні промені проходять крізь листя. Дуже приємно йти по такому лісу. Навколо з усіх боків квіти й дикі рослини. Ви йдете по стежці. По бокам від неї скелі, і час від часу ви бачите, як пробігає маленька тваринка, напевно, кролик.

Ви йдете далі й незабаром помічаєте, що стежка веде нагору.

Тепер ви розумієте, що піднімаєтеся на гору. Коли ви добираетесь до вершини гори, ви сідаєте на великий камінь, щоб відпочити. Ви дивитесь навколо себе.

Світить сонце, навколо вас літають птахи. Прямо, через долину височіє інша гора. Ви можете бачити, що в горі печера, і вам хочеться потрапити на ту гору. Ви бачите, що птахи легко перелітають туди, і вам хочеться стати птахом. Раптово, оскільки це ваші фантазії, а в мріях буває усе, ви усвідомлюєте, що можете перетворитися в птаха. Ви починаєте пробувати свої крила й переконуєтеся, що вмієте літати. Ви злітаєте й легко перелітаєте на іншу сторону.

На іншій стороні ви приземляєтеся на скелю й відразу ж знову перетворюєтеся в людину. Ви піднімаєтесь угору, відшукуючи вхід у печеру, і бачите маленькі дверцята. Ви наближаєтеся до них й опиняєтеся в печері.

Коли ви попадаєте усередину печери, ви розглядаєте стіни, і раптом помічаєте прохід-коридор. Ви йдете по коридору й незабаром бачите багато дверей, на яких написані різні імена.

Ви підходите до дверей зі своїм іменем. Ви стоїте перед своїми дверима. Ви знаєте, що скоро відкриєте їх й опинитесь по інший бік. Ви знаєте, що це буде ваше місце, ваш будинок. Це може бути місце, яке ви згадаєте, місце, яке відкриєте для себе в перший раз, про яке ви мрієте, місце, яке подобається вам або не подобається, місце, яке ви ніколи не бачили, місце усередині печери або зовні її. Ви цього не довідаєтеся доти, поки не відкриєте двері. Але яке б воно не було, це буде ваше місце.

Отже, ви повертаєте ручку й переступаєте поріг. Розгляньте все на своєму місці. Ви здивовані? Гарненько розгляньте. Якщо ви нічого не бачите, уявіть його прямо зараз. Подивіться, що знаходиться навколо. Хто тут перебуває? Чи є тут люди, яких ви знаєте або незнайомі? Або тут нікого немає? Як ви почуваете себе в цьому місці? Відзначайте, як ви себе почуваете. Чи почуваете ви себе добре або не дуже добре? Подивіться навколо себе, походіть. (Пауза).

Коли ви все розглянете у своєму місці, ви відкриєте очі й знову опинитесь в нашій спільній кімнаті.

Тепер візьміть папір і фломастери й намалюйте те місце, у якому ви були, - ваше місце.

Намалюйте місце, яке ви уявили собі, якнайкраще. Якщо вам захочеться, ви можете відобразити ваші почуття стосовно цього місця, використовуючи колір, різні форми, лінії.

Визначите, де вам краще зобразити себе в цьому місці, де і яким чином — за допомогою форми, кольору й символів.

Положіться на те, що ви побачили, коли відкрили двері, навіть якщо це вам не сподобалося».

Обговорення: індивідуальні розповіді про подорож і своє місце.

Міні-лекція «Психоархітектура майбутнього психолога»

М.К. Мамардашвілі зауважував: «Здатність бути учнем вища й достойніша, чим здатність бути вчителем». Це висловлення видається особливо слухним відносно професійної психології, учнівство в якій - процес нескінченний, бездонний і носить характер таїнства, посвячення. Здається, що навчання професійній психології - це навчання не стільки зовнішнім формам діяльності (діагностиці, корекції, консультуванню, викладанню або дослідницьким умінням), скільки навчання "психоархітектурі". Як допомогти у будівництві людиною самої себе за її власним задумом, оформленням її внутрішнього світу шляхом розуміння, тлумачення, екзистенційного спілкування з нею, планування індивідуального сценарію "буття разом" людини й світу, у якому вона живе?

Міні-дискусія «Сходи вниз» (М. Спарк)

Ціль: активація внутрішніх ресурсів.

Інструкція: «Давайте виконаємо загально-групове завдання. Будемо пересуватися за рівнями узагальнення вниз. Назвіть, зафіксуйте у письмовому вигляді і порівняйте з відповідями інших учасників групи.

1. Результат вашого теперішнього моменту: «Що ви отримуєте, навчаючись спеціальності «Психологія»?»
2. Близький результат: «Що ви можете отримати, маючи психологічні знання?»
3. Відстрочений результат: «Що ви можете отримати, маючи роботу?»
4. Дальній результат: «Що ви можете отримати, маючи гарне життя? (гармонію)».

Обговорення:

1. *Хто досяг більшого результату?*

2. Чому можливе не збігання цілей та результатів?
3. Як співвідносяться цілі та результати?

Гра «Розуміння характеристик іншого»

Ціль: навчитися розпізнавати особливості людини.

Інструкція: «Група визначає двох активних гравців, які будуть виконувати роль «розуміючого» і «організатора». У процесі вправи вони цими ролями обмінюються, тому не важливо, хто почне, а хто продовжить.

«Розуміючий» виходить із кола й сідає до нього спиною. «Організатор» невербально вказує на двох людей. Перший з них повинен описати особливості поведінки іншого, не називаючи його ім'я. Якщо «Розуміючий» не готовий дати відповідь щодо того, кого описує гравець, він може ставити уточнюючі запитання будь-яким учасникам групи. «Розуміючий» має три спроби взнати людину, якщо вони невдалі – «Організатор» і «Розуміючий» міняються ролями.

Описувати людину можна вказуючи на зовнішній вигляд (крім одягу), на опис її дій і слів, невербальних проявів, мовних особливостей, паралінгвістичних особливостей.

Усі учасники підгрупи повинні побувати в ролі «Розуміючого».

Обговорення:

1. З якими труднощами ви зіштовхнулися при описі людини й при розумінні?
2. Як оцінювали свій власний опис?
3. Які описи здалися вам найбільш точними?
4. Які перекрученими?

Вправа «Міжособистісна сенситивність»

Ціль: навчитися розуміти особливості інших, виявлені в проєктивному малюнку.

Інструкція: «Продовж 5 хвилин намалюйте свої враження про наші заняття. Зробіть ваш малюнок у будь-якій манері, головне, щоб він відбивав ваше бачення нашої роботи. Постарайтеся малювати так, щоб ніхто не бачив, що ви малюєте.

Потім малюнки роздаються учасникам, минаючи автора. Учасники повинні зрозуміти чий у них малюнок і підписати автора отриманого малюнка».

Матеріали й устаткування: аркуші, олівці або фломастери.

Обговорення:

- 1. Назвіть автора малюнка й поясніть, чому ви так вважаєте.*
- 2. Чи є інші версії?*
- 3. Висловіть аргументи у підтримку своєї думки.*
- 4. Нехай автор прокоментує свій малюнок.*

Рефлексія досвіду

Кожен учасник висловлює свою думку й враження за наступною схемою:

1. Що я почуваю по закінченню заняття?
2. Що нового сьогодні я про себе довідався?
3. Чого чекаю від наступних занять?
4. Які питання залишились у нас сьогодні нез'ясованими?»

ТРЕТЕ ЗАНЯТТЯ **«ФРУСТРАЦІЙНІ РЕАКЦІЇ»**

1. Привітання
2. Опитування самопочуття
3. Притча «Думки – що паростки»
4. Міні – лекція «Реакції на фрустрацію».
5. Міні-дискусія «Ідентифікація - який Я?» (Дж. Шервуд)
6. Вправа «Усі як один»
7. Візуалізація «Судно, на якому я пливу»
8. Міні-лекція «Ентропія професійної ситуації психолога»
9. Міні-дискусія «Вершки» (Т. Р. Харві)
10. Гра «Я-Образ» (М. Спаркс)
11. Вправа «Вербалізація станів» (К.В. Фопель)
12. Рефлексія досвіду

Привітання

Інструкція: «Нехай кожний підійде до кожного й скаже, чим він йому запам'ятався з минулого заняття».

Опитування самопочуття

«Як ви себе почуваєте? Готові почати роботу? Чи є які-небудь сумніви й побоювання із приводу майбутньої групової роботи?»

Притча «Думки – що паростки»

«Одну людину важкий приступ астми раптово наздогнав у ліжку. Була тепла ніч, чоловік перебував у готелі й почував, що задихається. Він добрався до дверей, розкрив її й кілька разів глибоко вдихнув. Свіже повітря подіяло благотворно, і приступ незабаром відпустив його. Коли на наступний ранок чоловік прокинувся, то зрозумів, що відкривав уночі не двері кімнати, а лише стулку платяної шафи».

Міні-лекція «Реакції на фрустрацію»

Як долати фрустрацію, що настає, при блокуванні домінуючої потреби? Як знаходити рішення й внутрішні ресурси?

Сапп Д. вважає, що у відповідь на фрустрацію виникає одна з наступних чотирьох реакцій:

1. Заперечення (відмова): у цьому випадку індивід кидає роботу й заперечує те, що напрямок міркувань і пройдений шлях були

цінними.

2. Раціоналізація: у цьому випадку людина уникає фрустрації. Раціоналізація помилково, перекручено оцінює результат, вважаючи його дійсно цінним і творчим, знаходить причини для виправдання й переконує себе в тому, що все було й буде добре.
3. Прийняття стагнації: індивід підкорюється навіть без спроб заперечення або виправдання проробленої дотепер роботи. Рівень мотивації настільки низький, що міркування над проблемою залишаються незавершеними. Індивід не здатний протистояти фрустрації й рухатися далі. Ця реакція є самою деструктивною, вона пов'язана зі станом апатії.
4. Новий ріст: це найбільш бажана відповідь на фрустрацію. Вона здійснюється завдяки пошуку нових варіантів, актуалізацією своїх ресурсів, усвідомленою відмовою від звичних, добре знайомих (і тому безпечних) способів вирішення проблеми.

У цьому випадку індивід приймає усвідомлене рішення рухатися далі.

Чому страх проявляється? Чим викликається нагромадження не преробленої напруги? Страх повинен бути усвідомлений і привласнений.

Як рухається особистість у бік усвідомлення себе й прийняття відповідальності за саму себе?

Людина повинна ретельно, як би знімаючи шар за шаром – проробити всі свої невротичні рівні:

1. Рівень кліше – наша стереотипна поведінка.
2. Штучний рівень – де домінують різні ролі й ігри – ми маніпулюємо іншими, намагаючись одержати ту підтримку, у якій є потреба.
3. Рівень глухого кута – він характеризується відсутністю підтримки з боку оточення й неадекватністю самопідтримки – ми прагнемо уникати цього рівня, як і будь-якого болю, тут ми почуваємо себе загубленими, обманутими й фрустрованими.
4. Рівень внутрішнього вибуху, коли дійсне «Я» проривається в реальність.

Міні-дискусія «Ідентифікація - який Я?» (Дж. Шервуд)

Ціль: вправа дозволить кожному учасникові побачити себе з нового аспекту в процесі прийняття рішення.

Інструкція: «Кожному учасникові необхідно буде прийняти

рішення – у виборі ознаки – одної із чотирьох у порівнянні з вибором інших учасників групи. На стіні прикріплені номери ознак. Кожному учасникові необхідно вибрати один з них, який у більшій мірі відбиває те, як людина себе сприймає у даний момент і підійти до номеру обраної ознаки, розташованого на стіні».

Матеріали й устаткування: 12 наборів по 4 ознаки; номери ознак (№1, №2, №3, №4).

Набори ознак:

1. активний; пасивний; яскравий; оптимістичний
2. дорослий; чоловік; жінка; зрілий
3. батько або мати; чоловік або дружина; брат або сестра; син або дочка
4. зростаючий; щасливий; нейтральний; упевнений
5. обережний; імпульсивний, компетентний; наполегливий
6. агресивний; творчий; заповзятливий; слухняний
7. м'який; стриманий; свідомий; романтичний
8. видатний; тонкий; замкнутий; стійкий
9. твердий; суворий; сильний; нерішучий
10. естет; практичний; поступливий; досвідчений
11. у групі я визнаю владу над людьми; у групі я борюся за владу; у групі я уникаю влади; у групі я користуюся владою
12. у групі я значимий; у групі я сторонній; у групі я незалежний; у групі я рядовий

Обговорення:

1. Чи впевнені ви в правильності зробленого вибору?
2. Як ви себе почуваете перебуваючи в обраній компанії?
3. Як ви ставитеся до інших трьох підгруп?
4. Чи підходять вам ті ознаки, від яких ви відмовилися?
5. Хто з учасників прагне змінити обрану ознаку й перейти в іншу підгрупу?

Далі пропонуються наступні 4 ознаки (усього 12 раз по 4 ознаки). Коли всі вибори закінчені, кожний учасник вибирає 5-6 ознак, переписує їх на окрему картку. Група розбивається на тріади – учасники обговорюють створений образ себе й інших».

Заключне обговорення:

1. Як ви оцінюєте свій образ?
2. Які почуття він у вас викликає?

3. Яку сліпу пляму ви побачили в собі?
4. Що несподіваного відкрили для себе?

Вправа «Усі як один»

Ціль: можливість відчутти іншу людину, визначити її основні характеристики, її потреби й прагнення.

Інструкція: «Вибираємо активного гравця, який повинен задаючи питання кожному учасникові групи й одержуючи від нього відповідь, зрозуміти, у кого перетворилася група, від імені якого учасника група відповідає на запитання.

Отже, активний гравець виходить на 5 хвилин і готує питання для всіх учасників групи. Коли він повертається – група перетворюється в одну людину. Завдання активного гравця – визначити в кого ми перетворилися.

Постарайтеся придумати такі питання, на які ми могли б реагувати досить швидко й спонтанно. Якщо нам доведеться довго думати – ми ризикуємо вийти з ролі».

Обговорення:

1. Чи складно було звикнути до ролі загаданого учасника?
2. Що допомагало відповідати на запитання?
3. Що нового довідався про себе загаданий учасник?

Візуалізація «Судно, на якому я пливу»

Ціль: побудувати й відрефлексувати метафоричне відбиття уявлення учасника групи про себе на даний момент.

Інструкція: «Влаштуйтеся зручніше, займіть таке положення, яке видається вам найбільш комфортним. Закрийте очі й до кінця вправи не відкривайте їх і намагайтеся не рухатися.

Ваше тіло починає поступово розслаблятися. Ви відчуваєте, як зникає напруження в м'язах. З кожним словом кожна м'язова група тіла усе більше наповнюється відчуттям спокою й приємної м'якості. Ваш подих рівний, спокійний. Повітря вільно наповнює легені й легко залишає їх. Серце б'ється чітко й ритмічно. Зверніть свій внутрішній погляд на пальці правої руки. Кінчики пальців правої руки начебто торкаються поверхні теплої води. Ви відчуваєте пульсацію у кінчиках пальців. Виникає відчуття, що рука поступово поринає в теплу воду. Ця чарівна вода обмиває вашу праву руку, розслаблює її й тепло піднімається нагору по руці... До ліктя... Ще вище... От уже

вся ваша рука поринає в приємну теплоту, розслаблюється... По венам і артеріям правої руки біжить оновлена кров, даючи їй відпочинок і нові сили... Подих рівний, спокійний. Серце б'ється чітко, ритмічно...

А тепер ваш внутрішній погляд звертається до пальців лівої руки. Тепер кінчики пальців лівої руки начебто торкаються поверхні теплої води. Ви відчуваєте пульсацію в кінчиках пальців. Виникає відчуття, що рука поступово поринає в теплу воду. Ця чарівна вода обмиває вашу ліву руку, розслаблює її й піднімається нагору по руці... До ліктя... Ще вище... От уже вся ваша рука поринає в приємну теплоту, розслаблюється... По венам і артеріям лівої руки біжить оновлена кров, даючи їй відпочинок і нові сили... Подих рівний, спокійний. Серце б'ється чітко, ритмічно...

Направте свою увагу до ніг. Ступні розслаблюються. Вони відчувають приємне тепло, що нагадує тепло від вогню, що горить у каміні. Відчуття таке, начебто ваші ноги стоять на коминкових грахах. Добре, ласкаве тепло піднімається по ногах нагору, даючи живлюще розслаблення й відпочинок м'язам... Напруга зникає... И от уже м'язи ніг розслаблюються – від кінчиків пальців до стегна... Подих рівний, спокійний. Серце б'ється чітко, ритмічно.

Є ще одне джерело тепла у вашому тілі. Воно – в області сонячного сплетення. Немов маленьке сонечко просочує своїми животворящими променями ваші внутрішні органи й дарує їм здоров'я, допомагає краще працювати... Розправляються, розслаблюються м'язи живота... По всьому тілу поширюється приємне розслаблююче тепло, яке створює відчуття спокою й відпочинку... Зникає напруга в плечах, у шийному відділі, у нижній частині потилиці... Ви відчуваєте, що напруга, яка скопилася тут, розчиняється й зникає... Іде... Подих рівний, спокійний. Серце б'ється чітко, ритмічно...

Тепер ваш внутрішній погляд звертається до обличчя. Розслаблюються м'язи обличчя... Іде напруга з вилиць... Із щелеп... Губи стають м'якими й податливими... Розгладжуються зморщечки на чолі... Віка перестають тремтіти... Вони просто зімкнуті й нерухливі... Усі м'язи обличчя розслаблені... Легкий, прохолодний вітерець обмиває ваше обличчя... Він приємний і добрий – цей повітряний поцілунок... Повітря несе вам свою цілющу енергію... Подих рівний, спокійний. Серце б'ється чітко, ритмічно.

Ваше тіло насолоджується повним спокоєм... Напруга спадає, розчиняється, іде... Утома зникає... Вас наповнює солодке відчуття

відпочинку, розслабленості, спокою... Спокою, що наповнює вас новими силами, свіжою й чистою енергією.

Ви розслаблені й вільні. Ви можете опинитися там, де вам хочеться бути. Там, де вам добре. Для когось, може бути, це власний будинок, для когось – це куточок двору, де він любив ховатися в дитинстві. А для когось – просто галявинка в літньому лісі, де можна валятися в траві й побачити над собою сліпучу блакить... Побудьте недовго у цьому місці. Наповніть його позитивною енергією.

А тепер підемо далі... Ви не кваплячись, йдете по дорозі й от уже чуєте шум моря – хвилі накочуються на берег і знову відбігають. І цей звук не можна поплутати ні із чим. Ще поворот і перед вами на всю широчінь, у півсвіту – вічно рухлива поверхня моря... Звук прибою тут чутний набагато сильніше, ви відчуваєте на губах солоний присмак бризів і бачите порт, повний кораблів. Яких тільки судів тут немає? Змішалися часи й країни в цьому чарівному порту. Тут і величезні сучасні океанський лайнери, і індійські човники, видовбані зі стовбура дерева, і давньогрецькі пироги, і піратські шхуни, і катера, і яхти, і рибацькі баркаси, і витончені бригантини, і плоскодонки, і катамарани. Аж до атомоходів, авіаносців і «Наутілуса» капітана Немо...

Ви йдете уздовж пірсів і любуетесь всією цією різноманітністю форм і фарб. Знайте, що кожен з цих суден може стати вашим. Виберіть собі те, що найбільше підходить вам, що подобається вам, що відповідає вашим потребам і уявленням про потрібне вам судно... Оглянете уважно те, що вибрали. Яка форма в цього судна?... У який колір воно пофарбоване?... Чи є в нього якір? Прочитайте напис на борті корабля. Яка його назва?

Зійдіть на ваше судно. Хто зустрічає вас там?... Як виглядає зустрічаючий? Прислухайтесь: він щось говорить вам... Огляньте судно зсередини. Обійдіть його не кваплячись. Загляньте в каюти...

Підніміться на капітанський місток... Прогуляйтеся по судну... Зайдіть у каюту, яку будете займати ви. Подивіться – тут лежить складений аркуш паперу. Розгорніть його. Це карта. На ній позначена мета вашого першого плавання. Що це за мета? Чи є назва пункту призначення?

Відправляйтеся у свою подорож... Ваше судно готове покинути порт... Усе готове для вашого плавання... Ви відпливаєте... Усе далі й далі берег... От уже зникли за обрієм верхівки найвищих щогл і кораблів, що залишилися в порту... Ви у морі на своєму

судні... Ви рухаєтеся в безбережному морському просторі... Ви рухаєтеся до наміченої мети... Чи далеко вона?... Що вас там очікує?... Що ви прагнете там удаліні побачити? Що зустрічаєте ви на своєму шляху?..

Але настав час зробити зупинку в нашому плаванні. Спрямуйте своє судно в найближчу гавань...

На сьогодні ваша подорож завершується. Ви спускаєтеся по трапу на берег..., подивіться ще раз на своє судно... Воно завжди буде чекати вас у пірса... Ви йдете далі й далі від свого судна... Ви вже не оглядаєтеся...

І тепер ви переноситеся сюди, у нашу кімнату, ... починаєте відчувати своє тіло...

Зараз ви чуєте мій голос і починаєте поступовий вихід зі стану занурення. Я буду рахувати від десяти до одного і ваша активність буде зростати.

- Десять.... Ви добре відпочили.

- Дев'ять... Відчуття розслабленості проходить.

- Вісім... Подих стає частіше.

- Сім... У всьому тілі приплив енергії.

- Шість... Тіло стає легким, сильним.

- П'ять... чотири... Думки ясні, чіткі.

- Три... Два... По всьому тілу пробігає приємний озноб.

- Один ... Зробіть глибокий вдих, різкий видих. Підніміть руки

нагору, потягніться. Відкрийте очі.

Обговорення: Опишіть:

1. *Яке судно ви вибрали для плавання?*

2. *У який колір воно пофарбоване?*

3. *Як воно називається?*

4. *Чи зустрів вас хто-небудь на борті судна?*

5. *Що сказав вам зустрічаючий?*

6. *Що ви побачили при огляді судна? Що вам здалося цікавим?*

7. *Яка мета вашого плавання?*

8. *Чи побачили ви ціль вашої подорожі?*

9. *Яка стояла погода при вашому виході з порту?*

10. *Що відбувалося з вами під час подорожі?*

Міні-лекція «Ентропія професійної ситуації психолога»

Професійне становлення особистості психолога відрізняється від становлення будь-якого іншого професіонала наявністю

значного рівня ентропії професійної ситуації взаємодії психолога і клієнта. Невизначеність професійної ситуації зумовлюється апріорі заданим дефіцитом інформації. Фактор невизначеності виступає одночасно як зовнішня умова діяльності психолога, обумовлена характером репрезентації запита клієнта, якісними і кількісними параметрами значенневих характеристик заявленої психологічної проблеми, їх взаємозв'язком й співвідношенням і як внутрішня умова, визначена формою репрезентації професійного знання та досвіду психолога. Крім того, ентропія професійної ситуації діяльності психолога викликається існуванням мультимодальних підходів до здійснення професійної діяльності, множинністю теоретичних та практичних схем, які лиш описово наближуються до відкриття істини, розмитістю границь між парадігмальними підходами до консультування, психокорекції та психотерапії, залученням великої кількості різноманітних технологій допомоги клієнту. Означені характеристики професійної діяльності можна розглядати як систему, що відрізняється особливою якістю, заданою двоїстою природою об'єкта психологічної діяльності. З одного боку, це елементи соціальної та професійної культури та її цінності, які формують власну професійну позицію психолога та обумовлюють виконання професійної ролі і професійних завдань, а з іншого боку, це клієнт, що потребує вирішення психологічних, соціальних та ціннісно-етичних проблем з його унікальною картиною світу і себе в ньому, з унікальними можливостями та суб'єктивними логіками вирішення власних життєвих завдань.

Міні-дискусія «Вершки» (Т.Р. Харві)

Ціль: усвідомити процес міжособистісного впливу та особистісних змін.

Інструкція: «Обираються учасники: один любить вершки, інші – не люблять вершки. Той, хто любить вершки повинен умовити інших випити хоча б скільки вершків. Він може користатися любими вербальними прийомами, але не наливати вершки у стакан доти, поки його партнери не погодяться покуштувати вершки.

Коли рішення приймається і хоча б один із учасників погоджується – вершки наливаються в стакан і показуються всій групі.

Матеріали та обладнання: стакан, пакет вершків, нерозпечатаний, але з введеною дозою харчового красителя синього кольору.

