

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧОРНОМОРСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПЕТРА МОГИЛИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ГУСАК ВІКТОРІЯ МИХАЙЛІВНА

УДК 159.92 : 364 - 43 - 057. 875

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

05 – соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

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

_____ В. М. Гусак

Науковий керівник **Васильєв Ярослав Васильович**, доктор
психологічних наук, професор

Миколаїв – 2020

АНОТАЦІЯ

Гусак В.М. Формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Миколаїв, 2020.

У дисертаційній роботі викладено результати дослідження особливостей формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти.

Проаналізовано і систематизовано теоретико-методологічні концепції та підходи до вивчення феномена професійно-психологічної культури як багатокомпонентної структури. Здійснено теоретичний аналіз понять «культура», «психологічна культура» та «професійно-психологічна культура»; охарактеризовано феномени життєвої та наукової, загальної (базисної) і професійної психологічної культури особистості.

Професійно-психологічна культура визначається у даному дослідженні як самостійний багатовимірний психологічний феномен, комплексне інтегративне особистісне утворення, що становить цілісну сукупність взаємопов'язаних психологічних властивостей (мотиваційних, емоційних, рефлексивних, регулятивних), оснований на системі гуманістичних ціннісних орієнтацій та смислів, розвиненій рефлексії та продуктивному саморозвитку, виступає ядром структури професійно важливих якостей, забезпечує високий рівень саморегуляції, ефективності соціальної взаємодії та успішності професійної діяльності.

Наведено визначення соціальної роботи як міждисциплінарної галузі знань та практичної діяльності, охарактеризовано психологічний зміст професії «соціальний працівник» з урахуванням інтегративного психосоціального та рефлексивно-терапевтичного підходів у роботі з клієнтом.

На основі узагальнення та систематизації проаналізованих наукових джерел, розроблено теоретичну структурно-функціональну модель професійно-психологічної культури соціального працівника з урахуванням специфіки соціальної роботи як професійної діяльності; виділено та розкрито зміст наступних компонентів: ціннісно-сміслового, рефлексивно-регулятивного, емоційного та комунікативного.

Розкрито шляхи та засоби, визначено закономірності, механізми, принципи, організаційні та психолого-педагогічні умови формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників відповідно до парадигми діяльнісного саморозвитку в діалогічній взаємодії в умовах університету; з'ясовано найбільш сприятливі для її розвитку вікові можливості та психологічні особливості пізнього юнацького віку.

Наведено основні детермінанти розвитку професійно-психологічної культури: гуманізація та індивідуалізація навчально-виховного процесу; суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем та студентами, продуктивна, діалогічна взаємодія, рівноправні допомагаючі стосунки партнерства; ідентифікація студента з професійно значимою особистістю; психологічне забезпечення професійної підготовки; соціально-психологічний супровід студентів; залучення до навчально-виховного процесу інтерактивних психолого-педагогічних технологій тощо.

Охарактеризовано психологічний зміст особистісного зростання та діяльнісного саморозвитку, проаналізовано його основні психологічні механізми, такі як: рефлексія, інтерналізація, фасилітація, децентрація, антиципація та рефлексивна саморегуляція.

В якості найпродуктивнішої форми співробітництва і системи відносин у вищій школі визначено стосунки партнерства; виділено фактори розвитку та основні принципи продуктивної діалогічної взаємодії, що забезпечують психологічно оптимальне підґрунтя для формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників.

Розроблено програму експериментального дослідження особливостей професійно-психологічної культури студентів-соціальних працівників, що

охоплює констатувальну, формувальну та контрольну частини; обґрунтовано його мету, завдання, гіпотетичне припущення, та основні етапи реалізації; визначено систему критеріїв, показників та методик діагностики складових професійно-психологічної культури.

Для перевірки теоретичного конструкту професійно-психологічної культури та її основних компонентів проаналізовано результати констатувального експерименту, у якому взяли участь студенти спеціальності «Соціальна робота» загальною кількістю 366 осіб, здійснено психологічний аналіз та інтерпретацію отриманих емпіричних даних.

За допомогою комп'ютерної програми SPSS 21.0 for Windows здійснено емпіричну перевірку компонентного складу показників професійно-психологічної культури, зокрема проведено кореляційний аналіз і встановлено тісний взаємозв'язок між показниками професійно-психологічною культури, емоційного інтелекту, психологічного благополуччя, самоактуалізації, особистісної зрілості, здатності до рефлексії, саморегуляції та комунікативного потенціалу.

За допомогою факторного аналізу було виявлено і описано чотирифакторну модель професійно-психологічної культури: 1-й фактор об'єднав показники, які характеризують ціннісно-сміслову сферу особистості; 2-й фактор – показники, які описують регулятивно-рефлексивну сферу; до 3-го фактору увійшли показники, що характеризують емоційну сферу; 4-й фактор об'єднав показники, що описують комунікативну сферу.

Спираючись на результати діагностування за методикою «Психологічна культура особистості» О. І. Моткова (модифікація О. Г. Видри) із загальної вибірки респондентів було відібрано групи з високим та низьким рівнями професійно-психологічної культури; на основі порівняльного аналізу результатів тестування при перевірці за t-критерієм Стюдента було підтверджено статистичну достовірність відмінностей за показниками емоційного інтелекту, самоактуалізації, психологічного благополуччя, особистісної зрілості, рефлексивності, стилю саморегуляції та особливостей спілкування. За вказаними показниками на основі статистичного аналізу

описано властивості респондентів з високим та низьким рівнями розвитку професійно-психологічної культури.

Розроблено та обґрунтовано розвивально-корекційну тренінгову програму, що покладена в основу формувального психолого-педагогічного експерименту, спрямованого на підвищення ефективності розвитку професійно-психологічної культури у традиційних умовах навчання студентів спеціальності «Соціальна робота» ЧНУ ім. П. Могили. Програмою передбачено чотири структурні елементи, що одночасно виступають етапами її реалізації: концептуально-цільовий, змістовий, процесуальний та результативно-аналітичний.

Наведено процесуальні та змістові аспекти реалізації вказаної програми в умовах ЗВО, здійснено аналіз її ефективності на основі інтерпретації та порівняння результатів розвитку професійно-психологічної культури у контрольній та експериментальній групах до та після проведення формувального експерименту. Застосування t-критерію Стюдента підтверджує статистичну достовірність зростання у результаті проведеного тренінгу у представників експериментальної групи показників психологічного благополуччя, комунікативного потенціалу, стилю саморегуляції поведінки та професійно-психологічної культури. Спираючись на отримані результати, доведено, що розроблена нами розвивально-корекційна тренінгова програма сприяє розвитку тих якостей особистості, які складають професійно-психологічну культуру студентів.

Ключові слова: професійно-психологічна культура, саморозвиток, психологічне благополуччя, особистісна зрілість, самоактуалізація, рефлексивність, саморегуляція, майбутній соціальний працівник, компоненти професійно-психологічної культури (ціннісно-смысловий, рефлексивно-регулятивний, емоційний, комунікативний).

ABSTRACT

Husak V. Formation of professional and psychological culture of future social workers in the conditions of university education. – Qualifying scientific work retaining manuscript rights.

The thesis for the Psychology candidate's degree, speciality 19.00.07 – pedagogical and developmental psychology. – Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, 2020.

The dissertation paper presents the results of research on the features of the formation of professional and psychological culture of future social workers in the conditions of university education.

Theoretical concepts and scientific approaches to the study of the phenomenon of professional and psychological culture were analyzed, systematized and justified as a multi-component structure. The theoretical analysis of the concepts “culture”, “psychological culture” and “professional psychological culture” is carried out; the phenomena of vital and scientific, general (basic) and professional psychological culture of the individual were characterized.

Professional psychological culture is defined in this study as an independent multidimensional psychological phenomenon, a complex integrative personal formation, which is a complete set of interrelated psychological properties (motivational, emotional, reflexive, regulatory), based on a system of humanistic value orientations and meanings, developed reflection and productive self-development, acts as the core of the professionally important qualities structure, provides a high level of self-regulation, the effectiveness of social interaction and the success of professional activities.

The definition of social work as an interdisciplinary field of knowledge and practical activities is given, the psychological content of the profession “social worker” is characterized, taking into account the integrative psychosocial and reflexive therapeutic approaches in working with clients.

Based on the generalization and systematization of the analyzed scientific sources, a theoretical structural and functional model of professional and psychological culture of a social worker has been developed, taking into account the

specifics of social work as a professional activity; the content of the following components is highlighted and revealed: value-semantic, reflexive-regulatory, emotional and communicative.

The ways and means are revealed, the regularities, mechanisms, principles, organizational and psychological-pedagogical conditions for the formation of professional and psychological culture of future social workers in accordance with the paradigm of activity self-development in dialogical interaction in the conditions of the university are determined; the most favorable age opportunities and psychological features of late adolescence are found out.

The main determinants of the development of professional and psychological culture are given: humanization and individualization of the educational process; subject-subject relations between the lecturer and students, productive, dialogical interaction, equal helping partnership relations; identification of the student with a professionally significant person; psychological support of professional training; social and psychological support of students; involvement in the educational process of interactive psychological and pedagogical technologies, etc.

The article describes the psychological content of personal growth and activity self-development, analyzes its main psychological mechanisms, such as: reflection, internalization, facilitation, decentralization, anticipation and reflexive self-regulation.

Partnership relations are defined as the most productive form of cooperation and system of relations in higher education; development factors and basic principles of productive dialogic interaction are highlighted, providing a psychologically optimal basis for the formation of professional and psychological culture of future social workers.

The program of experimental research of features of professional and psychological culture of students-social workers is developed, and covers the assessment, forming and control parts; its goals, tasks, hypothetical assumption, and main stages of implementation are proved; the system of criteria, indicators and methods of diagnostics of components of professional and psychological culture is defined.

To test the theoretical construct of professional psychological culture and its main components, the results of the ascertaining experiment were analyzed, in which students of the specialty “Social work” took part with a total of 366 persons, psychological analysis and interpretation of the obtained empirical data were carried out.

With the help of computer software SPSS 21.0 for Windows, an empirical test of the component composition of indicators of professional-psychological culture was carried out, in particular the conducted correlation analysis and the close relationship between indicators of professional-psychological culture, emotional intelligence, psychological well-being, self-actualization, personal maturity, ability of reflection, self-regulation and communicative potential was carried out.

Using factor analysis, four factor model of professional-psychological culture were identified and described: the 1st factor combined indicators of value-semantic sphere of the personality; the 2nd factor – the indicators describing regulatory-reflective sphere; the 3rd factor included indicators of the emotional sphere; the 4th factor combined indicators describing the communicative sphere.

Based on the results of diagnostics using the method “Psychological culture of personality” by O. I. Motkov (modification of O. G. Vydra), groups with high and low levels of professional and psychological culture were selected from the general sample of respondents; based on a comparative analysis of the test results when checking by Student's t-criterion, the statistical reliability of differences in indicators of emotional intelligence, self-actualization, psychological well-being, personal maturity, reflexivity, self-regulation style and communication features was confirmed. According to these indicators, the characteristics of respondents with high and low levels of professional and psychological culture development are described on the basis of statistical analysis.

Developed and proved developmental and correctional training program, which is the basis for forming psychological and pedagogical experiment aimed at improving the efficiency of development of professional-psychological culture in the traditional learning environment of students of the specialty “Social work” in

Petro Mohyla Black Sea National University. The program provides for four structural elements that simultaneously act as stages of its implementation: conceptually-targeted, substantive, procedural, and performance-analytical. The procedural and substantive aspects of the implementation of the program in terms of the university were given, the analysis of its effectiveness based on interpretation and comparison of the results of development of professional-psychological culture in the control and experimental groups before and after the formative experiment was carried out. The use of the Student's t-criterion confirms the statistical reliability of the growth in the result of the training among the representatives of the experimental group of indicators of psychological well-being, communicative potential, self-regulation style of behavior and professional and psychological culture. Based on the results obtained, it is proved that the development and correction training program developed by us contributes to the development of those personal qualities that make up the professional and psychological culture of students.

Keywords: professional-psychological culture, self-development, psychological well-being, personal maturity, self-actualization, reflexivity, self-regulation, future social worker, components of professional-psychological culture (value-semantic, reflexive-regulatory, emotional, communicative).

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України:

1. Криворучко В. М. Особливості розвитку психологічної культури майбутнього соціального працівника. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*. Київ-Ніжин, 2007. Т. 10. Вип.1. С. 153–155.

2. Гусак В. М. Психологічне забезпечення професійної підготовки майбутнього соціального працівника в умовах ВНЗ. *Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. Педагогіка та психологія*. Чернівці, 2008. Вип. 363. С. 31–39.

3. Гусак В. М. Теоретичні підходи до розкриття змісту професійно-психологічної культури особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: збірник наукових праць*. Київ, 2014. Вип. 44(68). С. 49–56.

4. Гусак В. М. Психологічна культура у структурі професійної моделі соціального працівника. *Науковий вісник Херсонського державного університету: збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2017. Вип. 1. Т.2. С. 54–62.

5. Гусак В. М. Особливості сформованості психологічної грамотності та компетентності у майбутніх соціальних працівників. *Теорія і практика сучасної психології: збірник наукових праць*. Запоріжжя, 2018. №1. С. 71–76.

6. Гусак В. М. Динаміка розвитку ціннісно-сміслового компонента професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників у результаті формувального експерименту. *Науковий вісник Херсонського державного університету: збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2018. Вип. 4. С. 94–101.

7. Гусак В. М. Професійно-психологічна культура як інтегративна властивість соціального працівника. *Теорія і практика сучасної психології: збірник наукових праць*. Запоріжжя, 2019. №2. Т.2. С. 56–62.

8. Гусак В. М. Структурно-функціональна модель професійно-психологічної культури соціального працівника. *Теорія і практика сучасної психології: збірник наукових праць*. Запоріжжя, 2019. №5. Т.2. С. 41–47.

Статті у наукових періодичних виданнях інших держав:

9. Гусак В. М. Методичні підходи до вивчення професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. IV (42). Issue 87. P. 66–69.

10. Гусак В. М. Рівні сформованості структурних компонентів професійно-психологічної культури у майбутніх соціальних працівників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (67). Issue 163. P. 63–66.

Публікації в інших наукових виданнях:

11. Гусак В. М. Роль психологічної культури у забезпеченні психологічного здоров'я майбутнього соціального працівника. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2008. №1. С. 59–63.

12. Гусак В. М. Особистісна зрілість як показник психологічного здоров'я майбутнього соціального працівника. *Актуальні проблеми формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Ніжин, 14–16 листоп. 2007 р.)*. Ніжин, 2007. С. 61–64.

13. Гусак В. М. Розвиток особистості майбутнього соціального працівника як умова виховання його психологічної культури. *Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: ландшафти роботи з клієнтами: матеріали II всеукр. наук.-практ. конф. (Мелітополь, 29–31 трав. 2008 р.)*. Київ: Міленіум, 2008. С.20–22.

14. Гусак В. М. Професійно важливі якості майбутнього соціального працівника як основа розвитку його психологічної культури. *Викладач і*

студент: суб'єкт-суб'єктні відносини: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Черкаси, 27–28 листоп. 2008 р.). Черкаси, 2008. С. 52–54.

15. Гусак В. М. Арт-технології в розвитку професійної культури майбутніх соціальних працівників. *Арт-терапія: інноваційний простір для підтримки фізичного, психічного та духовного здоров'я людини*: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (Миколаїв, 8–9 жовт. 2010 р.). Миколаїв, 2010. С. 17–19.

16. Гусак В. М. Розвиток психологічної культури майбутніх соціальних працівників у системі їх професійної підготовки. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 22–23 квіт. 2011 р.). Хмельницький: ХНУ, 2011. С. 126–128.

17. Гусак В. М. Критерії та показники професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника. *Ольвійський форум – 2015: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі. Соціальна відповідальність інтелектуалів та їхня роль у розвитку сучасного суспільства*: матеріали IX міжнар. наук.-практ. конф. (Миколаїв-Коблеве, 3–7 черв. 2015 р.). Миколаїв, 2015. С. 43–45.

18. Гусак В. М. Особливості діагностики професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. *Могілянські читання – 2015: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти*: матеріали XVIII всеукр. наук.-метод. конф. (Миколаїв, 12–20 листоп. 2015 р.). Миколаїв, 2015. Т. 3. С. 50–51.

19. Gusak V. M. Psychological accompaniment of a future social worker at the university. *Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka: zbiór artykułów naukowych konferencji międzynarodowej naukowo-praktycznej* (Warszawa, 30–31.03.2016). Warszawa: Diamond trading tour, 2016. S. 71–73.

20. Гусак В. М. Роль особистісного зростання у становленні професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. *Ольвійський форум – 2016: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі. Інноваційний потенціал соціокультурних змін у сучасній Україні*:

матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Миколаїв, 9–11 черв. 2016 р.). Миколаїв, 2016. С.64–66.

21. Гусак В. М. Технологія розвитку професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах формувального експерименту. *Badania podstawowe i stosowane: wyzwania i wyniki: zbiór artykułów naukowych konferencji międzynarodowej naukowo-praktycznej* (Warszawa, 30–31.05.2017). Warszawa: Diamond trading tour, 2017. S. 42–49.

22. Гусак В. М. Використання методу позитивної психотерапії Н. Пезешкіана в розвитку психологічної культури особистості. *Ольвійський форум – 2017: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі*: матеріали XI міжнар. наук.-практ. конф. (Миколаїв, 8–11 черв. 2017 р.). Миколаїв, 2017. С.9–11.

23. Гусак В. М. Особливості сформованості структурних компонентів професійно-психологічної культури у майбутніх соціальних працівників. *Ольвійський форум – 2018: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі. Психологія саморозвитку та подолання стресових станів*: матеріали XII міжнар. наук.-практ. конф. (Миколаїв 7–10 черв. 2018 р.). Миколаїв, 2018. С. 21–23.

24. Гусак В. М. Аналіз становлення культурно-психологічних прагнень у майбутніх соціальних працівників. *Психологічні науки: теорія і практика сучасної науки*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 17–18 серп. 2018 р.). Запоріжжя, 2018. С. 51–56.

25. Гусак В. М. Зміни показників рівнів психологічної грамотності та компетентності у майбутніх соціальних працівників. *Могилянські читання – 2018: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти*: матеріали XXI Всеукраїнської наук.-метод. конф. (Миколаїв, 12–17 листоп. 2018 р.). Миколаїв, 2018. С. 32–33.

ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	
1.1. Проблема професійно-психологічної культури в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів.....	27
1.2. Структурно-функціональна модель професійно-психологічної культури соціального працівника.....	50
1.3. Шляхи формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах навчально-виховного процесу ЗВО.....	71
Висновки до першого розділу.....	94
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»	
2.1. Програма експериментального дослідження професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників	96
2.2. Емпірична перевірка компонентного складу показників професійно-психологічної культури	110
2.2.1. Співвідношення показників професійно-психологічної культури, емоційного інтелекту, особливостей спілкування та психологічного благополуччя.....	111
2.2.2. Аналіз взаємозв'язків між показниками професійно-психологічної культури, самоактуалізації, рефлексії та стилю саморегуляції поведінки.....	119
2.3. Факторизація простору показників, що характеризують професійно-психологічну культуру.....	126
2.4. Аналіз та інтерпретація результатів констатувального	

експерименту.....	128
Висновки до другого розділу.....	146
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ	
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ	
ВИЩОЇ ОСВІТИ	
3.1. Теоретичне обґрунтування експериментальної тренінгової програми розвитку та корекції професійно-психологічної культури.....	149
3.2. Програма тренінгу «Розвиток та корекція професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника».....	169
3.3. Результати формування професійно-психологічної культури студентів.....	188
Висновки до третього розділу.....	199
ВИСНОВКИ.....	201
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	205
ДОДАТКИ.....	224

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

№ п/п	Умовні позначення	Назви показників
«Психологічна культура особистості» О. І. Моткова, модифікація О. Г. Видри		
1	ПЦ	Психологічні цінності
2	ЛДЛ	Любов до людей
3	Реф	Рефлексія
4	КСп	Культурне, конструктивне, професійне спілкування
5	ППС	Професійно-психологічна спрямованість
6	ГСр	Гармонізуючий саморозвиток
7	СА	Самоаналіз, самопізнання
8	КПД	Конструктивність професійної діяльності, любов до праці, відповідальність
9	ІПр	Інтелектуальні прагнення
10	ПСр	Психічна саморегуляція
11	Тв	Творче використання професійно-психологічних знань
12	ЗПК	Загальний показник психологічної культури
«Методика діагностики емоційного інтелекту» Н. Холла		
13	ЕО	Емоційна обізнаність
14	УВЕ	Управління власними емоціями
15	См	Самомотивація
16	Емп	Емпатія
17	РЕІЛ	Розпізнавання емоцій інших людей
18	ІРЕІ	Інтегральний рівень емоційного інтелекту
«Діагностика особливостей спілкування» В. Н. Недашковського		
19	КП	Комунікативний потенціал (загальний показник)
20	ВРС	Вміння розуміти співрозмовника
21	ВСС	Вміння сприймати і розуміти себе (рефлексувати)
22	ВБМ	Вміння будувати міжособистісні межі

23	ОПС	Особливості повідомлень у спілкуванні
24	РСп	Прояв загальної рефлексії у спілкуванні
Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф		
25	ПС	Позитивні стосунки
26	Ав	Автономія
27	КС	Керування середовищем
28	ОЗ	Особистісне зростання
29	ЦЖ	Цілі в житті
30	Спр	Самоприйняття
31	БА	Баланс афекту
32	ОЖ	Осмисленість життя
33	ЛВС	Людина як відкрита система
34	ЗПБ	Загальний рівень психологічного благополуччя
«Стиль саморегуляції поведінки» (Н. В. Моросанова)		
35	Пл	Планування
36	Мд	Моделювання
37	Пр	Програмування
38	ОР	Оцінка результатів
39	Гн	Гнучкість
40	Смс	Самостійність
41	ЗРС	Загальний рівень саморегуляції
«Самоактуалізаційний тест» Е. Шострома		
42	ОЧ	Орієнтація в часі
43	П	Підтримка
44	ЦО	Ціннісні орієнтації
45	ГП	Гнучкість поведінки
46	Сз	Сензитивність
47	Сп	Спонтанність
48	Смп	Самоповага
49	Спр	Самоприйняття

50	ППЛ	Погляд на природу людини
51	Сн	Синергічність
52	ПАг	Прийняття агресії
53	Кн	Контактність
54	ПП	Пізнавальні потреби
55	Кр	Креативність
«Опитувальник особистісної зрілості» О. С. Штепи		
56	Сн	Синергічність
57	Ав	Автономність
58	Кн	Контактність
59	Спр	Самоприйняття
60	Кр	Креативність
61	Дц	Децентрація
62	Тл	Толерантність
63	В	Відповідальність
64	ГП	Глибинність переживань
65	ЖФ	Життєва філософія
66	ЗОЗ	Загальна особистісна зрілість
«Методика визначення рівня розвитку рефлексивності» А. В. Карпова		
67	ЗПР	Загальний показник рефлексивності
68	РРД	Ретроспективна рефлексія діяльності
69	РНД	Рефлексія нинішньої діяльності
70	РМД	Розгляд майбутньої діяльності
71	РВЛ	Рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена запитом сучасного суспільства, що вимагає від особистості виконання завдань різного рівня складності, прояву самостійності, докладання зусиль у подоланні як зовнішніх, так і внутрішніх, психологічних перешкод, досягнення емоційного благополуччя, реалізації продуктивності у соціальній, професійній та інших сферах життя. У першу чергу це стосується підготовки фахівців галузі «Соціальна робота», що належить до професій соціономічного типу.

Доцільність спеціально організованого психолого-педагогічного впливу на особистість, результатом якого має стати високий рівень професійно-психологічної культури, власної відповідальності за гармонізацію особистісного розвитку, здатності до самоорганізації, психічної саморегуляції, оптимальної побудови взаємодії з іншими людьми, не викликає сумнівів. Наукова проблема полягає у визначенні критеріїв діагностики складових професійно-психологічної культури, методів її розвитку безпосередньо у студентів-соціальних працівників.

Сучасні дослідження із зазначеної проблематики присвячені: методологічному аналізу поняття «культура» (В. Є. Давидович, Ю. А. Жданов, М. С. Каган, О. М. Леонт'єв, Д. Мацумото); структурі та розвитку особистості (Б. Г. Анан'єв, Я. В. Васильєв, Л. К. Велитченко, С. Д. Максименко, К. К. Платонов, В. В. Рибалка, О. П. Саннікова, А. В. Фурман, С. К. Шандрук); емоційній зрілості та саморегуляції (Д. Гоулман, Б. І. Додонов, І. Г. Павлова, О. Я. Чебикін); характеристикам психологічно здорової, гармонійної особистості (О. В. Завгородня, А. Маслоу, Г. Олпорт, Н. Пезешкіан, К. Ріфф, К. Роджерс, П. П. Фесенко, Е. Фром, Т. Д. Шевеленкова, О. С. Штепа, К. Г. Юнг); професійній діяльності суб'єкта (Г. О. Балл, Є. О. Клімов, В. В. Рибалка); психологічними особливостям вікового періоду пізньої юності (Г. С. Абрамова, Р. Бернс, Л. І. Божович, М. М. Бурдукало, Е. Еріксон, О. В. Зазимко, І. С. Кон, А. В. Мудрик); діяльнісному саморозвитку (С. Б. Кузікова, Н. В. Пророк); психологічному супроводу студентів у педагогічній взаємодії

(Л. К. Велитченко, О. О. Водолазська, О. П. Коханова, М. В. Удовенко); особистісно-професійному розвитку соціальних працівників (А. Й. Капська, О. Г. Карпенко, І. І. Мигович, Т. В. Семигіна, Є. І. Холостова, Н. Б. Шмельова).

Поняття психологічної культури як наукової категорії з'явилося у працях дослідників 70-х років ХХ століття в контексті вивчення проблем психології праці та професійних якостей учителя (В. І. Войтко), а також особливостей спілкування та взаємовідносин в особистому житті та у трудових колективах (О. О. Бодальов, М. М. Обозов) у 80-х роках ХХ ст. Наприкінці 90-х років минулого століття з'явилися дослідження загальної (базової) психологічної культури Л. С. Колмогорової, Я. Л. Коломінського, О. І. Моткова, які знайшли продовження у працях Г. О. Балла, Я. С. Бойченко, О. С. Морщакової, О. В. Пузікової, А. В. Фурмана та ін. Особлива увага вчених звернена до аналізу змісту поняття «психологічна культура» у професійному контексті в акмеологічних дослідженнях (А. О. Деркач, Н. І. Ісаєва, Є. О. Клімов, Н. Т. Селезньова).

Значна кількість робіт присвячена вивченню особливостей становлення професійно-психологічної культури працівників освіти, суб'єктів педагогічного процесу: педагогів, викладачів, майбутніх вчителів (В. О. Аристова, О. Г. Видра, О. В. Винославська, В. Б. Лагутін, Н. І. Мачинська, Н. Ю. Певзнер, Н. В. Пророк, В. В. Семикін, О. С. Созонюк), керівників системи освіти (Г. М. Кот, О. В. Проскура, Н. Т. Селезньова), державних службовців, управлінців (Г. І. Марасанов, Г. Є. Улунова), практичних психологів (Н. І. Волошко, Н. І. Ісаєва, П. С. Перепелиця, С. К. Шандрук), учнівської молоді (І. Г. Євстаф'єва, В. В. Рибалка, О. А. Рудомьоткіна, Т. Б. Тарасова) та ін. І лише поодинокі дослідження фрагментарно охоплюють питання професійно-психологічної культури безпосередньо соціальних працівників (О. О. Кісенко, З. Л. Становських).

Наразі не існує одностайного розуміння науковцями поняття професійно-психологічної культури безпосередньо соціальних працівників.

Фрагментарно описані сутнісні характеристики, зміст та структурні компоненти зазначеного феномену. Не знайшли достатнього відображення у психолого-педагогічних дослідженнях питання, пов'язані з розумінням шляхів та засобів формування професійно-психологічної культури студентів певних спеціальностей в умовах університету. Соціальна значущість, практична необхідність та недостатня наукова розробленість означеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах комплексної наукової теми кафедри психології Чорноморського національного університету імені П. Могили «Цільова спрямованість особистості у різних сферах її діяльності» (державний реєстраційний номер 0116U008737). Тема дисертації затверджена вченою радою Чорноморського національного університету імені П. Могили (протокол №11 від 3.07.2013 року) та узгоджена у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №7 від 24.09.2013 року).

Мета дослідження: теоретична розвідка і емпіричне дослідження професійно-психологічної культури та шляхів її формування у майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми професійно-психологічної культури, уточнити її психологічну сутність. Теоретично визначити критерії та рівні сформованості професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників.

2. Розробити програму емпіричного дослідження, підібрати комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників та її формування в умовах університетської освіти.

3. Розглянути показники професійно-психологічної культури у співвідношенні з показниками психологічних явищ (емоційний інтелект, комунікативна сфера, психологічне благополуччя, саморегуляція поведінки, самоактуалізація, особистісна зрілість, рефлексивність), які гіпотетично визначено складовими структурно-функціональної моделі професійно-психологічної культури соціального працівника.

4. Експериментально перевірити ефективність застосування корекційно-тренінгової програми, спрямованої на формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти.

Об’єкт дослідження – професійно-психологічна культура соціального працівника.

Предмет дослідження – формування професійно-психологічної культури студентів - майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти.

Гіпотеза дослідження: професійно-психологічна культура майбутніх соціальних працівників може бути успішно сформована в межах університетської освіти за умови оптимізації компонентів структурно-функціональної моделі, до яких належать ціннісно-смысловий, рефлексивно-регулятивний, емоційний та комунікативний.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять наступні концептуальні підходи: людиноцентрований підхід у психології, психотерапії, соціальній роботі та освіті в руслі гуманістичної психології (С. Л. Братченко, А. Маслоу, Р. Мей, М. Р. Миронова, О. Б. Орлов, Н. Пезешкіан, К. Роджерс, Д. Фрейберг); системно-структурний підхід до розуміння особистості (К. К. Платонов, В. В. Рибалка, О. П. Саннікова); суб’єктно-діяльнісний підхід (К. О. Абульханова-Славська, Г. С. Костюк, Д. О. Леонтєв, С. Л. Рубінштейн, Н. В. Чепелева); акмеологічний підхід у професійно-особистісному розвитку фахівця (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, А. О. Реан, О. В. Селезньова); особистісно-орієнтований підхід в освіті (І. Д. Бех, В. В. Рибалка); психотерапевтичний підхід в педагогіці

(Н. Т. Гапон, Н. А. Рибаківа); концепція свідомої саморегуляції довільної активності індивіда (О. О. Конопкін, В. І. Моросанова); системно-структурний підхід до професійно-психологічної культури як складної системи взаємопов'язаних елементів, її компонентів та показників (В. О. Аристова, О. Г. Видра, Н. Ю. Певзнер, В. В. Рибалка, В. В. Семикін); рефлексивно-діалогічний підхід до гуманізації навчально-виховного процесу у вищій освіті, відносин партнерства (Г. О. Балл, В. І. Вировий, В. В. Ільїн, О. П. Коханова, Н. А. Рибаківа, М. В. Удовенко, В. І. Юрченко) та положення щодо інтерактивного навчання студентів, застосування інноваційних психолого-педагогічних технологій у вищій школі (Т. Ю. Вахрушева, Ф. З. Вільданова, О. О. Горбатова, І. І. Драч, Л. М. Карамушка, В. Г. Панок, О. І. Шапран та ін.).

Методи дослідження. В дисертації використано наступні методи: *теоретичні* (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, теоретичне моделювання) – для уточнення сутності базових понять досліджуваної проблеми; *емпіричні* (спостереження, бесіда, опитування, психолого-педагогічний експеримент, тестування); *розвивальні* (соціально-психологічний тренінг) – для розвитку та корекції компонентів професійно-психологічної культури студентів; методи математичної статистики (порівняння незалежних вибірок (t-критерій Ст'юдента), лінійний кореляційний аналіз Пірсона, мультифакторний аналіз з подальшою ротацією). Процедура обробки даних проводилась за допомогою пакету програмного забезпечення SPSS 21.0 for Windows.

Психодіагностичний комплекс склали наступні методики: «Психологічна культура особистості» (О. І. Мотков); «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл); «Самоактуалізаційний тест» (Е. Шостром); «Опитувальник особистісної зрілості» (О. С. Штепа); «Визначення рівня розвитку рефлексивності» (А. В. Карпов); «Стиль саморегуляції поведінки» (В. І. Моросанова); «Діагностика особливостей спілкування» (В. Н. Недашковський); «Шкала психологічного благополуччя» (К. Ріфф).

В емпіричному дослідженні брали участь студенти 1-5 курсів спеціальності «Соціальна робота» Чорноморського національного

університету імені Петра Могили (м. Миколаїв), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського та Херсонського державного університету. Загальну вибірку дослідження склали 366 осіб. У ході формувального експерименту взяли участь 83 студенти.

Наукова новизна результатів проведеного дослідження полягає в тому, що:

вперше комплексно досліджено феномен професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників як інтегральної властивості особистості; теоретично обґрунтовано та емпірично апробовано структурно-функціональні компоненти моделі професійно-психологічної культури (ціннісно-смысловий, рефлексивно-регулятивний, емоційний та комунікативний). Визначено рівні сформованості професійно-психологічної культури студентів – майбутніх соціальних працівників і зафіксовано відсутність її позитивної динаміки за умов традиційного навчання в закладі вищої освіти. Розроблено тренінгову програму розвитку та корекції професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників та перевірено її ефективність;

розширено і доповнено теоретичні уявлення про особистість майбутнього фахівця соціальної роботи у контексті вдосконалення його професійно-психологічної культури в закладі вищої освіти;

набула подальшого розвитку система знань про професійно-психологічну культуру соціального працівника та засоби її формування.

Практична значущість одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні тренінгової програми розвитку та корекції професійно-психологічної культури студентів – майбутніх соціальних працівників. Результати проведеного дослідження можуть бути використані: при проведенні профвідбору учнів старших класів з метою перевірки їх придатності до діяльності у сфері соціальної роботи; в системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладі вищої освіти; для підвищення кваліфікації практикуючих соціальних працівників у різних напрямках їх професійної діяльності; у процесі післядипломної підготовки та

на курсах підвищення кваліфікації для викладачів ЗВО. Висновки та результати дисертаційного дослідження можуть бути використані при укладанні навчально-методичних посібників для дисциплін «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія вищої школи», «Практична психологія в соціальній роботі». Отримані дані можуть використовуватися в роботі соціально-психологічної служби закладу вищої освіти, у консультативній роботі психологів вищої школи.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчальний процес при підготовці бакалаврів та магістрів Чорноморського національного університету імені Петра Могили (довідка впровадження № 03/142-08 від 25.02.2020 р.), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (довідка впровадження № 01-12/25.2/1286 від 18.11.2019 р.), Херсонського державного університету (довідка впровадження № 07-30/103 від 29.01.2019 р.) та Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського (довідка впровадження № 06/27 від 29.05.2019 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати роботи обговорювались та отримали схвалення на: міжнародних науково-практичних конференціях: «Проблеми становлення фахівця-психолога у процесі вузівського навчання» (Ніжин, 2006); «Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу» (Чернівці, 2007); «Викладач і студент: суб'єкт-суб'єктні відносини» (Черкаси, 2008); «Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців» (Черкаси, 2009); «Арт-терапія: інноваційний простір для підтримки фізичного, психічного та духовного здоров'я людини» (Миколаїв, 2009, 2010); «Ольвійський форум: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі» (Миколаїв, 2015-2019); «Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka» (Gdańsk, 2016); «Pedagogy and Psychology In an Era of Increasing Flow of Information» (Budapest, 2016, 2018); «Badania podstawowe i stosowane: wyzwania i wyniki» (Gdańsk, 2017); всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Актуальні проблеми

формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді» (Ніжин, 2007); «Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: ландшафти роботи з клієнтами» (Мелітополь, 2008); «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем» (Хмельницький, 2011); «Могилянські читання: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти» (Миколаїв, 2015, 2016, 2018, 2019); «Психологічні науки: теорія і практика сучасної науки» (Запоріжжя, 2018); на засіданнях кафедри психології (2007-2019).

Публікації. Основні результати дослідження відображено в 25 публікаціях, з них: 8 статей в наукових фахових виданнях України, 2 статті в іноземному науковому періодичному виданні, 15 статей в інших виданнях та збірниках матеріалів конференцій.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 195 найменувань (з них 9 – іноземною мовою) та додатків. Загальний обсяг роботи складає 264 сторінок комп'ютерного тексту, основний зміст викладено на 182 сторінках. Робота містить 14 таблиць та 15 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У цьому розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз висвітлення проблеми професійно-психологічної культури в основних зарубіжних і вітчизняних напрямах психологічної науки; охарактеризовано головні поняття досліджуваної проблеми; сформульовано визначення професійно-психологічної культури як багатокомпонентної особистісної структури; визначено її зміст та основні сутнісні характеристики з урахуванням особливостей соціальної роботи як професійної діяльності; побудовано структурно-функціональну модель професійно-психологічної культури соціального працівника з виділенням її основних компонентів, показників та функцій; наведено фактори її формування в умовах навчально-виховного процесу ЗВО; визначено основні шляхи, засоби, закономірності, механізми, принципи, умови розвитку професійно-психологічної культури у студентів спеціальності «Соціальна робота».

1.1. Проблема професійно-психологічної культури в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів

Визначення змісту та особливостей професійно-психологічної культури неможливе без аналізу основних дефініцій базових понять «культура» та «психологічна культура». Поняття «культура» аналізується у роботах В. Є. Давидовича, Ю. А. Жданова, І. Ф. Ісаєва, М. С. Кагана, О. М. Леонтєва, Е. С. Маркаряна, Д. Мацумото, Н. З. Чавчадзе та ін. Серед величезного різноманіття складних та багатогранних підходів до тлумачення концепту культури визначимо основні.

З точки зору філософії поняття «культура» (з лат. cultura – обробка, вирощування, освіта, розвиток, поклоніння) визначається як творча

прогресивна діяльність людства в усіх сферах свідомого буття, що спрямована на перетворення соціальної дійсності, на всебічний прояв і розвиток сутнісних сил людини. У переносному значенні культура розглядається як догляд, покращення, вдосконалення тілесно-душевно-духовних нахилів і здібностей людини [159, с. 229].

Соціологічний погляд на культуру полягає у її розумінні як певного способу організації людської діяльності, обумовленої системою соціокультурних норм, цінностей; духовної сфери суспільного життя, що передбачає обумовлені рівнем виховання та освіти способи соціальної поведінки людини. У зв'язку з цим культура як соціально-історичне явище має потужний потенціал розвитку особистості [153, с. 318]. Близьким до цього є педагогічне тлумачення культури у вузькому сенсі в якості способу опанування певної галузі знань чи діяльності, рівня вихованості, освіченості людей.

Культуру можна розглядати на рівні всього суспільства, певної професійної групи та окремої особистості. Культура особистості є суб'єктивним відображенням соціокультурних надбань суспільства та професійного співтовариства. У психологічних дослідженнях культура постає як концентрований досвід людства, що сприяє соціальній інтеграції, регуляції поведінки, осмисленню, розумінню зовнішньої реальності та реалізації внутрішнього потенціалу людини [130, с. 62]; набір установок, цінностей, уявлень і моделей поведінки, що розділяються групою людей, але відмінних для кожного індивіда, котрі передаються від покоління до покоління [129, с. 52].

У зв'язку з цим культура в суб'єктивному значенні розглядається як сукупність знань, вмінь, навичок, переконань, раціонально організованих форм людської життєактивності (вчинків, діяльності, спілкування), реалізація яких дозволяє розвиненій особистості ефективно транслювати накопичену соціальну інформацію в усі аспекти життєдіяльності, гармонізуючи при цьому свої відносини з соціумом та природним довкіллям [55, с. 556; 166, с. 14].

На основі аналізу різноманіття тлумачень феномену культури виділяють три основні підходи до її визначення: аксіологічний, діяльнісний та особистісний [112]. З точки зору аксіологічного підходу сутність культури складає сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством; діяльнісний підхід до культури полягає в її визначенні як способу реалізації творчого потенціалу і здібностей людини в конкретній діяльності, що здійснюється з точки зору суспільної значущості.

У свою чергу специфіка особистісного підходу виражається в тому, що даний феномен є властивістю особистості, яка проявляється в здатності до саморегуляції, самореалізації внутрішніх ресурсів, думок, почуттів, здібностей людини, розкриття потенціалу творчості в різних сферах життя, що слугує її саморозвитку, самовдосконаленню, гармонізації відносин між людьми [55; 112].

Інтегруючи зазначені підходи до аналізу поняття «культура», Н. Ю. Певзнер розглядає даний феномен як рівень особистісного розвитку, що на основі залучення до загальнолюдських цінностей регулює життєдіяльність людини, забезпечуючи якісно інший стиль світорозуміння, поведінки і діяльності [112].

Узагальнення вищесказаного та виокремлення спільного у наведених визначеннях щодо розуміння культури дає нам можливість говорити про дане поняття як рівень оволодіння певною сферою знань чи діяльності в суб'єктивному розумінні – тобто як утворення особистості, систему специфічних цінностей та норм життєдіяльності, рівень досконалості в розвитку відповідної особистісної та професійної майстерності конкретної людини. Слід зауважити, що визначення загального поняття культури вже містить як невід'ємні його професійні складові.

Оскільки професійно-психологічна культура виступає складовою загальної культури і одним із видів [5; 75], рівнів [133; 153] психологічної культури особистості, наступною ланкою для аналізу виступає поняття «психологічна культура». Остання є ядром загальної культури особистості, важливою умовою адаптації людини до творчої суспільної діяльності та

продуктивного саморозвитку [153, с. 318]. На думку Н. І. Ісаєвої, основою професійно-психологічної культури є саме розвинена психологічна культура як специфічний спосіб актуалізації потреби у професійній самоосвіті та самовдосконаленні [65].

Для цілісної характеристики феномену психологічної культури необхідно проаналізувати висвітлення цієї проблеми в основних зарубіжних та вітчизняних напрямках психологічної науки.

Основою для наукового визначення поняття «психологічна культура» можуть стати роботи відомих класиків психології, які вживають різні назви щодо описання гармонійної особистості та притаманних їй рис: зріла особистість (Г. Олпорт), активний суб'єкт життя (А. Менегетті), продуктивний індивід (Е. Фром), індивідована особистість (К. Юнг), людина внутрішньої єдності (Р. Ассаджиолі), самоактуалізатор, трансцендент (А. Маслоу), повнофункціонуюча особистість (К. Роджерс), актуалізатор (Е. Шостром), суб'єкт власної діяльності (С. Л. Рубінштейн), психологічно здорова особистість (О. В. Завгородня, В. В. Подляшаник).

Відомі представники зарубіжної психології (А. Маслоу, Г. Олпорт, Н. Пезешкіан, К. Роджерс, Е. Фром, К. Юнг) розробляли сутнісний зміст психологічної культури, не вживаючи безпосередньо даний термін.

Одним із перших психологів, що сформулював визначення зрілої особистості та розкрив особливості прояву її психологічної культури був Г. Олпорт. Зріла особистість здатна до вмотивованої, усвідомленої автономної поведінки. Вона емоційно врівноважена, має здорове почуття реальності (реалістичне сприйняття, досвід та домагання), широкі межі власного Я (різноманітні інтереси та види діяльності), цілісну життєву філософію; здатна до самоприйняття, самооб'єктивності (самопізнання і почуття гумору), до встановлення емоційної близькості та підтримання значимих соціальних стосунків [104].

Психоаналітичні теорії З. Фрейда, Е. Фрома та К. Юнга торкаються різних аспектів проблеми психологічної культури особистості. Цінним для предмету нашого дослідження, зокрема, є вчення про модус буття та володіння в межах

гуманістичного психоаналізу Е. Фрома. Модус буття є здоровим способом життєвої орієнтації особистості у світі, що передбачає внутрішню активність, готовність до продуктивного використання власних здібностей, потенціалів; критичний розум, любов до життя, відповідальну свободу й автономність. Внутрішня активність при цьому за Е. Фромом передбачає постійне особистісне зростання, оновлення, подолання вузьких рамок власного еґо, відчуття глибокого інтересу, пристрасної мотивації, любові до людей, бажання віддавати [164, с. 305]. Вчений також описує продуктивну особистість, яка, реалізуючи власні здібності, вселяє життя в інших людей, живить усе докола себе [164, с. 309].

К. Юнг охарактеризував явище індивідуації як внутрішній процес формування балансу і цілісності особистості за рахунок об'єднання її різних підструктур довкола самості, яка стає своєрідним центром, що рухає її до самореалізації. Процес індивідуації вимагає значної сили Еґо, здатного витримувати можливі випробування та зміни, і підтримується винятково завдяки внутрішній мотивації та свідомим цілеспрямованим зусиллям. Індивідована особистість досягає високого рівня інтегрованості, розширеної свідомості, саморегуляції, почуття єдності зі світом, чому сприяє розвиток глибоких стосунків з іншими людьми [185].

Альтернативою розумінню конфліктної взаємодії особистості і культури, що висвітлюється психоаналітичними дослідженнями, є гуманістичний підхід. В основі позитивної психотерапії Н. Пезешкіана [113] лежить гуманістична переконаність в конструктивності природи, здоров'ї людини, актуальні здібності якої не можуть бути деструктивними, а лише занадто або недостатньо розвиненими, проявлятися адекватно або неадекватно ситуації. Відповідно до концепції балансної моделі життєвий час цілісної, гармонійної особистості рівномірно розподіляється між чотирма основними сферами (тіло, діяльність, соціальні контакти, внутрішній світ), що сприяє досягненню нею фізичної, ментальної, соціальної та духовної єдності.

Поняття самодопомоги як первинної здатності справлятися з душевними, соціальними та психосоматичними порушеннями, конфліктами самостійно, без зовнішнього втручання, є ключовим для концепції

Н. Пезешкіана [113, с. 18] і значимим для розуміння феномену психологічної культури. Адже психологічно здорова, зріла особистість – не та, що не має проблем, труднощів та внутрішньоособистісних конфліктів, а та, що вміє з ними справлятися, спираючись на власні внутрішні ресурси, і бачить за кожним із них нові можливості саморозвитку.

Психологічна культура особистості неявно передбачає високий рівень особистісного розвитку та зрілості, що наближає її до досконалості, самоактуалізації. Тому важливе значення для визначення змістових характеристик психологічної культури та її складових має науковий доробок гуманістичних психологів. Уявлення про самоактуалізовану особистість є дуже близькими до ідей психологічної культури.

Так, на думку А. Маслоу людині властива тенденція до реалізації, актуалізації свого потенціалу, тобто вона прагне стати настільки розвинутою особистістю, наскільки дозволяють її здібності. Психолог описав самоактуалізованих осіб, виокремивши їх характерні риси: «буттєве пізнання», отримання задоволення від сприйняття навколишнього світу; усвідомлення відмінності між метою та засобами її досягнення; простота, природність і безпосередність; автономія, самодостатність (незалежність від соціального оточення, потреба в усамітненні); наявність «пікових» (вершинних або містичних) переживань; прийняття себе та інших людей; відданість власному життєвому покликанню, своїй місії; інтерес до інших людей, відчуття спорідненості з ними, прагнення допомогти в їхньому розвитку; глибокі міжособистісні стосунки, їх рівноправний характер; філософське почуття гумору; креативність. А. Маслоу акцентує увагу на здатності самоактуалізованих людей більшою мірою усвідомлювати красу світу, глибше проживати щастя і радість, поєднувати спроможність отримання максимального задоволення тут та зараз з вірою у відкрите майбутнє, наявністю мети у житті [92].

Важливими для аналізу вказаної проблеми є також теоретичні постулати основоположника недирективної клієнтоцентрованої терапії та «людиноцентрованого підходу» К. Роджерса: кожному індивіду властивий

внутрішній потяг у напрямі особистісного зростання та розвитку; кожна людина наділена первісною конструктивною і творчою мудрістю, самоцінністю, гідністю та здатністю до самоуправління; тріада фасилітуючих установок є запорукою ефективної міжособистісної взаємодії у всіх сферах життєдіяльності тощо.

Поняття «повнофункціонуюча особистість» або «особа завтрашнього дня» було запропоноване К. Роджерсом для характеристики особистості, яка успішно актуалізує власний потенціал, реалізовує здібності, таланти і рухається до повного пізнання себе та своїх переживань. Виділені науковцем основні риси повнофункціонуючої особистості, що мають багато спільного з описанням самоактуалізованої особистості А. Маслоу, можуть вважатися ознаками душевного здоров'я: організмична довіра, відкритість переживанням, емпірична свобода, екзистенційний спосіб життя та креативність. За К. Роджерсом така особа має достатньо мужності й сміливості, щоб жити «хорошим життям»: більш усвідомленим, різноманітнішим, хвилюючим, наповненим, цікавим, значущим та з більшою кількістю можливостей [136; 192].

Як видно з вищесказаного, згадані зарубіжні психологи були єдині у своєму баченні, що особистість прагне рухатися вперед і за сприятливих обставин повністю реалізує свій вроджений потенціал, демонструючи справжнє психологічне здоров'я. Гуманістична психологія відіграла значну роль у пізнанні, утвердженні й поширенні психологічної культури. Вивчаючи людей з високорозвиненою здоровою особистістю, психолог-гуманіст отримував знання про найкращі досягнення спонтанної психологічної культури, які ставали предметом його наукової рефлексії, що у свою чергу вдосконалювала професійно-психологічну культуру самого фахівця й відкривала шлях для підвищення рівня психологічної культури його клієнтів і колег у результаті професійної взаємодії з ним [6, с. 108].

Характеристика феномену психологічної культури буде неповною без аналізу вивчення даної проблеми у психологічній науці пострадянських країн, де йому відводилося чільне місце. Сюди будемо відносити психологічні

дослідження, здійснені у ХХ – на початку ХХІ ст. відповідно в СРСР та країнах пострадянського простору.