Обговорення:

1. Яка реакція групи на вершки?
2. Чи залежить ця реакція від зміни ставлення до вершків?
3. Які тактики переконання використовувались?
4. Які тактики використовував той, хто відмовлявся пити вершки?
5. Чи існує різниця між зміною вставлення до вершків у процесі переконання у порівнянні з несподіваною внутрішньою зміною у кінці взаємодії?
6. Які аналогії між цим випадком і розумінням процесів особистісної зміни можна привести?
7. У чому специфіка переконання і можливість навчання через цей досвід переживання?

Гра «Я-Образ» (М. Спаркс)

Ціль: розвиток уявлень про майбутнє, навиків керованої фантазії.

Інструкція: «Учасники розбиваються на діади: «Слухаючий» і «Оповідач».

У кожній парі один учасник розповідає іншому про свій бажаний образ – чого він праг би досягти (образ досягнення) і називає дві якості, які, на його думку, могли б йому допомогти досягти мети, відбитої в образі досягнення. Потім із двох якостей, «Оповідач» вибирає одну – більш значиму. Далі «Слухаючий» допомагає «Оповідачеві» проаналізувати названу якість за наступною схемою:

1. «Слухаючий» пропонує «Оповідачеві» розслабитися й переглянути свої спогади, вибрати з них одну ситуацію, в якій виявилася бажана якість. Оповідач уявляє цю ситуацію, приділяючи увагу як звучить його голос, як він виглядає - фіксуються фізіологічні ознаки.
2. «Слухаючий» просить «Оповідача» уявити по черзі 3 ситуації, в яких він уже володіючи якістю, міг би спостерігати своє відбиття в будб-якій поверхні – дзеркалі, вітрині магазину, водній гладі, великому вікні будинку. Завдання «Оповідача»: запам'ятати зовнішні фізіологічні ознаки, які він може побачити й почуття, які він при цьому переживає.
3. «Слухаючий» просить «Оповідача» побачити ситуацію, в якій він уже володіючи бажаною якістю, взаємодіє із дружелюбно настроєною до нього людиною.

Після цих трьох кроків, учасники в діадах міняються ролями.

Обговорення:

1. *Що пережили й відчували виконуючи вправу?*
2. *Наскільки успішні були в цій ситуації?*
3. *Що несподіваного відкрили для себе?*

Вправа «Вербалізація станів» (К.В. Фопель)

Ціль: виявити подяку людині, яка ставиться до вас із розумінням і підтримкою

Інструкція: «Згадайте будь-яку людину, якій ви за щось вдячні. Це та людина, якій ви не виразили повною мірою свою вдячність. Напишіть їй вдячний лист. Лист, у якому я кажу «дякую». Скажіть у ньому все, що прагли, але не висловили раніше. Може бути ви зможете передати в цьому листі радість, задоволення й інші позитивні емоції, які ви переживали завдяки ньому. Для цієї роботи у вас є 15 хвилин».

Обговорення: *Хто прагне, щоб його лист був зачитаний уголос?*

Рефлексія досвіду

Кожен учасник висловлює свою думку й враження за наступною схемою:

1. *Що я почуваю по закінченню заняття?*
2. *Що нового сьогодні я про себе довідався?*
3. *Чого чекаю від наступних занять?*
4. *Які питання залишились у нас сьогодні нез'ясованими?*

ЧЕТВЕРТЕ ЗАНЯТТЯ «ТОЛЕРАНТНІСТЬ»

1. Привітання
2. Опитування самопочуття
3. Притча «Дзеркало світу»
4. Міні – лекція «Толерантність-інтолерантність».
5. Міні-дискусія «Які якості або особливості поведінки допомагають жити в мінливому світі?»
6. Вправа «Тік-Так»
7. Візуалізація «Життя як подорож»
8. Міні-лекція «Моделі світу»
9. Міні-дискусія «Життєвий та професійний кодекс психолога»
10. Гра «Інший Ти» (Е. Рейлі)
11. Вправа «Позитивність»
12. Рефлексія досвіду

Привітання

Кожний учасник повинен привітати кожного в групі. Робимо це таким чином: кожен учасник групи називає на ім'я кожного учасника групи й підкреслює одну, саму яскраву його якість.

Опитування самопочуття

«Як ви себе почуваете? Готові почати роботу? Чи є які-небудь сумніви й побоювання із приводу майбутньої групової роботи?»

Притча «Дзеркало Світу»

Давним-давно жив великий шах. Він наказав побудувати прекрасний палац. Там було багато чудесного. Серед інших дивин у палаці була зала, де всі стіни, стеля, двері й навіть підлога були дзеркальними. Дзеркала були незвичайно ясні, і відвідувач не відразу розумів, що перед ним дзеркало, настільки точно воно відбивало предмети. Крім того, стіни цієї зали були влаштовані так, щоб створювати луна. Запитаєш: "Хто ти?" - і почувеш у відповідь із різних сторін: "Хто ти? Хто ти? Хто ти?"

Одного разу в цю залу забіг пес й у здивуванні застиг посередині - ціла зграя собак оточила його з усіх боків, зверху й знизу. Пес про всякий випадок ощирився, і всі відбиття відповіли йому тим же самим. Перелякавшись не на жарт, він запекло загавкав. Луна повторила його гавкіт.

Пес гавкав усе голосніше. Луна не відставала. Пес метався туди й сюди, кусаючи повітря, і його відбиття теж носилися навколо, клацаючи зубами. Ранком слуги знайшли нещасного пса бездиханним в оточенні мільйонів відбиттів здохлих собак.

Міні-лекція «Толерантність-інтолерантність»

Світ, у якому ми живемо, різноманітний, причому ступінь різноманіття росте, його форми множаться.

В основі цієї різноманітності лежить величезна кількість соціальних відмінностей: між людьми, соціальними процесами, ситуаціями, практиками, культурами й субкультурами.

Адаптуючись до життя в умовах існування такої кількості відмінностей людина проявляє:

- готовність надати іншим людям можливість для самовираження;

- задоволення власних потреб у такому ж самовираженні, самоактуалізації, самоідентифікації.

Властивість людини, що визначає її вміння активно приймати світ таким, який він є, у всьому його різноманітті, не намагаючись ні пасивно підлаштуватися під нього, не переробити його «на свій лад», прийнято позначати терміном толерантність.

Психологічний зміст цієї властивості полягає в тому, що толерантна людина: настроєна миролюбно, її мислення відкрите стосовно існуючих відмінностей, її поведінка багатоваріативна. Вона прагне, зацікавлена, уміє знаходити природні або штучні шляхи для розвитку конструктивних взаємодій з оточуючими людьми.

Зберігаючи обопільне «право на відмінності», толерантна людина тим самим зберігає й обопільне право на самоідентифікацію.

Інтолерантна людина — стосовно існуючих відмінностей «войовничо» настроєна, мислення сфальцьоване на одному з полюсів відмінностей, закрита, поведінка однозначна й «без варіантів» спрямована на пріоритет одного з полюсів відмінностей. У підсумку інтолерантна людина або змушує інших людей всупереч їхній самоідентифікації відповідати її власним нормам і уявленням, або сама змушена пристосовуватися до чийось «чужих» норм і уявлень, що виводять за межі її власну самоідентифікацію.

Для того, щоб бути в цілому толерантним, людині досить прояв хоча б двох її компонентів:

1. когнітивного й конативного (при збереженні

- інтолерантності на емоційному рівні);
2. афективного й конативного (при збереженні інтолерантності на когнітивному рівні);
3. афективного й когнітивного (при збереженні інтолерантності на конативному рівні).

Наприклад, модель перша: іншу людину можна емоційно не приймати, але розуміти й шукати шляхи співробітництва з нею (ця модель часто використовується при формуванні таких емоційно-пофарбованих видів толерантності, як етнічна, міжкультурна).

Модель друга: іншу людину можна емоційно приймати, іти на співробітництво з нею (допомагати), але при цьому не розуміти (ця модель часто зустрічається в таких видах толерантності як управлінська, гендерна).

На кінець, третя модель: можна емоційно приймати іншого, розуміти його, але чемно втримуватися від співробітництва з ним (наприклад, при прояві професійної, соціально-економічної, педагогічної толерантності).

Досягнення толерантності можливо, якщо підібрати у власному репертуарі ідентичностей більш адекватну для конкретної взаємодії особистісну підставу для самовизначення.

Міні-дискусія

«Які якості або особливості поведінки допомагають жити в мінливому світі?»

Ціль: усвідомлення якостей і особливостей поведінки, які є ціннісною на індивідуально-варіативному й на загально-груповому рівнях.

Інструкція: «Перший етап: складіть спочатку індивідуальний перелік якостей, які на ваш погляд допомагають жити в мінливому світі. На цю роботу приділяється 5хв. Другий етап: прийміть у групі погоджене рішення по обговорюваному питанню. У загально-груповому, остаточному списку у вас повинно бути 11 якостей, проранжуйте ці якості за ступенем їх важливості».

Матеріали й оснащення: експертний список 11 особливостей, що допомагають жити в мінливому світі:

1. любов до людей, позитивне ставлення до світу, оптимізм
2. прийняття себе й світу у всіх проявах
3. уміння подивитися на проблему очима інших
4. почуття гумору

5. переживання своєї незавершеності, незакінченості
 6. товариськість
 7. сенситивність, емпатія
 8. бажання допомагати людям
 9. працездатність
 10. мрійність, здатність фантазувати
 11. рішучість, наполегливість, цілеспрямованість
- Обговорення: Зіставлення з експертним списком.*

Вправа «Тік-Так»

Ціль: навчитися робити інверсію змісту

Інструкція: «Перший етап (Тік). Визначте усі негативні думки, що заважають вам досягти поставленої мети. Запишіть їх. Ретельно вивчіть запис. Проаналізуйте, наскільки ви спотворили існуюче положення справ і надмірно перебільшили значення негативних думок і явищ.

Другий етап (Так). Замініть кожну неперевірену негативну думку на позитивну, об'єктивно вивірену.

Обговорення:

1. Кількість негативних думок
2. Наскільки негативні думки виявилися реальними перешкодами?
3. Чи вдалося призвести інверсію й знайти потенціал?

Візуалізація «Життя як подорож»

Ціль: визначити актуальний для кожного учасника в даний момент процес: вибору, прийняття рішень, пошуку альтернатив, занурення в проблему.

Інструкція: «Подорож – це узагальнений образ шляху. Давайте пофантазуємо про те, якою може бути у кожного з вас ваша подорож. Намалюйте на папері картину місцевості, по якій ви збираєтеся подорожувати.

Уявіть:

1. Характер місцевості – ліс, пустеля, гірський масив, водойма...
2. Особливості місцевості – наявність доріг або стежок, поворотів або перехресть, перешкод, переправ і мостів.
3. Спосіб подорожі.
4. Засіб пересування – пішки, кінь, автомобіль, повітряна куля.
5. Яка це дорога, по якій ви збираєтеся подорожувати. На що вона

схожа (широке шосе, гірська стежка), або вона відсутня взагалі, або її потрібно прокладати?

6. Як ви збираєтеся орієнтуватися під час своєї подорожі – є чи у вас карта, компас або інші пристосування?
7. Визначте, де перебуває початковий пункт вашої подорожі, що він собою представляє?
8. Яке те місце, куди ви збираєтеся прийти?

Обговорення:

- 1) *утруднення*
- 2) *побоювання*
- 3) *особистісні паттерни*
- 4) *рівень домагань*
- 5) *наявність невротичних моделей поведінки*
- 6) *прагнення*

Міні-лекція «Моделі світу»

Дж. Бьюдженталь підкреслює, що не існує двох однакових моделей світу. Дані тисяч експериментів по вивченню сприйняття і його відмінностей у різних індивідів свідчать про те, що існують значні відмінності між усіма людськими істотами вже на нейрофізіологічному рівні. Якщо, наприклад, ми пред'явимо групі досліджуваних шнур, і попросимо їх знайти такий же серед пред'явлених 20 шнурів рівної довжини, деякі з досліджуваних будуть постійно вказувати на шнур, значно більшої довжини, чим даний. Те ж відбувається при ідентифікації кольорів, відстаней, звукових тонів і так далі.

Усі ми розробляємо свої власні й унікальні моделі світу. До того ж, «адекватним психічне відбиття бути не може, тому що тільки неадекватність забезпечує життя людини. Космонавта в космічному кораблі від мороку, абсолютного нуля й вакууму відокремлює стінка, яку при бажанні кулаком може пробити будь-який каратист. Якби космонавт відбивав це щохвилини своєю свідомістю, він відразу б збожеволів...».

Психолог, що займається проблемами індивідуального людського життя, опиняється в тому ж скрутному стані, що й астроном, що вивчає розвиток світил і галактик. Він не може провести строгий природній експеримент, не в праві змінювати людську долю, якщо людина його не попросить.

Міні-дискусія «Життєвий та професійний кодекс психолога»

Ціль: рефлексія та вербалізація життєвих і професійних цінностей та принципів.

Інструкція: «Літери української абетки (крім літер: Ї, Й, Ь) розподіляються між учасниками групи. Завдання учасникам – сформулювати декілька значущих для вас особисто і для світу взагалі життєвих і професійних правил, які б починалися на ті літери абетки, які вам достались».

Обговорення: Сумісне читання правил відповідно порядку літер абетки.

Гра «Інший Ти» (Е. Рейлі)

Ціль: сприяти усвідомленню самого себе, спробувати невласливу поведінку, включити нові знання у свій образ Я

Інструкція: «Влаштуйтеся зручніше. Я зачитаю перелік тем, на кожному з них ви повинні на папері записати вільну асоціацію».

1. зброя
2. божество
3. колір
4. музичний жанр
5. предмет одягу
6. пора року
7. фрукти
8. тип погоди
9. дорогоцінний камінь
10. предмет меблів
11. географічна крапка
12. легендарна фігура
13. робочий інструмент
14. героїня
15. архітектурний стиль
16. музичний інструмент
17. тварина
18. їжа
19. рослина
20. герой

Проаналізуйте протягом декількох хвилин написані асоціації й дайте собі нове ім'я, що відбиває ці відповіді.

Напишіть своє ім'я на листку паперу.

Розбийтеся на пари й обговоріть один з одним проблему відмінностей між Вами і Іншим Я.

Обговорення:

1. Подумайте про своє інше Я
2. Розкажіть про своє інше Я.

Вправа «Позитивність»

Ціль: навчитися давати позитивний зворотний зв'язок

Інструкція: «Організуємо два кола: внутрішнє і зовнішнє. Учасники внутрішнього кола сидять на місці, учасники зовнішнього кола пересуваються за годинниковою стрілкою й протягом 1 хвилини говорять про позитивні якості візаві.

Потім учасники міняються місцями в колах».

Обговорення:

1. Наскільки просто було говорити про позитивні якості учасників?
2. Чи були ситуації, коли важко було назвати позитив? З чим це ви зв'язуєте?
3. Які почуття ви переживали одержуючи позитивне підкріплення?
4. Що було сутужніше робити: описувати позитивно іншого або одержувати власну похвалу?

Рефлексія досвіду

Кожен учасник висловлює свою думку й враження за наступною схемою:

1. Що я почуваю по закінченню заняття?
2. Що нового сьогодні я про себе довідався?
3. Чого чекаю від наступних занять?
4. Які питання залишились у нас сьогодні нез'ясованими?

П'ЯТЕ ЗАНЯТТЯ **«УСТАНОВОЧНА СИСТЕМА»**

1. Привітання
2. Опитування самопочуття
3. Притча «Зоопарк»
4. Міні – лекція «Основні складові установочної системи»
5. Міні-дискусія «Моя установка»
6. Вправа «Інший на рівні підсвідомості»
7. Візуалізація «Звільнення від пастки»
8. Міні-лекція «Професійна ідентичність»
9. Міні-дискусія «Хто Я?»
10. Гра «Обмін ролями»
11. Вправа «Лінія проблеми»
12. Рефлексія досвіду

Привітання

«У якості вітання – проведемо наступну процедуру:

1. для початку в нас буде якийсь час, протягом якого треба буде згадати будь-який життєвий епізод, випадок або ситуацію, у яких ви поводитися нестандартно, незвичайно, творчо;
2. коли все будуть готові, хтось перший почне – розповість про цей випадок».

Опитування самопочуття

«Як ви себе почуваете? Готові почати роботу? Чи є які-небудь сумніви й побоювання із приводу майбутньої групової роботи?»

Притча «Зоопарк»

Якось в один зоопарк привезли великого білого ведмедя. Зоопарк не був готовий зустріти новачка й, поки йшла підготовка підходящого приміщення, ведмедя помістили в тимчасову клітину, а навколо неї почали будувати великий просторий вольєр.

День у день протягом декількох місяців ведмідь ходив по своїй клітині туди й назад. Він робив три кроки в одному напрямку, зупинявся перед ґратами, важко повертався, робив три кроки в іншу сторону, зупинявся, повертався... Коли всі роботи були закінчені... ґрати колишньої тісної клітини забрали..., але ведмідь як і раніше робив три кроки туди й три кроки назад.

Міні-лекція «Основні складові установочної системи»

Розрізняють 5 категорій реакцій на соціально значимі подразники

1. поведінка
2. поведінкові інтенції – наміри, очікування або плани дій, що випереджають самі дії – ці плани не завжди знаходять втілення в діяльності
3. когніції, ідеї, – пізнання, які склалися в результаті когнітивних процесів переконання, що й включають у себе елементи відомостей про даний об'єкт і про те, як слід себе вести стосовно нього
4. афективні реакції – емоції, глибинні почуття, що відбивають наші установки на рівні фізичного спонукання – переживання задоволення або суму
5. установки – комплексні, сумарні оцінні реакції, що включають у себе всі попередні елементи. Стійка схильність до певної оцінки, заснована на переконаннях, афективних реакціях, поведінкових намірах.

Установки визначають нас самих, вони формують нашу уяву про власне «Я» - інформують світ і нас самих про те, хто ми такі».

Міні-дискусія «Моя установка»

Ціль: усвідомлення змісту установочної поведінки і її залежність від складових компонентів.

Інструкція: «Перший етап. Опишіть власну установочну систему щодо будь-якого значимого для вас об'єкта (проблеми). Визначте кожний з п'яти елементів і поясніть яким чином установка може зіграти позитивну роль у формуванні образу вашого «Я»? У чому вона вам заважає?»

Другий етап. Обсудіть всі достоїнства й недоліки установочних систем і складіть загально-груповий їхній перелік».

Обговорення: *До яких висновків ви прийшли?*

Вправа «Інший на рівні підсвідомості»

Ціль: усвідомити особливості сприйняття учасника групою, отримання досвіду емпатійних переживань, усвідомлення прагнень та страхів Іншого.

Інструкція: «Давайте перевіримо наскільки ми здатні проникнути в світ чужої підсвідомості й зрозуміти його. Протягом 2-ух

хвилин подивитися на учасників нашої групи. Подумайте, що кожний із присутніх тут людей міг би ... побачити у сні? Фрейд говорив: «Сни – царський шлях до несвідомого.» Які найбільш характерні для снів образи в кожного учасника? Що він найчастіше бачить у сні?

Кожному з вас я роздам картки. На одній стороні напишіть ім'я учасника, на іншій – відповідь на запитання: «Що ця людина бачить у сні?». Якщо ви вважаєте, що хтось рідко бачить сни або практично їх не запам'ятовує – так і напишіть. Заповніть картки для кожного учасника нашої групи».

Матеріали й устаткування: Картки по кількості учасників групи

Обговорення:

1. Підніміть руки ті, хто виявив в одній або декількох картках правильно вгадані ваші сни?
2. Що допомогло проникнути в таємницю снів іншого?
3. Може в поведінці учасника є щось, що дозволяє побачити його сни?
4. Тепер, навіть якщо припущення учасників групи про ваші сновидіння абсолютно не збігаються з фактичним змістом ваших снів, все-таки попрацюйте над картками – згрупуйте їх по темах і подумайте над тим, що у вас вийшло. Дайте відповідь на питання: чому вас група побачила с такого боку?

Візуалізація «Звільнення від пастки»

Ціль: усвідомлення того, що перешкоди на шляху вибудовуються самою людиною й що світ надає можливості, які потрібно вміти помічати.

Інструкція: «Якщо в житті ви вважаєте себе «замкненим у пастці», уявіть, що ви виявилися в справжній пастці.

Закрийте очі й уявіть, що ви б'єтеся головою об високу цегельну стіну, що перепиняє вам шлях, намагаючись такий чином подолати цю перешкоду. Спостерігайте за собою, як ви б'єтеся головою об стіну. Тепер зупиніться й огляньтеся навколо. Знайдіть який-небудь спосіб перебратися через стіну, наприклад пролізти під стіною або обійти її. Якщо вам буде потрібно що-небудь для допомоги, уявіть потрібні ресурси. Або уявіть, що ви згорнулися калачиком усередині пастки.

Що ви відчуваєте? Чи захищає вона вас від будь-чого або будь-

кого?

Придумайте кілька способів вибратися з пастки. Потім виберіться з неї. Після того як ви покинете вашу пастку, уявіть, що ви знаходитесь поза неї, під деревом. Огляньте все навколо. Огляньте вашу пастку з боку, потім навколишній світ».

Обговорення:

1. *Не чи могло так трапитися, що я сам побудував свою стіну, сам заліз у свою пастку?*
2. *Якщо це так, то що це дає мені?*
3. *Як це впливає на інших?*
4. *Які свої позиції я тим самим зміцнюю?*
5. *Як це відповідає моєму сценарію?*
6. *Це те, що я дійсно прагну?*
7. *Тепер припиніть «битися головою об ту саму ситуацію» і огляньте все навколо.*

Міні-лекція «Професійна ідентичність»

Професійна ідентичність є багатомірним і інтегративним психологічним феноменом, що забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність. Будується професійна ідентичність у ході професійного навчання спільно із становленням процесів самовизначення, самоорганізації й персоналізації, а також зумовлюється розвитком рефлексії. Професійна ідентичність є відчуттям й усвідомленням унікальності функціонального й екзистенціального Я в його професійному служінні й неповторності особистісних і професійних властивостей, при наявності приналежності до соціальної й професійної реальності.

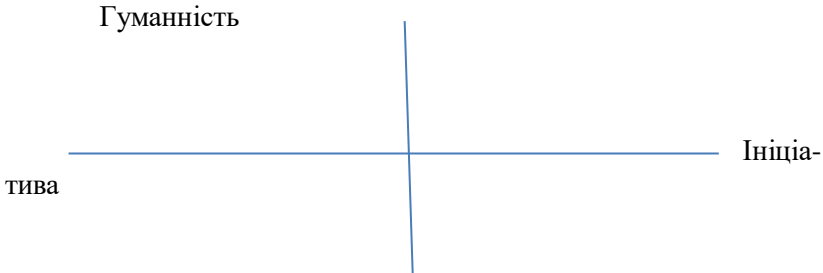
Реальна поведінка індивіда вибудовується відповідно до його Я-Концепції. Людина намагається інтерпретувати події, виходячи з існуючої в неї Я-Концепції для того, щоб забезпечити відповідність почуттів і поведінки. Довільна професійна самоідентифікація з відповідною вербалізацією своїх бажань і почуттів стає визначальним фактором успіхів або невдач у процесі підготовки.

Підвищенню адекватності й стійкості професійної ідентичності сприяє досягнення більшої відповідності між образом Я і реальним досвідом, між екзистенціальним і функціональним Я. Розвитку позитивного професійного самоприйняття сприяють ситуації, у яких надається можливість адекватного вибору й прийняття рішень у рамках професійно-етичних правил.

Міні-дискусія «Хто Я?»

Ціль: аналіз власної професійної системи цінностей, виявлення характеристик свого образу Я, його рефлексія.

Інструкція: Складіть перелік відповідей на питання: «Хто Я?» Потім на координатній площині:



заповніть кожну клітину власними зразками самоопису (відповідями на питання «Хто Я?»). Розташовувати зразки самоопису треба у відповідності до позитивних і негативних значень вісей «Гуманність» і «Ініціатива».

Обговорення:

1. У якому квадранті виявилось більше самоописів?
2. У якому квадранті виявилась більшість учасників групи?
3. Яким чином можливо здійснити перехід з одного квадранта до іншого за допомогою придання характеристикам самоопису іншого смислу?
4. Від яких характеристик самоопису вам хочеться відмовитися?
5. Що дає знання своїх особистісних особливостей для професійного становлення?

Гра «Обмін ролями»

Ціль: навчитися розуміти внутрішні спонування іншого, вишикувати систему головних його ставлень і цінностей.