У зв'язку з ізоляваністю від впливу світової психологічної думки, основою радянської психології були виділені С. Л. Рубінштейном методологічні принципи, зокрема принцип єдності свідомості та діяльності. Розроблений С. Л. Рубінштейном суб'єктно-діяльнісний підхід може стати методологічною основою для побудови нашого дослідження, незважаючи на те, що він спеціально не зупинявся на проблемі професійно-психологічної культури.

Вчений розкрив внутрішній взаємозв'язок і єдність свідомості та діяльності через категорію «значної особистості», «суб'єкта власної діяльності», «самостійного суб'єкта» з власною позицією, яскраво вираженим свідомим ставленням до життя, світоглядом, що передбачає самостійність думки, силу волі, зібраність, небанальність почуттів і внутрішню пристрастність. При цьому акцент ставиться на цілісності особистості: фізична і духовна сторони, внутрішній психічний зміст входять до складу особистості лише в їх внутрішніх взаємозв'язках та єдності. Таким чином С. Л. Рубінштейном описаний образ творця, суб'єкта, що в актах творчої самодіяльності не лише проявляється, а й створюється та визначається. Йому властиві глибина і багатство зв'язків з іншими людьми, при цьому він здатен виокремити себе зі свого оточення, щоб по-новому встановити з ним зв'язки [138, с. 638].

Важливе значення для дослідження професійно-психологічної культури має також культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій Л. С. Виготського, згідно з якою культура суспільства виступає найважливішим фактором, засобом і умовою розвитку психіки людини (в генезисі особистісного розвитку), в якому значна роль відводиться культурному удосконаленню, оволодінню культурними способами поведінки і мислення. Психічні новоутворення, вищі психічні функції виступають результатом оволодіння змістом, формами і засобами людської культури у процесі інтеріоризації, а психічний розвиток дитини слід розглядати в

культурно-історичному контексті її життєдіяльності [25]. У даній концепції імпліцитно закладено думку, що ступінь самоуправління власною поведінкою може служити критерієм рівня розвитку психологічної культури [146].

Результатом процесу «окультурювання» за Л. С. Виготським виступає психічна культура (культура психічної діяльності), яку Л. С. Колмогорова вважає складовою психологічної культури особистості [75]. Культурно-історична теорія по суті визнає вищі психічні функції найважливішими, вершинними людськими цінностями серед усього створеного природою та суспільством, і вони складають основу психологічної культури людини.

Близьким за змістом до психологічної культури є поняття зрілої особистості, що виступає одним з основних понять акмеологічного підходу (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, О. А. Дмитрієва, А. О. Реан, О. В. Селезньова та ін.). Акмеологія як наука зосереджується на вивченні факторів самовдосконалення, прогресивного розвитку зрілої особистості як суб'єкта професійної діяльності, її здатності жити повноцінним життям. При цьому поняття «акме» визначається як сукупність досягнень людини (фізичних, моральних, соціальних та професійних) [1; 168].

У науковій літературі зустрічається ряд альтернатив поняттю «зріла особистість», про що йшлося вище: гармонійна, психологічно благополучна, творча, автентична, самоактуалізована, самоефективна, цілісна, повнофункціонуюча, психологічно здорова, активний суб'єкт життя.

Зрілість особистості – це такий рівень розвитку структури її свідомості та психологічних якостей, який окрім задоволення базових потреб сприяє реалізації прагнення до вищих потреб в істині, альтруїзмі, красі, самоактуалізації і забезпечує ефективну адаптацію, тобто можливість справлятися з труднощами життя більш конструктивним, розумним і соціалізованим шляхом [56, с. 8].

Особистісна зрілість характеризується процесом внутрішньоособистісної трансформації, що приводить до відчуття ідентичності. Слід розрізняти поняття особистісної, психологічної та соціальної зрілості. Порівняно з психологічною зрілістю, що виступає

показником роботи інтелектуальних, сенсорних і мнемічних функцій людини, особистісній зрілості властиве якісне новоутворення – здатність до самопізнання та саморозуміння. На відміну від соціальної, особистісна зрілість полягає у відповідальній побудові власної ролі згідно із загальнолюдськими цінностями та особистою місією замість відповідності поведінки та самопрезентації людини суспільним очікуванням і вимогам [181, с. 27–28].

На думку О. В. Селезньової, ефективність професіоналізму фахівця забезпечується формуванням та розвитком акмеологічної культури, що розглядається як механізм саморозвитку, психологічне утворення високого рівня узагальненості, яке інтегрує мотиваційні, емоційні, інтелектуальні, аутопсихологічні, регулятивні та комунікативні якості людини [144, с. 171–172].

Завдяки зазначеним дослідженням стало можливим описати гармонійну особистість, що досягла високого рівня психологічного благополуччя. Останнє розглядається психологами в контексті переживання індивідом цілісності та осмисленості власного життя, відчуття повноти самореалізації. Так, згідно з концепцією К. Ріфф психологічне благополуччя визначається як базовий особистісний конструкт, який виступає показником суб'єктивного сприйняття і оцінки власної життєдіяльності крізь призму використання вершинних потенційних можливостей людини [190, с. 367].

У свою чергу П. П. Фесенко і Т. Д. Шевеленкова розуміють психологічне благополуччя як інтегральну характеристику досягнення особистістю позитивного функціонування, що відображає одночасно наявні та потенційні аспекти її життєдіяльності, та виражається у задоволеності власним життям та собою [177, с. 102]. При цьому «позитивне» (повноцінне, ефективне) функціонування включає в себе точність сприйняття реальності, адаптивну поведінку (здатність справлятися зі стресовими ситуаціями, успішне вирішення проблем), позитивну самомотивацію, смисли та цілі, цінності особистісного зростання, свободи, відповідальності, зв'язку з іншими людьми тощо [30, с. 25, 26].

Досягнення благополуччя неможливе без високого рівня психологічного здоров'я, дані поняття є близькими за змістом, оскільки передбачають найвищий розвиток потенційних можливостей індивіда.

Психологічно здоровою О. В. Завгородня називає особистість, здатну до інтуїтивних глибоких переживань, вільного вираження емоцій та почуттів, і водночас до успішної соціальної адаптації, які забезпечує високий рівень свідомої саморегуляції раціонально-емотивної та вольової сфери [60, с. 56–57]. Дослідниця вводить поняття «особистісного центру» – своєрідного інтегрованого функціонального органу, відповідального за самоуправління, самовираження особистості, високий розвиток якого дозволяє фахівцеві професій допомогти зберегти психологічне здоров'я в несприятливих, іноді навіть нелюдських, умовах. У випадку недорозвиненого особистісного центру будь-який об'єктивно незначний руйнівний вплив може стати чинником невіддільної травми, призвести до розладу психологічного здоров'я [60, с. 59].

В якості такого особистісного центру в даній роботі, згідно поставленої мети, будемо розглядати психологічну культуру. Важливо зазначити, що проблема психологічної культури належить до недостатньо розроблених у вітчизняній психології питань, які практично зігноровані в англійському сегменті світової психології [124, с.125]. Дане поняття є відносно новим в психологічній науці, воно не потрапило до жодного вітчизняного психологічного словника, виданого у ХХ столітті, але привертає все більшу увагу дослідників і активно входить до сучасної наукової літератури [153, с. 318]

Вперше «психологічна культура» як наукова категорія згадується в 70-х роках ХХ століття у працях, пов'язаних з вивченням проблем психології праці та професійних якостей учителя (В. І. Войтко, Н. В. Чепелева), а також особливостей спілкування та взаємовідносин в особистому житті та у трудових колективах (О. О. Бодальов, М. М. Обозов) у 80-х роках ХХ ст.

Наприкінці 90-х років минулого століття з'явилися дослідження загальної (базової) психологічної культури зарубіжних вчених: Л. С. Колмогорової, Я. Л. Коломінського, О. І. Моткова, які знайшли

продовження у працях сучасних науковців: В. О. Аристової, Я. С. Бойченко, О. С. Морщакової, О. В. Пузікової, А. В. Фурмана та ін. Особлива увага аналізу змісту поняття «психологічна культура» у професійному контексті приділяється в акмеологічних дослідженнях (А. О. Деркач, Н. І. Ісаєва, Є. О. Клімов, Г. І. Марасанов, Н. Т. Селезньова, С. М. Щербакова).

Вивченню професійно-психологічної культури працівників освіти та учнівської молоді присвячені праці теоретиків психології сучасності (Г. О. Балла, О. Г. Видри, Н. І. Волошко, Н. Ю. Певзнер, П. С. Перепелиці, Н. В. Пророк, В. В. Рибалки, О. А. Рудомьоткіної, В. В. Семикіна, Т. Б. Тарасової).

Розглянемо детальніше феномен психологічної культури як інтегральної властивості особистості, що виступає одним з основних показників її розвитку і має неоднозначне трактування різними вченими щодо її сутності, структури і особливостей становлення.

На сьогоднішній день серед науковців не існує загальноприйнятого розуміння поняття психологічної культури та логічно завершеного його визначення. Звернемося до розгляду уявлень про сутність психологічної культури, спираючись на аналіз психологічної літератури.

Практичні психологи і психотерапевти все частіше оперують понятійним конструктом «психологічна культура», вважаючи її розвиток метою психологічної допомоги [110]. В практичній психології основою розуміння феномену психологічної культури є навички психологічної самопомоги в кризових життєвих ситуаціях. Дане поняття визначається як турбота про своє психологічне здоров'я, вміння виходити із психологічних криз самому і допомагати близьким людям [128, с. 7].

При цьому слід відрізнити поняття психологічної культури як особистісного утворення від її визначення у широкому розумінні як певної сукупності явищ творчості і досягнень психологічного співтовариства вчених і психологів-практиків [146, с. 31]. Так, Г. Є. Улунова психологічну культуру у широкому значенні розуміє як інваріант професійної культури, використання професійною групою психологічних знань й особистого

досвіду, отриманих у результаті цілеспрямованої психологічної підготовки, для вирішення конкретних професійних завдань, що зумовлені специфікою діяльності [157, с. 301].

Перші теоретичні дослідження психологічної культури здійснено в контексті праці педагога та спілкування у трудових колективах у роботах О. О. Бодальова, В. І. Войтко, М. М. Обозова, О. В. Проскури, Н. В. Чепелевої.

Психологічна культура розглядалася як система знань з психології, практичних умінь і навичок, психологічних якостей, їх використання для успішної праці у певній галузі, що передбачає здатність бачити за поведінкою людини її душевний стан, індивідуальні особливості, рівень розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, рис характеру; вміння орієнтуватися в професійних ситуаціях, вибирати відповідні способи спілкування, грамотно впливати на психіку особистості, сприяти її гармонійному розвитку [23; 126; 172].

У найширшому розумінні В. І. Войтко розглядає психологічну культуру як здатність розуміти людей і вміння спілкуватися з ними [23, с. 4]. За О. О. Бодальовим, психологічна культура передбачає здатність розбиратися в психології інших людей, давати емоційний відгук їх поведінковим проявам, підбирати засоби впливу на них відповідно до їхніх індивідуально-психологічних особливостей [8, с. 81].

Основою психологічної культури за М. М. Обозовим є здатність до самопізнання та пізнання інших людей у всьому їх різноманітті (розуміти власні переживання та почуття, відчувати емоційні стани інших людей, розбиратися у стосунках з ними. Психологічна культура дає відчуття задоволеності життям, оскільки сприяє гармонійному особистісному розвитку, підвищує ефективність навчання і професійної діяльності, забезпечує психологічний комфорт у цілому [102, с. 6–7]. При цьому автор виділив три компоненти психологічної культури: самопізнання і розуміння людей; адекватне самостворення і оцінка інших людей; саморегулювання

особистісних станів і властивостей, самоорганізація діяльності, регулювання взаємовідносин з людьми [103, с. 2].

За Я. Л. Коломінським психологічна культура складається з двох основних компонентів: теоретичного (теоретико-концептуального) та практичного або «психологічної діяльності». При цьому він розглядає дане поняття в двох основних аспектах: фонові психологічна культура, яка потрібна будь-якій людині (загальний аспект) та професійно-психологічна культура, яка відрізняється специфікою в певній сфері діяльності особистості [76].

Як бачимо, у вказаних дослідженнях психологічна культура зводиться в основному до психологічної грамотності та компетентності. Хоча вже Н. В. Чепелева важливого значення надає по суті її рефлексивному компоненту – вмінню аналізувати свою поведінку, виявляти недоліки у власній професійній діяльності, наявність чи відсутність у себе необхідних професійно важливих якостей [172, с. 5].

У більшості досліджень даний феномен виступає як усвідомлена, напрацьована особистістю система ефективних умінь, засобів самопізнання, саморегуляції емоцій, саморозвитку, самоорганізації життєдіяльності та побудови здорових стосунків з людьми.

Розрізняють два види (які можна розглядати також як взаємозалежні рівні) психологічної культури – життєву та наукову [153]. Життєва психологічна культура є результатом стихійного, некерованого нагромадження життєвого досвіду, що реалізується на рівні інтуїтивних рішень і вчинків без спеціальної психологічної підготовки. Наукова психологічна культура передбачає оволодіння системою спеціальних психологічних знань та вмінь ефективно використовувати їх для вирішення різних завдань психологічного змісту. Залежно від того, виникають такі проблеми поза професійною діяльністю чи в межах професійних обов'язків, наукова психологічна культура у свою чергу поділяється на два види – загальна наукова психологічна культура і професійна наукова психологічна культура [153, с. 319].

Поняття загальної (або базисної) психологічної культури особистості характеризується наявністю ознак, параметрів, що визначають готовність ефективно вирішувати широке коло повсякденних завдань та виконувати широкий спектр соціальних ролей незалежно від особливостей конкретної професійної діяльності [75]. Вона забезпечує оптимальне розв'язання людиною різноманітних ситуацій із психологічним змістом у сфері непрофесійної діяльності і спілкування [153].

Професійна психологічна культура у свою чергу визначається специфікою певної діяльності, особливостями професійних завдань [75], виступає необхідним компонентом професіограми фахівців групи професій «людина-людина» (за Є. О. Клімовим) і є вирішальною умовою їхньої якісної професійної діяльності [153, с. 319]. Варто зазначити, що професійна та загальна психологічна культура знаходяться у тісному взаємозв'язку, тому розвиток їх компонентів сприяє прогресу цієї особистісної структури в цілому [75].

Перші спроби системного аналізу загальної (базової) психологічної культури як самостійного психологічного феномену, що дозволяє людині будувати стосунки з собою та іншими, були здійснені у працях В. О. Аристової, Я. С. Бойченко, Л. С. Колмогорової, О. С. Морщакової, О. І. Моткова, А. В. Фурмана.

О. І. Мотков дає досить розгорнуту характеристику загальної психологічної культури, вважаючи її важливим аспектом інтегральної гармонійності особистості та загальної конструктивності, що сприяють більш високій життєвій задоволеності і загальній адаптованості. Психологічна культура у розвиненому вигляді включає гуманістично орієнтовані культурно-психологічні базові прагнення і навички: високу здатність особистості до самоорганізації і саморегуляції власної життєдіяльності; вміння пізнавати і реалістично оцінювати свою особистість, адекватні ставлення (до себе, до інших людей, до оточуючого світу); достатньо високий рівень звичайного і ділового спілкування; творчий підхід до справи [99, с. 8].

До основних культурно-психологічних проявів, тобто складових психологічної культури за О. І. Мотковим належить:

1) регулярно здійснюване самопізнання, самоаналіз особистісних та поведінкових особливостей, в результаті якого починає усвідомлюватися власне життєве призначення, утворюється і підтримується конструктивне самоставлення, самооцінка, що реально допомагає жити, ставити реалістичні цілі і задачі, спрямовувати конкретні зусилля у відповідне своїм схильностям і вподобанням русло, бути самим собою;

2) конструктивне спілкування з близькими і далекими людьми, що допомагає продуктивному вирішенню особистих, ділових і суспільних питань;

3) гарна саморегуляція емоцій, дій та думок – розвинені прагнення і вміння підтримувати переважно позитивний емоційний тон, зберігати спокій у стресових ситуаціях, створювати і підтримувати позитивні особистісні установки і ставлення, зберігати здоровий глузд і мудрість у конфлікті з людьми, проявляти гнучкість мислення при вирішенні складних завдань, підтримувати гармонійний, різноманітний і адаптивно необхідний образ життя тощо;

4) достатньо гармонійно організована творчість – наявність власної цікавої творчої справи, що виконується найчастіше в ігровому та процесуальному стилі, з помірними витратами зусиль та часу (адже є й інші важливі й адаптивно необхідні види діяльності);

5) конструктивне ведення своїх справ, для якого характерне реалістичне планування, як правило, доведення розпочатої справи до кінця, вміння, якщо цього вимагають нові умови, відмовитися від нереальної цілі, сформулювати нову, більш реалістичну ціль, вміння працювати достатньо систематично, а не імпульсивно, з відпочинком і переключенням на інші види діяльності, і т.п.);

6) гармонізуючий саморозвиток – наявність цілей і діяльності по самовихованню особистісних установок і поведінки, що гармонізують бажання, емоції, думки і уявлення про себе, людей, навколишній світ, природу, ставлення до них, покращують образ життя в цілому [99].

Загальна психологічна культура за Л. С. Колмогоровою є системною характеристикою особистості, яка сприяє успішній соціальній адаптації, ефективному самовизначенню в соціумі, задоволеності життям, саморозвитку і самореалізації. Вона охоплює психологічну грамотність та компетентність у розумінні самого себе, внутрішнього світу іншої людини та її сутності, поведінки, відносин між людьми; ціннісно-смісловий компонент, оснований на гуманістично-орієнтованому світогляді, ціннісних орієнтаціях, прагненнях, інтересах; рефлексію високого рівня розвитку та творчість стосовно людинознавства та власного життя [74, с. 34–35].

Я. С. Бойченко вважає вказаний феномен вершинним утворенням особистості, в якому відображається рівень її зрілості і здатності вирішувати проблеми взаємодії із соціальним оточенням та з самим собою, психологічна освіченість в поєднанні з готовністю і вмінням використовувати її в повсякденному житті з метою самопізнання, підвищення ефективності спілкування, що забезпечує безпеку, гуманність і успішність різних форм взаємодії людей [10, с. 30]. Психологічна культура впливає не тільки на якість взаємостосунків з іншими, а й екзистенційні вибори, які особистість здійснює по життю, спираючись на гуманістичні цінності [124, с. 126].

В. О. Аристова також визначає психологічну культуру як комплексне інтегративне особистісне утворення, що відображає глибину самопізнання і способи взаємодії з іншими людьми, оснований на ціннісних орієнтаціях [4, с. 7]. О. В. Пузікова у свою чергу вказує на провідну роль психологічної культури у процесі самоактуалізації, розглядає її як комплексну властивість особистості, що характеризується високою якістю самоорганізації та саморегуляції її життєдіяльності, тісно пов'язана з параметрами самоактуалізації та є основою психологічного здоров'я [131, с. 9], а також виділяє когнітивний, афективний та мотиваційний компоненти.

За концепцією А. В. Фурмана і О. С. Морщакової «психокультура» розглядається в якості найвищого рівня самоорганізації «метасистеми регуляції життєдіяльності людини» і визначається як ціннісно-сміслова

саморегуляційна система розумового, соціального, екзистенційного і духовного розвитку та самореалізації людини [166, с. 16], що має такі складові: цінності та ціннісні орієнтації; оцінки й акти рефлексії; значеннєві системи; сенсоформи і смислоформи.

Ціннісно-орієнтаційна складова психокультури – це система установок, смислів, ідеалів, переконань, атитюдів, що характеризується для особистості певною значущістю, виступає вагомим ситуаційно-поведінковим мотиваційним чинником. Оцінки й акти рефлексії у свою чергу визначаються як способи осмислення людиною цілей, процесу та результатів власної життєдіяльності, усвідомлення тих внутрішніх змін, які в ній відбуваються, інтелектуальні засоби самопізнання і саморегуляції, механізми саморозвитку психокультури особистості [166, с.18–20].

Як бачимо, загальна психологічна культура є самостійним феноменом, складним системним інтегральним та багатовимірним психологічним утворенням, яке зумовлює ефективність психологічних засобів саморегуляції, самоуправління (самоорганізації) та самозміни, а також універсальність регулятора соціальної взаємодії людей, інструменту впливу на інших людей (що становить основу надання психологічної допомоги клієнтам у вирішенні питань суб'єктами соціономічних професій).

Термін «професійно-психологічна культура» як синонім професійної психологічної культури, вживають у свої працях Н. І. Ісаєва [65], В. В. Семикін [145]. Професійно-психологічна культура на відміну від буттєвої, загальної (базисної) передбачає саме професійну психологічну діяльність і практичне знання, що має наукове обґрунтування [162, с. 5]; належне засвоєння і використання здобутків сучасної теоретичної, прикладної та практичної психології для виконання професійних завдань [133, с. 13].

Спираючись на вказані дослідження, у даній роботі під конструктом «професійно-психологічна культура» ми будемо розуміти саме професійний аспект даного феномену (як різновид або рівень

психологічної культури) в контексті професійної психології та конкретної професійної діяльності.

Найбільша кількість робіт присвячена вивченню особливостей становлення професійно-психологічної культури у працівників освіти, суб'єктів педагогічного процесу: педагогів, вчителів, викладачів (О. Г. Видра, В. Б. Лагутін, Н. І. Мачинська, Н. Ю. Певзнер, В. В. Семикін, О. С. Созонюк), керівників системи освіти (Г. М. Кот, Н. Т. Селезньова), державних службовців, управлінців (Г. І. Марасанов, Г. Є. Улунова), практичних психологів освіти (Н. І. Волошко, Н. І. Ісаєва, С. К. Шандрук), учнівської молоді (В. В. Рибалка, О. А. Рудомьоткіна, Т. Б. Тарасова) та ін.

Значна увага приділяється вивченню змісту поняття «професійно-психологічна культура» в акмеологічних дослідженнях (А. О. Деркач, Н. І. Ісаєва, Г. І. Марасанов, Н. Т. Селезньова, С. М. Щербакова), де даний феномен розглядається як системне утворення, що являє собою єдність цінностей, сутнісних сил особистості, спрямованих на творчу реалізацію діяльності і виконує проектно-регулятивну функцію психіки в самоактуалізації і самоуправлінні [55].

За Н. І. Ісаєвою, професійно-психологічна культура виступає складним і багатоплановим феноменом, що є символічною онтологічною проекцією існування професії, особливим способом діяльності по перетворенню професійних здібностей і умінь; механізмом адаптації і збереження професійної ідентичності в полікультурному освітньому просторі, узагальненим показником рівня професіоналізму; фактором впорядкованості і керованості професією та можливостями оволодіння нею [65].

Важливим для нашого дослідження є особистісний, рефлексивно-ціннісно-креативний підхід до наукового аналізу професійно-психологічної культури майбутнього фахівця, розроблений у відділі психології трудової і професійної підготовки Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України під керівництвом В. В. Рибалки. Згідно з даним підходом професійно-психологічна культура вивчається, розвивається і актуалізується як феномен усвідомлення особистістю свого психологічного потенціалу як

вищої цінності, ресурсу, що визначає високий рівень творення зовнішнього і внутрішнього світу [135, с. 34]. Відповідно у структурі професійно-психологічної культури умовно виділяють такі базові компоненти як ціннісний, рефлексивний та креативний (творчий) [152, с. 188–189], а її формування полягає в розвитку професійно-психологічних знань, умінь, навичок, якостей особистості як цінностей, їх рефлексії та творчого використання в навчально-професійній діяльності студентів [19; 134].

В. В. Рибалка підкреслює ключову, визначальну роль професійно-психологічної культури у здійсненні професійної діяльності та пропонує розуміти останню як найбільш інтимний, внутрішньо детермінуючий, інтегруючий щабель загальної і професійної культури, який базується на свідомому засвоєнні і реалізації спеціальних психологічних знань, умінь, навичок, здібностей, в цілому – здатності до психологічної діяльності в ситуаціях, що потребують мобілізації глибинних особистісних ресурсів фахівця [133, с. 12–13].

О. Г. Видра з позиції особистісного, рефлексивно-ціннісно-креативного підходу сформулював визначення професійно-психологічної культури як системної характеристики його особистості, високого рівня соціально та внутрішньо-особистісно-обумовлених, свідомо засвоєних цінностей, що являють собою сукупність психологічних знань, вмінь, навичок, здібностей, використання і функціонування яких забезпечує високопрофесійну психологічну діяльність [19, с. 207].

Ми погоджуємося з позицією попередніх дослідників, згідно з якою в основі професійно-психологічної культури знаходиться система професійно важливих, значущих психологічних цінностей, що визначаються специфікою певної професії.

Аналіз досліджень, присвячених проблемі загальної психологічної культури та професійно-психологічної культури продемонстрував відсутність єдиного розуміння вказаного феномену. У психологічній науці відсутня цілісна, системна теорія професійно-психологічної культури без внутрішніх протиріч, яка б враховувала сучасні культурно-історичні реалії [145, с. 12].

Тому в окрему групу праць, присвячених вивченню професійно-психологічної культури, віднесемо ті, в яких вона розглядається як самостійний психологічний феномен, складне структурне утворення, в основі якого знаходиться система психологічних гуманістичних цінностей, а рефлексія та саморозвиток становлять інструментальну основу її формування.

У даній роботі ми будемо опиратися на сучасну концепцію професійно-психологічної культури працівника освіти (професіонала, чия діяльність пов'язана з функціонуванням і розвитком системи освіти – це педагоги, вихователі, психологи, соціальні працівники та ін.) в парадигмі діяльнісного професійного саморозвитку особистості, розроблену колективом лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка під керівництвом Н. В. Пророк [107, с. 13].

Відповідно до даної парадигми саморозвиток розглядається як специфічний вид внутрішньої діяльності, спрямований на себе, який організовує сам суб'єкт з метою самовдосконалення і самозміни у напрямку досягнення «ідеального Я». Це активний усвідомлюваний, цілеспрямований і керований процес, у якому особистість бере на себе відповідальність за своє життя, тому зміни відбуваються згідно з поставленою метою завдяки самоконтролю, вольовим зусиллям, самодисципліні, систематичній праці і безперервній рефлексивній діяльності. Важливим результатом саморозвитку є сформованість професійно-психологічної культури особистості. Професійний саморозвиток виступає одночасно і стимулом для формування професійно-психологічної культури і механізмом цього формування [58; 87; 123].

Важливі сутнісні ознаки професійно-психологічної культури, відповідно до вказаної парадигми, на яких вона оснований, розкриті у роботах С. Б. Кузікової, Н. Ю. Певзнер, Н. В. Пророк, В. В. Семикіна, Т. Б. Тарасової.

Відмінність концепції В. В. Семикіна полягає в тому, що в генезисі загальної психологічної культури він виділив три основні якісні рівні її розвитку: психологічну грамотність, психологічну компетентність і зрілу психологічну культуру. Тобто психологічна грамотність і компетентність

розглядаються не як складові психологічної культури, а як необхідна основа для її розвитку. Відповідно до цього автор розглядає загальну психологічну культуру в якості зрілої, як наступний рівень розвитку психологічної компетентності особистості, засвоєння якого передбачає прийняття гуманістичних цінностей [145].

Професійно-психологічна культура виступає при цьому як самостійний психологічний феномен, складне, цілісне, багатовимірне психологічне явище, інтегральне психічне утворення високого рівня узагальненості, що включає в себе різні психологічні властивості людини: мотиваційні, емоційні, інтелектуальні, рефлексивні, регулятивні [146, с. 32–33]. Як особлива психічна якість вона своєрідним чином пронизує і об'єднує особистість, індивідуальність та суб'єктність людини, проте не зводиться до жодної з них [145, с. 15].

Вивчаючи професійно-психологічну культуру педагога, В. В. Семикін дав ґрунтовне і важливе для нашого дослідження визначення: багатовимірна інтегративна характеристика його як особистості і суб'єкта діяльності, яка виступає ядром структури професійно важливих якостей і забезпечує високий рівень соціально-психологічної безпеки, гуманності і успішності професійної діяльності, а також можливості його самореалізації [145, с. 22].

Н. Ю. Певзнер вважаючи психологічну культуру ядром загальної культури особистості, її внутрішньою складовою, результатом розвитку внутрішнього психічного життя, що характеризується наявністю єдиної структури особистісних якостей, формулює визначення професійно-психологічної культури педагога як інтегративного утворення особистості, що включає в себе взаємопов'язані психологічні властивості, виконує у професійній діяльності ціннісну та регулятивну функції, забезпечуючи високий рівень її ефективності, а також спрямовує саморозвиток і самореалізацію особистості в межах життєвої та професійної стратегії [112, с. 9].

Розглядаючи професійно-психологічну культуру працівників освіти в парадигмі діяльнісного саморозвитку, Н. В. Пророк характеризує її в якості важливого психологічного засобу саморегуляції людини, інтегрального поєднання взаємопов'язаних компонентів: когнітивного (освіченість, специфічні знання, яких потребує актуальна ситуація); поведінкового (діяльнісного); ціннісно-сміслового (гуманістичні цінності, духовно-моральні установки, що детермінують ставлення до людей, світу, власної діяльності); мотиваційного (спрямованість на особистість, мотиви професійного саморозвитку) та рефлексивного (інструментальна складова психологічної культури, що передбачає самоаналіз, розуміння і знання себе та інших людей; адекватну самооцінку) [107, с. 22; 124, с. 124–125].

Уявлення щодо функціональних характеристик даного феномену різноманітні, однак в цілому їх об'єднує виокремлення наступних функцій: регулятивної, інтегративної, адаптивної, гармонізуючої, комунікативної, емотивної, креативної [112, с. 8; 145, с. 13], ціннісної, мотивувальної, фасилітативної, розвивальної, що забезпечує високий рівень успішності та самореалізації особистості в житті й професії [75; 107, с. 23; 124, с. 126; 172].

С. Б. Кузікова розглядає психологічну культуру як суб'єктну активність в контексті механізмів усвідомленого саморозвитку, що характеризується формуванням особистих психологічних технік – індивідуально-своєрідних психологічних засобів управління власною психікою і поведінкою [86, с. 42]. Т. Б. Тарасова під професійно-психологічною культурою розуміє складну інтегративну властивість особистості, необхідну умову її соціально-психологічної адаптації, творчої професійної діяльності та продуктивного саморозвитку, що базується на гуманістичній спрямованості, беззаперечній цінності людської особистості й значущості всіх її проявів та сприяє ефективному вирішенню професійних завдань психологічного змісту. У структурі професійно-психологічної культури вона виділяє три компоненти: когнітивний, емотивний і конативний [153, с. 320–321].

Вивчення професійно-психологічної культури тісно пов'язане з професійно значущими особистісними характеристиками, сутність яких

залежить від специфіки конкретної професійної діяльності. У даній роботі ми дотримуємося думки, що професійно-психологічна культура є ядром структури професійно-важливих якостей [107, с. 23; 112; 124; 145]. Властивості професійно-психологічної культури входять у структуру особистості фахівця, виступаючи необхідною складовою системи його професійно-важливих якостей, особистісної зрілості та психологічного здоров'я. Саме професійно-психологічна культура фахівця забезпечує високий рівень внутрішньої узгодженості його особистісних та професійних психологічних властивостей, що забезпечує адекватність, ефективність та успішність професійної взаємодії [145].

Узагальнимо основні наукові уявлення про об'єкт даного дослідження. На основі вищевикладеного в даній роботі під професійно-психологічною культурою будемо розуміти самостійний багатовимірний психологічний феномен, комплексне інтегративне особистісне утворення, що становить цілісну сукупність взаємопов'язаних психологічних властивостей (мотиваційних, емоційних, рефлексивних, регулятивних), оснований на гуманістично орієнтованому ціннісно-смісловому аспекті (системі професійно-значущих ціннісних орієнтацій та смислів), розвиненій рефлексії та продуктивному саморозвитку, виступає ядром структури професійно важливих якостей, забезпечує високий рівень саморегуляції, ефективності соціальної взаємодії та успішності професійної діяльності.

1.2. Структурно-функціональна модель професійно-психологічної культури соціального працівника

Дослідження такого складного інтегративного явища, як професійно-психологічна культура, передбачає вивчення його складових. Як було показано у попередньому параграфі, у структурі професійно-психологічної культури наявні компоненти різних підструктур особистості [153, с. 320], психологічні властивості, що становлять основу особистісної зрілості та

самоактуалізації фахівця будь-якої «професії допомоги», незалежно від її специфіки.

На сьогоднішній день недостатньо визначено психологічний зміст професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника та основні ознаки, що характеризують вказаний феномен, не існує загальноприйнятого розуміння даного поняття та структурних складових соціальної роботи, а серед науковців у визначенні зазначених термінів відсутня певна узгодженість. Лише поодинокі дослідження фрагментарно охоплюють питання професійно-психологічної культури безпосередньо соціальних працівників (О. О. Кісенко, З. Л. Становських). Аналіз психологічної літератури допомагає дійти висновку про те, що зміст професійно-психологічної культури як цілісного особистісного утворення відповідно до психологічних особливостей соціальної роботи не був предметом спеціального вивчення.

З'ясуємо сутність поняття «соціальна робота» та його складової частини – професії «соціальний працівник» [149], оскільки визначення соціальної роботи є ключовим елементом для встановлення ідентичності професійної групи [195], що має суттєве значення для аналізу впливу особливостей діяльності на структуру професійно-психологічної культури соціального працівника.

Поняття соціальної роботи розглядають в науковій літературі як навчальну дисципліну з підготовки відповідних фахівців, галузь наукових знань та практичну професійну діяльність [67; 68; 91, с. 6]. Соціальна робота є міждисциплінарною і трансдисциплінарною галуззю знань, що базується на широкому спектрі наукових досліджень і теорій [195].

Міжнародна Федерація соціальних працівників у липні 2014 року ухвалила визначення, згідно з яким соціальна робота – це і професія, основана на практиці, і навчальна дисципліна, що сприяє соціальним змінам і розвитку, єдності та згуртованості, розширенню можливостей, оптимізації взаємодії з соціальним оточенням, яке має глибокий вплив на життя людей. Принципи соціальної справедливості, підтримки прав людини, її цінності та гідності, колективної відповідальності та поваги до різноманітності є центральними

для соціальної роботи, що залучає людей і соціальні структури до вирішення життєвих проблем, підвищення добробуту та здатності окремої особистості до функціонального існування в суспільстві [195].

Пріоритети практики соціальної роботи мають свою специфіку в різних країнах залежно від історичних, культурних, політичних і соціально-економічних умов [195]. Характерною рисою соціальної роботи в Україні є те, що вона тісно пов'язана з соціальним захистом, відстоює інтереси тих людей, що опинилися у складних життєвих обставинах, мають нерівні потенційні можливості порівняно з іншими через хвороби, бідність, кризові ситуації [150].

Важливим для нашого дослідження є інтегративний психосоціальний підхід в соціальній роботі (М. В. Фірсов, Б. Ю. Шапіро), згідно з яким обґрунтовується необхідність розуміння особистості клієнта у його взаємовідносинах з оточуючим світом, диференціація його внутрішньої та зовнішньої реальності для розуміння цілісності «людини в ситуації» – психосоціальності. Мета вказаного підходу – підтримка рівноваги між внутрішнім психічним життям людини і міжособистісними відносинами, що впливають на її життєдіяльність [160, с. 3].

Суб'єктом соціальної роботи є соціальний працівник, який відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» від 17 січня 2019 р., визначається як «професійно підготовлений фахівець, який має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи і надає соціальні послуги» [62]. Соціальний працівник спрямовує свою діяльність на стимулювання саморозвитку і самоорганізації особистості, групи, колективу, створення умов для активізації цього розвитку і реалізації творчого потенціалу своїх підопічних [149, с. 60–61]. Це дає можливість говорити про орієнтацію особистості соціального працівника на надання різнопланової допомоги людині, завдяки чому А. Гюггенбюль-Крейг і визначає дану спеціальність, як «професію допомоги» [73, с. 8].

Згідно з багаторівневою класифікацією професій Є. О. Климова професія соціального працівника за психологічним змістом праці відноситься до типу «людина-людина» (соціономічні професії), що передбачає роботу із

соціальними системами, колективами, соціально-віковими групами, людьми, які перебувають у критичному стані, або потребують невідкладної професійної допомоги [70; 149]. Вирішення зазначених вимог можливе за рахунок реалізації професійно-психологічної культури [9; 55; 107, с. 19], яка є особливим особистісним утворенням, що забезпечує успішну роботу соціального працівника з людьми, які перебувають у складних життєвих обставинах [69]. Розвинена професійно-психологічна культура соціального працівника виявляється у характеристиках професійної діяльності [112] і є важливим елементом становлення його особистості [107, с. 29; 124], що і надає можливість представити її модель.

З нашої точки зору, професійно-психологічна культура соціального працівника є самостійним багатовимірним психологічним феноменом, комплексним інтегративним особистісним утворенням, що становить цілісну сукупність взаємопов'язаних психологічних властивостей (мотиваційних, емоційних, рефлексивних, регулятивних), оснований на гуманістично орієнтованому ціннісно-смісловому аспекті (системі професійно-значущих ціннісних орієнтацій та смислів), розвиненій рефлексії та продуктивному саморозвитку, виступає ядром структури професійно важливих якостей, забезпечує високий рівень саморегуляції, ефективності соціальної взаємодії та успішності професійної діяльності фахівця з соціальної роботи.

Під поняттям «модель» у психологічній науці дослідники розуміють концептуальну (мисленнєво уявлювану) чи матеріально реалізовану систему, яка у певній формі відображає або відтворює деякі суттєві властивості об'єкту дослідження; здатна його замінювати (цей оригінал) і поряд з вивченням оригіналу дає про нього нову інформацію [179, с. 68].

Ми погоджуємося з точкою зору В. М. Томашевського, який вважає моделювання однією з основних категорій пізнання та науково обґрунтованим методом наукових досліджень систем і процесів будь-якої природи в багатьох сферах людської діяльності [155]. Моделювання професійно-особистісної культури соціального працівника – це визначення і

вивчення базових властивостей і якостей, його функціональних особливостей, що мають бути необхідні фахівцю для ефективного здійснення професійної діяльності у соціальній сфері [179, с. 71].

Надаючи великого значення структурно-функціональній психологічно орієнтованій моделі професійно-психологічної культури, яка заснована на концепціях оптимізації соціальним працівником власних зусиль клієнтів у подоланні кризової ситуації [14, с. 148], ми вважаємо, що саме вона завдяки сукупності структурних компонентів професійно-психологічної культури соціального працівника, дозволяє визначити і проаналізувати функціональні механізми їх дієвості, визначити стійкі зовнішні і внутрішні зв'язки, проаналізувати взаємодію усіх складових, розкрити та проаналізувати їх доцільність.

Розробку структурно-функціональної моделі професійно-психологічної культури соціального працівника ми здійснювали, використовуючи теоретико-емпіричні дані доступних нам вітчизняних та зарубіжних досліджень, виходячи з актуального рівня наукових уявлень про сутність вказаного феномену та спираючись на уявлення про даний вид моделювання.

Структурно-функціональна модель професійно-психологічної культури соціального працівника подана на рисунку 1.1.

Професійно-психологічна культура як інтегральне утворення особистості охоплює взаємопов'язані психологічні властивості, є ядром структури професійно важливих якостей соціального працівника [107, с. 23; 112; 124]. Наше бачення структури професійно-психологічної культури соціального працівника полягає у виділенні в якості центральних елементів даної моделі ціннісно-сміслового, рефлексивно-регулятивного, емоційного та комунікативного компонентів.

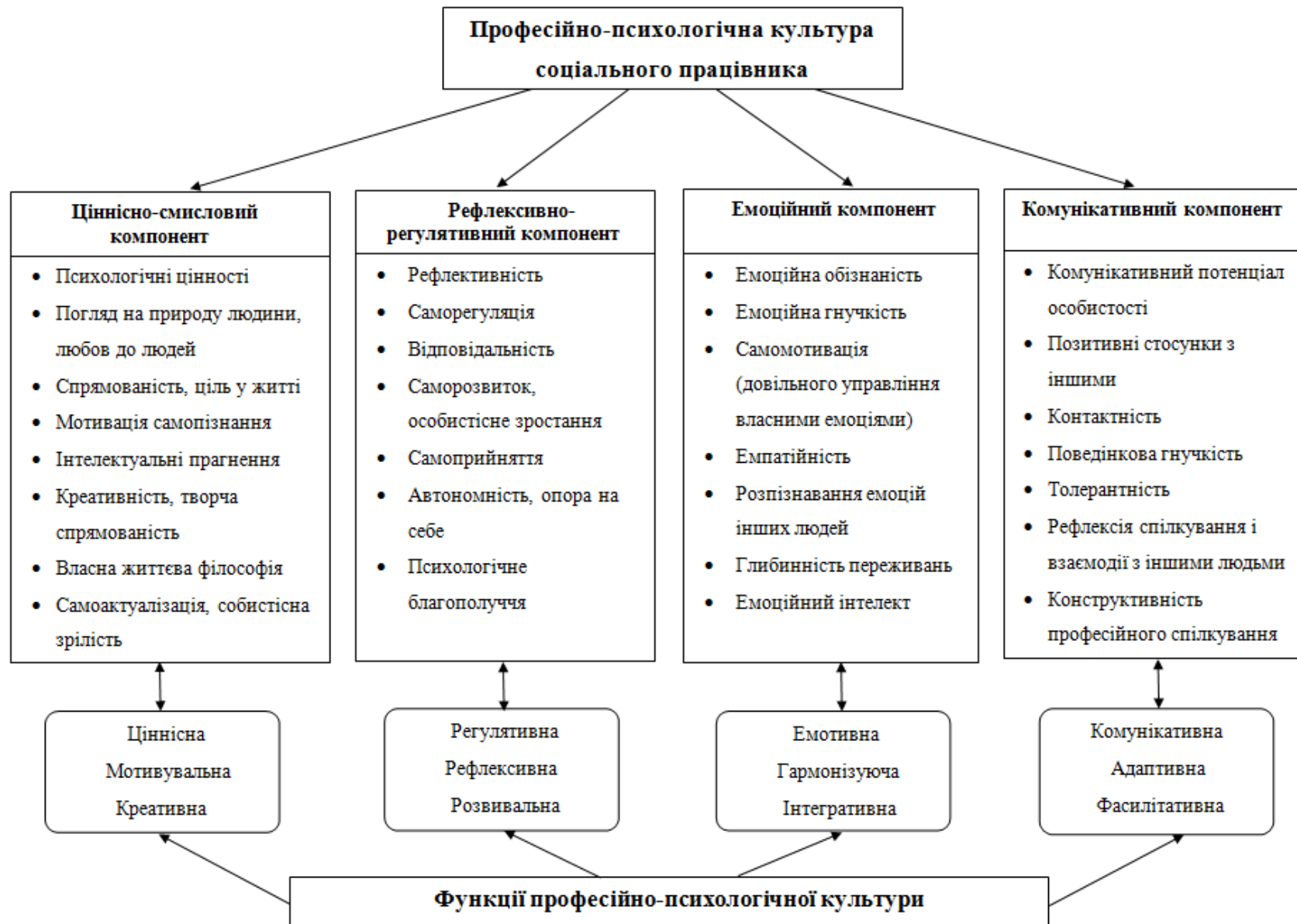


Рис.1.1. Структурно-функціональна модель професійно-психологічної культури соціального працівника

Зупинимось докладніше на кожному з них та проаналізуємо зміст їх основних показників. Зауважимо, що ціннісно-смісловий (аксіологічний) компонент виокремлюється у структурі професійно-психологічної культури більшістю дослідників, що вказують на її ціннісно-регулятивну функцію у професійній діяльності [19; 75; 107; 112, с. 23; 124, с. 126; 145; 152; 166; 172].

Ціннісні орієнтації складають той компонент структури особистості, який визначає її поведінку і ставлення до навколишнього світу. Ієрархія цінностей (ідеали, ідеї, ставлення, настанови, орієнтації) уможливорює чітку визначеність мотиваційно-регуляційної системи самореалізації високорозумної, екзистенційної, рефлексуючої і саморозвивальної істоти. Це обумовлює загальну інтенційність особистості [165], що становить сукупність цілей, намірів, задумів, які холістично визначають спрямованість її свідомості і волі, активності, діяльності і спілкування на реалізацію життєвого сенсу, призначення та посилення її психологічної культури [166, с.18].

Прагнення до пошуку смислу свого життя – природня властивість особистості соціального працівника, і виступає основним рушієм її розвитку, самопізнання і самотворення. Реальним для людини є те, що наповнене сенсом і смыслом життя дозволяє людині вірити у значущість сислового наповнення повсякденних вчинків. Зникнення цього орієнтиру призводить до розпаду усієї ціннісно-сміислової системи у структурі психокультури, а відповідно й до психічної травми, екзистенційного вакууму [163; 166, с. 21].

Ціннісно-смісловий компонент професійно-психологічної культури виражає ставлення до світу, людей, власної діяльності та включає інтереси, прагнення, потреби, мотиви, цілі, особистісні сенси професійної діяльності, духовно-моральні установки, психологічну спрямованість особистості, що пов'язано зі сформованістю картини світу (уявлення про професійний еталон, необхідність саморозвитку), чіткої, свідомої системи гуманістичних ціннісних орієнтацій, найвищими з яких для соціального працівника виступає цінність людини та її життя [125, с. 185]. Це узгоджується з гуманістичною спрямованістю та гуманістичним потенціалом соціального працівника [72], толерантністю, здатністю сприймати світ у багатоманітності його проявів,

визнанням цінності особистісного «Я» іншого та ціннісним ставленням до себе (самоцінністю), прагненням зрозуміти і прийняти себе та вірою в людину й її можливості.

На основі викладеного нами виділено основні показники ціннісно-сміслового компоненту: психологічні цінності; погляд на природу людини, любов до людей; спрямованість, ціль у житті; мотивація самопізнання; інтелектуальні прагнення; креативність, творча спрямованість; наявність власної життєвої філософії; самоактуалізація та особистісна зрілість.

Психологічні цінності становлять основу професійно-психологічної культури особистості (що, на думку О. Г. Видри, є «системою цінностей») [19], вони гармонійно поєднуються із загальнолюдськими гуманістичними цінностями соціальної роботи, тому важливим завданням професійної підготовки майбутнього соціального працівника є перетворення психологічних знань, вмінь та певних особистісних властивостей на цінності, які стануть для студента інструментом професійного самовдосконалення, самопізнання та саморегуляції [152, с. 186].

Любов до людей як показник ціннісно-сміслового компоненту передбачає гуманістичний погляд на природу людини, в якій добро переважає над злом (при визнанні наявності в неї протилежних рис) [147, с. 217], інтерес до вивчення її внутрішнього світу; активне утвердження в діяльності і спілкуванні соціального працівника цінності людини, щирої поваги до її гідності, при одночасній вимогливості до неї, що є показником зацікавленості в удосконаленні її особистості, допомозі, підтриманні її благополуччя [153, с. 322].

Оскільки ціннісні орієнтації є витвором інтелекту й почуттів, визначають вибір на основі потреб, то саме вони лежать в основі мотивів, які надалі обумовлюють і керують навчально-професійною діяльністю майбутніх соціальних працівників, перетворюючись на джерело мотивації. Мотиваційний вибір має ціннісну основу, що визначає змістовний бік спрямованості особистості та складає ядро мотивації суб'єкта [55, с. 596].

Спрямованість – одна з найсильніших стрижневих сторін особистості майбутнього соціального працівника. Вона характеризує мотиваційну сферу людини, визначає ініціативну поведінку та професійне цілепокладання, є ієрархічно структурованою системою домінуючих мотивів, особистісно і суспільно значущих цілей, потреб у досягненнях, що формує загальну інтенційність, передбачає відчуття сенсу попереднього і нинішнього життя, переконання, перспективи і наміри, які є джерелом актуальної життєвої цілі і визначають сенс життя та самостворення особистості фахівця [19; 127, с. 28].

Мотивація самопізнання дозволяє отримати глибокі знання про себе, сприяє рефлексивному переосмисленню свого досвіду [1; 107, с. 21]. На основі самопізнання відбувається поступове усвідомлення життєвого і професійного призначення, формується адекватна самооцінка, розуміння своїх ресурсів і недоліків, конструктивне самостворення, які допомагають в особистісно-професійному житті майбутнього соціального працівника бути самим собою, ставити реалістичні професійні цілі і завдання [19].

Інтелектуальні прагнення є аспектом пізнавальної мотивації, що забезпечує пізнавальну активність, відкритість новій інформації, знання, інновації, бажання переймати кращий досвід своїх колег [107, с. 27]. Даний показник ціннісно-сміслового компоненту професійно-психологічної культури соціального працівника визначається прагненням до набуття знань про людину та оточуючий світ [147, с. 217], досягнення більш високого рівня психологічних знань, умінь та навичок для максимальної повноти життя та вдосконалення фахового становлення.

Креативність (від лат. – «створення») розглядається як творча спрямованість, творчі здібності людини, які знаходять прояв у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, вираженні власної індивідуальності; здатність до створення чогось раніше не існуючого, оригінального на основі загостреного сприйняття дисгармонії [147, с. 218; 182, с. 46]. Креативність соціального працівника передбачає винахідливість, натхнення, інсайт, готовність висувати оригінальні ідеї, використовувати нестандартні способи професійної діяльності [183, с. 48–49].

Наявність власної життєвої філософії передбачає усвідомлення людиною своєї реальності у процесі пошуку сенсу, задуму життя, переживання причетності до почуття величності, що виражається у формуванні індивідуального способу самовдосконалення для досягнення щастя та мудрості. Змістовними характеристиками життєвої філософії є життєва позиція, життєві принципи та життєве кредо (переконання, що є оцінковим супроводом ставлення особистості до дійсності), у взаємозв'язку яких розкривається її цілісність.

Відповідальність за реалізацію сенсу свого життя спонукає особистість до рефлексії, що виявляється у життєвій позиції, яка у свою чергу зобов'язує до самообґрунтування через життєві принципи – складові життєвого кредо. Активний, відповідальний суб'єкт прагне сформулювати власну життєву стратегію, приймає самостійні рішення, створює самого себе відповідно до значущих цінностей [181, с. 30].