Інструкція: «По черзі кожний з учасників витягає картку з іменем когось з членів групи. Інші одержують завдання стежити за ним з метою визначити, чию роль той відіграє.

Ведучий задає тему дискусії, яка може стосуватися будь-якого

питання:

- « Чи потрібні домашні тварини?»
- « Чи існує справжня любов?»
- « Чи треба йти на вибори?»
- «Що нас особливо відштовхує й що приваблює в людях?»

Обговорення:

1. Учасники висловлюють припущення щодо того, чию роль відіграє активний гравець
2. Наскільки успішно й точно виконувалися ролі іншого?
3. Що вам допомагало втілюватися в іншого?

Вправа «Лінія проблеми»

Ціль: конкретизація етапів вирішення проблеми, перетворення наміру в конкретне планування.

Інструкція: «Намалюйте лінію на папері й розділіть її на 10 частин – у крапці початку цієї лінії перебуває найгірше положення важливої для вас проблеми. Наприкінці – найкраще. Де ви перебуваєте в даний момент? Чим відрізняється ваше положення на пункті 4 від пункту 3. Що ви повинні зробити, щоб потрапити в пункт 4?»

Обговорення:

1. Що я довідався про свою проблему?
2. Чим характеризуються різні кроки вирішення проблеми?
3. Що у вирішенні проблеми залежить від мене?

Рефлексія досвіду

Кожен учасник висловлює свою думку й враження за наступною схемою:

1. Що я почуваю по закінченню заняття?
2. Що нового сьогодні я про себе довідався?
3. Чого чекаю від наступних занять?
4. Які питання залишились у нас сьогодні нез'ясованими?

ШОСТЕ ЗАНЯТТЯ **«ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ДАНОСТІ»**

1. Привітання
2. Опитування самопочуття
3. Притча «Метелик»
4. Міні – лекція «Екзистенційні даності»
5. Міні-дискусія «Не казкові проблеми»
6. Вправа «Синтонність»
7. Візуалізація «П'єса вашого життя»
8. Міні-лекція «Шляхи навчання»
9. Міні-дискусія «Як я сприймаю Психологію»
10. Вправа «Збір валіз»
11. Рефлексія досвіду «Сувеніри на пам'ять»

Привітання

«Кожний учасник групи вітаючи інших повинен підійти до кожного учасника групи послідовно й у кожного відзначити те, чому він у нього навчився за час занять».

Опитування самопочуття

«Як ви себе почуваєте? Готові почати роботу? Чи є які-небудь сумніви й побоювання із приводу майбутньої групової роботи?»

Притча «Метелик»

Одного разу в коконі гусениці з'явилася маленька щілина. Людина, що проходила повз і випадково побачила це таїнство, довго стояла і спостерігала, як через цю щілину намагається вийти метелик.

Пройшло багато часу. Метелик начебто б припинив свої спроби вийти на волю, але щілина як і раніше залишалася такою ж вузькою. Здавалось, що метелик зробив усе, що міг, і ні на що інше в нього вже не залишилось сил.

Тоді людина вирішила допомогти метеликові. Вона взяла маленький ніжик і розрізала кокон. Метелик відразу вийшов. Але його тільце було дуже слабким і немічним. Його крила безсило волочилися по землі. Людина дивилася на метелика й чекала, що от-от крила його розправляться й зміцніють. Метелик змахне ними й полетить... Але нічого не трапилося!

Все життя Метелик так і залишався слабким й безпомічним,

волочив за собою прозорі й слабкі крильця. Він так і не зміг ніколи літати...

Міні-лекція «Екзистенційні даності»

В. Франкл указував: «Я не є ентром взаємозв'язків, - ним стає Смысл». Зміст унікальний для кожної людини й може бути здійснений тільки нею самою. Апатія й нудьга, а значить спустошеність – виступають головними симптомами блокади прагнення людини до змісту.

Ноель Салате вказує, що кожна людина у своєму житті зустрічається з п'ятьма неминучими екзистенціальними даностями, які занурюють її в сумніви, тривогу, штовхають до дії або паралізують.

1. Відповідальність – на протигагу свободі, людина відповідає за те, що вона вибрала або не вибрала. Одна із цілей терапії полягає у відновленні здатності вибирати й при цьому брати на себе свою частку відповідальності за зроблені дії – для цього необхідно заново вступити в контакт із власним бажанням, своїми ресурсами – виявити бажання й зрозуміти чи варто рухатися до його здійснення чи ні.
2. Невідворотність кінця – що б ми не робили, усьому настає кінець. Це виражається в старінні, розставанні, професійних конфліктах і розривах. Зіштовхнувшись із проблемою кінцівки – людина вибудовує стратегії, що дозволяють зменшити тривогу: залишити слід від свого життя, народити дитину, виростити сад, створити підприємство, творити мистецтва, написати книгу.
3. Самотність – людина залишається самотньою у своєму існуванні – ми живемо разом з іншими, у нас коло друзів, близьких – але від цього нічого не міняється в тому почутті самотності, яке ми іноді переживаємо. Це почуття може сприйматися на:
 - інтерперсональному рівні – міжособистісна самотність – пов'язана з об'єктивною нестачею ставлень і з тим, що людині важко вступити в контакт;
 - інтраперсональному рівні – внутрішня самотність – пов'язана з відчуттям відрізаності від деяких частин самого себе й тільки завдяки досвіду можна навчитися їх почувати, називати, розрізняти;
 - екзистенційному рівні – самотність при думці про відповідальність за своє життя в такому світі, де ти зовсім один.

Воно з особою силою відчувається в моменти прийняття важливих рішень або з наближенням смерті.

4. Недосконалість – відчуття власної обмеженості, розрив між бажаннями й можливостями, неминучі труднощі людського життя – підсилюють тривогу. Способи індивідуально різняться – хтось чутливий до власної недосконалості – помічає всі свої помилки й недоліки; інших більш зачіпає недосконалість інших людей; для третіх нестерпна недосконалість цього світу.
5. Пошуки змісту – людина не здатна допустити абсурд – вона відчуває потребу зрозуміти, у чому полягає зміст її життя. Наповнити своє життя цим змістом.

Міні-дискусія «Не казкові проблеми»

Ціль: усвідомлення значущості нематеріальних цінностей як найбільш важливих прагнень життя.

Інструкція: «Згадайте про будь-які свої труднощі, проблему, з якою ви зіштовхнулися недавно. Виберіть казкового персонажа, який міг би зіштовхнутися з такою ж проблемою. Цілком можливо, що вам захочеться придумати свого власного героя. Назвіть своїх персонажів. Уточніть характеристики, зовнішній вигляд обраних персонажів. Придумайте зав'язку казки, у якій герой зіштовхнеться із проблемою, схожою (можливо, лише віддалено й метафорично) на вашу реальну проблему. Ці зачини казок ми розповімо по колу. Таким чином, на цьому етапі всім стане зрозумілим зміст труднощів кожного.

На окремих аркушах ми запишемо імена всіх казкових персонажів і прикріпимо їх до стіни. Кожний учасник по черзі підходить до стіни й з'єднує стрілками імена тих героїв, чиї труднощі у чомусь схожі.

На наступному етапі необхідно в парах придумати продовження казки. Ми маємо зав'язки казок, але, як і в великих романах, заявлені сюжетні лінії повинні якимось чином перетнутися, щоб народилося продовження обох казок – але вже в одному творі. Ваше завдання – скласти це ваше загальне продовження, у якому персонажі шукають способи вирішення важких питань».

Обговорення:

1. Як була досягнута згода в парі із приводу подальшого розвитку сюжету?

2. Уявіть собі, що вам дістався якийсь чарівний засіб, за допомогою якого можна розв'язати вашу проблему й вашу казку довести до кінця.
3. Подумайте, що це за чарівний засіб, хто вам його дав, яку зажадав плату?
4. У чому полягає результат, який ви одержите, скориставшись засобом?
5. Чи усвідомлюєте ви жертви, на які готові піти для досягнення шуканої мети?
6. Чи варта мета цих жертв?

Вправа «Синтонність»

Ціль: усвідомити свою здатність бути співзвучним бажанням іншої людини, отримання інформації про те, як сприймаються власні прагнення і потреби іншими.

Інструкція: «Давайте пофантазуємо. Уявіть собі, що сьогодні в нас свято: в усіх – День Народження. Цей день завжди важливий, він символізує певний рубіж. У цей день прийнято дарувати подарунки. Нехай сьогодні це будуть такі подарунки, які допоможуть людині змінитися, які їй потрібні й коштовні для неї.

Зробити гарний подарунок непросто. Але сьогодні ми нічим не обмежені. Сьогодні ми чарівники. Дарувати можна все: від картини К. Моне, до конкретних особистісних якостей; від засохлої торішньої кульбаби до поїздки в Міжнародну комуну Раджніша Ошо в Пуні в Індії.

Подивіться на кожного учасника нашої групи. Подумайте, який життєвий досвід у цієї людини? Що вона пізнала і зрозуміла у своєму житті? Що вона цінує найбільше на світі? Кого вона любить? Про що вона мріє? Спробуйте зрозуміти, що ж їй зараз дуже й дуже потрібно? Що вона прагне одержати в дарунок від вас? Запишіть на аркуші паперу всі свої подарунки всім нашим учасникам.

Тепер будемо дарувати подарунки!

Іменинники, у звичайний день народження подарунки приймають без критики. Але сьогодні – особливий випадок. Вам потрібно оцінити потребу кожного подарунка для вас і чесно сказати дарувальникові, наскільки вам потрібний його подарунок. Аргументуйте свою думку, поясніть, чому не прагнете приймати піднесений вам дарунок. *Давайте відповідь відразу кожному дарувальникові.»*

Обговорення:

1. *Кому з учасників удалося підібрати такі подарунки, які були із вдячністю прийняті всіма іменинниками?*
2. *Що допомогло йому бути настільки синтонним?*
3. *Якого типу були ці подарунки?*
4. *Які з них виявилися самими вдалимими?*
5. *Який подарунок був самим оригінальним?*
6. *Чи є іменинники, що прийняли всі подарунки без винятку?*
7. *Чи всі були щирими приймаючи подарунки?*
8. *Які подарунки виявилися відкинутими й чому?*
9. *Наскільки важко було відмовлятися від подарунків?*
10. *Хто не прийняв жодного подарунка?*
11. *Що почували дарувальники, коли їх подарунки відкидалися?*
12. *Чи вірно сприймаються наші побажання й потреби іншими людьми?*

Візуалізація «П'єса вашого життя»

Ціль: простежити головних героїв та часову динаміку домінуючих переживань.

Інструкція: «Сядьте зручніше. Можете закрити очі. Уявіть, що ви в театрі. Ви очікуєте початок спектаклю. Це спектакль про ваше життя. Що за спектакль ви збираєтеся дивитися? Комедію або трагедію? Драму або мильну оперу? Цікавий це спектакль або нудний, героїчний або пересічний – або якийсь ще? Який театр – заповнений, напівпорожній або порожній? Буде публіка захоплюватися або нудьгувати? Веселитися або плакати? Буде вона аплодувати або піде зі спектаклю – або щось ще? Як називається ваш спектакль – спектакль про ваше життя? А зараз світло погашене.

Піднімається завіса. Спектакль починається. Ви бачите першу сцену.

Це найперша сцена вашого життя. Ви – дитина. Що ви бачите навколо себе? Хто там? Чи бачите ви обличчя? Якщо бачите, зверніть увагу на його вираз. Що ви чуєте? Усвідомлюйте те, що почуваете. Може бути, у вас з'явилось якесь тілесне відчуття або емоції? Чи почуваете ви який-небудь смак? А тепер на якийсь час усвідомте цю першу сцену вашого спектаклю.

А зараз друга сцена. У цій сцені спектаклю ви – дитина від трьох до шести років. Де ви? Що бачите навколо? Чи є будь-хто поруч? Хто це? Що вони говорять вам? Що ви відповідаєте? Чи чуєте

будь-які інші звуки? Що ви відчуваєте в цій сцені? Чи переживаєте якісь тілесні відчуття або емоції? Запах? Смак? Усвідомте те, що бачите, чуєте, відчуваєте в другій сцені спектаклю.

А зараз третя сцена - сцена юності, від десяти до шістнадцяти років. Де ви? Що бачите навколо? Чи є будь-хто поруч? Хто це? Що вони говорять вам? Що ви відповідаєте? Чи чуєте які-небудь інші звуки? Що ви відчуваєте в цій сцені? Чи переживаєте якісь тілесні відчуття або емоції? Запах? Смак? Усвідомте те, що бачите, чуєте, відчуваєте в третій сцені спектаклю.

Четверта сцена – актуальна - вам стільки років, скільки зараз. Де ви? Що бачите навколо? Чи є будь-хто поруч? Хто це? Що вони говорять вам? Що ви відповідаєте? Чи чуєте як будь-які інші звуки? Що ви відчуваєте в цій сцені? Чи переживаєте якісь тілесні відчуття або емоції? Запах? Смак? Усвідомте те, що бачите, чуєте, відчуваєте в четвертій сцені спектаклю.

П'ята сцена - сцена через десять років. Де ви? Що бачите навколо? Чи є будь-хто поруч? Хто це? Що вони говорять вам? Що ви відповідаєте? Чи чуєте будь-які інші звуки? Що ви відчуваєте в цій сцені? Чи переживаєте якісь тілесні відчуття або емоції? Запах? Смак? Усвідомте те, що бачите, чуєте, відчуваєте в п'ятій сцені спектаклю.

Поверніться в сьогоднішня, витративши на це стільки часу, скільки необхідно».

Обговорення: Поділіться із групою вашими враженнями.

Міні-лекція «Шляхи навчання

Л. Г. Подоляк і В. І. Юрченко, які визначають професійне становлення студентів як формування творчої, духовно багаті особистості в умовах навчання з урахуванням її потреб, інтересів, бажань, здібностей. Ціннісний аспект у цьому переліку займає найважливіше місце. В професійному становленні особистості автори вбачають найголовніше завдання сучасної вищої школи та визначають такі основні шляхи професійного становлення особистості студентів: формальний шлях, пов'язаний із виконанням вимог вищої школи; неформальний шлях самостійного самовдосконалення; шлях прагматичної спеціалізації та шлях підготовки освіченого фахівця через залучення студентів до професійних і загальноосвітніх знань і, взагалі, до культури суспільства. Кожен з визначених шляхів професійного становлення особистості автори вважають

засобом вирішення важливих ціннісних питань: соціальних, особистісних та професійних, які виникають перед студентом на певних етапах його навчання.

Міні-дискусія «Як я сприймаю Психологію»

Ціль: осмислити своє сприйняття психологічної діяльності, своє ставлення до професійної діяльності психолога.

Інструкція: Учасники обирають ролі, з яких вони визначають своє ставлення до Психології:

1. Священик
2. Лікар
3. Фізик
4. Журналіст
5. Вчитель
6. Екстрасенс
7. Академічний психолог
8. Філософ

Обговорення: загально-груповий аналіз, успішність виконання ролі, оцінка кожного ставлення.

Вправа «Збір валіз»

Ціль: складання когнітивного залишку заняття.

Інструкція: «Група збирає кожному учасникові «Когнітивний залишок нашого тренінгу» - вибирає 3 позитивні і негативні якості, з якими обов'язково погоджуються всі учасники групи. Якості записуються. Група вирішує, хто буде оголошувати цей список учаснику й передає його власникові».

Рефлексія досвіду «Сувеніри на пам'ять»

Ціль: Усвідомити й привласнити досвід групової роботи.

Інструкція: «Сядьте зручніше й зосередьтеся на своєму подиху й відчуттях тіла...

Подумайте над тим, що відбулося з вами під час наших занять як про зроблену подорож.

Уявіть собі рюкзак або сумку, у якій лежать сувеніри або пам'ятні речі, привезені із цієї подорожі. Дістаньте по черзі у своїй уяві ці предмети й уважно розгляньте їх.

Виберіть один найбільш дорогий сувенір і дослідіть його. Що він собою представляє? На що схожий? Якого розміру, кольору й

форми? З якого матеріалу зроблений? Які почуття викликає? Про що нагадує?

Обговорення:

- 1. Який сувенір я знайшов у своєму рюкзаку?*
- 2. Про яке особистісне придбання це говорить?*

ТРЕНІНГ-ПРОГРАМА «ЛОГІКА СЕНСУ»

ПЕРШЕ ЗАНЯТТЯ

«ЛОГІКА ЖИТТЯ: ТОМУ, ЩО Я ХОЧУ»

1. Привітання
2. Введення норм групової роботи
3. Знайомство. Вправа «Незавершені речення» (К.В. Фопель)
4. Опитування самопочуття
5. Інсценізація «Мавпи і птах»
6. Міні – лекція «Логіка потреб»
7. Міні-дискусія «Що головне у роботі»
8. Вправа «Людина-на один день»
9. Гра «Пастки-капканчики»
10. Рефлексія досвіду

Привітання

Ведучий знайомить учасників з тематикою заняття, повідомляє про режим роботи.

Норми групової роботи

Вводяться психологічні норми групової роботи й ставлення один до одного:

1. норма уважно, не перебиваючи вислухувати один одного;
2. норма активності - кожний з членів групи бере участь у всіх запропонованих вправах;
3. норма психологічної безпеки – збереження таємниці експериментів – «усе смішне й помилкове залишиться в цьому колі»;
4. норма психологічної підтримки кожного учасника групи;
5. норма звертання один до одного по імені й на «ти»;
6. норма вітання на початку кожного заняття.

Знайомство

Вправа «Незавершені речення» (К. В. Фопель)

Ціль: прояснення явних і неявних правил групи

Інструкція: «Напишіть два варіанти закінчення кожного з наведених речень:

1. В цій групі небажано...

2. В цій групі небезпечно...
3. З цієї групи може бути виключено того, хто ...
4. В цій групі можна...
5. В нашій групі отримає заохочення той, хто...»

Обговорення:

1. В якому ступеню діючі правила зрозуміли учасникам?
2. Наскільки великий діапазон негласних норм?
3. Які правила корисні, й які обтяжливі?

Опитування самопочуття.

«Як ви себе почуваєте? Готові почати роботу? Чи є будь-які сумніви й побоювання з приводу майбутньої групової роботи?»

Інсценізація «Мавпи і птах»

Ціль: усвідомити власну логіку думок, почуттів та дій у проєктивній ситуації

Інструкція: «Послухайте казку. В одному лісі жила зграя мавп. Одного разу взимку, зовсім знесилені, вони пізно ввечері помітили Світлячка. Побачивши його, мавпи подумали: «Це вогонь». Обережно взяли Світлячка, покрили сухою травою й, наблизивши до нього руки, плечі, животи й груди, стали почухуватися, немов насправді насолоджувалися бажаним вогнем.

І була серед них Особливо Замерзла Мавпа; вона раз у раз піддувала траву й була поглинена цим.

Тоді птах по імені Зерендок спустилась, гнана долею, з дерева й мовила їй: «Дорога, не трудися. Це не вогонь, це Світлячок».

- Давайте розіграємо цю сценку. Чим продовжиться історія?
- Хто буде Особливо Завмерлою Мавпою?
- Хто буде Зерендок?
- Хто допоможе й буде уявляти Світлячка?»

Обговорення:

1. *Давайте прослухаємо розв'язку казки: «А Особливо Замерзла Мавпа, тим часом, не звертаючи уваги на її слова, продовжувала дути й не припиняла, незважаючи на кількаразові умовляння птаха. До чого багато слів? Наблизившись до самих вух, птах так досаждав Мавпі, що та нарешті схопила птаха й, ударивши об камінь, роздрібила птахові дзьоб, очі, шию й голову, так що Зерендок відійшла в небуття».*

2. *Які почуття стосовно обставин ви переживаєте?*
3. *Які почуття стосовно героїв ви переживаєте?*

Міні-лекція «Логіка потреб»

Чому люди роблять те, що вони роблять? Це ключове питання психології особистості, оскільки особистість вбирає в себе й інтегрує різні механізми регуляції діяльності й життя в цілому. Можливі щонайменше шість відповідей на це питання, які визначають шість різних систем ставлення людини з світом і, відповідно, шість різних систем регуляції поведінки, життя людини у світі. Ці системи переплітаються одна з одною, проте їх досить чітко можна логічно виділити в чистому виді.

Перша відповідь на це питання: **«Тому що я прагну»**. Це логіка задоволення потреб. **«У мене є бажання, потяг, його треба задовольнити»**.

У структурі особистості цінності займають те ж місце джерел сенсоутворювання й спонукання, що й потреби. У міру індивідуального розвитку в онтогенезі відбувається перерозподіл значимості й питомої ваги тих і інших; у міру засвоєння цінностей вони поступово відтискують потреби на задній план, обмежують і опосередковують їхній вплив на поведінку. Цей процес становить головний зміст соціалізації.

Міні-дискусія «Що головне у роботі»

Ціль: переконати інших учасників у необхідності враховувати різноманітні чинники майбутньої професійної діяльності.

Інструкція: «Перший етап. Кожен учасник отримує бланк «Чинники роботи» і ранжує наведені чинники від 1 до 12. Результати індивідуального ранжування заносяться у перший стовбець бланку.

Другий етап. Учасники групи разом обговорюють наведені чинники і напрацьовують сумісну оцінку, яку заносять у стовпчик «Загально-групова оцінка».

Матеріали та обладнання: бланки «Чинники роботи»

Бланк «Чинники роботи психолога»

№	Чинники	Індивідуальна оцінка	Групова оцінка
1	Можливості кар'єрних перспектив і зростання		
2	Контроль над обсягом роботи		
3	Вільний графік роботи		
4	Можливість професійного розвитку та навчання		
5	Безпечність роботи		
6	Розміри організації		
7	Стимули роботи (заохочення)		
8	Вік організації або установи		
9	Сфера діяльності, галузь практичних зусиль (спорт, школа, клініка, консультування, рекламне агентство тощо)		
10	Тип діяльності (діагностика, консультування, корекція)		
11	Зарплата		

Обговорення:

1. Наскільки узгодженими опинились погляди відносно оцінки чинників?
2. Що виявилось найбільш важливим у наведеному списку чинників?

Вправа «Людина-на один день»

Ціль: розширення часової і потребної перспективи.

Інструкція: «Уявіть собі гіпотетичну ситуацію: між подіями життя різко скоротились інтервали: все життя людини дорівнює 1 дню. Опишіть цей день з ранку до вечора».

Обговорення:

1. Які почуття визиває у вас цей день?
2. Що змінилося в ваших уявленнях про головне?

Гра «Пастки-капканчики»

Ціль: підвищення рівня усвідомлення можливих перешкод на шляху до професійних цілей, локалізації цих перешкод, причин їх виникнення.

Інструкція: «Перший етап. Кожен учасник визначає декілька труднощів на шляху до професійної мети. Визначивши труднощі,

поміркуйте про те, як їх можна переборювати.

Другий етап. Кожен по черзі називає одну перешкоду-пастку, яку адресує іншому учаснику, а потім називає засіб її переборювання. Всі учасники визначають чий варіант переборювання виявився більш реалістичним».

Обговорення:

- 1. Які труднощі реально зустрічалися на шляху професійного становлення?*
- 2. Як ці труднощі переборювались?*

Рефлексія досвіду

Кожен учасник висловлює свою думку й враження за наступною схемою:

1. Що я почуваю по закінченню заняття?
2. Що нового сьогодні я відкрив?
3. Чого чекаю від наступних занять?

ДРУГЕ ЗАНЯТТЯ «ЛОГІКА РЕАГУВАННЯ НА СТИМУЛЬ»

1. Привітання
2. Опитування самопочуття
3. Інсценізація «Казка про злу продавщицю»
4. Міні – лекція «Тому, що він перший почав».
5. Міні-дискусія «Однім ланцюгом з'єднанні»
6. Вправа «Лист історичному персонажу» (К.В. Фопель)
7. Гра «Декларація самоцінності» (В. Сатір)
8. Рефлексія досвіду

Привітання

Інструкція: «Кожний учасник повинен привітати кожного в групі. Робимо це таким чином: кожному необхідно підійти до кожного учасника групи, назвати його по імені й висловити свої враження від його роботи на минулому занятті».

Опитування самопочуття

«Як ви себе почуваєте? Готові почати роботу? Чи є будь-які сумніви й побоювання із приводу майбутньої групової роботи?»