У зв'язку з цим ціннісно-смісловий компонент проявляється через здійснення екзистенційного вибору, прагнення соціального працівника звірити свої професійні рішення із загально визнаними принципами гуманізму та людяності, цінності якісної взаємодії особистості з навколишнім світом, спрямованість на гармонійні стосунки і допомогу іншим людям [107, с. 11].

У цілому, ми погоджуємося з авторами (О. С. Морщаковою, Н. В. Пророк, В. В. Семикіним, А. В. Фурманом), які в структурі такого багатовимірного і складного системного психологічного утворення особистості як професійно-психологічна культура вважають ціннісно-смісловий компонент стрижневим та інтегруючим, від чого залежить істинність та зрілість даного виду культури.

Високий рівень розвитку даного компоненту як системи гуманістичних цінностей і смислів проявляється у сформованості ціннісного ставлення до особистості клієнта на основі принципів гуманізму та людяності; визначається прагненням до вдосконалення професійно-психологічних знань, умінь та навичок, ефективності діяльності, максимальної повноти життя.

Досягнення майбутнім соціальним працівником високого рівня «мистецтва життя», яке включає в себе глибоке знання його законів, мудрість, розвинену самосвідомість, дозволяє якісно і творчо вибудувувати особистісно-професійну життєдіяльність за допомогою психологічних методів і технологій самопрограмування [175, с. 200]. Тому індикатором сформованості і водночас необхідною умовою розвитку професійно-психологічної культури є рівень її рефлексивно-регулятивного компоненту.

Оскільки вимоги до особистості фахівця постійно змінюються відповідно до змін сучасного глобалізованого інформаційного суспільства, найважливішими психологічними властивостями, професійно важливими якостями, механізмами у сучасних професійно-психологічних моделях особистості виступають ті, що пов'язані зі здатністю до саморозвитку. Провідними серед них є саморегуляція та рефлексія, що забезпечують розвиток і прояв у професійній поведінці фахівця тих знань, умінь, навичок, які відповідають вимогам професії, дозволяють переосмислити досягнуте раніше, визнати свої помилки і обмеження стосовно певних питань [125, с. 186].

Відповідно до цього рефлексивно-регулятивний компонент професійно-психологічної культури відображає високий рівень довільної саморегуляції як системно організованого процесу ініціації, побудови, підтримки і управління всіма формами і видами внутрішньої та зовнішньої активності для досягнення значимих цілей [22; 96; 97] на основі рефлексивних механізмів, завдяки яким майбутній фахівець має можливість усвідомити власні особистісно-професійні характеристики (психологічні властивості, цінності, мотиви, еталон фахівця), переосмислювати власний досвід [107, с. 26].

Рефлексивність забезпечує здатність самостійно працювати над собою (над розвитком професійно і соціально важливих якостей, своїми недоліками), докладати певних зусиль, переборюючи зовнішні труднощі, перешкоди та внутрішній супротив для виконання поставлених перед собою задач, досягнення цілей, передбачає самооцінку себе як особистості, здатної до саморозвитку, перетворення себе, своєї відповідальності, готовності діяти [107, с. 19]. Окрім того, рефлексивність є формою самопізнання і

саморозуміння, виступає інструментальною складовою професійно-психологічної культури, механізмом та умовою її розвитку, що спирається на вміння самоаналізу, адекватного самооцінювання, розмірковування щодо психологічних особливостей, розуміння, знання і сприймання себе та інших людей. Вона проявляється у вмінні аналізувати власний стан, помічати свої помилки, знаходити шляхи вирішення проблем, адекватні ситуації [125, с. 185].

Високий рівень розвитку рефлексивно-регулятивного компоненту професійно-психологічної культури виявляється у наступних якостях та рисах особистості: рефлексія, саморегуляція, відповідальність, внутрішній локус контролю, саморозвиток та особистісне зростання, самоприйняття, автономність та опора на себе. Опишемо вказані показники рефлексивно-регулятивного компоненту, визначаючи їх місце у професійно-психологічній культурі.

Рефлексивність – стрижнева якість особистості, від розвитку якої залежить багато інших, внутрішня діалогічність, проговорювання своїх переживань, схильність до постійного відслідковування власних думок, почуттів, дій, поведінки. Вона передбачає розвинені процеси самопізнання і самооцінки (власних психологічних характеристик, якостей, здібностей, особистісних ресурсів та «зон розвитку» за Н. Пезешкіаном) з метою самовдосконалення [107, с. 114]. Розширення меж усвідомлення власних професійно-особистісних властивостей і власної професійної діяльності сприяє розвитку професійно-психологічної культури соціального працівника.

Якою б розумною та компетентною не була людина, для високої ефективності діяльності необхідна наявність у неї розвиненої цілісної системи психічних засобів саморегуляції (вольової, мотиваційної, екзистенційної), під якою розуміється психологічний механізм, що дозволяє суб'єкту мобілізувати свої особистісні й когнітивні ресурси для реалізації власної цілеспрямованої життєдіяльності; довільний усвідомлюваний процес психічної активності особистості з висунення та регуляції досягнення зовнішніх (практичних) та внутрішніх (спрямованих на себе, на вирішення власних проблем саморозвитку) цілей [95; 96, с. 38–39].

Саморегуляція тісно пов'язана зі свідомими процесами самоуправління, самоорганізації, самопрограмування, самоконтролю, самокорекції власної поведінки і діяльності, особистісного і професійного зростання [107, с. 25] та включає в себе планування цілей, моделювання значимих умов для їх досягнення, програмування виконавчих дій, оцінювання результатів, регуляторну гнучкість (здатність перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку зі зміною внутрішніх та зовнішніх умов) та самостійність (регуляторну автономність) у вирішенні поставлених завдань [22; 97].

Відповідальність (его-стан Дорослого) – це усвідомлення власної суб'єктності, визнання себе автором певних рішень, вибору, вчинків, дій, передбачення та прийняття на себе їх можливих наслідків; самозвіт та самооцінка, готовність відповідати за власні вчинки перед самим собою, іншими людьми, професійною спільнотою, суспільством, врахування їх наслідків для інших людей. Відповідальність є показником свободи особистості, самостійності, індивідуальності й разом з тим розуміння і прийняття особистісної, групової і суспільної необхідності, усвідомлення своїх обов'язків. Можна вважати, відчувати себе відповідальним і діяти з позиції відповідальної людини [11, с. 45; 182, с. 44].

Під інтернальним (внутрішнім) локусом контролю мається на увазі здатність незалежно від тиску зовнішніх оцінок брати на себе відповідальність за вибір своїх поглядів, цінностей, смислів; за власну поведінку, результати діяльності, події життя та досвід; актуалізацію своєї індивідуальності й самобутності; за те, щоб бачити себе причиною власних успіхів і невдач [11, с. 45; 70]. Це усвідомлена необхідність, що стала обов'язком, форма вияву розуміння власної суб'єктності, активна реалізація права вибору, готовність змінювати себе і соціальне середовище, приймати рішення стосовно соціально важливих цілей [182, с. 44]. Крім загальної інтернальності в контексті досліджуваної проблематики нас цікавить також інтернальність у сфері професійних відносин соціального працівника, його досягнень та невдач.

Для вдосконалення професійно-психологічної культури першочергове значення має мотивація саморозвитку та особистісного зростання майбутнього соціального працівника. Природжене прагнення до гармонійного саморозвитку, самоформування та самокорекції, смислова установка на самозмінювання є внутрішньо притаманними людській природі, що виникли еволюційно у зв'язку з необхідністю соціально-психологічної адаптації до оточуючого світу [55; 92; 136; 161; 194].

Саморозвиток передбачає розвиток особистості суб'єкта, який створює себе. Саморозвиток синонімічно визначається як самовплив, самокорекція, особистісне зростання, здатність до усвідомленого активного перетворення власної особистості і життєдіяльності у предмет практичного самовдосконалення, до гнучкого реагування на нові обставини, гармонізації стосунків із собою та світом [107, с. 17]; свідоме формування, формування згідно з поставленою метою (або розвиток вже наявних) професійно важливих психологічних якостей, властивостей, здібностей, навичок та власної особистості майбутнього соціального працівника у цілому [70; 119; 161].

Самоприйняття є результатом саморозкриття та рефлексії, гармонізації уявлень людини стосовно себе завдяки усвідомленню власних сильних і дефіцитарних сторін, знаходженню способу їх взаємодії, що забезпечує її самоефективність. Приймати себе означає безоціночно позитивно ставитися до себе, безумовно любити себе, визнавати себе особистістю, що гідна поваги, дозволяти самому собі бути щасливим. Соціальний працівник може критично оцінювати певні свої вчинки, бути незадоволеним деякими рисами характеру чи поведінки, але продовжувати добре до себе ставитись, любити і поважати себе лише через факт власного існування і можливість радіти життю. Відмова від оцінювання своєї внутрішньої сутності за зовнішніми досягненнями або під впливом оцінки інших, позбавлення від ілюзій і контакт з реальністю дозволяють йому прийняти свою автентичність, справжність та унікальність [11, с. 44; 181, с. 30].

Автономність, опора на себе є характеристикою особистості, що певною мірою незалежна від суспільства і здатна протиставити себе йому,

вміти довіряти власним судженням та діяти відповідно до них на основі власної системи цінностей, не залежної від оточення; здатність до самостійного вибору моральних правил і встановлення законів діяльності, прояву самостійності у власних вчинках, самоповаги, опори на власні здібності й зусилля [182, с. 44–45].

Розвиненість рефлексивно-регулятивного компоненту у професійно-психологічній культурі забезпечує майбутньому фахівцю з соціальної роботи впевненість у собі, у своїх можливостях, асертивність, віру у свої сили, свої здібності виконувати поставлені задачі, що є стрижневими якостями особистості роботи над собою і досягнення професійного успіху [107, с. 82].

Емоційний компонент професійно-психологічної культури розглядається як здатність до саморегуляції, управління своїми емоціями, почуттями та станами, що проявляється у психологічній стійкості до емоційного впливу, стресостійкості, емоційній врівноваженості, позитивному ставленні до життя у цілому. При цьому мова йде про рівень емоційного розвитку фахівця, вміння володіти собою, що передбачає адекватну емоційну реакцію на різні ситуації, яка дозволяє їх завершити, внутрішню установку, спрямовану на регулювання поведінки в різних емоційних ситуаціях, емоційний досвід, що сприяє психологічно конструктивному розв'язанню особистісно-професійних задач [95, с. 48–49; 107, с. 29]. Усвідомлення, розуміння своїх емоційних реакцій, станів, які вказують на власне ставлення до того, що відбувається, сприяє соціальній адаптації, підвищенню комунікативних навичок, побудові конструктивних міжособистісних відносин, підвищення якості діяльності [118, с. 157].

На основі аналізу досліджень Д. Гоулмана, Дж. Мейєра, П. Саловейя, Є. П. Ільїна, І. М. Андреєвої, І. Г. Павлової, М. А. Півень, О. Я. Чебикіна, О. П. Саннікової, І. В. Могилей, О. А. Чудіної, Ю. В. Саєнко та ін. Опишемо основні показники емоційного компоненту професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника. Ці показники пов'язані між собою та взаємовпливають один на одного: емоційна обізнаність, емоційна гнучкість,

самомотивація довільного управління власними емоціями, емпатійність, розпізнавання емоцій інших людей та глибинність переживань.

Емоційна обізнаність (емоційна грамотність за Д. Гоулманом) передбачає рефлексію емоційних переживань, адекватне усвідомлення та розуміння власних емоцій, внутрішнього стану в кожен момент часу та причин їх виникнення. Даний показник включає постійне поповнення власного емоційного словника, здатність називати емоції та почуття, вміння передбачати ситуації, що можуть їх викликати, а також наслідки певних емоційних реакцій; усвідомлення себе суб'єктом переживання, чутливість до себе, розпізнавання емоцій через тілесні відчуття [3; 64; 118, с. 158; 142; 174; 188; 193].

Емоційна гнучкість як управління власними емоціями (емоційна саморегуляція) базується на прийнятті відповідальності за свої емоційно-почуттєві переживання та вивільненні заблокованих емоцій, що робить особистість господарем власних почуттів [93; 136; 188; 192; 193]. Емоційна гнучкість заснована на прийнятті своїх справжніх емоційних переживань, що проявляється у здатності адекватно виражати емоції і почуття в різних соціальних ситуаціях та спонтанно висловлювати їх [174]. Відмова від контролю над протіканням своїх емоцій та почуттів (їх блокування, придушення або ігнорування, якщо вони здаються неприємними чи соціально не бажаними) допомагає стати собою, набутти свободи й автентичності [92].

Самомотивація довільного управління власними емоціями – здатність замотивувати себе до розвитку емоційного інтелекту та емоційної зрілості, використовуючи власні емоції, що сприяє емоційному та інтелектуальному зростанню.

Емоційно зріла особистість здатна витримувати різноманітні емоції, не лякаючись і не уникаючи їх, з відчуттям безпеки, вона залишається стійкою відносно сильних емоційних переживань, без руйнівних наслідків для неї самої, інших людей, діяльності, яку виконує [174]. Надмірний контроль над зовнішніми проявами емоцій може обмежувати спектр чуттєвих переживань особистості і призвести до їх недостатнього усвідомлення. Натомість здатність природно, спонтанно й відкрито висловлювати пережиті емоції без

стримування і придушення є компонентом емоційної зрілості і отримала назву емоційної експресивності [108; 170].

Наступним показником емоційного компоненту є емпатійність. Оскільки емпатія – це розуміння як емоційних переживань інших людей за вербальними та невербальними ознаками (жести, міміка, пантоміміка, відтінки мови тощо), так і їх причин, готовність надати підтримку, співчутливе проникнення у внутрішній світ людини, неначе його видно зсередини; усвідомлене співпереживання актуальному емоційному стану іншої людини без втрати відчуття його зовнішнього походження [93; 136], то, відповідно, емпатійність як властивість особистості [143, с. 38] є вмінням співпереживати, відчувати настрої, «вжитися» в емоційний стан іншої людини, поглянути на світ її очима, чуйність, теплота, м'якість [125, с. 187]; здатність проникати в емоційну сферу партнера по спілкуванню, розуміти його переживання, співрадіти досягненням та успіхам, емоційно відгукнутися на ці переживання [183, с. 49]. Разом з тим, співпереживання соціального працівника має відбуватися без гіперсензитивності, що є одним з факторів «синдрому вигорання» [72]

Розпізнавання емоцій інших людей – здатність на основі спостереження за емоційною експресивністю (мімікою, пантомімікою, рухами, жестами, інтонацією голосу) не лише аналізувати, розуміти емоційні прояви та стани оточуючих, проникати в світ переживань іншої людини, а й управляти ними, впливати на емоційний стан клієнтів, використовуючи їх почуття та емоції на користь вирішення їхніх проблем.

Виникнення резонансу емоційних переживань соціального працівника під час роботи з клієнтом відбувається завдяки його конгруентності та емпатійності. Чутливість до зворотнього зв'язку, адекватне сприйняття пред'явлених емоцій партнера по спілкуванню, оцінка справжності проявлених почуттів та мотивування клієнта як цілісної особистості у єдності своїх переживань до конгруентності та щирості [143, с. 40–41] пов'язують вказаний показник емоційного компоненту професійно-психологічної культури з комунікативним.

Глибинність переживань передбачає відчуття гармонії зі світом та проживання «пікових» і «плато»-переживань, описані А. Маслоу [92]. Глибокі переживання виникають при сприйнятті людської особистості, що визначається як «неповторний цінний духовний світ, який породжує почуття, подібне до благоговіння» [153, с. 322]. До глибинних переживань відносяться: сильне почуття любові, осягнення краси природи, переживання краси творів людського розуму, гордість за результати високої творчої праці, глибокі релігійні почуття, а також інтелектуальні почуття, основані на глибокому і змістовному інтересі до духовного світу інших людей та самопізнання [92; 183, с. 50].

Емоційний компонент у цілому проявляється в задоволеності вибраною професією, що знаходить своє вираження в особливому ставленні майбутнього фахівця до клієнта та, безпосередньо, до професійної діяльності.

Вищезазначений компонент професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника є, у свою чергу, основою для розвитку комунікативного компоненту. Оскільки соціальна робота належить до професій соціономічного профілю, багато дослідників (О. О. Бодальов, Н. І. Ісаєва, О. І. Мотков, М. М. Обозов, Н. Ю. Певзнер, Н. В. Пророк, В. В. Рибалка, В. В. Семикін, Г. Є. Улунова, Н. В. Чепелева) виділяють комунікативну або соціально-психологічну, соціально-перцептивну складову професійно-психологічної культури. Як зазначають науковці (О. О. Кісенко, Н. В. Пророк, З. Л. Становських), діяльність соціального працівника належить до тих видів професійної активності, для яких її успіх визначається характером і змістом відносин, що виникають у ході взаємодії з клієнтом, умовою встановлення якої є саме комунікативна діяльність.

Важливе значення у соціальній взаємодії має спрямованість на вивчення та перебудову людини, психологічна спостережливість, проникливість, основана на інтересі до особистості клієнта, здатність розуміти його психіку та внутрішній світ. Професіонал здатен проаналізувати психологічну реальність (психологічні аспекти поведінки й діяльності) людини; через особливості її невербальних зовнішніх проявів

вміє визначати індивідуально-психологічні особливості, риси характеру, виявляти домінуючі мотиви поведінки, бажання, прагнення, ставлення до оточення, розпізнавати внутрішні психічні стани, адекватно проінтерпретувати поведінку клієнта в конкретних життєвих ситуаціях (у тому числі стресових та кризових); аналізувати динамічні процеси в малих соціальних групах тощо [125, с. 186–187].

Найчастіше згадувані показники комунікативного компоненту у структурі професійно-психологічної культури, що сприяють ефективній соціальній взаємодії та продуктивним взаємовідносинам, і якими мають володіти фахівці соціономічного профілю є: комунікативний потенціал особистості, позитивні стосунки з іншими, контактність, поведінкова гнучкість, толерантність, рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми, конструктивність професійного спілкування. Охарактеризуємо детальніше кожен з них.

Комунікативний потенціал особистості розглядається як динамічна система її комунікативних властивостей, здібностей, можливостей, що формується в умовах спільної діяльності, постійно розвивається, збагачується та визначає якість і характер спілкування. Комунікативний потенціал можна описати у вигляді єдності трьох його складових: комунікативні якості особистості (розвиток потреби у спілкуванні, ставленні до способу комунікації); комунікативні здібності, що передбачають відгук на емоційний стан партнера, визначають ініціативу, активність та можливість реалізувати індивідуальну програму спілкування; комунікативні вміння та навички (знання норм ділового спілкування, володіння техніками ефективної комунікації) [63, с. 4].

Високий рівень розвитку комунікативного потенціалу і навичок ефективної комунікації дозволяє успішно управляти процесом особистісно-професійного спілкування, виражається в готовності до співробітництва і взаємодії та включає в себе: вміння розуміти співрозмовника, сприймати і аналізувати себе у спілкуванні (рефлексувати), вибудовувати міжособистісні межі (створювати міжособистісну диференціацію думок, відчуттів, почуттів,

потреб, бажань; усвідовлювати різницю особистісних позицій зі співрозмовником), виявляти конгруентність (здатність використовувати прямі прозори, однозначні повідомлення у спілкуванні, відкритість, щирість, справжність) [63, с. 26–27; 127, с. 45–47].

Позитивні стосунки з іншими людьми (клієнти, колеги, друзі), їх вдосконалення – важливий аспект комунікативного компонента професійно-психологічної культури, що включає вміння вирішувати конфлікти і досягати взаєморозуміння, узгоджувати свою взаємодію з партнерами по спілкуванню на основі взаємних вчинків, грамотно вибудовувати стосунки навіть у психологічно травмуючих ситуаціях [107, с. 124]. Даний показник передбачає доброзичливість, дружелюбність, доброту соціального працівника, що породжена здатністю розуміти психологію іншої людини; наявність стосунків з оточуючими, оснований на довірі, емоційній близькості та прихильності, турботі про благополуччя інших [172; 177].

Контактність (комунікабельність) – здатність до встановлення глибоких, осмислених, диференційованих, міцних, розвиваючих, продуктивних і водночас гнучких контактів, взаємостосунків з людьми, плідного міжособистісного спілкування, ефективної взаємодії на основі взаєморозуміння. Контактність передбачає спільне переживання значущих цінностей, зацікавлення життєвою філософією партнера, визнання власної цінності і цінності іншого, довіру до себе, людей та світу, діалогічну спрямованість та стратегію спілкування, емоційну стабільність і близькість, мотивацію підтримки цінності, унікальності, неповторності іншого, повагу до міжособистісних кордонів у спілкуванні [147, с. 217; 181, с. 30].

Поведінкова гнучкість характеризує спонтанність поведінки соціального працівника в різних професійних ситуаціях, варіативність застосування стандартних оцінок, принципів, адаптивність, здатність швидко реагувати на зміну потреб клієнта [147, с. 216] і базується на психологічній спостережливості, вмінні отримувати значиму інформацію, що дає можливість проаналізувати індивідуальні властивості клієнта та складні

стосунки у групах, розуміти механізми поведінки людей – партнерів зі спілкування, враховуючи психологічні особливості ситуації [107, с. 30].

Толерантність з соціально-психологічної точки зору визначається як схильність або готовність до терпимої реакції на середовище, на оточуючих. Толерантність проявляється в терпимості до індивідуальної неповторності інших людей, готовності приймати їх такими, якими вони є, розуміти їх точку зору і налагоджувати діалогічну взаємодію з ними на основі поваги та визнання рівності. Толерантна особистість не є індиферентною та конформною, вона має власні цінності та інтереси, готова за необхідності їх захищати, але одночасно поважає цінності та позиції інших, здатна децентруватися від власних установок [70; 72; 182, с. 45–46].

Особливо важлива для майбутнього соціального працівника рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми, адже, крім інтроспекції власної психіки, вона передбачає осмислення передумов, закономірностей і механізмів професійної взаємодії та спілкування, цілей, цінностей, вимог, установок комунікативної ситуації. Фахівець має аналізувати, як саме сприймають його партнери по спілкуванню, відчувати зворотній зв'язок з людьми, розвивати здатність бачити себе очима клієнтів та колег, вивчати себе з різних сторін, відповідно до ситуації коригувати стратегію спілкування [19, с. 209].

Конструктивність професійного спілкування пов'язана з готовністю йти на компроміси для підтримання важливих зв'язків з оточуючими, легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у клієнта і відчувати задоволення від спілкування [177], що допомагає продуктивному вирішенню особистих, ділових і суспільних питань [98].

При цьому перевага надається соціальним, комунікативним, перцептивним та інтерактивним якостям, що пов'язано зі специфікою соціальної роботи як професійної діяльності: повага до співрозмовника, навички активного слухання, ефективної комунікації, здатність до плідного міжособистісного спілкування, продуктивного розв'язання ситуацій із психологічним змістом у спілкуванні [153, с. 322]; почуття гумору, іронія та самоіронія [141]; навички візуальної психодіагностики (у тому числі

нещирості у спілкуванні), розпізнавання маніпулятивних технологій у взаємодії, вміння створювати позитивну психологічну атмосферу у процесі професійного спілкування [107, с. 82].

Варто зазначити, що як і в більшості психологічних структур, виділення вказаних компонентів професійно-психологічної культури соціального працівника та їх показників є досить умовним, оскільки психологічні феномени, що становлять їх сутність органічно взаємопов'язані, а міжкомпонентні зв'язки взаємозалежні. Вони здійснюються через посередництво функцій професійно-психологічної культури соціальних працівників: ціннісної, мотивувальної, креативної, регулятивної, рефлексивної, розвивальної, емотивної, гармонізуючої, інтегративної, комунікативної, адаптивної та фасилітативної [107, с. 23; 112, с. 8; 124; 145, с. 13].

При цьому, за відносної самостійності окремих складових професійно-психологічної культури між ними існують взаємозв'язки, що відображають процес її розвитку: одне й те ж саме особистісне утворення може пронизувати декілька компонентів.

Отже, вище описані структурні компоненти та показники професійно-психологічної культури особистості соціального працівника є ядром структури професійно-важливих якостей, проявляються у його поведінці та спілкуванні, активізують професійну діяльність, підвищуючи її ефективність, та формують його особистість як професіонала. Саме професійно важливі якості лежать в основі вказаних складових професійно-психологічної культури, виступаючи по суті їх показниками, і визначають рівень професійної майстерності соціального працівника.

1.3. Шляхи формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах навчально-виховного процесу ЗВО

Становлення професійно-психологічної культури слід розглядати як результат особистісного зростання в межах професії, вдосконалення творчого потенціалу майбутнього соціального працівника, цілісний процес його

розвитку, що дозволяє високоефективно здійснювати професійну діяльність у галузі «людина – людина» без загрози власному психологічному здоров'ю.

Постає необхідність дослідити закономірності цього процесу, його зміст, основні фактори, принципи, умови, прийоми, механізми реалізації та актуалізації з метою забезпечення прогнозування і програмування навчально-виховної роботи та її результату. Тільки таким чином вища школа може сформувати внутрішні механізми розвитку професійно-психологічної культури фахівця, спрямовані на ефективне саморегулювання його професійної діяльності.