Інсценізація «Казка про злу продавщицю»

Ціль: усвідомити власну логіку думок, почуттів та дій у проєктивній ситуації

Інструкція: «Послухайте казку. В одному місті був магазин. І в тому магазині була Продавщиця жахливо невихована. Вона вміла так не ввічливо розмовляти, що її все боялися, а деякі бабусі плакали нервово. А вона від цього раділа й навіть вивчила скільки-те негарних слів, щоб її ще більше боялися. Тому що вона не любила, коли в магазині багато народу, а любила тишу. І так у неї магазин був увесь час майже порожній.

І от одного разу в будинку вся їжа закінчилася й мама стала просити Дівчинку, щоб вона сходила в магазин і хоч якусь їжу там купила.

А Дівчинка теж була дуже голодна, але спершу терпіла довго й лише ввечері пішла в магазин.

Коли вона по сходах спускалася зі свого під'їзду, вона подумала, що потрібно вже щось зробити із цією Продавщицею, бо люди

голодні, може вже хтось умер через те, що вона тут. Дівчинка придумала багато всяких способів, що можна із Продавщицею зробити, тільки їй у в'язницю не хотілося, тому вона вирішила ще що-небудь інше придумати. І ще їй дуже хотілося бути сміливою й не боятися. Вона зайшла в магазин і...

Давайте розіграємо цю сценку. Чим продовжиться історія? Що сказала Дівчинка?

- Хто буде Дівчинкою?
- Хто буде Злою продавщицею?»

Обговорення:

1. Давайте прослухаємо розв'язку казки: «Дівчинка сміливо сказала: «Здрастуйте!»

Продавщиця так здивувалася, що Дівчинка така смілива. Вона їй сказала: "Чого?"

Дівчинка здивувалася, що Продавщиця на неї не кричить і забула, навіщо прийшла в магазин за хлібом і кефіром. А тільки стоїть посередині й очами моргає. А Продавщиця подумала що це з нею й відкрила свою огорожу і через прилавок вийшла. І в неї виявилися гарні ноги. Дівчинка так взагалі сильно тоді здивувалася, що навіть уголос про це сказала:

"Ой, а у вас ноги!"

А Продавщиця в неї запитує: "Чого?"

Тоді Дівчинка їй пояснила: "Гарні."

І в Продавщиці відбулося психологічне зламвання. Вона ж не знала, що в неї ноги гарні, думала вона вся зовсім потвора і їй треба тому бути злою. А Дівчинка стала продовжувати наступ. Вона придумала, що треба Продавщицю видати заміж за дресирувальника, щоб вона була вихована. Тому що в них дядько працював дресирувальником у цирку й у нього всі звірі були виховані й не ричали. І вона Продавщиці подарувала квиток у цирк, а потім купила їжі й утекла додому дзвонити дядькові».

- 1. Які почуття стосовно обставин ви переживаєте?*
- 2. Які почуття стосовно героїв ви переживаєте?*

Міні-лекція «Тому, що він перший почав»

Чому люди роблять те, що вони роблять?

Можливі щонайменше шість відповідей на це питання, які визначають шість різних систем ставлення людини з світом і, відповідно, шість різних систем регуляції поведінки, життя людини у

світі. Ці системи переплітаються одна з одною, проте їх досить чітко можна логічно виділити в чистому виді.

Друга відповідь, друга логіка поведінки: «**Тому що він перший почав**». Це логіка реагування на стимул.

Міні-дискусія «Однім ланцюгом з'єднанні»

Ціль: усвідомити зв'язок, який забезпечує психологічна спільність.

Інструкція: «Поміркуйте про людину з групи, від якої ви залежите або до якої найбільш прихильні. Передайте кінець мотузка тому, від кого залежите. При цьому поясніть у чому полягає залежність або на чому вона будується?»

Матеріали і обладнання: довгий мотузок.

Обговорення:

1. Незважаючи на особистісну незалежність, більшість з нас потребує участі інших. Як ви можете пояснити це явне протиріччя?
2. Як ви вибрали людину, якій передавали мотузок?
3. Кому ще ви могли його передати?
4. Можете ви навести ситуації, у яких ми діємо без допомоги інших?
5. Яким чином ви проявляєте вдячність людям, які виявляють підтримку?

Вправа «Лист історичному персонажу»

(К.В. Фопель)

Ціль: формулювання своїх поглядів на життя, вираз своїх цінностей, установок

Інструкція: «Уявіть собі, що у вас з'явилась можливість написати листа відомому психологу (А. Адлеру, К. Роджерсу, Ф.Перлзу, З. Фрейдю). Про що вам захотілось повідомити їх у такому листі».

Обговорення:

1. Чому ви обрали саме цей персонаж?
2. Що вам захотілося розповісти йому?

Гра «Декларація самоцінності» (В. Сатір)

Ціль: формування образу професійного психолога.

Матеріали та обладнання: декларація самоцінності В. Сатір.

Я – це Я.В усьому світі немає нікого в точності такого ж, як Я.

Є люди, чимсь схожі на мене, але немає нікого в точності такого ж, як Я.

Тому все, що виходить від мене, – це справді моє, тому що тільки Я вибрав це.

Мені належить усе, що є в мені:

- моє тіло, включаючи все, що воно робить;
- моя свідомість, включаючи всі мої думки й плани;
- мої очі, включаючи всі образи, які вони можуть бачити;
- мої почуття, якими б вони не були, – тривога, задоволення, напруга, любов, радість;
- мій рот і всі мої слова, які він може виголошувати, – увічливі, ласкаві або грубі, правильні або неправильні;
- мій голос, голосний або тихий і всі мої мрії, усі мої надії й мої страхи.

Мені належать усі мої фантазії, мої мрії, усі мої надії й мої страхи.

Мені належать усі мої перемоги й успіхи. Усі мої поразки й помилки.

Усе це належить мені. І тому Я можу дуже близько познайомитися із самим собою. Я можу полюбити себе й подружитися з кожною частинкою себе. Я можу зробити так, щоб усе в мені сприяло моїм інтересам.

Я знаю, що дещо в мені спантеличує мене, і є в мені щось таке, чого Я не знаю. Але оскільки Я подружився із собою й полюбив себе, Я можу обережно й терпляче відкривати в собі джерела того, що спантеличує мене, і пізнавати усе більше різних речей про мене самого.

Усе, що Я бачу й відчуваю, усе, що Я говорю й що роблю, що Я думаю й відчуваю в цей момент – це моє. І це в точності дозволяє мені довідатися, де Я і хто Я в цей момент.

Коли Я вдивляюся у своє минуле, дивлюся на те, що Я бачив і відчував, що Я говорив і що робив, як Я думав і як Я почував, Я бачу, що деякі частини мене не цілком мені підходять. Я можу відмовитися від того, що видається мені невідповідним у мені, і зберегти те, що видається в мені дуже потрібним, і відкрити щось нове в собі самому.

Я можу бачити, чути, почувати, думати, говорити й діяти. Я маю все, щоб бути близьким з іншими людьми, щоб бути

продуктивним, щоб вносити зміст і порядок у світ речей і людей навколо мене.

Я належу собі, і тому Я можу будувати себе.

Я – це Я, і Я – це чудово.

Інструкція: «Перший етап. Учасники знайомляться з декларацією самоцінності В. Сатір.

Другий етап. Кожен учасник пише свою декларацію і зачитує її групі.

Сумісно група пише та оформлює декларацію професійної ідентичності психолога. Робота проводиться у трьох підгрупах: ерудити – розробляють зміст декларації; поети – прославляють; художники – ілюструють.

Третій етап. Загальногрупове обговорення і узгодження. Затвердження декларації».

Обговорення: *Всі учасники висказують свої почуття, діляться враженнями.*

Рефлексія досвіду

Кожен учасник висловлює свою думку й враження за наступною схемою:

1. Що я почуваю по закінченню заняття?
2. Що нового сьогодні я відкрив?
3. Чого чекаю від наступних занять?

ТРЕТЄ ЗАНЯТТЯ «ЛОГІКА СТЕРЕОТИПУ»

1. Привітання
2. Опитування самопочуття
3. Інценізація «Казка про черепаху»
4. Міні – лекція «Тому що я завжди так роблю».
5. Міні-дискусія «Зоряний час»
6. Вправа «Раніше-зараз-потім»
7. Гра «Наставник» (К.В. Фопель)
8. Рефлексія досвіду

Привітання

Інструкція: «Нехай кожний підійде до кожного й скаже, чим він йому запам'ятався з минулого заняття».

Опитування самопочуття

«Як ви себе почуваєте? Готові почати роботу? Чи є які-небудь сумніви й побоювання із приводу майбутньої групової роботи?»

Інценізація «Казка про черепаху»

Ціль: усвідомити власну логіку думок, почуттів та дій у проєктивній ситуації

Інструкція: «Послухайте розповідь і будьте готові розіграти ролі головних персонажів на певному етапі розгортання сюжету.

Жила-Була Черепаха. Вона була морською Черепахою й любила плавати у відкритому морі. Але її панцир видавався їй найважчим і найнезграбним на світі.

Тоді Черепаха пішла до морської відьми й попросила позбавити її від панцира. Морська відьма сказала Черепасі:

- Спочатку я зроблю твій панцир невидимим, а через три дні ти прийдеш до мене, й якщо захочеш, я заберу його.

Черепаха вперше побачила своє тіло. Воно було дивно маленьким і худим, напівпрозорим. Було видно, як пульсує серце, скорочується шлунок, проходить їжа по кишечникові.

Черепаха поплила. Усе було як колись, тільки дивно було бачити себе й своє таке беззахисне тіло. Багато риб з подивом дивилися на неї. На Черепаху нападали великі риби, вона ледве віднесла ноги від кальмара. Їй доводилося увесь час ховатися від можливих ворогів. На другий день Черепаха стала вже звикати до свого нового

обліку, і про всякий випадок ховалася, якщо замічала будь-кого крупніше себе.

Прийшов третій день. Тепер вона вирішила вийти на берег. Повільно, як звичайно, вона виповзла на берег і швидко втомилася, задихаючись у тісному панцирі. "Треба все-таки віддати відьми панцир", - майже вирішила вона. Отут зверху на неї спікірував орел, націливши пазурі на маленьке тіло Черепахи. Його пазурі сковзнули по поверхні панцира. Від несподіванки орел злетів нагору й полетів. Черепаха оправилася від переляку й подумала, що в черговий раз панцир урятував її від смерті. Отут треба гарненько подумати, чи треба позбуватися від нього.

На четвертий день треба було йти до морської відьми, але Черепаха не знала, на що їй вирішитися.

Відьма відразу побачила її сумніви й сказала:

- Тобі треба прийняти рішення зараз.

- А можна я залишуся в прозорому панцирі?

- От цього не можна. Такі речі більше чим на три дні не годяться. Або я повертаю тобі твій старий панцир, або забираю його зовсім.

Як вирішила зробити Черепаха?

Який відбувався діалог між нею і Відьмою...

Обговорення:

1. *Давайте прослухаємо продовження казки: «Після довгих митарств, відказавшись від панциря, черепаха залишилася на березі. Було тепло, пісок був просто чудово м'яким. Черепаха зарилася в цей чудесний пісок і не помітила, як заснула.*

Скільки часу черепаха провела в цьому сні під каменем, зарившись у теплий пісок, нікому невідомо, але, прокинувшись, вона протерла очі, потягнулася, що було сили, і встала на ноги. З якої сторони на неї не подивися - дівчинка й дівчинка, перша на цьому острові. Вона залишилася жити на цьому березі.

Говорять, що у свій час вона зустріла на березі хлопця, який раніше був теж черепахою, тільки сухопутної».

2. *Які почуття стосовно обставин ви переживаєте?*
3. *Які почуття стосовно героїв ви переживаєте?*

Міні-лекція «Тому що я завжди так роблю»

Третя відповідь: «Тому що я завжди так роблю». Це логіка схильності, стереотипу, диспозиції, яка охоплює більшу частину

психології особистості. З нею зв'язані такі поняття, як «характер», «стиль», «установка», «научуванність». Дуже велика частина нашого життя протікає саме по цій логіці.

Міні-дискусія «Зоряний час»

Ціль: осмислення різних сторін життя і діяльності психолога-фахівця

Інструкція: «Перший етап. Кожен учасник визначає 3-5 найбільш характерних для професійного психолога радостей життя, те, заради чого психологи взагалі живуть, що для них саме головне у житті і в роботі.

Другий етап. Група ділиться на дві підгрупи, кожна з яких складає загальний список, який схвалюють всі учасники підгрупи.

Третій етап. Група складає останній список, який об'єднує погляди і думки всіх учасників».

Обговорення:

1. *Що виступало самими значимими аргументами у процесі складання списку?*
2. *Що допомагало уточнювати свій погляд?*

Вправа «Раніше-зараз-потім»

Ціль: розвиток часової перспективи

Інструкція: «Перший етап. Учасникам пропонується звичайний предмет (каштан, горіх) і дається завдання придумати історію про цей предмет: де він був, як потрапив у групу. Що з ним діється зараз, що буде потім, у чому різниця?

Другий етап. Учасник пропонується замінити образ предмета на свій образ. І розказати групі розповідь : Я до ВНЗ – Я у ВНЗ – Я після закінчення ВНЗ».

Обговорення:

1. *Які труднощі виявилися у ході виконання цієї вправи?*

Гра «Наставник» (К.В. Фопель)

Ціль: усвідомлення різних аспектів своєї особистісної історії сходження до знань

Інструкція: «Перший етап. Розділіться на групи по 4 учасника і розкажіть кожен всім іншим про свого товариша, в якого ви багато чому навчилися.

Другий етап. Сформууйте нові четвірки і розкажіть про своїх

вчителів, які вплинули на вас найбільш. Чому навчила вас ця людина, яка досягла у своєму особистісному та життєвому розвитку більшого?

Третій етап. У нових четвірках обговоріть яка книга, який автор, хто з філософів, вчених більш за все вплинув на ваш розвиток. Чому ви у нього навчилися?

Четвертий етап. Розкажіть у нових четвірках про ситуацію, завдяки якій ви навчались чогось у самого себе. Що це була за ситуація? Чому ви навчилися в ній?»

Обговорення: проаналізуйте різноманіття життєвих і професійних обставин, які можуть багато чому навчити.

Рефлексія досвіду

Кожен учасник висловлює свою думку й враження за наступною схемою:

1. Що я почуваю по закінченню заняття?
2. Що нового сьогодні я відкрив?
3. Чого чекаю від наступних занять?

ЧЕТВЕРТЕ ЗАНЯТТЯ **«ЛОГІКА СОЦІАЛЬНОЇ НОРМАТИВНОСТІ»**

1. Привітання
2. Опитування самопочуття
3. Інсценізація «Сад»
4. Міні – лекція «Тому що всі так роблять»
5. Міні-дискусія «Розвиток професійного досвіду»
6. Вправа «Прототипи» (К.В. Фопель)
7. Гра «Мій професійний портрет»
8. Рефлексія досвіду

Привітання

Інструкція: «Кожний учасник повинен привітати кожного в групі. Робимо це таким чином: кожний учасник групи називає по імені кожного учасника групи й підкреслює одне - саме яскраве його достоїнство».

Опитування самопочуття

«Як ви себе почуваєте? Готові почати роботу? Чи є будь-які сумніви й побоювання із приводу майбутньої групової роботи?»

Інсценізація «Сад»

Ціль: усвідомити власну логіку думок, почуттів та дій у проєктивній ситуації

Інструкція: «Послухайте розповідь і будьте готові розіграти ролі головних персонажів на певному етапі розгортання сюжету розповіді.

Якось король пройшов у свій сад і знайшов там зів'ялі й умираючі дерева, чагарники й квіти. Дуб сказав, що він умирає тому, що не такий високий, як Сосна. Обернувшись до Сосни, Король виявив, що вона гине від того, що не може давати Виноград. А Виноградник умирає тому, що не може цвісти так само прекрасно, як Роза. І Король знайшов лише одну квітку, Анютині Вічки, що цвіла й була свіжою як завжди. Королю було цікаво довідатися, що відбувається. І Квітка відповіла: Хто буде Королем? Хто буде Анютиними Вічками? Продовжте діалог між ними...».

Обговорення:

1. *Давайте прослухаємо продовження діалогу: – Я прийняла як само собою зрозуміле, що коли ти посадив мене, то прагнув*

бачити саме Анютині Вічки. Якби ти захотів бачити в саду Дуб, Виноградник або Розу, ти б посадив їх. А я – якщо не можу бути нічим іншим, крім того, ким є, – я буду намагатися бути цим якнайкраще. Король сказав, ви всі тут тому, що існування потребує вас такими, які ви є. Інакше тут був би хтось інший».

2. *Які почуття стосовно обставин ви переживаєте?*
3. *Які почуття стосовно героїв ви переживаєте?*

Міні-лекція «Тому що всі так роблять»

Чому люди роблять те, що вони роблять?

Існує відповідь специфічна для людини, але не специфічна для особистості: **«Тому що всі так роблять»**. Поняття «соціальний індивід» описує саме цю логіку — логіку соціальної нормативності, соціальних очікувань, де критерієм регуляції виступає відповідність певним очікуванням соціально значимої групи. Крайнім вираженням цієї логіки є тотальний конформізм. Але, зрозуміло, будуючи ставлення з світом, необхідно враховувати в тій чи іншій мірі соціальні очікування та інтереси соціального цілого.

Міні-дискусія

«Розвиток професійного досвіду»

Ціль: самоаналіз рівня розвитку та формування установки на розвиток професійного досвіду

Інструкція: «Якого рівня професійного досвіду ви досягли у ході навчання? Оцініть свій рівень у відсотках: 25%, 50%, 75%, 99,9%. Обговоріть з учасниками групи які засоби підвищення професійного досвіду вони використовують. Сформуйте дві підгрупи для мозкового штурму по виявленню шляхів розвитку професійного досвіду та підвищення якості професійного навчання».

Обговорення:

1. *Чи задоволені ви рівнем свого професійного досвіду?*
2. *Чи вважаєте ви його достатнім?*
3. *Які головні перешкоди на шляху підвищення професійного досвіду?*
4. *Що ми можемо вжити для розвитку професійного досвіду?*

Вправа «Прототипи» (К.В. Фопель)

Ціль: виявлення ціннісних орієнтацій у роботі, позицій щодо значущих людей для вироблення свого власного професійного стилю.

Інструкція: «Перший етап. Проаналізуйте досвід свого професійного навчання, особливо досвід спілкування з людьми, які виявилися достойними поваги та наслідування. Для цього, згадайте своє професійне навчання. Запишіть імена тих, хто на певній ступені, починаючи із загальноосвітньої школи, виступав для вас прикладом та взірцем для наслідування. Відзначте:

1. свій вік;
2. що в названій людині було для вас важливим;
3. що перейняли у названій людині таке, що допомагає сьогодні у навчанні.

Поміркуйте, хто виступає для вас професійним взірцем сьогодні. Чому б ви хотіли повчитися у цієї людини.

Другий етап. Кожен учасник сідає перед групою і розповідає про зроблені відкриття. Група визначає стиль, який найбільш підходить для нього і буде найбільш ефективним».

Обговорення: Учасники дають зворотній зв'язок, підтверджуючи, схвалюючи чи коректуючи названі уявлення про професійний стиль.

Гра «Мій професійний портрет»

Ціль: Усвідомити джерело професійної поваги

Інструкція: «Перший етап. Група розбивається на діади. Кожна діада відповідає на питання: Що визиває повагу до Психолога?

Другий етап. Діада розігрує – показує групі у дії кожне з визначених якостей. Інші учасники групи відгадують які це якості і записують їх.

Третій етап. Група малює сонце, променями якого будуть всі розіграні і правильно визначені якості психолога, що визивають до нього повагу».

Обговорення: Які труднощі виявилися у ході виконання завдання?

Рефлексія досвіду

Кожен учасник висловлює свою думку й враження за наступною схемою:

1. Що я почуваю по закінченню заняття?
2. Що нового сьогодні я відкрив?
3. Чого чекаю від наступних занять?

П'ЯТЕ ЗАНЯТТЯ

«ЛОГІКА СЕНСУ – ЛОГІКА ЖИТТЄВОЇ НЕОБХІДНОСТІ»

1. Привітання
2. Опитування самопочуття
3. Інсценізація «Як оберігати іншого»
4. Міні – лекція «Логіка сенсу».
5. Міні-дискусія «Вклад у психологію – драбинка досягнень»
(Л.Б.Шнейдер)
6. Вправа «Події мого життя»
7. Гра «Метафоричний портрет майбутнього психолога»
8. Рефлексія досвіду

Привітання

Інструкція: «У якості привітання – проведемо наступну процедуру:

1. для початку згадайте будь-який життєвий епізод, випадок або ситуацію, у якій ви поводитися нестандартно, незвичайно, творчо.
2. коли все будуть готові, хтось перший почне – розповідь про цей випадок».

Опитування самопочуття

«Як ви себе почуваєте? Готові почати роботу? Чи є будь-які сумніви й побоювання із приводу майбутньої групової роботи?»

Інсценізація «Як оберігати іншого»

Ціль: усвідомити власну логіку думок, почуттів та дій у проєктивній ситуації

Інструкція: «Послухайте розповідь і будьте готові розіграти ролі головних персонажів на певному етапі розгортання сюжету розповіді.

Колись давним-давно жив Акробат, який працював на бамбуковій тичині. Установивши тичину, він звернувся до своєї учениці, дівчинки Медакатхаліке з такими словами:

- Підійди, дорога, піднімись по тичині й стань мені на плечі.
- Так, учитель, — відповіла вона й зробила так, як він велів.

І Акробат сказав:

- Тепер, дорога, оберігай мене гарненько і я буду оберігати тебе.

Так, спостерігаючи один за одним, оберігаючи один одного, ми будемо показувати своє вміння, заробляти собі на життя й безпечно зійдемо з бамбукової тичини.

Що відповіла Медакатхаліка?

Хто буде Акробатом?

Хто буде Медакатхалікою?

Продовжте діалог між ними...».

Обговорення:

1. *Давайте прослухаємо продовження діалогу: «Але учениця Медакатхаліка сказала:*

— *Не так, учитель! Ви будете оберігати себе, і я теж буду оберігати себе. Так, зберегаючи себе ми оберігаємо інших. Так ми будемо показувати своє вміння, заробляти на життя й безпечно сходити з бамбукової тичини.*

2. *Які почуття стосовно обставин ви переживаєте?*
3. *Які почуття стосовно героїв ви переживаєте?*

Міні-лекція «Логіка сенсу»

Логіка сенсу або логіка життєвої необхідності: **«Я це зробив, тому що мені це важливо»**. Ця логіка специфічна для особистості, бо конститує особистість. Можна стверджувати, що людина є особистістю в тій мірі, у який її життя визначається саме цією логікою. Дія, що орієнтується на сенс — це дія, яка орієнтується на всю систему ставлень з світом у цілому. Це поведінка, в якій враховується вся далека часова перспектива. Якщо я орієнтуюся на сенс дії для мене, я не можу зробити щось, що руйнівно для мого життя в далекій перспективі. Подібно тому, як по будь-якому маленькому шматочкові голограми можна відновити ціле, у сенсі будь-якої конкретної дії відбивається увесь життєвий світ як ціле. Орієнтуючись на сенс, людина піднімається над ситуацією. Д.О. Леонтьєв визначає структуру сенсу: будь-який сенс задається його суб'єктом (сенс для кого), носієм (сенс чого), безпосереднім сенсоутворюючим джерелом або джерелами й значеннєвим зв'язком між носієм і джерелом сенсу, завдяки якому перший набув сенсу. У ряді випадків у цю структуру включений також регуляторний ефект сенсу, його конкретний вплив на свідомість і діяльність.

Міні-дискусія «Вклад у психологію – драбинка досягнень»

Ціль: стимулювати в учасників зацікавленість у пошуку шляхів

творчого самовиразу, досягнення високих професійних результатів

Матеріали та обладнання: аркуш ватману з малюнком драбини з 15 сходинками; набори карток з іменами відомих психологів, карток – сфер працевлаштування психологів і карток зі словом «Я».

Інструкція: «Учасники отримують карточки з іменами відомих психологів (К. Роджер, К. Лоренц, В. Вундт, З. Фрейд, К. Хорні, В. Сатир). Другий набір карток з спеціалізацією та сферою працевлаштування психологів (спортивний психолог дитячого спортивного клубу, шкільний психолог загальноосвітньої школи, клінічний психолог міської лікарні, психолог-консультант реабілітаційного центру інвалідів, психолог дитячого дому, психолог-консультант по управлінню організаціями, психолог центру зайнятості населення, психолог промислового підприємства інші). Третю групу карток складає картка – «Я».

По черзі кожен учасник підходить до аркушу ватману і розміщує на ньому на певних рівнях три картки – по одній з кожного набору.

Кожну сходинку, яка символізує певну ступінь професійного зростання і розвитку треба вказати і описати (наприклад, закінчення ВНЗ, участь у конференції, наукові статті, відкриття лабораторії, встановлення закономірностей, отримання премії, допомога певній людині). Описати всі сходинки треба для визначення рівня розміщений карток з наборів.

Інші учасники групи задають уточнюючі питання.

Обговорення:

1. *Що можна вважати вкладом у психологію?*
2. *Які основні умови досягнення значимих професійних результатів?*
3. *Що означає бути професійно успішним?*
4. *Які можна запропонувати засоби для реалізації професійної кар'єри психолога?*
5. *Як ставлення до себе і до інших впливає на моделювання професійного шляху і досягнення професійної успішності?*

Вправа «Події мого життя»

Ціль: усвідомлення значущих подій свого життя

Інструкція: «Кожен учасник на окремих аркушах напише про одну подію свого минулого, сьогодення та майбутнього. У колі

учасники групи намагаються відгадати ті події, які написав конкретний учасник».

Обговорення: Які можливості дає ця вправа?

Гра «Метафоричний портрет майбутнього психолога»

Ціль: визначення головних характеристик особистості та розвиток метафоричності й її вербалізація

Інструкція: «Перший етап. Кожен учасник складає свій персональний професійний план. Крім того, відповідає на додаткові питання:

- Що подобається у людині більш за все?
- Яка характеристика людини найбільш неприємна?
- Три речі, які б взяв на безлюдний острів?
- Щоб зробив з 10 000 гривень, якщо б виграв їх у лотерею?
- Чого більш за все боїшся у житті?
- Чого прагнеш більш за все у житті?
- Що побажаєш своєму ворогу?
- Що заважає висловлюванню правди в обличчя близької людини?
- Якої якості не вистачає психологу частіш за все?

Другий етап. Складіть метафоричний портрет майбутнього психолога – запишіть його, зачитайте учаснику і подаріть йому».

Обговорення: Що відкрив для себе нового?

Рефлексія досвіду

Кожен учасник висловлює свою думку й враження за наступною схемою:

1. Що я почуваю по закінченню заняття?
2. Що нового сьогодні я відкрив?
3. Чого чекаю від наступних занять?

ШОСТЕ ЗАНЯТТЯ **«ЛОГІКА ВІЛЬНОГО ВИБОРУ»**

1. Привітання
2. Опитування самопочуття
3. Інсценізація «Світло Іншого»
4. Міні – лекція «Варіанти життя»
5. Міні-дискусія «Мій шлях у психології»
6. Вправа «Що я хочу змінити» (К.В. Фопель)
7. Гра «Простір життя» (О.О. Кронік)
8. Вправа «Збір валіз»
9. Рефлексія досвіду «Мої придбання»

Привітання

Інструкція: «Кожен учасник групи вітаючи інших повинен піти до кожного члена групи послідовно й у кожного відзначити те, чому він у нього навчився за час занять».

Опитування самопочуття

«Як ви себе почуваєте? Готові почати роботу? Чи є будь-які сумніви й побоювання із приводу майбутньої групової роботи?»

Інсценізація «Світло Іншого»

Ціль: усвідомити власну логіку думок, почуттів та дій у проєктивній ситуації

Інструкція: «Послухайте розповідь і будьте готові розіграти ролі головних персонажів на певному етапі розгортання сюжету розповіді.

Будда вмирав. Сорок років він йшов і тисячі йшли за ним. Тепер він вмирав. Він сказав: «Це мій останній день. Якщо у вас є, що запитати, запитуйте».

Безпросвітна тьма огорнула учнів Будди. Ананда — улюблений учень — заплакав, як дитя. У нього з очей котилися сльози. Він ударяв себе в груди, майже збожеволівши. «Що нам тепер робити?» — говорив Ананда плачу й стенаючи

Хто буде Ананда?

Хто буде Буддою?

Продовжите діалог між ними...»

Обговорення:

1. *Давайте прослухаємо продовження діалогу:* «Послухай, —

відповів Будда. - Сорок років ти йшов у моєму світлі й свого не зміг досягнути. Чи думаєш ти, що якби я прожив ще сорок років, ти б досягнув свого світла? Чим довше ти йдеш у запозиченому світлі, чим більше наслідуєш, тим більше ти втрачаєш. Краще мені піти».

Останні слова, що злетіли з вуст Будди, були: «Будьте самі світлом для себе».

2. *Які почуття стосовно обставин ви переживаєте?*
3. *Які почуття стосовно героїв ви переживаєте?*

Міні-лекція «Варіанти життя»

Логіка вільного вибору як відповідь на запитання «**А чому б і ні?**» як система регуляції діяльності (у пояснювальних конструктах) властива не всім людям і відбиває міру особистісної зрілості як її основну диференційно-психологічну характеристику. А це вже визначається властивим людині Варіантом її Життя:

1. Життя як Передмова – Життя починається завтра. Справжнє життя ще тільки має бути. Воно, як обрій – віддаляється з кожним кроком (днем, місяцем, роком).
2. Життя як творчість. Людина, що перебуває у творчому стані, віддається на волю своєї психічної реальності. Якщо творчий стан перетворюється в процес і захоплює основну частину життя, внутрішня робота душі відволікає людину від зовнішнього боку буття.
3. Життя як досягнення. Для людини, що прагне до мети, немає сьогодення, а є лише майбутнє, якщо він діє, і минуле, якщо за якимись причинами він діяти перестав. Життя людини, що прагне до досягнень, є переживанням бажання й вольової напруги. Потрібно прагнути, і дуже багато, щоб діяти, вирішувати проблеми й долати перешкоди.
4. Життя як сон. Третину свого життя ми спимо. І для багатьох людей ця третина – найкраща. З. Фрейдом замічено, що ізоляція свідомості від зовнішнього світу спричиняє сон. Людина у важкій, нерозв'язній ситуації віддає перевагу "заснути й бачити сни", тобто вибирає "швидкий" сон.
5. Життя за правилами. Життя, підлегле правилу, регламенту, ритуалу, зовнішньому сценарію, надзвичайно зручне – не потрібно будувати плани й міркувати про свої перспективи або сумніватися. Людина врятована від тягара вибору: у кожній

ситуації він знає, як поступати, а якщо не знає, то йому підкажуть знаючі й авторитетні люди.

- б. Життя витрата часу. Головний порок – відсутність минулого й нескінченність сьогодення. Щоб минуле з'явилося, зміст людської пам'яті повинен бути завантаженим пригодами, подіями. "Життя – витрата часу" надає повну свободу в зовнішній реальності для авантюр, проб, ігор.

Особистісний тип – завжди результат життєвого вибору – вибору варіанта життя. Прийняття рішення про варіант життя є "крапкою біфуркації". Після вибору шляху назад немає, й особистість модифікується під впливом нового способу життя. «На вході» ми маємо індивідуально психологічні риси (темперамент, характер, здібності людини), а «на виході» – особистісний тип.

Міні-дискусія «Мій шлях у психології»

Ціль: рефлексія етапів свого професійного становлення.

Інструкція: «Перший етап. Розділіть свій шлях у психології на періоди. З чого все почалося? Що послужило первісним поштовхом до обрання цієї професії. Як ви ставились до свого вибору упродовж всього часу з першого моменту до тепер.

Принцип поділу свого «життя з психологією» – виберіть самі – це може бути вік, нові знайомі, нові події або будь-що інше.

Другий етап. Послідовно створюючи діади, найдіть у групі учасників, у яких шлях до психології і в психології виявився подібним до вашого.

Третій етап. Означте скільки подібних шляхів в учасників, скільки вибудувалося груп по критерію схожості професійного шляху і визначте основні характеристики цих груп учасників, які сформувалися у результаті вашої роботи на другому етапі».

Обговорення:

1. *Як ви змінилися з того часу?*
2. *Чи сприймали вас оточуючі так, як ви сприймали себе?*
3. *Які маски ви носили?*
4. *Як змінювали свою дійсну натуру, щоб бути прийнятими оточуючими?*
5. *Щоб захиститися від них?*
6. *Як сприймалося вами ваше професійне становлення?*
7. *Що вам подобалося й не подобалося в професії, якби ви вчилися по іншій спеціальності?*

8. *Про що ви мрієте у своєму професійному майбутньому?*
9. *Чи приймаєте ви свій життєвий і професійний досвід або ставитеся до нього негативно?*
10. *У чому як ви думаєте полягає призначення вашого життя?*

Вправа «Що я хочу змінити» (К.В. Фопель)

Ціль: вираз учасниками групи мети свого життя у стилі театру імпровізацій.

Інструкція: «Кожен учасник без слів може показати іншим, до чого він прагне. Для цього вам треба встати і по черзі виходити у середину кола і в продовж 2-5 хвилин показувати ті форми поведіння, від яких він хотів би позбавитися.

Після деякої паузи учасник повинен показати заміняючи варіанти поведінки.

Ті учасники, які зрозуміли про що показує активний учасник, приєднуються до нього і повторюють його дії».

Обговорення: *Вербалізація показаних прагнень і рефлексія відповідності дій намірам.*

Гра «Простір життя» (О.О. Кронік)

Ціль: тренування навиків довгострокового планування, формування навиків біографічного мислення, тренування «почуття реальності»

Інструкція: «Перший етап. Складіть список самих важливих подій свого минулого, сьогодення і майбутнього, вказуючи реальні та можливі дати.

Другий етап. Розподіліться на діади і розкажіть іншому учаснику про свій життєвий і професійний розклад. В якості зворотнього зв'язку, учасники переказують почуте і радять як зробити життя продуктивнішим та цікавішим.

Третій етап. Індивідуально учасники аналізують та записують у розкладі свої життєві цілі і причини подій.

Четвертий етап. Роблять спробу розібратися у тому, наскільки важливі в їхньому житті різні події і різні люди.

П'ятий етап. Вибирають допоміжних учасників і розігрують найбільш важливу подію свого життя. Визначають список якостей, реальних та прогнозованих, які з'явилися або можуть з'явитися після значимих подій, після взаємодії з конкретними значимими

людьми».

Обговорення: Які можливості дає ця вправа?

Вправа «Збір валіз»

Ціль: складання когнітивного залишку занять.

Інструкція: «Сядьте зручніше і закрийте очі. Постарайтеся прояснити для себе, з ким з учасників групи вам складніше всього розлучатися и що конкретно робить розлучення з ним важким.

Тепер відкрийте очі і напишіть цій людині короткого листа, яке складається не більш як з шести речень.

Після цієї роботи ви зможете повідомити учасника про те, що він для вас значить. Ви зможете прочитати прощального листа адресатові і передати йому ваше послання».

Обговорення:

1. *Хто з учасників отримав одне або декілька листів?*
2. *Що для вас це означає? Які породжує почуття та думки?*
3. *Що оцінили в вас учасники, які надіслали вам листа?*
4. *Що означає відсутність листів?*

Рефлексія досвіду «Мої придбання»

Ціль: усвідомити й привласнити досвід групової роботи.

Інструкція: «Нехай кожен сконцентрується над тим, що він придбав тут. Поміркуйте декілька хвилин над таким питанням: у чому полягає найбільш важливий досвід, який я придбав у цій групі и який допоможе мені у професійному становленні. Закрийте очі і на відкривайте їх до тих пір, поки не знайдете відповідь на це питання, потім запишіть свою відповідь на аркуші паперу».

Обговорення:

1. *Наскільки великий спектр придбаного досвіду?*
2. *Чий досвід схожий з моїм?*
3. *Що я можу зробити для того, щоб т що я придбав було значиме для мене якнайбільш довше?*

ТРЕНІНГ-ПРОГРАМА «БАЗОВІ НАВИЧКИ»

ПЕРШЕ ЗАНЯТТЯ «НАВИЧКИ НЕРЕФЛЕКСИВНОГО Й РЕФЛЕКСИВНОГО СЛУХАННЯ»

1. Метафора заняття
2. Вступна міні-лекція
3. Норми групової роботи
4. Знайомство
5. Міні-дискусія «Характеристики гарного психологічного консультанта» (Ф. Бурнард)
6. Міні-лекція «Техніки активного слухання»
7. Вправа-Тренажер «Нерефлексивне слухання» (Ф. Бурнард)
8. Вправа-Тренажер «Техніка постановки питань»
9. Вправа-Тренажер «Перефразовування розповіді»
10. Міні-дискусія «Фрагменти консультацій»
11. Вправа-Самоаналіз «Список особистісних ресурсів»
12. Рефлексія досвіду

Метафора заняття

«Дійсне виховання – це не те, що накачується нам у голову із зовнішніх джерел. Ціль справжнього виховання – вивести на поверхню нашої істоти нескінченні джерела внутрішньої мудрості».

Робіндранат Тагор

Вступна міні-лекція

Мета тренінгової роботи – активізація й удосконалювання особистісних способів вирішення психологічних завдань, пов'язаних зі змістом професійної діяльності.

Завдання тренінгу – об'єктивувати:

1. ціннісно-рольову детермінацію професійного становлення – примірювання себе до професійної ролі, своїх мотивів, змістів, здібностей, прийняття професії й себе в професії;
2. функціональну детермінацію – розвиток професійної компетентності - знань, умінь і навичок – застосування до себе в технологічному аспекті психологічних концепцій і технік зміни

- особистості;
3. суб'єктивну детермінацію – збагачення особистісного репертуару й напрацювання суб'єктивних способів вирішення професійних завдань.

Рівні тренінгової роботи:

1. предметний (змістовний) – напрацювання досвіду аналізу особистості клієнта в його психосоціальной ситуації - орієнтування в клієнтові й ситуації; діагностика й виділення основних сторін і компонентів порушень і неузгодженостей; розвиток суб'єктивності «Я»; забезпечення прийняття клієнтом «Я-Перцепції»; здійснення «Я-Рефлексії»; забезпечення емоційного відреагування й катарсису
2. психотехнічний рівень (засіб діяльності) – оволодіння техніками активного слухання; зниження емоційної напруги; корекції ірраціональних переконань; вирішення проблемних ситуацій; вироблення рішень і ін.
3. особистісний рівень – вироблення суб'єктивних способів вирішення професійних психологічних запитів (впевненість, сенситивність, толерантність, вплив і ін. особливості ставлень і стилів взаємодії).

Норми групової роботи

1. норма уважно, не перебиваючи вислуховувати один одного;
2. завжди можна перепитати, якщо щось незрозуміло або якщо щось забулося;
3. завжди можна внести корекцію, пояснення, якщо Ви бачите, що Вас не правильно зрозуміли;
4. норма активності – кожний з членів групи бере участь у всіх вправах;
5. норма психологічної безпеки – збереження таємниці наших експериментів – усе смішне й помилкове залишиться в цьому колі;
6. норма психологічної підтримки кожного учасника групи.

Знайомство

Зараз кожний із присутніх назве своє ім'я в тій формі, яка йому самому особливо подобається і яким ми будемо називати його в нашій групі.

Після цього скаже про свої очікування щодо мети й завдань

нашої роботи: який конкретно аспект підготовки його цікавить у першу чергу?

- прийняття професії
- технічне оволодіння професійними навичками
- особистісне вдосконалення – самопізнання ніколи не буває завершеним - ми можемо вивчати власні проблеми й способи нашої взаємодії з ними, можемо також визначити власні поведінкові патерни, які застосовуються нами в різних життєвих і професійних ситуаціях.

Міні-дискусія

«Характеристики гарного психологічного консультанта»

(Ф. Бурнард)

Ціль: усвідомити професійно важливі якості консультанта.

Матеріали й устаткування: Список характеристик гарного консультанта по Ф. Бурнарду:

- Емоційна теплота.
- Щирість.
- Конкретність.
- Безумовне позитивне ставлення.
- Почуття гумору.
- Почуття трагічності буття.

Інструкція: «Група розділяється на дві підгрупи.... Кожна підгрупа в ході дискусії складає список характеристик «Гарного психологічного консультанта». В остаточному списку повинно бути не менш 6 пунктів, кожний з яких повинен бути переконливо доведений».

Обговорення: Звірити отримані в кожній підгрупі списки з експертним.

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання справи.

Міні-лекція «Техніки активного слухання»

Ми розглянемо й послідовно введемо в роботу основні навички, необхідні психологу в роботі із клієнтом.

1. Навички нерефлексивного слухання – вираз, посмішка, напруга м'язів обличчя – мікроміміка – тому важливо бути

конгруентним – щирим у своїх почуттях, відкритість пози, положення, дистанція, нахил тулуба.

2. Навички спостережницької сенситивності – спостереження за вербальною й невербальною поведінкою клієнта: як міняються пози, жести, міміка, інтонація; які слова й паттерни клієнт використовує, що помітно виділяються - нетипові тон, жест, слова.
3. Навички нереклексивного слухання і спостережницької сенситивності визначають уміння психолога слухати й чути клієнта, ефективно використовувати невербальні засоби спілкування, спостерігати.
4. Навички постановки питань:

Ефективні питання:

- Відкриті
 - Пошукові – пошук нової інформації: «Що ви робили в цій ситуації? Який емоційний слід залишили ці події? Як відбилися дані події на ваших взаєминах? Що ви збираєтеся робити? Не могли б ви розповісти?»
 - Уточнюючі – конкретизують інформацію клієнта: «Я утомився жити. - Як саме ви утомилися жити?» «Це зводить мене з розуму – Що саме зводить вас із розуму?»
 - Переломні – перехід від однієї частини сесії до іншої: «Є у вас питання по проведенню сесії? Про що б ви прагли поговорити із мною сьогодні? Ви докладно розповіли про взаємини у вашій родині. Що б ви прагли змінити в поведінці сина?»
 - Гіпотетичні – «Що буде, якщо?..»
 - Неєфективні питання:
 - Закриті
 - Чому? Навіщо? - ведуть клієнта від почуттів до розуму.
 - Альтернативні – скорочують число варіантів рішення, їх може бути більше, чим два.
5. Навички рефлексивного слухання:
 - Техніка повторення – уточнення й спонування до розгортання відповіді – вербалізація ступінь А – дослівне відтворення, цитування сказаного автором – «Отже, ти вважаєш.... Наскільки я тебе зрозумів...» Повторіть дослівно останні слова партнера. Повторіть з питальною інтонацією одне або

- два слова, вимовлені партнером
- Техніка перефразовування – вербалізація ступінь В – коротка передача суті висловлення партнера – Намагайтеся лаконочно сформулювати сказане партнером. Додержуйтеся логіки партнера, а не власної логіки.
 - Техніка інтерпретації – вербалізація ступінь С – висловлення припущення про дійсне значення сказаного або про причини й ціль висловлення партнера – 1. ставте уточнюючі запитання – «Ти напевно маєш на увазі...?», «Очевидно ви прагнете, щоб...?» 2. використовуйте техніку пробних питань або умовних гіпотез – «А може бути так, що ти сподіваєшся, що...?» «А може бути так, що ви прагли б...?» «А може бути так, що для тебе важливіше перемогти, чим зберегти команду?»

Вправа-Тренажер

«Нерефлексивне слухання» (Ф. Бурнард)

Ціль: дослідження того, які дії є неефективними в процесі слухання.

Матеріали й устаткування: картка з додатковою інструкцією для «Слухаючого».

Інструкція до «Слухаючого»: «У ході даної вправи вам буде потрібно виконувати наступні дії:

- не сідайте обличчям до людини, яку ви слухаєте;
- не зберігайте відкриту позу;
- не нахилийтеся вперед до свого співрозмовника;
- не підтримуйте зоровий контакт».

Інструкція: «Усі учасники розбиваються на пари й сідають обличчям один до одного. Один з членів діади призначається «слухачем», а інший – «оповідачем».

«Оповідач» починає розмовляти зі своїм партнером на одну з наступних тем:

- обставини, що виступають для мене джерелами стресу;
- самий щасливий час у моєму житті;
- мої інтереси й хобі.

«Слухачам» видаються додаткові інструкції з описом дій і протягом декількох наступних хвилин їх просять поводитися відповідно до інструкції.

У той час як завдання «оповідача» полягає в тому, щоб розповідати, завдання «слухача» полягає в тому, щоб, виконуючи всі описані в інструкції дії, у той ж саме час слухати іншу людину.

Учасники виконують завдання протягом 10 хвилин».

Обговорення:

1. *Що переживали «оповідачі» у ході виконання завдань?*
2. *Яка поведінка слухача могла б їм допомогати?*
3. *Чому навчилися учасники, виконуючи дану вправу?*

Називаються дії, асоційовані зі слуханням:

- *розслабтеся, слухаючи співрозмовника;*
- *зберігайте відкриту позу;*
- *підтримуйте зоровий контакт;*
- *нахиліться до свого співрозмовника.*

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити те, що виникло в процесі виконання вправи.

Вправа-Тренажер

«Техніка постановки питань»

Ціль: опанувати навичками формулювання ефективних питань.

Матеріали й устаткування: уривки висловлень клієнта.

1. «Коли заходжу в маршрутку, у мене починає кружлятися голова. Люди стоять, сидять, штовхаються пробіраючись до виходу, кричать один на одного. Ця ситуація просто дратує мене і я починаю кричати на інших».
 - Що найбільше дратує вас у маршрутці? (уточнююче)
 - Що особливо вас дратує? (уточнююче)
 - Що б ви прагли змінити в даній ситуації? (пошукове питання змістовного характеру)
 - Коли ви роздратовані що відбувається з вами? (пошукове питання емоційного характеру)
2. «Ви не уявляєте, що було в цей день. Людина почала замахуватися на п'яницю, той кричить – Я нічого не робив. У вагоні шум. Переполох. Моя сусідка кричить як ошпарена: «Хто-небудь викличте міліцію зрештою!»
 - А що ви робили в цей час? (пошукове)
 - А як ви відреагували на дану ситуацію? (пошукове)
 - І що відбулося потім? (пошукове)

- Що ви почуваєте зараз, згадуючи дану ситуацію? (пошукове емоційного характеру)
3. «Мої батьки сказали, що я обов'язково повинна закінчити цей інститут. А для мене це просто катування. Їм легко говорити, вони влаштували мене по знайомству й спокійні, а тепер змушують мене робити те, що мені зовсім не подобається. І я навіть пискнути не можу. Може бути, хоч ви мені допоможете?»
- Що відбудеться, якщо ви почнете відстоювати свою точку зору? (гіпотетичне)
 - Не могли б ви привести приклад одної з ваших розмов з батьками (пошукове)
 - Ви досить докладно описали ситуацію, давайте разом подумаємо, що можна змінити (переломне).

Інструкція: «Вправа проводиться в колі. Будуть зачитуватися різні уривки з висловлювань клієнтів. Кожен учасник буде задавати підходящі пошукові, уточнюючі або гіпотетичні, переломні питання, визначаючи їх тип».

Обговорення:

1. Як ви оцінюєте свої вміння ставити запитання?
2. Які почуття викликало у вас вправа?
3. Давайте сформулюємо основні правила техніки постановки питань:

- ставити запитання прямо, уникаючи двозначності;
- коротко;
- чітко – клієнт повинен розуміти, що ви маєте на увазі;
- якщо треба пояснить мету, з якої ви ставите запитання;
- використовуйте ключові слова й той же язик, який використовує клієнт;
- уникайте задавати кілька питань підряд.

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити те, що виникло в процесі виконання вправи.

Вправа-Тренажер «Перефразовування розповіді»

Ціль: напрацювати навички перефразовування.

Матеріали й устаткування:

1. список висловлювань до перефразовування:
- як я вас зрозумів...

- ви сказали, що...
- якщо я правильно вас зрозумів...
- як я розумію, мова йде про ...
- ви говорите, що...
- на вашу думку...
- ти вважаєш що ...

2. Стимульний матеріал: прислів'я для перефразовування

- Любиш кататися, люби й саночки возити.
- Сім раз відміряй – один раз відріж.
- Хто багато сперечається, той нічого не вартий.
- Із двох зол вибирають менше.
- Поганому танцюристові завжди туфлі тиснуть.
- Слово – не горобець вилетить не піймаєш.
- Кашу маслом не зіпсуєш.
- Великому кораблю велике плавання.
- Випливай своєї дорогою й нехай люди говорять, що завгодно.

Інструкція: « По черзі будуть вимовлятися прислів'я. Кожний учасник вибирає будь-який початок для перефразовування зі списку й додає до нього змінений текст прислів'я. По колу всі перефразують одне прислів'я».