Попри визнання багатьма науковцями вагомого значення професійно-психологічної культури для якості професійної діяльності фахівців соціономічних професій, уявлення про шляхи її формування у психолого-педагогічній літературі на сьогоднішній день досить розмиті [Пророк. Н.В. ПК і проф. важливі якості, с.185]. Тому для нас важливо розуміти, які психологічні фактори сприяють розвитку особистості студента як продуктивного, діяльного професіонала за покликанням, своєрідного «агента» змін у житті свого клієнта, що сприяє його самореалізації.

Особистісно орієнтована парадигма освіти охоплює: принципи гуманістичної психології щодо освіти (А. Маслоу), модель «людиноцентрованого навчання» (К. Роджерс), особистісно орієнтований підхід (І. Д. Бех), особистісний рефлексивно-ціннісно-креативний підхід (О. Г. Видра, В. В. Рибалка), концепції психотерапевтичної педагогіки (Н. А. Рибаківа), особистісного зростання (С. Л. Братченко, А. Маслоу, М. Р. Миронова, К. Роджерс), діалогічної стратегії взаємодії (Г. О. Балл), психологічного супроводу студентів у педагогічній взаємодії (Л. К. Велитченко, О. О. Водолазська, М. В. Удовенко), оптимізації міжособистісних взаємин у системі «студент – викладач» (В. І. Юрченко), стосунків партнерства (О. П. Коханова), а також ряд інноваційних особистісно-орієнтованих психолого-педагогічних технологій та інтерактивних методів навчання. Вказана парадигма передбачає:

- створення в освітньому закладі демократичного, культурного, творчого середовища шляхом встановлення партнерства на рівнях викладач-викладач, викладач-студент, студент-студент;

- забезпечення адміністрацією освітнього закладу підбору висококваліфікованих кадрів професорсько-викладацького складу з високим рівнем професійно-психологічної культури, здатних працювати зі студентами на засадах гуманістичної етики: створювати на кафедрах емоційно-комфортну, творчу атмосферу співпраці та взаємоповаги [120, с. 287–288];

- гуманізацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу в освіті, що має ґрунтуватися на принципах зацікавленості у людині, її внутрішньому світі;

- психологічне забезпечення професійної підготовки;

- соціально-психологічний супровід студентів;

- суб'єкт-суб'єктні партнерські стосунки між викладачем та студентами, основані на довірі, продуктивній діалогічній взаємодії;

- врахування вікових особливостей юності, сприяння тому, щоб психологічні новоутворення не просто враховувались, а й активно формувались та служили основою подальшого розвитку студента;

- збалансований розвиток раціональної та емоційної сфер майбутнього фахівця (не тільки його розумового, а й емоційного та соціального інтелектів);

- усвідомлено здійснюваний самим студентом процес особистісного розвитку та зростання;

- залучення у навчальний процес інноваційних психолого-педагогічних технологій та інтерактивних методів;

- дотримання загальних психолого-педагогічних умов, найбільш сприятливих для психічного та особистісного розвитку кожного студента на всіх етапах становлення особистості [156].

Освітній процес в університеті виступає в якості спрямованої соціалізації в контексті культури, яка поступово перетворюється в саморозвиток та самоосвіту. Психологічна діяльність студента у цьому процесі виступає

основою складного процесу формування його професійно-психологічної культури, заснованої на отриманні психологічних знань.

Концепція ліберального навчання описує таку систему освіти, в якій вищим пріоритетом завжди є особистість майбутнього фахівця – студента, що перетворюється на активного учасника навчального процесу. Університетська освіта має будуватися на засадах партнерства, створення для студентів вільного простору для саморозвитку, для побудови власної траєкторії у процесі набуття університетських знань за рахунок заохочення ініціативності, автономності в навчальній діяльності [66; 132].

При цьому надання студентові зовнішньої свободи та її поступове розширення є необхідною умовою оволодіння внутрішньою психологічною свободою, розвитку відповідальності щодо вибору нових сенсів та цінностей, здатності до самостійного висування мети й організації діяльності, до усвідомленого самопізнання і самовдосконалення, що забезпечує ефективне використання зовнішньої свободи [66, с. 165–166].

На нашу думку, основні принципи гуманістичної освіти А. Маслоу та моделі «людиноцентрованого навчання» К. Роджерса якнайкраще відповідають завданню особистісного розвитку майбутнього соціального працівника, наведемо їх в узагальненому вигляді.

1. Мета отримання освіти полягає в самоактуалізації, яка передбачає задоволення базових потреб, досягнення психологічного здоров'я, відкриття власного покликання, знаходження справи свого життя; в навчанні тому, що життя є цінністю, і що значить бути людиною [92, с. 183]. При цьому «буттєве пізнання» за А. Маслоу характеризується досвідом «пікових переживань», тобто супроводжується радістю та моментами повної задоволеності [92].

2. Студент – це не об'єкт впливу викладача, а суб'єкт навчальної діяльності, що активно працює над розвитком власної особистості, тому важливим є створення таких психолого-педагогічних умов, в яких він може зайняти активну особисту позицію. Слід створити гармонійне освітнє середовище, яке допомагатиме студентові в самореалізації, в розкритті і

розвитку його особистісного потенціалу, у прийнятті і освоєнні власної свободи й відповідальності за життєві вибори та самостановлення [20, с. 133].

3. Викладач має стати фасилітатором (з англ. *facilitate* – полегшувати, допомагати, сприяти), тобто тим, хто сприяє студентам в ефективному і творчому освоєнні інформації, її критичному осмисленні, прививає смак до самостійного пошуку та отримання нових знань, полегшує освітній процес, організовуючи викладання не як трансляцію інформації, а як активізацію (фасилітацію) процесів усвідомленого навчання. У такий спосіб університет перетворюється з місця, куди студент прийшов, щоб його навчили знанням, в інституцію, де він «навчається вчитись» [137].

4. Викладач-фасилітатор розподіляє зі студентами відповідальність за процес навчання, він повністю довіряє їх здатності самостійно думати і самостійно навчатися; студент стає учасником організації і здійснення процесу навчання, виробляє свою власну програму освіти та здійснює корекцію власного життєвого шляху у співпраці з викладачем [6, с. 10; 137, с. 302]. Основними установками викладача-фасилітатора при цьому стають: конгруентність (відкритість), безумовне прийняття студента, довіра, а також емпатичне розуміння та безоціночне ставлення до нього («тріада Роджерса») [136].

Одним із можливих шляхів підвищення якості професійної освіти в галузі соціальної роботи є впровадження такого підходу як психотерапевтична педагогіка, що передбачає крім умов для предметного навчання умови для сутнісного пізнання та особистісного зростання, професійного саморозвитку, самоevolюції людини. Поняття «психотерапія» вживається в даному випадку у широкому сенсі слова як процес взаємодії фахівця (психолога, викладача, соціального працівника) з іншими людьми (студентом або групою), при якому досягається ефект зняття будь-яких психологічних обмежень з метою збагачення особистості кожного із учасників, розвитку суб'єктності і вільної реалізації людського потенціалу в діяльності та спілкуванні, в тому числі й у спеціально створених умовах навчання, виховання і розвитку [26; 141, с. 78].

В межах даного підходу висувуються вимоги до викладача, що розвиває силу особистості й володіє якостями фахівця нового типу – «метапеддагога» і «метапорадника» (в термінах А. Маслоу): здатністю долати обмежуючі, деруктивні установки, приєднуватися до групи та спільними зусиллями конструювати середовище розвитку; усвідомленими життєвими цілями і сформованою системою ціннісних орієнтацій; довірою до себе та до людей; відмовою від орієнтації на «як правильно» (на форму, модель, ідеал); здатністю викладати науку самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, допомогти тим, хто мучительно вирішує проблему ціннісного самовизначення [92]. Виходячи з цього, у навчально-виховному процесі необхідно створити умови «психотерапевтичного взаємозбагачення»: оздоровчої взаємодії, за якої викладач апелює до суб'єктності студентів силами власної особистості: духовністю, інтелектом та емоційністю [141, с. 77].

Проте, сьогодні у вищій школі механізми формування професійно-психологічної культури, як правило, не спрацьовують через недотримання зазначених принципів, низьку психологічну культуру викладачів, відсутність ефективного психологічного забезпечення навчально-виховного процесу [173].

Під психологічним забезпеченням розуміють науково обґрунтовану багатопланову систему заходів з реалізації досягнень психологічної науки в освітньому закладі з метою підтримання психологічного здоров'я студентів та професорсько-викладацького складу, гуманізації навчально-виховного процесу та партнерського спілкування викладачів і студентів. Використання методів психології при підготовці соціального працівника сприяє також його саморозвитку та подоланню власних проблем і кризових станів [94, с. 83].

Психологічне забезпечення професійної підготовки майбутнього соціального працівника передбачає: функціонування в освітньому закладі психологічної служби [20; 173]; розвиток професійно-психологічної культури викладацького складу, психологічну допомогу викладачам в їхньому професійному самовдосконаленні; психологічне консультування всіх

учасників навчально-виховного процесу для підтримки їх психологічного здоров'я; психологічний супровід особистісно-професійного розвитку студента на всіх етапах навчально-виховного процесу [156]; наставницький супровід першокурсників з метою полегшення процесу їх адаптації до умов навчання, проживання в гуртожитку; соціально-психологічний супровід студентської групи для підвищення її згуртованості, управління соціально-психологічним кліматом; оптимізацію міжособистісних взаємин у системі «студент – викладач» [186]; виявлення студентів «групи ризику» (які мають труднощі в навчанні, поведінці, емоційні розлади), організацію своєчасної індивідуальної психокорекційної роботи з психотерапевтом; психологічну емоційну підтримку студентів під час проходження виробничої практики, після взаємодії з «важкими» категоріями клієнтів; заохочення волонтерської діяльності майбутніх соціальних працівників, їх активної участі в розробці та реалізації соціальних проектів.

Психологічний супровід розглядається у психологічній літературі як елемент навчально-професійної діяльності студентів, прояв і різновид цілісного процесу педагогічної взаємодії в системі «викладач-студент», поєднуюча ланка між сформованою системою досвіду викладача та подібною системою студента, яка знаходиться у процесі становлення [17; 18, с. 150].

Соціально-психологічний супровід навчально-виховного у свою чергу визначається як системна комплексна технологія допомоги особистості, спрямована на створення в межах освітнього середовища соціально-психологічних умов для успішного навчання і становлення студента як суб'єкта власної діяльності за рахунок розвитку його інтелектуальних та емоційних структур (внутрішня мотивація до навчання, рефлексія, емпатія), які дозволяють йому вирішувати проблеми саморозвитку [156, с. 75].

Особливе місце у професійному оточенні майбутнього соціального працівника займає фахівець-практик, запрошений до закладу освіти для викладання спецкурсів, або фахівець, з яким студент зустрічається безпосередньо в установі проходження практики, приваблює своїми цінностями, ставленням до справи, розвиває емоційно насичене професійне

спілкування. Саме професійно значима особистість здійснює супервізію та сприяє рефлексії практичної діяльності студента-соціального працівника під час та після проходження виробничої практики, сприяє виникненню почуття психологічної захищеності.

Для будь-якого студента прийняття себе починається з безумовного позитивного прийняття його тими, ким він залучається в освітній простір. Тому оптимізація міжособистісних стосунків на рівні «студент – викладач» розглядається у психологічній літературі як фактор розвитку самоприйняття студента та формування його здорової Я-концепції. «Оптимальними» називають особистісно-орієнтовані взаємини між викладачем і студентом, в яких забезпечено психологічні умови для самоствердження і самореалізації студента, зниження рівня його реактивної тривожності (особливо в ситуаціях оцінювання, контролю), адекватне емоційно-оцінне ставлення один до одного [186, с. 104].

В основі стратегії гуманізації освіти, ліберального людиноцентрованого навчання, психотерапевтичної педагогіки лежать партнерські взаємини викладача та студента, інтерактивно-рефлексивний діалог між ними, ефективність якого забезпечується переорієнтацією від формально-рольової взаємодії до емоційно-довірливого спілкування [66].

Викладач вищої школи має бути налаштований на педагогічну комунікацію, яка передбачає його прагнення до діалогу, здійснення фасилітації, тобто сприяння гармонійному розгортанню здібностей, особистісному зростанню кожного студента [6, с. 103–104]. При цьому виділено принципи продуктивної діалогічної взаємодії:

1. Повага до партнера, до його якостей, думок і позицій – щире визнання того, що його інтереси і прагнення не менш важливі й цінні, ніж власні.

2. Прийняття партнера таким, яким він є, і водночас орієнтація на його найвищі досягнення (реальні та потенційні), перспективи.

3. Повага до себе. За А. Маслоу, головною перешкодою на шляху особистісного зростання є «комплекс Іони» (названий на честь Іони, котрий за Біблією, з'явився місії пророка, покладеної на нього Богом), згідно з яким

особистість боїться реалізації своїх найвищих можливостей [92]. Також може спрацювати механізм психологічного захисту – проекція недостатньої поваги до себе на партнера з відповідними наслідками для взаємодії.

4. Спільні цінності: необхідність згоди щодо базових знань, норм і цілей, якими вони керуються у цьому діалозі; не лише визнання його учасниками спільних для них цінностей, а й залучення їх до діалогічного за своїми механізмами процесу творення духовних цінностей [6, с. 38–41].

Для успішного формування професійно-психологічної культури студента-соціального працівника в першу чергу важливо розуміти його вікові можливості, психологічні особливості та умови психічного розвитку в руслі суб'єктного підходу, що розглядає особистість як активне начало, суб'єкта власного розвитку, а не лише результат цілеспрямованих впливів інститутів соціалізації [12, с. 112].

Студентські роки співпадають з періодом пізньої юності, вікові межі якого дослідники найчастіше визначають від 17-18 до 22-23 років. Це період найбільш інтенсивного особистісного розвитку, самовизначення, амбівалентних почуттів, внутрішніх та зовнішніх конфліктів, в ході яких у людини з'являється розуміння, відчуття власної індивідуальності та унікальності, основане на оцінюванні себе з урахуванням власних здібностей та досягнень, а не привласнених від ідеального образу, як це було у підлітковому віці [61, с. 88].

Проблеми соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності, особистісних новоутворень, закономірностей розвитку в юнацькому віці та кризи переходу до дорослості розроблені досить детально у працях Г. С. Абрамової, Р. Бернса, Л. І. Божович, М. М. Бурдукало, Е. Еріксона, О. В. Зазимко, І. С. Кона, А. В. Мудрика та інших.

Провідною у цьому віці визначається навчально-професійна діяльність, професійне самовизначення та пошук власного місця в соціокультурній системі, у дорослому світі [12, с. 117; 77; 184]. Специфіка соціальної ситуації розвитку полягає у поверненні до довірливих стосунків із значимими дорослими [12, с. 117–118; 77] та побудові рівноправних стосунків партнерства

на основі взаємоповаги, особливо за умови перебування юнаків в якості студентів [81, с. 203].

Сучасна психологічна наука відносить до основних новоутворень юності бурхливий розвиток самосвідомості, рефлексивності, здатності до поглибленого самоаналізу, результатом чого має стати особистісна ідентичність, Я-концепція, самовизначення, вибір життєвого шляху та автономізація [7; 12].

Відповідно до періодизації процесу соціалізації особистість проходить у своєму розвитку три стадії: ідентифікації, індивідуалізації та інтеграції. Закінчення стадії індивідуалізації та початок інтеграції припадають на юнацький вік [100; 117]. Основним завданням стадії індивідуалізації є автономізація як здатність до збереження власної індивідуальності, усвідомлення цінності та неповторності власної особистості, прояв суб'єктності та активності, що передбачає довіру до світу, відповідальність, самостійність, ініціативність, компетентність, досягнення різних типів автономій: моральної, ціннісної, емоційної та поведінкової [12, с. 115–116, 118; 61].

На стадії інтеграції формується особистісна ідентичність як умова психічного здоров'я – психосоціальна тотожність, баланс, узгодженість між внутрішніми психічними якостями особистості та її соціальними ролями, діяльністю й поведінкою; певна визначеність, об'єднання всього, що вона знає про себе. Оскільки соціалізація досягає етапу інтеграції, юнаки прагнуть стосунків з однолітками, що характеризуються глибокою психологічною близькістю [12, с. 114, 116; 184].

Основним психологічним надбанням пізньої юності виступає усталення ціннісних орієнтацій, ідеалів, життєвих планів, світогляду, самоцінності, здатності до самопроекування, ґрунтованого на авторському ставленні особистості до власного життя на протипагу пасивному слідуванню за життєвими обставинами та сценарному переживанню подій. Студент здатен до передбачення себе у майбутньому на основі розробки життєвого плану з

власними цілями і орієнтирами особистісно-професійного становлення [61, с. 87].

Як бачимо, вікові психологічні особливості пізнього юнацького віку, прагнення студентів до особистісного і професійного самовизначення, посилений інтерес до свого «Я», спрямований на самопізнання та саморозвиток, найбільш сприятливі для розвитку професійно-психологічної культури.

Проблема становлення професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників пов'язана з механізмом особистісного зростання, що вимагає розвитку самосвідомості, рефлексії, усвідомлення необхідності глибокого самопізнання, пошуку шляхів самозмінювання та передбачає самопостереження, самоаналіз, особистісну психокорекцію [175].

Поняття особистісного зростання є одним із ключових у гуманістичній психології і значною мірою збігається з поняттями самоактуалізації і самореалізації. Це складний багатоаспектний процес, що передбачає реалізацію прагнення людини до найповнішого вияву й розвитку своїх потенційних можливостей та здібностей, звільнення, знаходження себе, розвиток основних рис зрілої особистості, завдяки чому вона стає вільною у виборі свого життєвого шляху, здатною до творчої діяльності [11, с. 43; 92; 173, с. 2].

Самопізнання розглядається як розвиток усвідомлення людиною самої себе в контексті відносин з собою, іншими людьми, суспільством, природою, а також пошук творчого синтезу між сигналами власного внутрішнього автентичного Я і запитамі соціального оточення [60, с. 55]. Взаємодія особистості із власним внутрішнім світом так само значима, як і зі світом зовнішнім, важливим є також визнання й повага її внутрішнього світу іншими людьми. На основі досліджень гуманістичних психологів можна сформулювати основний закон особистісного зростання: за наявності необхідних умов актуалізується процес самопізнання та саморозвитку індивіда, природним наслідком якого будуть зміни в напрямку його особистісної зрілості та вищого рівня психологічного здоров'я [11; 136; 192; 194].

Наведемо описані в гуманістичній психології шляхи самоактуалізації, для досягнення якої необхідно: повністю віддаватися своїм переживанням, зосереджуючись на них і цілком розкриваючи свою людську сутність; здійснювати серію послідовних прогресивних виборів, що призводять до особистісного зростання, замість регресивних, продиктованих страхом, на користь захищеності і безпеки; звертатися всередину себе в пошуках багатьох відповідей – бути щирим і брати на себе відповідальність, кожний раз опиняючись в точці вибору; бути сміливим і готовим не подобатися іншим людям; прагнути бути у своїй справі кращим серед кращих або настільки хорошим, наскільки це можливо; долати ілюзії, позбавлятися від хибних уявлень, посилюючи контакт з реальністю; розпізнавати моменти містичного досвіду у вигляді пікових переживань; пізнавати себе, виявляючи власні механізми психологічного захисту і провляючи мужність відмовитися від них; усвідомлювати свою місію і напрям руху [92, с. 51–55].

Розглянемо, які саме зміни свідчать про процес особистісного зростання і можуть виступати його критеріями. На основі праць гуманістично орієнтованих авторів [6; 11; 92; 93; 106; 136; 180; 189; 192; 194], у яких узагальнюється реальний практичний досвід психологів і психотерапевтів, виділяють інтроперсональні критерії особистісного зростання, що торкаються внутрішнього світу індивіда: прийняття себе, відкритість внутрішньому досвіду переживань, розуміння себе, відповідальна свобода, цілісність та динамічність.

Визнаючи важливість усіх перелічених критеріїв, особливий наголос зробимо на динамічності – відкритості до постійного, безперервного процесу змін, що передбачає гнучкість і здатність особистості розвиватися через вирішення актуальних протиріч і проблем та постійно «бути в процесі» (що є способом її існування) за умови збереження власної ідентичності, внутрішньоособистісної єдності та узгодженості [11, с. 45].

У зв'язку з соціономічною природою професії «соціальна робота» нас цікавлять інтерперсональні критерії особистісного зростання, які характеризують взаємини індивіда із зовнішнім світом: розуміння інших, прийняття інших, соціалізованість та творча адаптивність. Особистісне

зростання передбачає довіру до людської природи в цілому, здатність безумовного прийняття інших людей у всій їх своєрідності, визнання їхньої безумовної цінності, готовність вступати в міжособистісний контакт з ними на основі глибокого розуміння та співпереживання. Соціалізованість особистості, її прагнення до гармонійних, конструктивних взаєностосунків, дозволяє більш реалістично, гнучко та успішно вирішувати міжособистісні конфлікти. У свою чергу підвищення творчої адаптивності індивіда передбачає готовність сміливо йти на зустріч особистісно-професійним проблемам і вирішувати, використовуючи їх приховані ресурси та потенційні можливості [11, с. 46].

Природно, що зміни за кожним із цих критеріїв взаємопов'язані між собою, відбуваються паралельно та синхронізовано у зв'язку з цілісністю та взаємозалежністю процесу особистісного зростання. Не викликає сумніву, що описані вище критерії важливі для формування професійно-психологічної культури соціального працівника, проте, для дієвої реалізації механізму особистісного зростання традиційні форми навчально-виховної роботи викладачів (лекція, семінар, самостійна робота, практичні заняття, індивідуальні та групові бесіди, консультації) в закладах освіти вимагають перебудови і трансформації.

Проблему застосування різних інноваційних психолого-педагогічних технологій у вищій школі для підвищення рівня підготовки майбутніх фахівців вивчали: Т. Ю. Вахрушева, І. І. Драч, Л. М. Карамушка, В. Г. Панок, О. І. Шапран та ін.

Психологічна технологія визначається як науково обгрунтована система операцій, дій та процедур, що забезпечує поетапний і цілеспрямований розвиток бажаних особистісних якостей та набуття досвіду ефективної комунікації й соціальної взаємодії [176]. Психотехнологія є цілісною методичною системою, що складається з трьох основних частин: діагностичної, інтерпретаційної (або пояснювальної) та корекційної [110], тому будь-яка психотехнологія загалом включає в себе діагностичні, корекційно-розвиваючі та психотерапевтичні процедури.

Виділяють наступні види найефективніших інноваційних психологічних та психолого-педагогічних технологій: особистісно орієнтовані, гуманно-особистісні, ігрові, діалогові, проектні, тренінгові, технології розвитку творчості, технології цілепокладання та життєтворення [176]. Розкриємо сутність найбільш важливих для нашого дослідження.

Особистісно орієнтовані психолого-педагогічні технології спрямовані на підвищення індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу, створення безпечних умов розвитку, атмосфери комфорту, розширення простору співробітництва між викладачами та студентами на суб'єкт-суб'єктному рівні. Гуманно-особистісні технології у свою чергу відрізняються психотерапевтичною спрямованістю на підтримку особистості, допомогу їй. Технології розвитку творчості стимулюють у студентів інтерес до пізнавальної діяльності за допомогою завдань творчого характеру, а імітації майбутньої професійної діяльності в ігровій формі сприяють ігрові технології.

Важливе значення мають діалогові технології, що допомагають вирішенню в режимі дискусії питань проблемного характеру, які не мають однозначного вирішення в науці і соціальній практиці. Особливе значення надається технології саморозвитку, що спрямована на формування механізмів самоуправління особистості. Технології цілепокладання та життєтворення сприяють усвідомленню місії майбутньої професії, вірі у свої можливості та власний успіх, майбутні перспективи. Проектні технології вчать розв'язанню проблем, стимулюють інтерес студентів до самостійного здобуття певних знань, умінь і навичок [176].

Тренінгові технології у свою чергу – це система діяльності щодо відпрацювання навичок і способів розв'язання різних видів завдань, типових для високомотивованої особистості. Психологічний тренінг розглядається як потужний інструмент психологічного впливу, навчальна психотехнологія, яка спирається на певну теоретико-методологічну основу, залежно від його спрямованості, зорієнтована на бажану зміну певних якостей, властивостей та станів особистості, що передбачає регулярне виконання вправ, специфічні

вимоги до його структури, реалізації, комплектування груп учасників і умов проведення [171, с. 32].

До освітнього процесу має залучатися особистість у всій своїй цілісності (не тільки з інтелектом, але й з переживаннями і почуттями). У такій атмосфері розвитку навчання отримує шанс стати більш глибоким, воно відбувається швидше і здійснює більший вплив на життя і поведінку студента, ніж традиційні методи навчання. У зв'язку з цим у структурі інноваційних психолого-педагогічних технологій важливе місце посідають інтерактивні методи навчання, що мають особистісну та фахову зорієнтованість.

Поняття інтерактивного навчання (з англ. «interact» – взаємодія) розглядається в якості спеціально організованої форми пізнавальної діяльності, сприятливих умов для співпраці та кооперації всіх учасників навчального процесу, постійного взаємообміну інформацією, ідеями, інструментами діяльності, щоб кожен відчував свою інтелектуальну спроможність, особистий індивідуальний вклад та успішність в оволодінні навчальним матеріалом за рахунок атмосфери доброзичливості та взаємопідтримки [16; 57].

Інноваційні психолого-педагогічні, зокрема тренінгові, технології та інтерактивні методи навчання повинні забезпечувати поступовий особистісний, професійний саморозвиток студента, його адаптивну гнучкість. Важливою умовою для цього є організація викладачем процесу навчально-творчої діяльності та управління ним через самоорганізацію та самоуправління із залученням до його здійснення кожного студента. Особистість має оволодіти здатністю до проектування саморозвитку і до організації в межах своєї професійної діяльності умов для самореалізації [55, с. 575; 175].

Вивченням різних аспектів розвитку та підвищення рівня безпосередньо професійно-психологічної культури займалися В. О. Аристова, Г. О. Балл, О. Г. Видра, Н. І. Волошко, О. П. Коханова, С. Б. Кузікова, О. І. Мотков, П. С. Перепелиця, Н. В. Пророк, В. В. Рибалка, В. В. Семикін, З. Л. Становських, С. К. Шандрук.

У дослідженнях В. О. Аристової, О. І. Моткова успішне зростання психологічної культури розглядається як навчання мистецтву глибокого

розуміння себе у професійній діяльності, безумовного прийняття оточуючих як цінності; застосування психологічних знань як основи саморозвитку особистості; створення сприятливого діяльнісного та життєвого контексту для всіх суб'єктів освітнього процесу. Вона вимагає для своєї підтримки та підвищення практично щоденних але помірних зусиль, розвитку саногенних особистісних установок, позитивного мислення і поведінки [4, с. 7; 98].

Найбільш інтенсивно процес формування професійно-психологічної культури відбувається у професійній діяльності, спільній діяльності на засадах партнерства, самоосвітній діяльності та в ході діяльнісного саморозвитку [125, с. 186].

Під діяльнісним саморозвитком будемо розуміти суб'єктну активність, внутрішню діяльність з актуалізованого, усвідомлюваного, самокерованого, цілеспрямованого процесу особистісних змін, у якому особистість бере на себе відповідальність за своє життя, з метою самовдосконалення і самозміни у напрямку розвитку професійно-психологічної культури, що здійснюється завдяки самодисципліні і безперервній рефлексивній саморегуляції. Якщо цей процес здійснюється усвідомлено і цілеспрямовано, то особистість вважається суб'єктом власного саморозвитку [86; 87].

Ключову роль у розвитку професійно-психологічної культури відіграють такі взаємопов'язані та взаємозалежні психологічні механізми саморозвитку як рефлексія, інтерналізація, фасилітація, децентрація, антиципація та рефлексивна саморегуляція [86; 90; 104; 107, с. 31; 122; 136], оскільки вони допомагають структурувати показники різних компонентів професійно-психологічної культури, психологічні якості, які необхідно розвивати, та визначати зміст розвивальних впливів [107, с. 78].

Ключовим механізмом розвитку професійно-психологічної культури та усвідомлення сенсу своєї професійної діяльності є рефлексія [107, с. 79]. Вона виступає процесом самопізнання, усвідомлення психологічних явищ внутрішнього світу, свідомості, особистісного віддзеркалення та обдумування явищ дійсності з позиції суб'єкта власної життєдіяльності, осмислення себе як цілісної особистості [12, с. 113; 86, с. 39] і включає в себе:

- механізми рефлексії – адекватне самооцінювання, критичний аналіз власної поведінки і професійної діяльності; усвідомлення важливості психологічних засобів саморегуляції;

- рефлексивні процедури, що дозволяють скласти власний психологічний портрет: спостереження за своєю внутрішньою психічною реальністю, постійне відслідковування й усвідомлення своїх психологічних особливостей (емоцій, цінностей, мотивів); здатність виявляти зв'язки між думками, почуттями і поведінковими реакціями, свої ресурсні зони і зони розвитку, формувати реалістичний рівень домагань;

- здатність розпізнавати психологічне підґрунтя поведінкових проявів клієнта та враховувати його при роботі з ним;

- розвиток навичок аналізу якості власної професійної діяльності, виконаних завдань, розпізнавання своїх професійних помилок, усвідомлення необхідності здобувати нові психологічні знання, навички, технології, розвивати особистісно-професійні характеристики та складові професійно-психологічної культури [107, с. 79].

З одного боку рефлексія як вища форма самосвідомості сприяє вивченню себе, дозволяє підтримувати внутрішню узгодженість та самототожність, з іншого – є засобом зміни самототожності особистості, змістових складових самосвідомості (особистісних сенсів, смислів, настанов, цінностей, цілей, ідеалів) та самовдосконалення. Лише опрацьована свідомістю особистісна риса, форма поведінки або психічний стан можуть бути змінені, конструктивно перебудовані та трансформовані на користь особистості, що є умовою особистісного зростання та саморозвитку. Саме тому рефлексію необхідно забезпечити і підтримати спеціально організованим психологічним впливом як основний засіб особистісного і професійного зростання у юнацькому віці в контексті розвитку професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника [86, с. 39].

Інтерналізація у свою чергу – рефлексивний механізм осмислювання дійсності, розширення свідомості, складний процес свідомого сприйняття оточуючого світу, активного відтворення у своїй діяльності норм і цінностей,

прийнятих на певному смисловому рівні, що передбачає прийняття на себе відповідальності, трактування значущих подій як результату власної діяльності. Інтерналізація покликана запобігти механічній заміні цінностей, прийняття чужих зразків і стереотипів поведінки, віднайти власні життєві смисли [86, с. 38].

Для майбутнього соціального працівника, що має розвинені рефлексивні механізми, ключові професійно-важливі якості, сформовану цінність і потребу саморозвитку та соціогенні здатності для їх реалізації, мова йде про підвищення рівня професійно-психологічної культури з метою фасилітації всебічного особистісного розвитку клієнта для реалізації її фасилітативної функції [107, с. 27; 124].

Фасилітація визначається як сприяння актуалізації особистісного потенціалу інших людей, мотивації їхнього саморозвитку та діяльності [107, с. 78; 122]. Вона є інструментом реалізації професійної спрямованості соціального працівника на внутрішні зміни особистості клієнта, підвищує ефективність надання йому різнопланової допомоги, формує здатність до професійно-психологічної діяльності у цілому [107, с. 31].

Децентрація (з лат. «відміна зосередження») – механізм подолання егоцентризму, розвитку пізнавальних процесів особистості, що забезпечує здатність розглядати явища з різних точок зору, розуміння і прийняття того, що інші люди можуть сприймати щось по-іншому, дозволяє враховувати, відтворити точку зору, позицію партнера по спілкуванню, подивитися на світ його очима. Децентрація у свою чергу пов'язана з рівнем розвитку емпатії, здатності розуміти іншого за допомогою емоційного проникнення у його внутрішній світ, думки і почуття [183, с. 51]. З поняттям децентрації тісно пов'язаний феномен антиципації (з лат. «передбачення») – психологічний механізм, що передбачає вміння прогнозувати можливі реакції партнера по спілкуванню, служить засобом зворотнього зв'язку при побудові співробітництва з ним та визначає ефективність комунікативної взаємодії [107, с. 78; 122].

Узагальнюючим механізмом особистісного саморозвитку вважається рефлексивна саморегуляція як свідома активність індивіда, функціональний засіб суб'єкта (ініціатора, організатора власної життєдіяльності), що полягає в цілісній свідомій самоорганізації і самоуправлінні власним функціонуванням і розвитком, сприяє мобілізації його психологічних ресурсів для успішного досягнення значущої мети, особистісної зміни та зростання [86, с. 40–41]. Формування особистих психологічних технік – індивідуально-своєрідних психологічних засобів управління психікою і поведінкою, здатності до усвідомленого саморозвитку, активізація потреби в позитивному самозмінюванні у напрямі посилення суб'єктності [86, с. 42] забезпечують розвиток професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників.

У психологічній літературі наводяться рекомендації щодо розвитку окремих компонентів професійно-психологічної культури соціальних працівників та їх показників. Ключовим у цьому процесі вважається засвоєння професійних цінностей, пошук сенсу та стратегій професійного життя, чому сприяє переосмислення реальних проблемних ситуацій, конфліктів і складних прецедентів, з якими майбутній соціальний працівник має справу в навчально-професійній діяльності [107, с. 26; 124].

Оскільки ціннісно-смісловий компонент формується у процесі вибору між певними цінностями, зміст та форми особистісно-центрованого розвиваючого навчання повинні постійно надавати студенту можливість вибору в різноманітних ситуаціях та усвідомлення за нього відповідальності, що сприяє розвитку його суб'єктності. Наприклад, креативність як показник ціннісно-сміслового компоненту найкраще розвивається тоді, коли у процесі навчання підтримується прояв ініціативи, нестандартності рішень, цінуються особистісні прояви – наполегливість у вирішенні проблем, стійкість перед невдачами, і при цьому панує атмосфера довіри, свята, саморозкриття, творчої самореалізації [152].

Для розвитку рефлексивно-регулятивного компоненту існує широкий спектр методів і прийомів, до яких слід віднести наступні: вправи на розвиток

логічного та дискурсивного мислення; навчання прийомам самоаналізу; формування адекватних професійних оцінних еталонів; використання проблемних завдань для розвитку навичок саморегуляції, самопідтримки, самопланування тощо. При цьому одними з найбільш ефективних є діалогічні методи навчання.

У зв'язку з діалогічною природою свідомості [1; 90; 185] формування емоційного та комунікативного компонентів професійно-психологічної культури може здійснюватися лише через діалог з її живими носіями і кращими представниками професії: через емоційний контакт, що базується на довірі й прихильності, цінності й принципи розвитку емоційного інтелекту, глибинності переживань, емпатійності, толерантності, контактності заряджаються позитивною валентністю та інтериоризуються [107, с. 16]. Сформована еталонна модель фахівця з високим комунікативним потенціалом, в якій втілюється вибір глибоких професійних сенсів конструктивного професійного спілкування, гуманістично спрямованих форм поведінки для побудови позитивних стосунків з іншими, виступає важливим орієнтиром та стимулом для розвитку власної професійно-психологічної культури студентом [107, с. 25; 111].

Найсприятливіші умови для розвитку усіх складових професійно-психологічної культури створюються на соціально-психологічному тренінгу з використанням моделювання проблемних ситуацій, з опрацюванням реальних професійних прецедентів, складних проблем, конфліктних відносин за рахунок того, що подача навчального матеріалу відбувається не у виключно теоретичному ракурсі, а за рахунок відпрацювання нових вмінь, технологій, прийомів [107, с. 79].

Професійно-психологічна культура майбутнього соціального працівника виконує соціально-адаптивну та комунікативну функції, виступає регулятором співпраці людей, оснований на суб'єкт-суб'єктних стосунках, тому детермінанти її розвитку слід вбачати в педагогічній взаємодії та спілкуванні [145, с. 13–14].

Оптимальна й ефективна педагогічна взаємодія, основана на принципах гуманізму, діалогічності, співробітництва, творчості та демократизму, закономірностях полісуб'єктності, безпечного розвивального освітнього середовища здатні забезпечити відповідний характер міжособистісних відносин у студентській групі на засадах взаєморозуміння, співпереживання, взаємосприяння та співробітництва [145, с. 21]. Побудова рівноправних стосунків партнерства в педагогічній взаємодії виступає важливою умовою розвитку професійно-психологічної культури студентів.

Партнерство розглядається в якості інноваційної форми діалогічної взаємодії, найпродуктивнішої системи відносин викладачів та студентів і визначається як найвища форма співробітництва, спроможність особистості до системи взаємин, що характеризується активністю, рівністю, ініціативністю, самостійністю партнерів, взаємоузгодженістю дій щодо визначення спільної мети в умовах злагодженої спільної діяльності, суб'єкт-суб'єктного характеру стосунків, що звільняє викладача від необхідності контролювати студента, дає йому свободу пізнавальної діяльності, можливість самостійно обирати форми та методи, а відповідно й самому нести відповідальність за її результати [81, с. 196; 83; 167].

Даний тип відносин передбачає горизонтальну, узгоджену, рівноцінну та рівноправну гуманістично-спрямовану педагогічну взаємодію, визнання цінності думки кожного, співробітництво, рівність позицій з послідовною зміною характеру активності суб'єктів освітнього середовища, диференціацію потреб та проблем, розподіл відповідальності та водночас розвинені вміння співпрацювати з іншими для досягнення обопільного успіху. Розмежування обов'язків стосовно розв'язання навчальних задач, докладання зусиль з обох сторін дозволяють реалізувати спільне право викладача та студента на отримання задоволення від ефективного навчання [81, с. 198; 83].

Психологічна стратегія співробітництва ґрунтується на усвідомленні кожним суб'єктом взаємодії власної неповторності, що полягає у бажанні проявити свої внутрішні смисли, визнанні та прийнятті унікальності партнера, отримання взаємної користі та задоволення від встановлення контакту на

основі психології діалогічності, відкритості і готовності до зустрічі з Іншим [83, с. 104–105]. Рівноправні стосунки партнерства сприяють зміцненню впевненості у собі, самоприйняття, самостійності студента і водночас задовольняють його потребу в єдності та приналежності [81, с. 200].

Як видно з вищесказаного, з одного боку партнерство – це співучасть (інтеграція) з партнером, а з іншого – прояв автономності, тому розвиток партнерських взаємин між викладачем і студентом забезпечує психологічно оптимальне підґрунтя для формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників.

Проте, стосунки партнерства не набуваються автоматично у процесі соціалізації, до основних факторів їх розвитку в педагогічній взаємодії можна віднести:

- високий рівень розвитку соціогенних якостей продуктивного спілкування, їх рефлексивний аналіз;
- визнання права на автентичність партнера: студент має право самостійно визначати успішність свого навчання, а викладач – отримувати задоволення від викладання у своєму індивідуальному стилі);
- відкритість, конгруентність без маніпуляцій, домовленість, чіткість цілей дій обох сторін;
- соціально-психологічний клімат, сприятливий для задоволення основних міжособистісних потреб у процесі спільної діяльності, підтримуючі взаємостосунки;
- усвідомлення індивідуальної та групової відповідальності, спільної мети, мотивація спільної навчальної діяльності, що формує здорову взаємозалежність у взаєминах [83].

Узагальнюючи вищевикладене, наведемо виділені П. С. Перепелицею умови розвитку професійно-психологічної культури: а) організаційні – сприяють ефективному впровадженню програми розвитку професійно-психологічної культури, забезпечення індивідуалізації процесу навчання соціальних працівників; б) змістовно-процесуальні – забезпечення наступності, орієнтація змісту форм і методів професійної підготовки на розвиток

професійно-психологічної культури; в) психолого-педагогічні – забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату у студентській групі, продуктивна діалогічна взаємодія та допомагаючі взаєностосунки між викладачем та студентами; г) гуманістичні – визнання особистості студента найвищою цінністю, задоволення її освітніх та професійних потреб [116, с. 29].

Варто також визначити принципи розвитку професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника: а) принцип рефлексивності – усвідомлення системи професійно-психологічних прагнень, знань та здібностей як незаперечних особистісних цінностей; б) принцип аксіологізації – посилення особистісного значення інтеріоризації професійно-психологічних прагнень в якості особливих цінностей; в) принцип креативності – як умова досягнення особистістю високого рівня професіоналізму у власній діяльності саме через засвоєння і творче використання професійно-психологічних цінностей; г) принцип моделювання рефлексивно-ціннісно-креативних ситуацій в умовах навчально-професійної діяльності та проходження практики; е) принцип естетичного піднесення та емоційно-почуттєвої фіксації процесів і результатів культуротворення у ході професійного навчання особистості [13, с. 165]; ж) принцип цілісності – посилення інтегрованості та взаємозв'язку всіх компонентів професійно-психологічної культури та їх показників, конгруентності та внутрішньої єдності особистості у цілому (наприклад, між інтелектом та емоційно-почуттєвою сферою, «Я»-реальним та «Я»-ідеальним), що забезпечує її ефективну саморегуляцію [11, с. 45].

Важливо також забезпечити неперервність розвитку професійно-психологічної культури, необхідні зміни в організації, структурі та змісті фахової підготовки соціальних працівників. Професійно-психологічна культура соціального працівника має формуватися завдяки цілеспрямованим впливам на його особистість у сфері освіти через розкриття можливостей студента, формування його мотивів, професійно значущих якостей в інтерактивному, діалогічному процесі цілеспрямованої партнерської взаємодії на рівні «педагог-студент».

Висновки до першого розділу

Теоретико - методологічний аналіз наукових досліджень проблеми професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти надав можливість зробити наступні висновки:

1. Теоретично встановлено, що поняття професійно-психологічної культури визначається науковцями як самостійний багатовимірний психологічний феномен, комплексне інтегративне особистісне утворення, що становить цілісну сукупність взаємопов'язаних психологічних властивостей (мотиваційних, емоційних, рефлексивних, регулятивних), оснований на гуманістично орієнтованому ціннісно-смісловому аспекті (системі професійно-значущих ціннісних орієнтацій та смислів), розвиненій рефлексії та продуктивному саморозвитку, виступає ядром структури професійно важливих якостей, забезпечує високий рівень саморегуляції, ефективності соціальної взаємодії та успішності професійної діяльності.

2. За результатами аналізу наукових літературних джерел вивчено, що професійно-психологічна культура соціальних працівників є необхідною складовою їх загальної психологічної культури.

3. Визначено, що соціальний працівник – це професійно підготовлений фахівець, який має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи і надає соціальні послуги. В умовах закладу вищої освіти майбутній соціальний працівник оволодіває професійно-психологічною культурою, психолого-педагогічними, соціальними, юридичними фаховими знаннями для подальшого вирішення професійних завдань у створенні «мережі допомоги» населенню України.

4. Узагальнення та систематизація проаналізованих наукових джерел сприяли розробці структурно-функціональної моделі професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. У якості складових визначено ціннісно-смісловий, рефлексивно-регулятивний, емоційний та комунікативний компоненти. *Ціннісно-смісловий компонент* є системою гуманістичних ціннісних орієнтацій та включає показники: психологічні цінності, погляд на природу людини, любов до людей, спрямованість, ціль у житті, мотивація

самопізнання, інтелектуальні прагнення, креативність та наявність власної життєвої філософії.

Сутність *рефлексивно-регулятивного компоненту* виявляється у наступних психологічних якостях: рефлексивність, саморегуляція, відповідальність, внутрішній локус контролю, саморозвиток, самоприйняття, автономність та опора на себе. *Емоційний компонент* розглядається як здатність до саморегуляції, управління власними емоціями, почуттями та станами при вирішенні складних професійних завдань і є сукупністю таких пов'язаних між собою показників, як: емоційна обізнаність, емоційна гнучкість, самомотивація довільного управління власними емоціями, емпатійність, розпізнавання емоцій інших людей та глибинність переживань.

Складові *комунікативного компоненту* сприяють ефективній соціальній взаємодії та продуктивним взаємовідносинам: комунікативний потенціал особистості, позитивні стосунки з іншими, контактність, поведінкова гнучкість, толерантність, рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми, конструктивність професійного спілкування.

5.Гіпотетично передбачено, що професійно-психологічна культура майбутніх соціальних працівників буде успішно сформована в межах закладу вищої освіти за умови оптимізації структурно-функціональної моделі.

У першому розділі використані літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами: [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 14; 17; 18; 19; 20; 22; 23; 25; 26; 30; 55; 56; 58; 60; 62; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 86; 70; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 81; 83; 86; 87; 99; 90; 91; 92; 93; 94; 95; 96; 98; 102; 103; 104; 107; 108; 110; 111; 112; 113; 116; 118; 119; 120; 122; 123; 124; 125; 126; 127; 128; 129; 130; 131; 132; 133; 134; 135; 136; 138; 141; 142; 143; 144; 145; 146; 147; 149; 150; 152; 153; 155; 157; 159; 160; 161; 162; 164; 163; 165; 166; 167; 168; 170; 172; 174; 175; 176; 177; 179; 180; 181; 184; 185; 186; 188; 190; 192; 193; 194; 195].

Матеріали першого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора, як: [32; 33; 34; 45; 46; 47; 49; 50; 51; 52; 53; 85; 187].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»

У цьому розділі представлено програму експериментального дослідження професійно-психологічної культури студентів – майбутніх соціальних працівників, розкрито його мету, завдання та етапи; визначено систему критеріїв, показників та методик діагностики складових професійно-психологічної культури. Емпірично перевірено компонентний склад показників професійно-психологічної культури, зокрема, проведено кореляційний аналіз між показниками професійно-психологічної культури, емоційного інтелекту, особливостей спілкування, психологічного благополуччя, самоактуалізації, рефлексії та стилю саморегуляції поведінки. Проаналізовано та інтерпретовано результати констатувального етапу емпіричного дослідження, здійснено факторизацію простору показників, що характеризують професійно-психологічну культуру.

2.1. Програма експериментального дослідження професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників

У попередньому, теоретичному розділі нашого дослідження, викладено результати аналізу наукових робіт з проблеми психологічної культури особистості, професійно-психологічної культури майбутніх фахівців та визначено можливі шляхи її формування у студентів – майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти.

Метою дисертаційного дослідження є теоретичне обґрунтування і емпіричне дослідження професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників та шляхи її формування в умовах університетської освіти. Відповідно, метою емпіричної частини є дослідження професійно-психологічної культури студентів – майбутніх фахівців за спеціальністю

«Соціальна робота»; вивчення компонентів професійно-психологічної культури (ціннісно-смісловий, рефлексивно – регулятивний, емоційний, комунікативний) і їх складових; аналіз взаємозв'язків між показниками психологічної культури та показниками складових її компонентів.

Мета емпіричного дослідження передбачала постановку наступних емпіричних завдань:

1) виявити взаємозв'язки між показниками професійно-психологічної культури і показниками психологічних явищ, що входять до складу компонентів психологічної культури: емоційного інтелекту, рефлексивності, самоактуалізації, саморегуляції поведінки особистості, її психологічного благополуччя, особистісної зрілості та особливостей спілкування;

2) визначити критерії та рівні сформованості ціннісно-сміслового, рефлексивно-регулятивного, емоційного та комунікативного компонентів професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників;

3) згрупувати показники досліджених психологічних явищ, виокремити фактори для лаконічного та ємного опису зв'язків між ними;

4) вивчити результати діагностики рівня розвитку та реалізації психологічної культури студентів – майбутніх соціальних працівників;

5) за необхідності – скласти тренінгову програму корекції та розвитку професійно-психологічної культури студентів – майбутніх соціальних працівників;

б) вивчити зміни, які відбулися в результаті участі студентів у тренінгу і охарактеризувати співвідношення кореляційних зв'язків між показниками професійно-психологічної культури та показниками психологічного благополуччя, особливостей спілкування та стилів саморегуляції поведінки.

Мета та завдання емпіричного дослідження відповідають логіці дисертаційного дослідження. Традиційно, емпірична частина психологічного дослідження спирається на послідовність виконання наступних етапів психолого-педагогічного експерименту: констатувального, формувального, контрольного.

Вирішення завдань констатувального етапу було спрямоване на діагностування показників психологічних явищ, які входять до складу компонентів професійно-психологічної культури, а також на визначення кількісних та якісних характеристик рівнів психологічної культури студентів - майбутніх соціальних працівників.

Формувальний етап дослідження передбачав розробку та реалізацію розвивально-корекційної тренінгової програми професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників.

Основне завдання контрольного етапу визначалося необхідністю аналізу ефективності застосування тренінгової програми у розвитку професійно-психологічної культури студентів-майбутніх соціальних працівників.

Емпіричне дослідження професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників тривало протягом чотирьох років (2015–2019 рр.) і враховувало усі необхідні вимоги поетапного виконання поставлених завдань.

При цьому у 2015-2016 рр. розроблялася програма експериментального дослідження. Спираючись на теоретичну модель структури професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників, було виділено критерії та показники, підбирався психодіагностичний інструментарій.

Власне діагностування теоретично обґрунтованих професійно- важливих особистісних якостей, що виступають показниками професійно-психологічної культури (див. Розділ I), здійснювалося протягом 2016–2017 років. Вибірку дослідження було сформовано зі студентів спеціальності «Соціальна робота» 1-5 курсів навчання деяких закладів вищої освіти України, а саме: Чорноморського національного університету імені Петра Могили (м. Миколаїв), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського та Херсонського державного університету.

Загальна кількість досліджуваних становила 366 осіб віком 17–23 років. При формуванні вибірки було враховано вікові можливості, психологічні особливості та умови психічного розвитку студентів, які брали участь у дослідженні. Вибір періоду пізньої юності для дослідження специфіки

сформованості професійно-психологічної культури обумовлений тим, що це найбільш сприятливий період для:

1) трансформації ціннісно-сислової сфери як основи самовизначення, самопроекування та саморегуляції особистості;

2) активного засвоєння та перетворення в особистісні смисли загальнолюдських гуманістичних цінностей (добро, істина, краса, життєвість, цілісність, простота, унікальність, справедливість, самодостатність, порядок, легкість тощо [92, с. 302–303; 168, с. 2]) і професійних норм та ідеалів, визначення їх пріоритетності в індивідуальній системі ціннісних орієнтацій;

3) розвитку професійно важливих якостей, властивостей, майбутнього соціального працівника;

4) повернення до довірливих стосунків із значимими дорослими та рівноправних стосунків партнерства на основі взаємоповаги (соціальна ситуація розвитку);

5) формування самосвідомості, ідеалів, світогляду, самоцінності, розробки життєвого плану, що передбачає побудову найближчих перспективних цілей, передбачення себе у майбутньому з власними орієнтирами особистісно-професійного становлення [61].