Обговорення:

1. Як ви оцінюєте свої вміння перефразовувати?
2. Які почуття викликала у вас справа?

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання справи.

Міні-дискусія «Фрагменти консультацій»

Ціль: зробити функціональний аналіз питань і напрацювати досвід постановки ефективних питань.

Матеріали й устаткування: Фрагменти двох консультативних ситуацій:

Фрагмент консультації №1

Клієнт — студентка 20 років

Клієнт. Добрий день!

Консультант. Добрий день. Проходьте, сідайте зручніше. Мене звуть Наталя Миколаївна. Я вас слухаю.

Клієнт. Ви знаєте, у мене зараз склалася така ситуація. Я вчуся в інституті на контрактній основі. З нового року в нас піднімають

плату за навчання. Я не знаю, що робити. Іноді мені здається, що потрібно все кинути і йти працювати, а іноді — що треба вчитися далі. Я не знаю, що вибрати.

Консультант. Я правильно зрозуміла: у вас відбувається внутрішня боротьба за подальше самовизначення в житті, але вам важко розв'язати, який із двох шляхів сьогодні правильний?

Клієнт. Так, я не знаю, як жити далі.

Консультант. А на якому курсі ви вчитеся?

Клієнт. Я вчуся на четвертому курсі, тому кидати навчання небажано.

Консультант. А ви не прагнули б спробувати сполучати роботу й навчання?

Клієнт. Я вже думала про це. Але, по-перше, якщо працювати не повний робочий день, за це дуже мало платять; а по-друге, якщо я буду працювати, то не буду встигати готуватися до навчання (до семінарів, лабораторних).

Консультант. А хто оплачує ваше навчання?

Клієнт. Батьки.

Консультант. Ви вже розмовляли з батьками про те, що підвищують плату за навчання?

Клієнт. Ні, я боюся сказати їм про це. У мене є ще молодший брат і молодша сестра. І мені не хочеться, щоб вони в чомусь бідували через те, що я вчуся платно.

Консультант. До цього моменту у вас уже підвищували плату за навчання?

Клієнт. Так, на другому курсі.

Консультант. Ви тоді відразу ж поговорили з батьками?

Клієнт. Так. Я тоді відразу ж розповіла їм про це.

Консультант. А зараз ви чого боїтеся?

Клієнт. Просто цього року в мене брат закінчує школу. Раптом він не поступить на безкоштовне навчання? Батьки не зможуть вчити нас вдвох. І мені не хотілося б, щоб через це в нас із братом були якісь проблеми.

Консультант. Які проблеми можуть бути у вас із братом?

Клієнт. Ну, наприклад, він буде говорити, що я вчуся платно, а йому батьки не можуть дозволити вчитися платно.

Консультант. Мені здається, що вам, насамперед, потрібно поговорити з батьками. А також обговорити це із братом, адже вчитися вам залишилося півтора року. І всі разом постарайтеся прийняти

правильне рішення.

Клієнт. Але батьки будуть переживати! Я не хочу їх засмучувати. І брат

образиться.

Консультант. А ви поговоріть так, щоб не ніхто не засмучувався й не образився.

Клієнт. У мене не вийде.

Консультант. А давайте я вас навчу...

Фрагмент консультації №2

Клієнт — студентка 21 рік

Клієнт. Добрий день.

Консультант. Добрий день. Проходьте. Сідайте, будь ласка. Як мені до вас звертатися?

Клієнт. Світлана.

Консультант. А мене звать Олена Олександрівна. Про що ви прагнули із мною поговорити, Світлана?

Клієнт. Знаєте, останнім часом у мене складається враження, що мене переслідує доля. За що б я не узялася, я нічого не можу довести до логічного завершення. Мені це дуже не подобається. Я в повній розгубленості.

Консультант. Світлана, я бачу, вам не по собі. Розкажіть мені докладніше, через що ви в повній розгубленості.

Клієнт. Так це відбувається зі мною на кожному кроці: прагну я вивчити англійську мову, куплю підручники, почну й відразу втрачаю інтерес; почну займатися спортом — вистачає мене тільки на місяць.

Консультант. Продовжуйте, будь ласка.

Клієнт. От, спробувала влаштуватися на роботу — проробила два тижні й кинула. Зрозуміла, що не для мене. Засмутилася. Знову нічого не вийшло.

Консультант. З вашої розповіді я зрозуміла, що описані вами події засмучують вас. Але що в цій ситуації тривожить вас найбільше?

Клієнт. Але ж в інших усе виходить.

Консультант. Ви маєте на увазі кого-небудь конкретно?

Клієнт. Так, наприклад, мої друзі. Один з них — просто ас в англійському, інший — комп'ютерний геній. І всі мені говорять, що я не повинна упустити можливість навчитися тим речам, які б могли

мені допомогти в майбутньому. Вони прагнуть, щоб я не відстала від життя .

Консультант. Я зрозуміла, що ваші друзі прагнуть, щоб ви не відстали від життя, і ви дуже дорожите їхньою думкою. Але, чого ви прагнете самі, Світлана?

Клієнт. Я вчуся на психолога, мені б хотілося стати дійсно гарним фахівцем. Мені подобається вчитися, я багато читаю, мене хвалять викладачі, тобто навчання — це те, що дійсно в мене виходить і що мені дійсно цікаво. Але, можливо, мої друзі теж праві, і я повинна спробувати зробити над собою зусилля...

Консультант. Не чи означає це, що, дотримуючись заклику своїх друзів, ви спрямовуєте сили на те, що не цікавить вас тільки для того, щоб не відставати від успіхів оточуючих?

Клієнт (пауза). А можливо, ви праві.

Консультант. Світлана, а що страшного буде в тому, якщо ви не виконаєте поради своїх друзів?

Клієнт. Знаєте, напевно, нічого страшного. Я буду займатися тим, що мені дійсно цікаво. (Пауза.) Але мене не залишає відчуття, що я в чомусь уступаю своїм друзям

Консультант. Як ви думаєте, що може стояти за подібним відчуттям?

Клієнт. Може бути, я занадто багато уваги приділяю думці оточуючих мене людей через мою невпевненість у власних силах.

Консультант. Прагну уточнити: ви не впевнені, що у вас вистачить сил... На що?

Клієнт. На все.

Консультант. На все не вистачить сил ні в кого. У вас, як і в усіх інших людей на Землі, є обмежений запас сил. Якщо вибирати, то в якій галузі ви прагли б зосередити свої сили й добитися успіху, яким могли б пишатися?..

Інструкція: «Перший етап. Група ділиться на дві підгрупи. Кожна підгрупа аналізує фрагмент однієї консультації й приймає загальне рішення щодо необхідних змін у постановці питань.

Другий етап. Інша підгрупа виступає в ролі експертів, що роблять функціональний аналіз уже виправленого варіанта постановки питань».

Обговорення:

1. Як ви оцінюєте процес виконання завдання у вашій підгрупі?
2. Яке ставлення викликає отриманий у ході загального

обговорення результат?

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити те, що виникло в процесі виконання вправи.

Вправа – самоаналіз

«Список особистих ресурсів»

Ціль: усвідомлення різних джерел особистих ресурсів.

Інструкція: «Складіть список своїх ресурсів. Подумайте й про зовнішні, і про внутрішні джерела: людей, які вас оточують, місця, де ви прагли б побувати, речі, які прагнули б мати, творчість, любов, мистецтво...»

Обговорення: усі учасники висловлюють свої почуття, діляться своїми враженнями.

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Рефлексія досвіду

- Спробуйте коротко охарактеризувати роботу групи.
- Що вам сподобалося й що не сподобалося на сьогоднішньому занятті?

ДРУГЕ ЗАНЯТТЯ «ЗАВДАННЯ ВЗАЄМОДІЇ КЛІЄНТА ІЗ ПСИХОЛОГОМ»

1. Метафора заняття
2. Міні-дискусія «Помилки інтерв'ю»
3. Міні-лекція «Завдання взаємодії клієнта із психологом»
4. Вправа-Тренажер «Завдання у запиті клієнта»
5. Вправа-Тренажер «Визначення мети й виду роботи психолога»
6. Вправа-Тренажер «Робота в триадах» (О.К. Лютова-Робертс)
7. Міні-дискусія «Помилки постановки питань»
8. Вправа-Самоаналіз «Оцінювання себе»
9. Рефлексія досвіду

Метафора заняття

«Жила-Була корівка, дуже маленька вона була й жахливо засмучувалась із цього приводу. А потім довідалася, що вона божа - і полетіла!»

Модель рефреміngu

Міні-дискусія «Помилки інтерв'ю»

Ціль: навчитися бачити помилкові дії консультанта й освоїти ефективні стратегії взаємодії із клієнтом.

Матеріали й устаткування: таблиця з можливими помилками інтерв'ю й експертним переліком можливих шляхів їх профілактики.

Можливі помилки інтерв'ю й шляхи їх профілактики

<i>№</i>	<i>Помилки інтерв'ю</i>	<i>Профілактика</i>
1	Відсутність особистісного звертання до клієнта.	Чітке знайомство з назвою імені, використання імені в ході інтерв'ю.
2	Повчання, очевидні й банальні поради.	Освоєння предмета професійної діяльності, прийняття професійних обмежень.
3	Надлишкова особиста зацікавленість у змісті інтерв'ю.	Освоєння професійної позиції й професійної етики.
4	Відхід від професійної взаємодії в побутову.	Рефлексія на зміст професійної діяльності.

5	Використання спеціальної, рідко вживаної в побуті термінології.	Говорити простою, чіткою, літературною мовою.
6	Прагнення психолога зайняти собою, своїми особистими проблемами й висловленнями більшу частину часу.	Організація професійного простору, контроль над часом своїх висловлень.
7	Нав'язування своєї думки клієнтові.	Контроль над відповідністю завданню клієнта.
8	Емоційний вплив через оцінку якостей клієнта.	Безоцінне спілкування.
9	Відсутність чітких цілей інтерв'ю.	Володіння предметом інтерв'ю (топология предмета повинна бути вибудувана заздалегідь).
10	Викриття клієнта в нещирості, прагнення «піймати» його.	Проходження предмету інтерв'ю.
11	Постійні апеляції до думки інших людей.	Ціль інтерв'ю — думка, проблема, внутрішня картина хвороби в логіці індивідуальної долі людини.
12	Відмова від взаємовпливу людей у процесі інтерв'ю.	Самоконтроль за професійним розвитком.

Інструкція: «Перший етап. Розіб'ємося на дві підгрупи. Кожна група одержить перелік можливих помилок інтерв'ю. Завдання учасників полягає у визначенні шляху їх профілактики. Шляхи профілактики містять у собі знання, уміння або дії психолога, що дозволяють уникнути ці помилки.

Другий етап. Підгрупи обговорюють знайдені шляхи профілактики помилок інтерв'ю й виробляють загально-групове рішення.

Третій етап. Отриманий загально-груповий варіант порівнюється з експертним».

Обговорення:

1. Як ви оцінюєте процес виконання завдання у вашій підгрупі?
2. Яке відношення викликає отриманий у ході загального обговорення результат?

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Міні-лекція

«Завдання взаємодії клієнта із психологом»

Переживання клієнта може бути позначене в такий спосіб: «Те, що відбувається із мною, неповторно, але це відбиває

закономірності людського життя...» Щоб створити для клієнта таку ситуацію переживання, психологові треба зорієнтуватися в системі оцінок, на основі якої клієнт сприймає психологічну інформацію.

Ми знаємо, що завдання - ціль, задана в певних умовах. Такими умовами виступає система оцінок, в яких клієнт сприймає психологічну інформацію. Ціль - предмет взаємодії із психологом, тема взаємодії з ним. («Про що ми будемо говорити?»). Аналіз практики роботи психологів дозволяє виділити чотири типи завдань взаємодії клієнта з психологом (Г. С. Абрамова), які суттєво відрізняються системою оцінок.

Перший тип завдань взаємодії - соціальні завдання. У клієнта сприйняття психологічної інформації ґрунтується на нормованих соціальних оцінках, які можуть бути ранжирувані по шкалі «Правильно – Неправильно», «Відповідає нормі — Відступає від норми». Так виникають переживання, які можна в загальному виді описати як переживання невідповідності узагальненій нормі. «Перевірте мене, чи нормальний я...», «А що люди скажуть?» Соціальні завдання вимагають зміни системи оцінки клієнта, що дозволить клієнту відійти від шаблонної поведінки й переживання.

Інша категорія завдань – етичні. Переживання клієнта орієнтовані на шкалу етичний оцінки: « Добре – Погано». Етичне завдання дає можливість клієнтові здійснити вибір між оцінкою інших і своїми переживаннями. Якщо клієнт здійснює вибір з орієнтацією на оцінку інших, то він позбавляє себе можливості переживати як цінність зміст психологічної інформації. «Це ж погано, коли дитина не слухається, треба, щоб вона слухалася з першого разу»; «Не можна ж його увесь час хвалити, він же розпеститься, що отут буде гарного...» Психолог, працюючи з таким завданням, повинен виділити й обговорити із клієнтом систему його оцінок.

Третя категорія завдань взаємодії клієнта із психологом - моральні завдання. Вони пов'язані з орієнтацією переживань на критерії добра й зла. Ці завдання не мають логічного кінця, тому що немає чіткого критерію добра й зла, який був би однозначно застосований до аналізу психологічної інформації. Робота психолога полягає в тому, щоб показати умовність критеріїв добра й зла, якими користується клієнт, підвести до усвідомлення не тотожності цих критеріїв для різних людей.

Четверта категорія завдань - психологічні завдання. Вони характеризуються тим, що клієнт порушує питання про значення того

або іншого змісту психологічної інформації. Питання, звернене до психолога містить ці слова: «Як зрозуміти? Що це значить? Не до кінця розумію». Специфічність цих завдань у тому, що клієнт не лише демонструє свою систему оцінок переживань, але й готовність її змінювати, зіставляти різні системи оцінок.

Перед психологом постає питання про способи фіксації змісту психологічного завдання для клієнта. Досвід роботи дозволяє використовувати для цієї мети чотири модальності, що дозволяють описувати для клієнта його психологічне завдання.

Ці модальності наступні:

- «я прагну» (потреби, мотиви, потяги й інші прояви мотиваційно-потребової сфери);
- «я можу» (робити, почувати й інші прояви здібностей людини);
- «я відчуваю» (почуттєвий тон, емоції, настрої, переживання й інші прояви емоційно-вольової сфери людини);
- «я думаю» (відчуття, сприйняття, уявлення, пам'ять, способи мислення й інші прояви когнітивної сфери людини).

Використовуючи ці модальності при зборі психологічної інформації, психолог сприяє формулюванню клієнтом власного психологічного завдання і одночасно сам демонструє клієнтові свою професійну позицію.

Вправа-Тренажер

«Завдання в запиті клієнта»

Ціль: навчитися визначати завдання в запиті клієнта й переводити його в психологічне.

Матеріали й устаткування: Список 16 запитів клієнтів.

1. «Дайте мені, будь ласка, які-небудь тести — дружину прагну перевірити».
2. «Я боюся, що моя дитина не зовсім нормальна».
3. «Я б прагнув, щоб ви пояснили моїй дружині її помилки у вихованні дитини».
4. « У мене нічого не виходить, я відчуваю себе не таким, як усі люди».
5. «Не знаю, чи зумієте ви мені допомогти, але для мене ви — остання надія».
6. «Мені здається, що мене вам буде важко зрозуміти...»
7. «Усе життя прагнули до чогось, а тепер от не знаємо, як бути».

8. «Я ж їм добра бажала, не повірите, усе для них».
9. «Якби ви мені сказали, що я все роблю правильно, я була б щасливою людиною».
10. «Я не почуваю щастя в житті, або його зовсім немає? »
11. «Нікому, будь ласка, не говоріть, що я у вас була, так соромно, що сама не можу зі своєю дитиною впоратися...»
12. «Допоможіть, зробити хоч що-небудь із ним, він з розуму сходить».
13. «Він зла, страшна людина, ви це самі побачите».
14. «Я прагну, щоб ви допомогли мені розібратися в моїх почуттях»
15. «Я не хотіла до вас йти, але ситуація змушує, люди думають...»
16. «Я все про нього, про нього, але ж прагла говорити про себе — так душа болить, ніє увесь час».

Інструкція: «Почувши запит клієнта, визначите, яке завдання взаємодії із психологом поставив перед собою клієнт».

Обговорення:

1. *Давайте проаналізуємо відповіді*
2. *Як ви оцінюєте процес виконання завдання?*
3. *Як ви оцінюєте отриманий вами результат?*

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Вправа-Тренажер

«Визначення мети й виду роботи психолога»

Ціль: навчитися з змісту запитів клієнтів визначати мету й форму роботи.

Матеріали й устаткування: перелік видів роботи, цілей роботи й приклади цілей зі змісту замовлень на психологічну роботу.

Вид роботи: психодіагностика; психологічне консультування; психотерапія

Ціль: соціальна; етична; моральна; психологічна

Приклади цілей зі змісту замовлень на психологічну роботу:

- «А ви можете визначити, чи нормальний я?» (психодіагностика, соціальна мета);
- «Скажіть моїй дружині, що вона неправильно виховує мою дочку» (психодіагностика, етична мета);
- «Що ж буде з моєю дитиною, невже вона ніколи не

виправиться?» (психологічне консультування, етична мета);

- «Скажіть йому, що я його люблю, він мене не розуміє» (психотерапія, етична мета);
- «Я ж намагаюся, усе для нього роблю, я ж йому добра бажаю» (моральна мета, психологічного консультування);
- «Він завжди все на зло робить, він спеціально все підроблює» (психодіагностика, моральна мета);
- «Він як батько, ніколи нічого доброго не зробить, як вовчечення» (моральна мета, психодіагностика);
- «Я прагну, щоб моя дитина була спокійною, упевненою у собі» (психологічна мета в психологічному консультуванні)
- «Нам би хотілося допомогти йому, а як, не знаємо» (психологічна мета в психотерапії);
- «Я не знаю що зі мною, сама себе боюся» (психологічна мета в психодіагностиці).

Інструкція: «Почувши запит клієнта, визначите, яке завдання взаємодії із практичним психологом поставив перед собою клієнт і який вид роботи цей запит вимагає».

Обговорення:

1. *Давайте проаналізуємо відповіді*
2. *Як ви оцінюєте процес виконання завдання?*
3. *Як ви оцінюєте отриманий вами результат?*

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Вправа-Тренажер

«Робота в тріадах» (Е.К. Лютова-Робертс)

Ціль: закріпити навички нерелексивного й релексивного слухання.

Організація роботи в трійках: у тріаді учасники по черзі виконують ролі психолога, клієнта, супервізора. Час: по 12 хвилин на клієнта, 2 хвилини супервізору на зворотний зв'язок.

Інструкція: «Клієнт починає розповідь на тему:

1. Люди, які допомогли мені стати тим, хто я є зараз. Як вони змогли вплинути на мою персональну історію?

2. Люди, які мені не подобаються.
3. Головна подія минулого тижня.

Психолог використовує техніки нерефлексивного й рефлексивного слухання (повторення, перефразовування змісту, інтерпретація), техніки постановки питань (пошукові, уточнюючі, гіпотетичні, переломні).

Супервізор спостерігає за психологом. Наприкінці дає зворотний зв'язок:

1. Що сподобалося в роботі?
2. Що можна було по-іншому або краще?
3. Які моменти супервізор взяв би на озброєння й використовував у своїй практиці?»

Обговорення: учасники діляться придбаним досвідом від імені клієнта, психолога, супервізора

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Міні-дискусія

«Помилки в постановці питань»

Ціль: навчитися бачити помилкові дії консультанта й освоїти ефективні стратегії взаємодії із клієнтом.

Матеріали й устаткування: перелік питань психолога до клієнта.

1. Як до вас ставиться ваш чоловік ?
2. Чому ви зараз замовчали?
3. Ви не хотіли б сказати це своєму чоловікові?
4. Чому ви увесь час критикуєте свого сина?
5. Ви нічого гарного не скажете про себе?
6. Може бути, ви краще про це подумаете?
7. Хто вам це сказав?
8. Я не давала вам приводу так думати!
9. Не поспішаєте, я не встигаю записувати!
10. Сподіваюся, ви прийдете ще не раз до мене.

Інструкція: «Перший етап. Розіб'ємося на дві підгрупи. Кожна група одержить перелік помилок постановки питань. Завдання учасників полягає у визначенні причин виникнення помилок.

Другий етап. Підгрупи обговорюють причини виникнення й знаходять шляхи профілактики помилок інтерв'ю, виробляють

загально-групове рішення».

Обговорення:

1. *Давайте проаналізуємо відповіді*
2. *Як ви оцінюєте процес виконання завдання?*
3. *Як ви оцінюєте отриманий вами результат?*

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання справи.

Вправа-Самоаналіз «Оцінювання себе»

Ціль: співвіднесення оцінок себе в часовій перспективі.

Інструкція: «Винесіть собі п'ять оцінок. Накресліть п'ять вертикальних ліній на листі паперу й відзначте на кожній з них ці п'ять оцінок.

1. Оцініть в цілому свою успішність як особистості в порівнянні з іншими людьми тієї ж групи, до якої належите ви самі.
2. На другій шкалі відзначте, як, на вашу думку, вас у цілому оцінюють інші люди. Наприклад, вам здається, що у вас 50%, але ви думаєте, що знаючі вас люди можуть оцінити вас на 70%.
3. Тепер оцініть, будь ласка, яким міг би бути ваш абсолютний максимум, якби у вашому житті були всі можливості й засоби, необхідні для досягнення ваших цілей.
4. Тепер оцініть себе в майбутньому: яка самооцінка, на ваш погляд, у вас буде через 5 років?
5. Нарешті, відзначте, в якій крапці ви прагнули б перебувати вже зараз — яка крапка повинна бути вашою?»

Обговорення: усі учасники висловлюють свої почуття, діляться своїми враженнями.

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання справи.

Рефлексія досвіду

Оцініте за 10-бальною шкалою виразність у себе навичок:

1. нерефлексивного слухання
2. постановки питань
3. вербалізації ступінь А
4. вербалізації ступінь В
5. вербалізації ступінь С.

ТРЕТЄ ЗАНЯТТЯ **«ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ПОЧУТТІВ»**

1. Метафора заняття
2. Міні-дискусія «Що означає поняття «емпатія»? (Ф. Бурнард)
3. Міні-лекція «Способи вербалізації почуттів»
4. Вправа-Тренажер «Висловлення, що демонструють прояв емпатії консультанта» (Ф. Бурнард)
5. Вправа-Тренажер «Розвиток вербалізації почуттів»
6. Вправа-Тренажер «Робота в триадах» (О.К. Лютова-Робертс)
7. Міні-дискусія «Турнір Словник емоцій»
8. Вправа-Самоаналіз «Стан іншого»
9. Рефлексія досвіду

Метафора заняття

«Здорова моральна й духовна дія повинна супроводжуватися самоспостереженням, розумінням себе, згодою із собою, перетворенням «Я».

К.Юнг

Міні-дискусія

«Що означає поняття «емпатія»? (Ф. Бурнард)

Ціль: дослідження значення поняття емпатії.

Інструкція: «Перший етап. Усі учасники розбиваються на пари. Обговорюють значення поняття «емпатія» і відповідають на наступні питання:

- У чому полягає відмінність між емпатією і симпатією?
- До якого ступеня можна бути емпатійним стосовно іншої людини?
- Стосовно кого вам легше всього переживати емпатію?
- Стосовно кого вам складно переживати емпатію?

Другий етап. Учасники виробляють загально-групове рішення на запропоновані питання».

Обговорення:

1. *Давайте проаналізуємо відповіді*
2. *Як ви оцінюєте процес виконання завдання?*
3. *Як ви оцінюєте отриманий вами результат?*

Завершення: учасникам надається можливість поставити

запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання справи.

Міні-лекція

«Емпатія й способи вербалізації почуттів»

Емпатія – це розуміння емоційного стану іншої людини за допомогою співпереживання, проникнення в її суб'єктивний світ, позиція «я з вами». Емпатія — це перцептивна дія, яка пов'язана з усвідомленням унікальної неповторності іншої людини. Емпатія досліджується як механізм міжособистісного пізнання, який здійснюється через ідентифікацію, зараження, проєкцію, моторне наслідування. Емпатія розглядається як багатовступінчастий процес. По-перше, емпатичне пізнання здійснюється насамперед емоційно, через співпереживання клієнтів. Співпереживання не буває повним. Скоріше це процес, в якому консультант частково переживає почуття клієнта, одночасно зберігаючи необхідну відстороненість. По-друге, емпатія є когнітивним процесом, в якому консультант уважно аналізує те, з чим зіштовхнувся в суб'єктивному світі клієнта, і передає зміст клієнтові. По-третє, як відзначає К. Роджерс, важлива передача емпатії клієнтові. Мається на увазі здатність "вжитися" у суб'єктивний світ клієнта й зрозуміти зміст різних подій у цьому світі. Таке "входження" повинне бути безоцінне, що не розділяє зміст іншого світу на правильну й неправильну, гарну й погану частину.

Коли консультант точно й старанно ідентифікує різноманітні почуття — злість, страх, ворожість, тривогу, радість — клієнт має можливість краще почути й зрозуміти себе. Емпатійне розуміння можна показати клієнтові самими різними способами — мовчанням, відбиттям почуттів, удалою й своєчасною інтерпретацією, розповідаючи яку-небудь історію, точною метафорою й т.п.

Вербалізація почуттів може виконуватися, як мінімум, чотирма способами:

1. категоризація почуттів;
2. опис стану;
3. опис бажань;
4. використання метафор.

Категоризація – спосіб вербалізації почуттів, використовуючи відповідні іменники («Ви переживаєте нудьгу»), прикметники («Ви відчуваєте себе нудьгуючим») і прислівника («Вам нудно»).

Вправа-Тренажер

«Висловлення, що демонструють прояв емпатії консультанта»(Ф. Бурнард)

Ціль: виділення тверджень, що демонструють прояв емпатії.

Інструкція: «Усі учасники розбиваються на дві групи. Кожна підгрупа повинна провести «мозковий штурм» і запропонувати приклади висловлень, що демонструють прояв емпатії.

Твердження, що сприяють побудові ставлень, заснованих на емпатії, завжди шукаються шляхом досвіду, от деякі приклади:

- Ви говорите це так, ніби все це вас дуже розлютило...
- Здається, що зараз ви відчуваєте себе більш комфортно...
- Здається, що ви відчуваєте себе непевно у ставленні...

Кожна підгрупа намагається сформулювати як найбільше подібних висловлень за 15 хвилин».

Обговорення: представники від кожної підгрупи по черзі повідомляють про те, які твердження були придумані ними в ході роботи. Інші члени групи вирішують, чи є ці висловлення емпатійними.

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Вправа-Тренажер

«Розвиток вербалізації почуттів»

Ціль: усвідомлення здатності проявляти власні емоції або сприймати емоції іншого.

Інструкція: «Активний гравець виходить за двері. Учасники групи, що залишилися, повинні продемонструвати своє ставлення до активного гравця. Хто з учасників і який стан буде зображувати домовляються заздалегідь. Можна вибрати ряд емоцій – подив, страх, провина..., можна показати їхню щирість або нещирість».

Обговорення: Чи визначив кожний з вас місце особистої уразливості – або труднощі в сприйнятті емоції, або труднощі у виразі – демонстрації своїх проявів?

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Вправа-Тренажер **«Робота в тріадах» (О.К. Лютова-Робертс)**

Ціль: закріпити навички нерефлексивного слухання й вербалізації емоцій.

Організація роботи в трійках: у тріаді учасники по черзі виконують ролі психолога, клієнта, супервізора. Час: по 12 хвилин на клієнта, 2 хвилини супервізору на зворотний зв'язок.

Інструкція для клієнтів: «Згадаєте ситуацію, у якій ви пережили змішані почуття. Може бути ви дотепер у ній не розібралися, а спогад про неї викликає неприємні переживання. Це не повинна бути дуже трагічна подія. Розкажіть своєму співрозмовникові про цю подію».

Інструкція для психолога: «Вислуховуючи розповідь, спробуйте приєднатися до стану клієнта, увійти з ним в емоційний резонанс. Спробуйте стати «дзеркалом», що відбиває його стан:

- прийміть таке ж положення, як він, прийміть його позу;
- спостерігайте за його рухами спробуйте їх скопіювати, зменшивши амплітуду;
- спробуйте дихати синхронно з ним, відтворюючи динаміку вдихів і видихів;
- не перебивайте клієнта суб'єктивними зауваженнями, що, наприклад, виражають згоду або співчуття.

Ви повинні уважно слухати, використовуючи техніки нерефлексивного слухання і відбивати емоційний стан клієнта.

Коли партнер завершить розповідь, перекажіть:

- які почуття він переживав у ситуації, про яку йшла мова у розповіді;
- які почуття в нього викликає ця ситуація тепер;
- які почуття він переживав, розповідаючи вам цю історію;
- яке ставлення до себе як до слухача ви вловили з його боку.

Постарайтеся використовувати хоча б по одному разу кожен техніку:

1. категоризація почуттів;
2. опис фізичного стану;
3. метафори й порівняння;
4. вербалізація бажань.

Не оцінюйте, не дорікайте, не схвалюйте, не втішайте, не задавайте питань».

Інструкція для супервізорів: «Ваше завдання — спостерігаючи за тим, що відбувається, відзначати техніки, використані психологом. Звертайте увагу на те, як змінювався емоційний стан оповідача в процесі викладу подій і особливо після вербалізації».

Обговорення:

Питання «психологам»:

1. Чи вдалося вам вірно передати почуття «клієнта»?
2. Чи довідалися ви про його внутрішні установки й почуттях?
3. З якими зіштовхнулися труднощами?
4. Що ви довідалися про себе як про психолога?

Питання «клієнтам»:

1. Чи змінювався ваш емоційний стан, коли ви чули коментарі психолога із приводу ваших почуттів?
2. Помітили ви в собі якісь почуття, установки, бажання, існування яких раніше ігнорували?

Питання «супервізорам»:

1. Який досвід ви придбали, виконуючи цю вправу?
2. Що ви довідалися про себе й змогли взяти для себе?

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Міні-дискусія

«Турнір Словник емоцій»

Ціль: розвинути можливості у вербалізації емоційних станів.

Інструкція: «Поєднуємося в 2 команди. Кожна команда повинна в продовж 15 хвилин скласти як можна більш довгий список емоційних станів. Це повинні бути не негативні емоції й не позитивні, а проміжні, наприклад, зацікавленість, нетерпіння, схвильованість. Ці стани містять у собі елементи й позитивних і негативних емоцій».

Отже, кожна команда придумує список з емоцій, що поєднують у собі елементи позитивних і негативних переживань.

Потім ми починаємо Турнір. Кожна команда по черзі називає 1 позицію емоційного стану. Повторювати назване – не можна, його викреслюють із списку. Якщо список вичерпаний – команда вибуває із гри. Переможе команда, яка залишиться».

Обговорення:

1. Важливо не ігнорувати емоцію, а розпізнати її. Це важливо із двох

причин: для того, щоб цей емоційний стан перестав бути переходом - будучи названим і зрозумілим цей емоційний стан стає важливим сигналом, що сприяє точному розумінню клієнта.

- 2. Які нові стани ви для себе відкрили? (сум'яття, сумбур, азарт, насолода, небезпека, зосередженість, заклопотаність, здивованість, подив, напружене очікування, незатишність).*
- 3. Використання більш багатого словника емоцій передає клієнтові сигнал про те, що його емоційний стан дійсно має значення.*
- 4. Будучи названим, емоційний стан втрачає свою інтенсивність і владу над людиною.*

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Вправа-Самоаналіз «Стан іншого»

Ціль: перевірити своє вміння визначати стан іншого й вичленувати ознаки, які на цей стан указують

Інструкція: «Нехай хтось із нас першим скаже своєму сусідові ліворуч про його стан. Наприклад, «Мені здається, що ти зараз спокійний і зацікавлений в тому, що відбувається» або «Мені здається, що ти стомлений».

Той, кому це сказали, у свою чергу, скаже нам усім про свій стан у цей момент. Потім він висловлює своє припущення про стан сусіда ліворуч, і той уточнить свій стан і т.д.»

Обговорення:

- 1. Яким чином ви визначили стан свого сусіда?*
- 2. На які ознаки ви орієнтувалися, визначаючи стан свого сусіда?*

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Рефлексія досвіду

Оцініть за 10-бальною шкалою виразність у себе навичок:

- 1. нерефлексивного слухання*
- 2. постановки питань*
- 3. вербалізації ступень А*
- 4. вербалізації ступень В*
- 5. вербалізації ступень С*
- 6. вербалізації почуттів.*

ЧЕТВЕРТЕ ЗАНЯТТЯ

«ПРИЙНЯТТЯ В КОНСУЛЬТУВАННІ»

1. Метафора заняття
2. Міні-дискусія «Що значить підтримка для мене?» (Ф. Бурнард)
3. Міні-лекція «Безумовне прийняття»
4. Вправа-Тренажер «Питання емоційного характеру»
5. Вправа-Тренажер «Відповіді на висловлення»
6. Вправа-Тренажер «Робота в триадах» (О.К. Лютова-Робертс)
7. Міні-дискусія «Самоусвідомлення себе в професії» (Ф. Бурнард)
8. Вправа-Самоаналіз «Людина на своєму місці»
9. Рефлексія досвіду

Метафора заняття

«Не підлягає сумніву той факт, що людина, кожна людина у світі, перебуває на шляху до присвяти. Одні вибирають довгий шлях, інші – короткий. Кожний є творцем своєї долі, і ніхто не може йому в цьому допомогти, – хіба що добротою, щедрістю й терпінням».

Генрі Міллер

Міні-дискусія

«Що значить підтримка для мене?» (Ф. Бурнард)

Ціль: досліджувати своє вміння надавати підтримку іншим і її границі.

Матеріали й устаткування: 16 незакінчених речень:

1. Найефективніша у наданні підтримки людина, яку я знаю, – це...
2. Я міг би бути більш ефективним у наданні підтримки, якби...
3. Основна проблема, пов'язана з тим, щоб надавати підтримку, полягає у тому, що...
4. Я почуваю, що мені надають підтримку, коли...
5. Я звик до того, що підтримку мені виявляє...
6. У цей час підтримку мені виявляє...
7. Якщо підтримки занадто багато, то це може привести до того, що...
8. Якщо я буду занадто сильно залежати від інших людей, то я...
9. Якби я почував більшу підтримку, то я...

10. Обмеження людей, що виявляють підтримку, полягають у тому, що...
11. Я б не став надавати підтримку іншій людині, якби думав, що вона
12. Тип людей, яким я не можу надавати підтримку, – це...
13. Я почуваю максимальну підтримку тоді, коли...
14. Люди, що найменше виявляють підтримку...
15. Я потребую підтримки тому, що...
16. Я часто надаю підтримку іншим людям тому, що...

Інструкція: «Перший етап. Робота в діадах. Один учасник читає іншому незакінчене речення. Інший учасник повинен придумати всім цим твердженням закінчення. Постарайтеся виконувати це завдання достатньо швидко, не затримуючись занадто довго на окремих висловленнях. Після того поміняйтеся ролями зі своїм партнером і ще раз виконайте інструкцію.

Другий етап. Визначте й висловіть на загально-груповому обговоренні:

1. Які особливості надання підтримки іншим ви можете відзначити у свого партнера?
2. Яку підтримку вони самі вимагають?»

Обговорення:

1. *Давайте проаналізуємо відповіді.*
2. *Як ви оцінюєте процес виконання завдання?*
3. *Як ви оцінюєте отриманий вами результат?*

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Міні-лекція «Безумовне прийняття»

Безумовне прийняття – прийняття достоїнств і недоліків клієнта, його паттернів поведінки, позитивних і негативних бажань, думок і почуттів.

Безумовному прийняттю можуть заважати:

1. недостатність знань про поведінку людини;
2. упередження;
3. не вирішені психологом конфлікти власного життя;
4. незнайдене заспокоєння;
5. небажання досліджувати;

6. стереотипи;

7. нерозуміння різниці між прийняттям і схваленням.

Психолог може не поділяти думку клієнта й не схвалювати його поведінку й учинки, але приймає клієнта в цілому як особистість.

Вправа-Тренажер «Питання емоційного характеру»

Ціль: відпрацьовування техніки постановки питань емоційного характеру

Матеріали й устаткування: список початкових фраз:

1. Раніше мені дуже подобалося...
2. У дитинстві я ненавидів...
3. Раніше я виходив із себе, коли...
4. Мене часто лякають...
5. Мені подобається, коли...
6. Я приходжу в лють, якщо...
7. Я починаю плакати коли...
8. Я починаю злитися коли...
9. Я засмучуюся, якщо...
10. Я приходжу в захват при...

Інструкція: «Перший етап. Використовуючи список початкових фраз, складіть ситуації, які викликали або викликають зараз у вас різні емоції й запишіть їх.

Другий етап. Складіть список питань, які можна було б задавати до даних та інших схожих ситуацій під час консультування, наприклад:

1. Розповідаючи про те, що було в дитинстві, що ви відчуваєте зараз?
2. Які почуття виникають у вас зараз, коли ви говорите про це?
3. Що ви відчуваєте зараз, коли говорите про це?
4. Як проявляється ваше почуття люті, гніву, страху?
5. Які емоції виникли у вас у процесі вашої розповіді зараз у нашій групі?

Третій етап. Ділимо групу на 2 підгрупи. Кожна підгрупа організує свій робочий простір у маленькому колі. Один учасник читає свої ситуації, інший задає йому питання емоційного характеру, перший відповідає другому. Другий читає ситуацію, третій ставить запитання й чекає відповіді. Третій читає ситуацію, четвертий ставить запитання. Підгрупа повинна пройти 3 кола».

Обговорення:

1. *Які труднощі й знахідки ви побачили?*
2. *Як ви оцінюєте процес виконання завдання?*
3. *Як ви оцінюєте отриманий вами результат?*

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Вправа-Тренажер «Відповіді на висловлення»

Ціль – виявлення факторів ефективності технік: А – повторення, В – перефразовування з короткою передачею суті й С - інтерпретації.

Матеріали й устаткування: висловлення клієнта.

1. «Учора наш завідувач знову зробив мені зауваження в присутності моїх співробітників. Начебто я перший рік працюю, і мені треба пояснювати, як розподіляти обов'язки у відділі. Набридло мені все це, давно настав час покінчити із цим нервуванням».
2. «Вона дуже рухлива від народження. Коли було два тижні, уже пересувалася в ліжечку. Неуважна, коли до неї звертаєшся, не чує з першого разу. Тільки й розуміє, коли підвищиш голос...»
3. «Моя дочка дуже добра, дуже любить тварин, але подруг у неї немає. Часто скаржиться, що з нею ніхто не дружить. Якось сказала, що дружить сама із собою. Може битися з дітьми, її теж б'ють...»

Інструкція: «На кожне висловлення, ви повинні написати відповіді, використовуючи спочатку техніку повторення, потім перефразовування й інтерпретації. Висловлення буде зачитуватися три рази для того, щоб ви написали всі три відповіді, з використанням різних технік рефлексивного слухання».

Обговорення:

1. *Давайте проаналізуємо відповіді*
2. *Як ви оцінюєте процес виконання завдання?*
3. *Як ви оцінюєте отриманий вами результат?*

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Вправа-Тренажер **«Робота в тріаді» (О.К. Лютова-Робертс)**

Ціль: закріпити навички нерефлексивного й рефлексивного слухання.

Організація роботи в трійках: у тріаді учасники по черзі виконують ролі психолога, клієнта, супервізора. Час: по 12 хвилин на клієнта, 2 хвилини супервізору на зворотний зв'язок.

Інструкція: «Клієнт починає розповідь від імені людини, яка через місяць закінчує університет і яка хоче поділитися своїми планами на майбутнє, але не впевнена, що зможе їх здійснити. Їй потрібна підтримка й схвалення консультанта

Психолог використовує техніки нерефлексивного й рефлексивного слухання (повторення, перефразування змісту, інтерпретація), техніки постановки питань (пошукові, уточнюючі, гіпотетичні, переломні).

Супервізор спостерігає за психологом, наприкінці дає зворотний зв'язок:

1. Що сподобалося в роботі?
2. Що можна було зробити по-іншому або краще?
3. Які моменти супервізор взяв би на озброєння й використовував у своїй практиці?

Обговорення: учасники діляться придбаним досвідом від імені клієнта, психолога, потім від імені супервізора

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Міні-дискусія

«Самоусвідомлення себе в професії» (Ф. Бурнард)

Ціль: дослідження уявлення та ставлення до консультування.

Матеріали й устаткування: Список незавершених речень:

1. Гарний консультант завжди...
2. Найважливіше правило в консультуванні – це...
3. Те, що я найбільше прагнув би змінити в собі, – це...
4. Людина, яка більше всіх у даній групі схожа на мене, – це...
5. Людина, яка більше всіх у даній групі не схожа на мене, – це...
6. Наступним етапом моєї підготовки в області консультування буде...
7. Найбільше мені хотілося б...

8. Якби я міг вибирати, де мені жити, я б вибрав...
9. Якби я міг помінятися місцями з людиною, яку знають усі тут присутні, я б помінявся місцями с...
10. Моя сама цінна якість – це...
11. Консультування вимагає того, щоб...
12. Найбільш ефективні консультанти завжди...
13. Саме складне для мене – це...
14. Речі, які мені подобаються найбільше, – це...
15. Люди, якими я захоплююся, – це...

Інструкція: «Перший етап. Використовуючи наведений вище список незавершених речень, придумайте закінчення цим реченням.

Другий етап. Прийміть загально-групове, аргументоване рішення із приводу закінчення речень, що стосуються консультативної діяльності».

Обговорення: проводиться у два «кола». У ході першого кола всі учасники по черзі говорять про те, що їм найменше сподобалося в даній вправі. У ході другого, що найбільше сподобалося.

Вправа-Самоаналіз

«Людина на своєму місці»

Ціль: самостійний аналіз плюсів і мінусів у студентських і професійних ролях.

Матеріали й устаткування: аркуші паперу.

Інструкція: «Учасники діляться на дві команди. Перша команда виступає від імені студентів, друга — від імені фахівців.

Перший етап. Роздають аркуші формату А3, де:

1. команда студентів малює картину по темі «Чудова пора студентства»
2. команда професіоналів картину «Чудова пора професійної зрілості».

Другий етап. Кожна команда на своєму листі перераховує 6 атрибутів студентства й 6 атрибутів професійної зрілості. Найважливіший атрибут група виділяє (підкреслює).

Через 15-20 хвилин роботи команди обмінюються аркушами. На протилежній стороні листа «студенти» і «професіонали» зазначають 6 мінусів зазначеного життєвого періоду й найголовніший мінус виділяють (підкреслюють).

Третій етап. Загально-групове обговорення.

1. Плюси й мінуси тієї й іншої соціальної ролі.

2. У якому віці кожний з учасників прагне відмовитися від плюсів студентства, прийняти роль професіонала? Чому?
3. Укажіть свої особистісні особливості, які дозволять їм досягти успішної професійної зрілості».

Обговорення:

1. *Що найпривабливіше виявлено в періоді студентства?*
2. *Що — у періоді професійної зрілості?*
3. *Які якості учасники групи найчастіше вказуються?*
4. *Як ви оцінюєте процес виконання завдання?*
5. *Як ви оцінюєте отриманий вами результат?*

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання справи.

Рефлексія досвіду

Оцініть за 10-бальною шкалою виразність у себе навичок:

1. нерефлексивного слухання
2. постановки питань
3. вербалізації ступень А
4. вербалізації ступень В
5. вербалізації ступень С
6. вербалізації почуттів.

П'ЯТЕ ЗАНЯТТЯ

«НАВИЧКИ В СТРУКТУРІ КОНСУЛЬТАТИВНОГО ПРОЦЕСУ»

1. Метафора заняття
2. Міні-дискусія «Техніки консультування»
3. Міні-лекція «Навички й техніки в структурі консультативного процесу»
4. Вправа-Тренажер «Важкий запит»
5. Вправа-Тренажер «Лист психолога»
6. Вправа-Тренажер «Робота в тріадах» (О.К. Лютова-Робертс)
7. Міні-дискусія «Технологія просування за стадіями консультативного процесу»
8. Вправа-Самоаналіз «Шерлок Холмс»
9. Рефлексія досвіду

Метафора заняття

«Моральні вчинки роблять сильніше того, хто їх робить (психотерапевта), зміцнюють пацієнта й розширюють взаємини між двома особистостями. У терапії версія «Золотого правила» має на увазі наступне: «Психотерапевт повинен розвиватися як практик і як особистість пропорційно лікуванню пацієнта як пацієнта й особистості, тому що їхні реальні взаємини виходять за рамки відносин лікар — хворий».

Е. Еріксон

Міні-дискусія

«Техніки консультування»

Ціль: напрацювати тезаурус технік консультування.

Матеріали й устаткування: репліки консультанта:

1. Я пам'ятаю, як я переживала почуття провини перед своєю начальницею, коли вирішила піти з роботи. Я почала шукати підходяще місце, а їй нічого не сказала. Я знала, що вона занепокоїться, коли я піду. (Саморозкриття)
2. Я думаю це нормально, коли людина відмовляється робити те, що доставляє їй масу незручностей. (Нормалізація)
3. Я перебуваю в розгубленості. Я пам'ятаю, що на початку сесії ви сказали, що не прагнете грати цю роль, а зараз ви говорите, що незадоволені тим, що її дали вашій колезі. Не могли б ви прояснити ситуацію? (Конфронтація)
4. Як ви сказали, у вашому колективі важко не стати об'єктом

- глузувань і пліток, і ваше гарне почуття гумору іноді допомагає вам бути на висоті. (Активізація сильних боків)
5. А що якщо ви й справді познайомитеся з технікою саморегуляції. (Порада)
 6. Ви про щось задумалися? Не могли б ви поділитися із мною своїми думками? (Переривання тривалої паузи)
 7. Ці ліки при необхідності призначає лікар. Я не маю до цього ніякого відношення. (Інформування)
 8. Чесно говорячи, мене теж дратує, коли люди дзвонять рано ранком, особливо якщо я ще не прокинулася. (Саморозкриття)
 9. Мені здається, що я не зовсім вірно розумію вас. Я помітила, що щораз, коли ви говорите про те, як вам приємно подорожувати разом, у вас на обличчі з'являється напруга, начебто б щось сильно турбує вас. Як ви думаєте, із чим це може бути зв'язане? (Конфронтація)
 10. Як ви справлялися з вашим почуттям безвихідності весь цей час? (Активізація ресурсів)
 11. Ви говорите, що вам важко ладити із цією людиною й разом з тим учора ви завоювали її визнання тим, що були терплячі стосовно її критики. (Активізація)
 12. Із чим зв'язане ваше мовчання? (Переривання паузи)
 13. Я думаю, що відповіді на це питання - наше з вами основне завдання. (Порада)
 14. Мені здається, що цілком прийнятно говорити про подібні речі зі своїм свекром. (Нормалізація)
 15. Наскільки я вас зрозуміла, розважливність – це одне з ваших головних достоїнств. (Активізація)
 16. Я теж завжди занепокоююсь, коли спізнююся на електричку. Я проклинаю геть усе, свою нерозторопність, невміння планувати й усе інше... і цими негативними емоціями я заряджаюся на весь день. (Саморозкриття)
 17. Я нічого не можу вам сказати в цій ситуації. Ми з вами зовсім різні, і те, що роблю я, може не підійти вам. (Обґрунтоване відхилення давати поради)
 18. Що зупиняє вас продовжити розповідь? (Переривання паузи)
 19. Я не можу до кінця вас зрозуміти... Ви говорите, що все добре, але я бачу, що у вас на очах сльози. (Конфронтація)
 20. Що ви робили, щоб не довести ваші ставлення до крайності? (Активізація)

21. Я вважаю, що цілком правильно цікавитися тем, як дитина витрачає гроші, які ви їй даєте на дрібні витрати. (Нормалізація)

Інструкція: «Завдання виконується в колі. Будуть зачитуватися репліки. Учасники записують на листиках їх назву. Відразу ж після цього кожний учасник називає техніку й пояснює можливі причини її застосування.

Наприклад, «Психолог – повинен зізнатися, я теж люблю носити старе взуття, якщо воно, звичайно, досить м'яке й зручне.

Учасник – консультант використовував техніку саморозкриття. Можливо, він зробив це тому, що клієнт почуває незручність тому, що любить носити старі черевики. Може бути, його начальник або дівчина сказали йому щось образливе з цього приводу й клієнт почуває зніяковілість або образу. Консультант його підтримав».

Інші учасники його виправляють, якщо є розбіжності із приводу відповіді, потім відповідь співвідноситься з експертним».

Обговорення:

1. *Як ви оцінюєте процес виконання завдання?*

2. *Як ви оцінюєте отриманий вами результат?*

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Міні-лекція «Навички і техніки у структурі консультативного процесу»

Навички й техніки консультування використовуються на наступних степенях консультативного процесу:

1. Встановлення контакту й дослідження проблеми - повторення, перефразовування, інтерпретація, обґрунтоване відхилення дати поради, резюмування, відкриті питання.
2. Фокус на почуттях – питання емоційного характеру, перефразовування емоцій, нормалізація й саморозкриття.
3. Фокус на думках клієнта (уточнення проблеми) – уточнюючі питання, техніка конфронтації, резюмування.
1. 4. Фокус на думках (новий погляд на проблему) – переривання тривалої паузи, активізація позитивних паттернів клієнта, уточнюючі, пошукові, гіпотетичні питання, резюмування, порада, нормалізація.
4. Фокус на поведінці – пошукові питання, інформування, нормалізація, саморозкриття.

5. Закінчення сесії - активізація сильних сторін клієнта для вирішення його проблеми, позитивне прогнозування.

Крім зазначених навичок і технік слід звернути увагу на наступні, які мають відношення вже не до системи «Я і Справа», а до образу «Я» психолога:

1. уміння приймати свою персональну історію й аналізувати свої індивідуальні особливості;
2. уміння аналізувати результати професійної діяльності й процесу навчання.

Це повний перелік базових навичок і вмій психолога консультанта, що конкретизуються в техніках і необхідних для проведення консультативної бесіди – основного інструмента роботи психолога.

Вправа-Тренажер «Важкий Запит»

Ціль: закріпити навички консультування й напрацювати досвід вирішення важкого запиту клієнта.

Організація роботи в трійках: у тріаді учасники по черзі виконують ролі психолога, клієнта, супервізора. Час: по 12 хвилин на клієнта, 2 хвилини супервізору на зворотний зв'язок.

Матеріали й устаткування: консультативні ситуації з важкими запитами клієнтів:

Консультативні ситуації:

1. Чоловік, якого обвинувачують у здійсненні насильства над дітьми.
2. Молода дівчина, що регулярно приймає «екстазі».
3. Жінка середніх років, яка говорить вам про те, що вона чує «голоси».
4. Жінка, що повідомляє вам про те, що вона прагне себе вбити.
5. Чоловік, який може втратити все досягнуте в житті, якщо не перестане відвідувати ігрові автомати.

Інструкція: «Клієнт починає розповідь. Психолог використовує техніки нереклексивного й рефлексивного слухання (повторення, перефразовування змісту, інтерпретація), техніки постановки питань (пошукові, уточнюючі, гіпотетичні, переломні). Супервізор спостерігає за консультантом, наприкінці дає зворотний зв'язок:

1. Що сподобалося в роботі?
2. Що можна було зробити по-іншому або краще?

3. Які моменти супервізор взяв би на озброєння й використував у своїй практиці?»

Обговорення: учасники діляться придбаним досвідом від імені клієнта, психолога, потім від імені супервізора

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Вправа-Тренажер «Лист психолога»

Ціль: навчитися адресності висловлень.

Матеріали й устаткування:

Список адресатів запитів до психолога:

1. Аматорка чистоти, яку дратує будь-який непорядок (38 років).
2. Хлопчик (13 років), який не знає, як сподобатися дівчинці.
3. Дівчинка (9 років), яка украла гроші й на них купила гостинців усьому класу.
4. Підліток (15 років), який ненавидить людей.
5. Дівчинка (14 років), яка найбільше на світі боїться, що вона негарна.
6. Дівчинка (13 років), яка дуже красива.
7. Мама хлопчика (9 років), який не прагне бути хлопчиком.
8. Тато дівчинки (7 років), який не живе з нею.
9. Тато хлопчика (10 років), який не вірить у розумові здібності сина.
10. Бабуся дівчинки (7 років), яку вона виховує одна, і терпіння її вже на межі.

Можливий алгоритм написання листа:

1. Позначити розподіл відповідальності.
2. Уточнити можливості психолога й клієнта.
3. Повідомити психологічну інформацію.
4. Позначити свою позицію через зворотний зв'язок.
5. Намітити перспективи клієнта.

Інструкція: «Перший етап. Кожний учасник пише лист, вибравши можливого адресата з наведеного списку.

Другий етап. Зачитуються тексти листів у групі».

Обговорення:

1. *Як ви оцінюєте процес виконання завдання?*
2. *Як ви оцінюєте отриманий вами результат?*

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи

Вправа-Тренажер

«Робота в тріадах» (О.К. Лютова-Робертс)

Ціль: закріпити навички нереклексивного й рефлексивного слухання, вербалізації почуттів.

Організація роботи в трійках: у тріаді учасники по черзі виконують ролі психолога, клієнта, супервізора. Час: по 12 хвилин на клієнта, 2 хвилини супервізору на зворотний зв'язок.

Інструкція:

«Клієнт:

1. На попередній стадії консультування, клієнт усвідомив, що його роздратованість пов'язана з тим, що він дуже втопився і йому потрібен відпочинок. Клієнт намагається прийняти рішення, що йому робити далі.
2. На попередній стадії консультування клієнт усвідомив, що його конфлікти з дитиною пов'язані з тим, що він перестав приділяти сину увагу. Клієнт думає над тим, де взяти час на спілкування з дитиною і як ефективно його використовувати.
3. На попередній стадії клієнт усвідомив, що йому потрібно поміняти свій імідж для того, щоб бути більш успішним у бізнесі. Він думає над тим, як це зробити.

Психолог використовує техніки нереклексивного й рефлексивного слухання (повторення, перефразовування змісту, інтерпретація), техніки постановки питань (пошукові, уточнюючі, гіпотетичні, переломні), вербалізації почуттів.

Супервізор спостерігає за консультантом, наприкінці дає зворотний зв'язок:

1. *Що сподобалося в роботі?*
2. *Що можна було по-іншому або краще?*
3. *Які моменти супервізор взяв би на озброєння й використовував у своїй практиці?»*

Обговорення: учасники діляться придбаним досвідом від імені клієнта, психолога, потім від імені супервізора

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Міні-дискусія «Технологія просування за стадіями консультативного процесу»

Ціль: закріпити знання про внутрішню технологію просування по стадіях консультативного процесу.

Матеріали й устаткування: структура консультативного процесу по Катрун і Девиду Гельдардам:

1. підготовка;
2. установлення довіри у відносинах;
3. активне слухання;
4. фокус на емоціях клієнта;
5. фокус на думках клієнта – уточнення проблеми й новий погляд на проблему;
6. фокус на поведінці клієнта;
7. закінчення сесії.

Інструкція: «Перший етап. На підлозі кімнати розкладаємо 7 аркушів паперу, на кожному листі пишемо стадії консультаційного процесу. Необхідно подумати над тем, які основні навички й техніки використовує психолог на кожному етапі сесії. Для цього кожний учасник підходить до столу, бере аркуш паперу, пише на ньому навичку або техніку й кладе на відповідний аркуш на підлозі.

Другий етап. Групі потрібно розкласти картки на підлозі – виробивши загально-групове рішення – на кожному секторі на підлозі повинні бути розкладені картки з переліком усіх необхідних на цій стадії основних навичок і технік».

Обговорення:

1. Наскільки правильно підібрані картки для початку сесії, установлення довірчих відносин і ін.?
2. Які ще техніки можуть бути використані на цих стадіях з меншою ймовірністю?
3. Як ви оцінюєте процес виконання завдання?
4. Як ви оцінюєте отриманий вами результат?

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи

Вправа-Самоаналіз «Шерлок Холмс»

Ціль: відпустити, розблокувати щось у собі й усвідомити своє знання й розуміння іншої людини.

Інструкція: «Кожний учасник повинен проникнути в найбільш сильні сторони особистості іншого учасника, записати свої здогади й розповісти про них. Кожний учасник концентрується на людині, що сидить через три людини ліворуч від нього. Висловлюватися будемо по колу».

Обговорення:

1. *Як ви оцінюєте процес виконання завдання?*
2. *Як ви оцінюєте отриману вами характеристику себе?*
3. *Як ви оцінюєте свою здатність зрозуміти іншого?*

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Рефлексія досвіду

- Спробуйте коротко охарактеризувати роботу групи.
- Що вам сподобалося й що не сподобалося на сьогоднішньому занятті?

ШОСТЕ ЗАНЯТТЯ

«ЛОГІКА КОНСУЛЬТАТИВНОГО ПРОЦЕСУ»

1. Метафора заняття
2. Міні-дискусія «Супровід клієнта при виробленні рішення»
3. Міні-лекція «Внутрішня логіка консультативного процесу»
4. Вправа-Тренажер «Ситуації консультування»
5. Рольова гра «Виховання сина»
6. Вправа-Тренажер «Робота в тріадах» (О.К. Лютова-Робертс)
7. Міні-дискусія «Що потрібно клієнтові?»
8. Вправа-Самоаналіз «Мій професійний портрет у променях сонця»
9. Рефлексія досвіду

Метафора заняття

«Досвід - це не те, що відбувається в житті людини; досвід це те, що людина робить із тим, що відбувається в її житті».

A. Huxley

Міні-дискусія

«Супровід клієнта при виробленні рішення»

Ціль: співвіднести етапи процесу вироблення рішення й етапи супроводу клієнта при виробленні рішення.

Матеріали й устаткування:

Схема процесу вироблення рішення:

1. 1. Неусвідомлена поведінка, нагромадження сигналів наростання проблеми.
2. Усвідомлення наявності проблеми.
3. Сліпий, хаотичний пошук рішення.
4. Пошук інформації й підтримки (консультативний супровід при ухваленні рішення, надання психологічної інформації).
5. Нагромадження інформації, установлення мети (консультативний супровід при аналізі ситуації й пошуку рішення).
6. Пошук способів досягнення мети (консультативний супровід при аналізі, пошуку, вивченні нових можливостей, моделей і способів рішення проблеми, репетиція поведінки, вивчення блокувальних моментів і їх подолання).
7. Застосування й освоєння нових способів досягнення мети (консультативний супровід практичного освоєння нових моделей, аналіз помилок, зміцнення впевненості в застосуванні нових

способів рішення проблеми й поведінки).

8. Збереження змін (постконсультативний період).

Інструкція: «Перший етап. Кожний учасник визначає зміст психологічного супроводу клієнта на кожному етапі процесу вироблення рішення.

Другий етап. Загально-групове ухвалення рішення щодо психологічного супроводу клієнта в процесі вироблення рішення».

Обговорення:

1. *Як ви оцінюєте процес виконання завдання?*

2. *Як ви оцінюєте отриманий вами результат?*

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання справи.

Міні-лекція

«Внутрішня логіка консультативного процесу»

Консультативний процес містить у собі таку динаміку зрушень:

1. Нормалізацію й звідси прийняття життя таким яке воно є.
2. Екстерналізацію проблеми.
3. Позитивне переформулювання.
4. Орієнтацію на ресурси .
5. Вибудовування мостів від ресурсів до сприятливого майбутнього.

Перераховані етапи не залежать від тієї парадигми, якої дотримується психолог.

Визначення ситуації, якою клієнт незадоволений, ще не досить для вирішення проблеми. Важливо, щоб він визначив «пункт призначення», тобто поставив мету й відшукав засоби для її досягнення.

Ми можемо надати клієнтові допомогу за допомогою питань, що ставляться до наступних етапів вирішення проблеми:

- факти (Які факти відносяться до даної ситуації? Це дійсно факти або здогади? Допоможіть клієнтові відокремити факти від інтерпретацій, опис від висновків);
- почуття (Що він почуває стосовно даної ситуації в цілому? Що почувають інші?);
- бажання (Що він хоче в дійсності? Він дійсно цього прагне або намагається комусь догодити? Які бажання інших учасників ситуації? Знає він це напевно або догадується? У чому конкретно

- буде виражатися виконане бажання?);
- дії (Робить він щось, щоб виправити положення? Якщо так, то що саме?);
- перешкоди (Що йому заважає діяти ефективно?);
- засоби (Як він може добитися того, чого прагне? Запам'ятайте, що будь-яка мета може бути досягнута більше ніж одним способом, попросіть придумати ще 3-4 варіанта).

Вправа-Тренажер **«Ситуації консультування»**

Ціль: закріпити отримані вміння й напрацювати досвід професійного функціонування.

Організація роботи в трійках: у тріаді учасники по черзі виконують ролі психолога, клієнта, супервізора.

Матеріали й устаткування: 6 консультативних ситуацій з інструкцією клієнтові:

1. Інструкція клієнтові: «Ви заміжня 6 років, дітей не маєте, вважаєте, що чоловіка не любите, не прагнете мати від нього дітей, захопилися іншим чоловіком, який старший, цікавіший, досвідченіший, чим ваш чоловік. Із цим чоловіком ви вже рік і прийшли до думки, що потрібно щось вирішувати – говорити чоловікові про коханця, піти від чоловіка, будувати нове життя. Але не впевнені у своєму рішенні».
2. Інструкція клієнтові: «Ви сімнадцятилітній хлопець, повідомляєте психологу вам про те, що ви гомосексуаліст. Ви не можете це в собі прийняти».
3. Інструкція клієнтові: «Ви жінка середніх років, яка чує «голоса»».
4. Інструкція клієнтові: «Ви ненавидите себе. От, наприклад, учора ви пішли в перукарню й посварилися з перукаркою».
5. Інструкція клієнтові: «Ви говорите психологу: «Останнім часом із мною таке відбувається... очікування суцільних змін у житті... Я не можу сказати, що поганих... різних. Я постійно думаю про це, й я чекаю гарних змін... Я прагну вірити, що вони будуть... Думки постійно плутаються в моїй голові. Чесно говорячи не знаю як краще мені почати... Життя зараз дуже не просте. Життя робить мене божевільною. Я почуваю що божеволію... У мене часто болить голова, часто болить горло. Цей вплив поганої погоди».

6. Інструкція клієнтові: «Ви підліток, якому батьки не дозволяють пізно приходити додому».

Інструкція психологові: «Вам надається 10 хвилин для проведення консультативної сесії».

Інструкція супервізору: «Спостерігаючи за роботою психолога ви повинні відповісти на запитання:

1. Що сподобалося в роботі?
2. Що можна було зробити по-іншому або краще?
3. Які моменти супервізор взяв би на озброєння й використував у своїй практиці?
4. Чи визначений запит клієнта?
5. Як здійснювалося просування по стадіям консультування?
6. Які позитивні й негативні моменти замічені на етапі – контакту?
7. Які позитивні й негативні моменти замічені на етапі формулювання й перевірки гіпотез?
8. Як здійснювався вплив?
9. Як і чому завершилася консультація?»

Обговорення: учасники діляться придбаним досвідом від імені клієнта, консультанта, потім від імені супервізора

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Рольова гра «Виховання сина»

Ціль: напрацювати досвід рішення клієнтського запиту в цілісній дії, виявити типові помилки консультативної сесії.

Матеріали й устаткування: список варіантів причин занепокоєння про сина:

1. бажання виглядати ідеальною матір'ю
2. хвороблива чутливість до думки оточуючих
3. страх ускладнень у відносинах із чоловіком
4. побоювання, що поведінка сина може зіпсувати кар'єру вашого чоловіка
5. побоювання серйозних конфліктів з сином
6. побоювання, що поведінка сина може зіпсувати вашу службу кар'єру
7. страх, що в сина розвиваються психопатичні похилості, що може виступати симптомом серйозного захворювання.

Інструкція: «На консультацію прийшла жінка, в якій виникли серйозні проблеми, пов'язані з вихованням сина. Група розподіляє ролі: психолога, клієнта й супервізори».

Інструкція психологові: «Ви повинні провести бесіду з жінкою, що звернулася за консультаційною допомогою. У процесі бесіди необхідно розібратися в ситуації, виявити найбільш значимі суб'єктивні й об'єктивні фактори, що обумовили розвиток даної ситуації».

Інструкція клієнтові: «Ви прийшли до психолога у зв'язку з тим, що вас турбує поведінка сина. Останнім часом він став погано поводитися, особливо в громадських місцях. Ви докладно розповідаєте це психологові. Однак дійсна, але неусвідомлювана причина вашого занепокоєння – це не стільки поведінка сина як такого. Дійсна причина вибирається зі списку варіантів причин занепокоєння».

Інструкція супервізорам: «Уважно стежте за ходом бесіди й ведіть протокол спостереження, в якому відзначаєте що у вербальній і невербальній поведінці, окремих діях, окремих рішеннях психолога-консультанта сприяло або перешкоджало:

1. створенню сприятливого клімату – навичка надання підтримки;
2. розумінню ситуації – навички спостережницької чутливості, нерелексивного й релексивного слухання, постановки питань;
3. з'ясуванню дійсних причин виникнення проблеми – уточнення проблеми - навички рефлексії почуттів і релексивного слухання».

Обговорення:

1. Питання до психолога:

- У чому суть проблеми в клієнтки?
- Які труднощі ви переживали при проведенні консультації?
- Що ви робили щоб подолати труднощі або уникнути їх?
- Чи впевнені ви, що висловлені вами рекомендації нададуть діючу допомогу клієнтці?

2. Питання до клієнтки:

- Чи почували ви, що психолог вас добре розуміє?
- Як ви почували себе під час консультації?
- Що в поведінці психолога допомагало, а що заважало вам відверто висловлюватися?
- Чи впевнені ви, що отримані рекомендації допоможуть у вирішенні проблеми

3. Типові помилки:

- не встановлений психологічний контакт;
- перехід до вирішення проблеми без достатнього вивчення її суті;
- тверда прихильність вибраної спочатку гіпотези, стереотипність власної версії психолога;
- авторитарність стосовно клієнта, нав'язування своєї думки;
- думка клієнта не вислуховується або дискредитується – не вміє вислухати;
- створюються переешкоди для обґрунтування клієнтом своєї точки зору;
- психолог дає пораду, ігноруючи дійсні мотиви клієнта;
- прямі запитання з метою одержати інформацію для перевірки своєї гіпотези, мотиви випитування клієнтові не ясні.

4. Як ви оцінюєте процес виконання завдання?

5. Як ви оцінюєте отриманий вами результат?

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Вправа тренажер

«Робота в тріадах» (О.К. Лютова-Робертс)

Ціль: закріпити навички нерефлексивного слухання й вербалізації емоцій.

Організація роботи в трійках: у тріаді учасники по черзі виконують ролі психолога, клієнта, супервізора. Час: по 12 хвилин на клієнта, 2 хвилини супервізору на зворотний зв'язок.

Матеріали й устаткування: теми для клієнтів:

1. Ситуація, в якій я плакав
2. Випадок, який сильно занепокоїв мене
3. Випадок, коли я сильно розлютився

Інструкція: «Психолог – встановлює контакт, встановлює умови контракту, запрошує клієнта до розмови, уважно слухає – техніки активного слухання, рефлексія почуттів, техніка прийняття клієнта, ставить запитання змістовного й емоційного характеру, попереджає про закінчення сесії за 3 хвилини, відповідає на запитання

клієнта, робить резюмування.

Клієнт – слухає умови контракту. При необхідності ставить запитання. Після запрошення психолога починає свою розповідь, максимально проявляючи емоції залежно від обраної теми

Супервізор – спостерігає за психологом, дає йому зворотний зв'язок, звертає особливу увагу як психолог працює з емоціями клієнта».

Обговорення:

1. Як ви оцінюєте процес виконання завдання?
2. Як ви оцінюєте отриманий вами результат?

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Міні-дискусія «Що потрібно клієнтові?»

Ціль: усвідомлення границь професійних можливостей психолога.

Матеріали й устаткування: зразковий перелік очікувань клієнта:

1. Співчуття.
2. Жаль.
3. Увага.
4. Підтримка.
5. Зміна паттернів своєї поведінки.
6. Зміна поведінки оточуючих клієнта людей.
7. Зміна ставлення оточуючих людей до клієнта.
8. Лікування клієнта від хвороби.
9. Освоєння навичок ефективної взаємодії з людьми.
10. Надання допомоги в вирішенні проблеми.
11. Готовий рецепт вирішення проблеми.
12. Порада.
13. Усвідомлення проблеми.
14. Одержання необхідної інформації.
15. Знаходження можливості бути почутим.

Інструкція: «Перший етап. Кожний учасник складає список – перелік очікувань клієнта від сесії, від консультанта й від психологічного консультування в цілому, відповідаючи на запитання: «Що прагне одержати клієнт у результаті спільної роботи з консультантом?»»

Другий етап. Коли індивідуальні списки готові, усі учасники разом вирішують:

- Які пункти із цього списку вони можуть виконати й які ні?
- Які очікування клієнта виконати легше, й які вимагають більш високої професійної кваліфікації?
- Які з даних очікувань клієнта не здійсненні зовсім у рамках психологічного консультування, а які з них є етично нездійсненними?

Третій етап. Кожний учасник моделює ситуацію, яка може відбутися із клієнтом і запит клієнта в цій ситуації.

Четвертий етап. Працюючи в діадах, кожний учасник групи від імені психолога вирішує, чи зможе він працювати по запити клієнта чи ні й висловлює варіанти зворотного зв'язку клієнта на його запит».

Приклад:

Клієнт: «У нашій родині щодня відбуваються сварки, тому що мій чоловік не прагне приймати ніякої участі в сімейних справах. Він не бажає допомагати мені по будинку й у вихованні дітей. Не могли б ви навчити мене ... як вплинути на нього й як змусити його бути в родині?»

Відповідь психолога: «Я відразу ж скажу. Що не можу навчити вас впливати на вашого чоловіка, але ми можемо розглянути вашу ситуацію й разом подумати над можливими шляхами вирішення проблеми».

Обговорення:

1. Як ви оцінюєте процес виконання завдання?
2. Як ви оцінюєте отриманий вами результат?

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання вправи.

Вправа-Самоаналіз

«Мій професійний портрет у променях сонця»

Ціль: усвідомлення своїх професійних достоїнств.

Інструкція: «Подумайте, що може у вас викликати повагу до вас як до майбутніх професіоналів.

Намалюйте сонце, у центрі сонячного кола напишіть своє ім'я або намалюйте свій портрет. Потім уздовж променів напишіть усі свої достоїнства, які визначають професійний успіх. Напишіть усе гарне, що можете повідомити про себе в професійному плані. Виконайте дві умови:

- променів повинно бути якнайбільше.
- ви будете зачитувати свої якості вголос групі».

Обговорення:

1. *Як ви оцінюєте процес виконання завдання?*

2. *Як ви оцінюєте отриманий вами результат?*

Завершення: учасникам надається можливість поставити запитання, виразити почуття, звернутися до інших учасників групи й проговорити все, що виникло в процесі виконання справи.

Рефлексія досвіду

«Нехай кожен сконцентрується на тому, що він придбав тут. Подумайте пару хвилин над наступним питанням: «У чому полягає найбільш важливий досвід, який я придбав у цій групі?» Закрийте очі й не відкривайте їх доти, поки не знайдете відповідь на це питання, а потім запишіть відповідь на аркуші паперу».

Наукове online-видання

Світлана Калішук

**ЦІННІСНО-РОЛЬОВИЙ КОМПОНЕНТ
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ: ДІАГНОСТИКА &
ТРЕНІНГОВИЙ РОЗВИТОК**

Монографія

Видання 2-е, перероблене і доповнене

Головний редактор Online-видання
Технічний редактор Online-видання
Дизайнер обкладинки

Яніна Яроченко
Ольга Іващенко
Ліє Гудзик

Цитування:

Калішук Світлана. Ціннісно-рольовий компонент професійного становлення особистості: діагностика & тренінговий розвиток: монограф. / Калішук Світлана — Вид. 2-е, переробл. й доповн. — Електрон. дан. — Київ : Яроченко Я. В., 2024. — 256 с. : рис., табл., фот. — on-line. — Режим доступу: <https://liegudzyk.com/lsinnisno-rolovyi-komponent-profesiynoho-stanovlennya-osobystosti>



Видавець: Яроченко Яніна Володимирівна
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК 6692 від 21.03.2019
publishing.7456@gmail.com / +38 093 923 1410 / Viber & Telegram
Lie Gudzyk Studio® / <https://liegudzyk.com/online-publishing>



Калішук
Світлана Миколаївна

доктор психологічних наук,
професор кафедри психології
особистості та соціальних практик
факультету психології, соціальної
роботи та спеціальної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Ціннісно- рольовий компонент
професійного становлення
особистості: діагностика &
тренінговий розвиток

Монографія