Протягом 2017–2018 рр. на основі аналізу результатів констатувальної частини емпіричного дослідження з метою підвищення рівня професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників ми перейшли до формувального етапу психолого-педагогічного експерименту, в результаті якого було розроблено та реалізовано тренінгову програму, детально викладену у Розділі III нашої дисертаційної роботи.

Згідно з логікою побудови експериментального дослідження на початку 2019 р. було реалізовано заключний контрольний етап нашого експерименту, під час якого було здійснено повторну психодіагностику компонентів і показників професійно-психологічної культури у студентів експериментальної та контрольної груп, узагальнення експериментальних даних, психологічну інтерпретацію та порівняльний аналіз результатів, отриманих до та після реалізації розробленої нами корекційно-розвивальної тренінгової програми, на

основі чого зроблено висновки щодо її ефективності та надано практичні рекомендації стосовно оптимізації процесу формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти.

Усе це також відображено у третьому розділі дисертації, а поки що зупинимось детальніше на характеристиці констатувальної частини експериментального дослідження. Отже, на підставі теоретико-методологічного аналізу проблеми, яка вивчається, розроблено програму констатувального етапу експерименту (підготовчий, діагностичний, аналітико-інтерпретаційний етапи). На підготовчому етапі здійснено заходи організаційно-методичного характеру, зокрема розкрито зміст емпіричного дослідження, обґрунтовано основну вибірку, підбрано психодіагностичний інструментарій.

На діагностичному етапі було запроваджено вимірювальні процедури. За допомогою обраної системи методик проводився збір емпіричних даних щодо компонентів професійно-психологічної культури та їх окремих показників у студентів 1-5 курсів вище перелічених університетів.

Завданням третього – аналітико-інтерпретаційного – етапу дослідження стали математико-статистична обробка даних за допомогою методів кількісного аналізу (кореляційний і факторний аналіз, зокрема мультифакторний аналіз з подальшою ротацією) та обговорення отриманих результатів. На цьому ж етапі здійснено психологічний аналіз та інтерпретацію емпіричних даних, у тому числі й через співставлення результатів, отриманих за результатами діагностування досліджуваних різних курсів навчання.

На підготовчому етапі констатувального експерименту за результатами теоретико-методологічного аналізу наукових робіт було визначено основні компоненти професійно-психологічної культури, відповідні діагностичні критерії й показники, розроблено структуру дослідження професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників та підбрано методичний інструментарій для проведення діагностування. Вказану структуру дослідження відображено у таблиці 2.1.

Критерії, показники та методики дослідження професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників

		Критерії	Показники	Методики дослідження
		Компоненти професійно-психологічної культури	Ціннісно-смисловий	Смисложиттєві ціннісні орієнтації
Іntenційність: самомотивація і цілепокладання	Спрямованість, ціль у житті; мотивація самопізнання; інтелектуальні прагнення.			«Психологічна культура особистості» О. І. Моткова; «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф; «Самоактуалізаційний тест» Е. Шострома.
Рефлексивно-регулятивний	Самоаналіз і самовизначення		Рефлексивність; самоприйняття; автономність, опора на себе.	«Психологічна культура особистості» О. І. Моткова; «Методика визначення рівня розвитку рефлексивності» А. В. Карпова; «Самоактуалізаційний тест» Е. Шострома; Опитувальник особистісної зрілості» О. С. Штепи; «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф.
	Самоуправління й особистісне зростання		Саморегуляція; саморозвиток, особистісне зростання; відповідальність.	«Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової; «Психологічна культура особистості» О. І. Моткова; «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф; «Опитувальник особистісної зрілості» О. С. Штепи.
Емоційний	Регуляція власних емоцій		Емоційна обізнаність; самомотивація довільного управління власними емоціями; глибинність переживань.	«Методика діагностики емоційного інтелекту» Н. Холла; «Опитувальник особистісної зрілості» О. С. Штепи.
	Вплив на емоції інших		Емоційна гнучкість; емпатійність; розпізнавання емоцій інших людей.	«Методика діагностики емоційного інтелекту» Н. Холла.

Комунікативний	Навички ефективної комунікації	Комунікативний потенціал особистості; контактність; поведінкова гнучкість; рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми.	«Діагностика особливостей спілкування» В. Н. Недашковського; «Самоактуалізаційний тест» Е. Шострома; «Опитувальник особистісної зрілості» О. С. Штепи; «Методика визначення рівня розвитку рефлексивності» А. В. Карпова.
	Фасилітативний вплив на інших у процесі комунікації	Позитивні стосунки з іншими; толерантність; конструктивність професійного спілкування.	«Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф; «Опитувальник особистісної зрілості» О. С. Штепи; «Психологічна культура особистості» О. І. Моткова.

Як показано у таблиці 2.1, професійно-психологічна культура майбутніх соціальних працівників визначена наступними компонентами: ціннісно-смісловим, рефлексивно-регулятивним, емоційним та комунікативним, що були описані у попередньому розділі. Кожен компонент, у свою чергу, містить наступні критерії: ціннісно-смісловий – смисложиттєві ціннісні орієнтації, інтенційність: самомотивація і цілепокладання; рефлексивно-регулятивний – самоаналіз і самовизначення, самоуправління й особистісне зростання; емоційний – регуляція власних емоцій, вплив на емоції інших; комунікативний – навички ефективної комунікації, фасилітативний вплив на інших у процесі комунікації.

Відповідно до окреслених критеріїв було виділено наступні показники професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників: смисложиттєві ціннісні орієнтації – психологічні цінності, погляд на природу людини, любов до людей, креативність, творча спрямованість, наявність власної життєвої філософії; інтенційність: самомотивація і цілепокладання – спрямованість, ціль у житті, мотивація самопізнання, інтелектуальні прагнення; самоаналіз і самовизначення – рефлексивність, самоприйняття, автономність, опора на себе; самоуправління й особистісне зростання – саморегуляція, саморозвиток, відповідальність; регуляція власних емоцій – емоційна обізнаність, самомотивація довільного управління власними емоціями,

глибинність переживань; вплив на емоції інших – емоційна гнучкість, емпатійність, розпізнавання емоцій інших людей; навички ефективної комунікації – комунікативний потенціал особистості, контактність, поведінкова гнучкість, рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми; фасилітативний вплив на інших у процесі комунікації – позитивні стосунки з іншими, толерантність, конструктивність професійного спілкування. Слід відмітити, що в основі всіх зазначених критеріїв в якості їх показників лежать професійно важливі якості соціального працівника.

Перш, ніж зробити огляд підібраних та використаних у нашому дослідженні методик, спрямованих на діагностику складових професійно-психологічної культури студентів, зупинимось на вимогах і критеріях їх підбору: призначеність для диференціального діагнозу та наукового дослідження, діагностики осіб від 17-18 років з можливістю застосування для групового та індивідуального тестування; за стандартизацією шкал висока надійність та валідність; спрямованість на самооцінку, відображення процесу і результату усвідомлення студентами вищих психологічних цінностей, які лежать в основі професійно-психологічної культури [19].

Психодіагностичний інструментарій даного дослідження добрався відповідно до поставлених завдань дисертаційної роботи з урахуванням зазначених вище положень та можливості його використання як на констатувальному етапі, так і на контрольному етапі, тобто після проведення формувальної частини експерименту. Для підвищення ефективності вивчення особливостей професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників при виборі кожної методики нами враховувалися її валідність, надійність та діагностична спроможність щодо вимірювання виділених нами показників, отримання їх кількісних та якісних характеристик.

Відповідно до структури констатувальної частини експериментального дослідження – першого завдання експериментального дослідження було підбрано взаємодоповнювальні методики: «Психологічна культура особистості» О. І. Моткова (модифікація О. Г. Видри), «Самоактуалізаційний тест» Е. Шострома (адапт. Ю. Є. Альошина,

Л. Я. Гозман, М. В. Загика, М. В. Кроз), «Опитувальник особистісної зрілості» О. С. Штепи, «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф (адапт. Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко), «Методика визначення рівня розвитку рефлексивності» А. В. Карпова, «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової, «Методика діагностики емоційного інтелекту» Н. Холла та «Діагностика особливостей спілкування» В. Н. Недашковського. Зупинимося детальніше на їх характеристиці.

Модифікований О. Г. Видрою варіант методики «Психологічна культура особистості» О. І. Моткова [19, с. 208–214] побудований як семантичний опитувальник, що включає 55 тверджень, кожне з яких оцінюється за допомогою балів: 5 – «для мене це дуже важливо»; 4 – «важливо»; 3 – «має певне значення»; 2 – «має невелике значення»; 1 – «не має ніякого значення» по двом п'ятибальним шкалам: шкала А – оцінка сили культурно-психологічного прагнення, шкала Б – оцінка ступеня його реалізації студентом в особистісно-професійній діяльності. Вказана методика має наступний вигляд (Додаток А).

Обробка результатів здійснюється відповідно до ключа [19, с. 213]: 1) по шкалі А підраховується середнє арифметичне відповідей за силою прагнення кожного виду; 2) визначається середнє арифметичне відповідей по шкалі А на всі питання 1–55, що показує середню міру виразності у студента всіх прагнень професійно-психологічної культури в цілому; 3) аналогічно по шкалі Б визначається середня міра виразності у студента ступеня реалізації кожного виду психологічного прагнення та професійно-психологічної культури в цілому. Пріоритетними при цьому є показники ступеня реалізації психологічного прагнення й психологічної культури в цілому (за шкалою Б). У свою чергу визначаються рівні виразності сили та ступеню реалізації культурно-психологічних прагнень: елементарний, базовий, досконалий і псевдовисокий (уведений О. Г. Видрою для фіксування неадекватно завищених самооцінок студентів або хибні відповіді) [19, с. 214].

За допомогою даної методики досліджувалися наступні показники професійно-психологічної культури: психологічні цінності, любов до людей,

творча спрямованість (шкала «творчість») – за критерієм смисложиттєвих ціннісних орієнтацій; спрямованість, мотивація самопізнання (шкала «самоаналіз, самопізнання»), інтелектуальні прагнення – за критерієм інтенційності; рефлексивність (шкала «рефлексія») – за критерієм самоаналізу і самовизначення; саморегуляція (шкала «психічна саморегуляція»), саморозвиток (шкала «гармонізуючий саморозвиток») – за критерієм самоуправління й особистісного зростання; конструктивність професійного спілкування – за критерієм фасилітативного впливу на інших у процесі комунікації.

«Самоактуалізаційний тест» Е. Шострома (САТ, адапт. Ю. Є. Альошина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика, М. В. Кроз) [109, с. 174–193] спрямований на дослідження основних рис самоактуалізованої особистості, складається з 126 питань, відповідь на кожне з яких передбачає два альтернативні судження, досліджуваному необхідно обрати те з них, що найбільшою мірою відповідає його поглядам і переконанням. Обробка та інтерпретація результатів здійснюється відповідно з ключем [109, с. 186–187]. За кожне вибране досліджуваним судження, що відповідає самоактуалізації, нараховується 1 бал, таким чином необхідно підрахувати бали за всіма 14-ма шкалами методики. Важливо при цьому враховувати, що базові коефіцієнти тесту «орієнтація у часі» та «підтримка», на основі яких здійснюється основна інтерпретація результатів, розраховуються специфічним чином [109, с. 188].

Самоактуалізаційний тест був використаний для вивчення особливостей сформованості ціннісно-сислового компоненту професійно-психологічної культури, зокрема таких показників як психологічні цінності (шкала «ціннісні орієнтації»), погляд на природу людини, креативність (критерій смисложиттєвих ціннісних орієнтацій), інтелектуальні прагнення (шкала «пізнавальні потреби»; критерій інтенційності). Даною методикою також частково досліджувалися рефлексивно-регулятивний (через показники самоприйняття та опори на себе за критерієм «самоаналіз і самовизначення») та комунікативний компоненти (через показники контактності й поведінкової гнучкості за критерієм «навички ефективної комунікації»).

«Опитувальник особистісної зрілості» (ОЗО) О. С. Штепи [181, с. 30–34], дозволяє визначити рівень особистісної зрілості студентів-старших юнаків, риси якої частково виступають показниками професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. Існує дві форми опитувальника: форма А використовується на етапі констатувального експерименту, а форма Б – для дослідження змін, які відбулися в результаті формувального експерименту, використовується після проведення останнього тренінгового заняття. Кожен з опитувальників містить 85 тверджень, за допомогою яких здійснюється самооцінка 10-ти основних рис зрілої особистості, виділених О. С. Штепою.

За допомогою даного опитувальника частину з цих шкал використано для діагностики показників у складі різних компонентів професійно-психологічної культури, зокрема: креативність, наявність власної життєвої філософії (критерій ціннісно-сислового компоненту «сисложиттеві ціннісні орієнтації»); самоприйняття, автономність (критерій рефлексивно-регулятивного компоненту «самоаналіз і самовизначення»); відповідальність (критерій рефлексивно-регулятивного компоненту «самоуправління й особистісне зростання»); глибинність переживань (критерій емоційного компоненту «регуляція власних емоцій»); контактність (критерій комунікативного компоненту «навички ефективної комунікації»); толерантність (критерій комунікативного компоненту «фасилітативний вплив на інших у процесі комунікації»).

Опитувальник особистісної зрілості має наступний вигляд (Додаток Б). Підрахунок балів по кожній із шкал полягає у наступному: за кожне співпадіння з ключем [181, с. 34] нараховується 1 бал, у результаті обробки даних сирі бали сумуються окремо за кожним фактором і переводяться у стени (від 1 до 10). Слід враховувати, що 85-е питання опитувальника передбачає відкриту розгорнуту відповідь та оцінюється за специфічною системою підрахунків балів [181, с. 34].

Аналіз профілю особистісної зрілості здійснюється за фактором наявності та реалізованості рис, які становлять структуру особистісної зрілості.

Наявними при цьому вважаються ті риси, які сягають значення 5-7 стенів, а реалізованими – 8-10 стенів; загальний рівень особистісної зрілості визначається за наступними критеріями: 1) високим є рівень, коли наявними виявляються не менше 80% рис, реалізованими – не менше 50% рис, при цьому серед них є усі або деякі з таких як «Толерантність», «Відповідальність», «Глибинність переживань», «Децентрація», «Життєва філософія»; 2) необхідний рівень визначається, якщо наявними є 40%–70% рис, серед них є певні риси, що реалізуються (такі як «Толерантність», «Відповідальність», «Глибинність переживань», «Децентрація», «Життєва філософія»); критичним у свою чергу виявляється рівень особистісної зрілості за умови, що наявними є лише 30% рис і менше, незалежно від того, чи є серед них реалізовані [181, с. 33].

Опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф (адапт. Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко) [127, с. 27–34] складається із 84 тверджень (Додаток В), по кожному з яких досліджуваному пропонується виразити ступінь своєї згоди наступним чином: абсолютно не згоден (1 бал у прямих твердженнях, 6 балів – у зворотніх); не згоден (2 бали у прямих твердженнях, 5 балів – у зворотніх); швидше не згоден (3 бали у прямих твердженнях, 4 бали – у зворотніх); швидше згоден (4 бали у прямих твердженнях, 3 бали – у зворотніх); згоден (5 балів у прямих твердженнях, 2 бали – у зворотніх) та абсолютно згоден (6 балів у прямих твердженнях, 1 бал – у зворотніх). Підрахунок балів за основними шістьма шкалами та психологічним благополуччям у цілому відбувається відповідно до ключа [177], після чого здійснюється інтерпретація результатів. При цьому загальний показник психологічного благополуччя має наступні рівні вираженості: 0-323 балів – низький рівень; 324–353 балів – середній рівень; 354 та більше балів – високий рівень психологічного благополуччя.

Використання результатів діагностики за шкалами даної методики дозволили вивчити наступні показники професійно-психологічної культури: ціль у житті – за критерієм інтенційності ціннісно-смыслового компоненту; самоприйняття, автономність (шкала «автономія») – за критерієм самоаналізу

й самовизначення та особистісне зростання – за критерієм самоуправління й особистісного зростання рефлексивно-регулятивного компоненту; позитивні стосунки з іншими – за критерієм фасилітативного впливу на інших у процесі комунікації, що належить до комунікативного компоненту.

«Методика визначення рівня розвитку рефлексивності» А. В. Карпова [63, с. 9–13] була використана для поглибленого дослідження ключового показника рефлексивно-регулятивного компоненту професійно-психологічної культури за критерієм самоаналізу і самовизначення – рефлексивності, тобто здатності особистості до рефлексії. Опитувальник містить 27 питань (Додаток Г), відповіді кодуються балами від одного до семи: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – швидше невірно; 4 – не знаю; 5 – швидше вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно. Підрахунок балів здійснюється відповідно до ключа з урахуванням необхідності інверсії балів по ряду питань, після чого бали переводяться у стени [63, с. 11–12], за якими визначається рівень розвитку рефлексивності: низький (до 4 стенів), середній (від 4-х до 7 стенів), високий (більше 7 стенів). Методика дозволяє визначити рівні рефлексивності за чотирма параметрами: ретроспективна рефлексія діяльності, рефлексія діяльності в теперішньому, аналіз майбутньої діяльності та рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми. Останній дозволяє визначити відповідний показник комунікативного компоненту професійно-психологічної культури за критерієм навичок ефективної комунікації.

Для вивчення саморегуляції як одного з показників рефлексивно-регулятивного компоненту професійно-психологічної культури за критерієм самоуправління й особистісного зростання було обрано методику «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової [105]. Індивідуальний профіль саморегуляції включає показники основних регуляторних процесів: планування, моделювання, програмування, оцінки результатів та показники розвитку таких регуляторно-особистісних властивостей як гнучкість та самостійність.

Даний опитувальник (Додаток Д) складається із 46 тверджень, які входять до складу 6 шкал (по 9 тверджень у кожній), причому деякі твердження

відносяться відразу до двох шкал, оскільки характеризують одночасно як регуляторний процес, так і властивості регуляції. При проходженні методики респонденту необхідно послідовно прочитати кожне висловлювання, що стосується особливостей його поведінки, й обрати один з можливих варіантів відповідей: правильно; мабуть, вірно; мабуть, невірно; невірно. При підрахунку балів необхідно скористатися ключем [105], за кожне співпадіння з яким нараховується 1 бал, після чого за спеціальною таблицею визначається рівень (низький, середній чи високий) по кожній шкалі та загальний рівень саморегуляції у цілому [105].

З метою визначення рівня розвитку емоційного компоненту професійно-психологічної культури за критеріями регуляції власних емоцій та впливу на емоції інших обрано «Методику діагностики емоційного інтелекту» Н. Холла [158, с. 57–59], яка розроблена для виявлення здатності управляти власною емоційною сферою на основі вольової саморегуляції. Вона складається з 30 тверджень (Додаток Е) і містить 5 шкал: емоційна обізнаність; емоційна гнучкість (управління власними емоціями); емпатія; вміння впливати на емоційний стан інших людей (розпізнавання емоцій інших людей); самомотивація довільного управління власними емоціями. Окремо по кожній шкалі відповідно до ключа [158, с. 59] необхідно підрахувати суму балів з урахуванням знаку відповідей, сумарна кількість балів за усіма шкалами визначає загальний рівень емоційного інтелекту.

Методика «Діагностика особливостей спілкування» В. Н. Недашковського [127, с. 45–52] дозволяє дослідити комунікативний потенціал особистості, що виступає показником комунікативного компоненту професійно-психологічної культури за критерієм «навички ефективної комунікації». Даний опитувальник проводиться з метою оцінки ефективності процесу спілкування з урахуванням його етапів, які виступають шкалами тесту: сприймання та розуміння співрозмовника, сприймання і розуміння себе (рефлексія), побудова міжособистісних меж (створення міжособистісної диференціації) та особливості повідомлень, спрямованих на співрозмовника. Методика містить 24 пари полярних тверджень, в кожній з яких необхідно обрати одне, що

найбільше відповідає уявленню респондента про себе у процесі спілкування (Додаток Ж). Відповіді обираються із наступних варіантів: не знаю – не можу оцінити і вибрати твердження; ліве – ввбираю ліве твердження; швидше ліве – швидше ліве, ніж праве твердження; швидше праве – швидше праве, ніж ліве твердження; праве – обираю праве твердження.

При обробці отриманих результатів необхідно врахувати, що відповіді на бланку *без затемнення* переводяться в бали наступним чином: не знаю – 0 балів; ліве – 1 бал; швидше ліве –2 бали; швидше праве – 3 бали; праве – 4 бали. Відповіді на бланку *із затемненням* матимуть зворотні оцінки: не знаю – 0 балів; ліве – 4 бали; швидше ліве –3 бали; швидше праве – 2 бали; праве –1 бал [127, с. 50–51].

Відбір вище описаних методик за критерієм валідності, надійності та взаємодоповнюваності дає можливість за допомогою даного психодіагностичного комплексу виявити особливості розвитку всіх компонентів професійно-психологічної культури досліджуваної категорії осіб.

2.2. Емпірична перевірка компонентного складу показників професійно-психологічної культури

Виходячи з проведеного теоретичного аналізу, нами були визначені найбільш важливі психологічні властивості, що стосуються професійно-психологічної культури студентів-майбутніх соціальних працівників. До них, в першу чергу, віднесено: емоційний інтелект, як властивість особистості, що характеризує здатність до управління власною емоційною сферою, вміння усвідомлювати свої емоції та розуміти почуття інших людей; психологічне благополуччя як базовий суб'єктивний конструкт, що відображає сприйняття і оцінку свого функціонування з точки зору вершини потенційних можливостей людини; рефлексія, яка дозволяє усвідомлювати та адекватно відображати власну внутрішню реальність та інших людей; комунікативний потенціал особистості; стиль саморегуляції поведінки, який показує, яким чином людина планує і програмує досягнення життєвих цілей, враховує значимі зовнішні і

внутрішні умови, оцінює результати і коригує свою активність для досягнення суб'єктивно-прийнятних результатів, і те, в якій мірі процеси самоорганізації розвинені й усвідомлені; особистісна зрілість, самоактуалізація особистості.

2.2.1. Співвідношення показників професійно-психологічної культури, емоційного інтелекту, особливостей спілкування та психологічного благополуччя

На початку здійснення кореляційного аналізу ми ставили мету визначити, які з досліджуваних показників найбільш тісно пов'язані між собою. При цьому ми виходили з міркування про те, що окреслення характеру цих взаємозв'язків дозволить визначити властивості особистості, що будуть сприяти або, навпаки, гальмувати розвиток професійно-психологічної культури. Такі результати мають послужити основою для розкриття специфіки факторів, які необхідно враховувати при побудові системи розвитку професійно-психологічної культури.

Для перевірки теоретичного конструкту професійно-психологічної культури та її основних компонентів був застосований кореляційний аналіз, який надає можливість точної кількісної оцінки ступеню узгодженості змін (варіювання) двох і більше ознак. Слід зазначити, що значимий коефіцієнт кореляцій між двома ознаками свідчить лише про наявність зв'язку, але не про причинно-наслідкову залежність між ознаками, тобто каузальність [13]. Отже, кореляційний аналіз надасть можливість проаналізувати кореляційні зв'язки між усіма показниками професійно-психологічної культури та показниками, що гіпотетично взаємопов'язані з нею.

Однією з таких характеристик є емоційний інтелект. У більшості робіт науковці акцентують увагу на визначальній ролі емоційного інтелекту в успішності життєдіяльності людини, міжособистісних стосунків, психологічного благополуччя особистості [3; 29; 64; 108; 142; 174; 188; 193]. Загалом, емоційний інтелект включає внутрішній і міжособистісний інтелект, що представлений такими компонентами як: сприйняття, оцінка та вираження емоцій, емпатичне ставлення до інших, переживання емоцій для підвищення

ефективності мислення, сприйняття, розуміння й аналіз емоційно забарвленої інформації та регуляція власних емоцій. Ми припустили, що саме ці компоненти емоційного інтелекту можуть впливати на формування професійно-психологічної культури особистості.

Розглянемо значимі коефіцієнти кореляцій між показниками професійно-психологічної культури (за методикою «Психологічна культура особистості» О. І. Моткова, модифікація О. Г. Видри) та емоційного інтелекту (за «Методикою діагностики емоційного інтелекту» Н. Холла), які викладено в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками психологічної культури та емоційного інтелекту

Показники психологічної культури	Показники емоційного інтелекту					
	ЕО	УВЕ	См	Емп	РЕІЛ	ІРЕІ
ЗПК	253*	140	331*	396*	331*	326*
ПЦ	138	179	293*	335*	250*	310*
ЛДЛ	168		283*	355*	337*	301*
Реф	237*	232*	343*	315*	237*	331*
КСп	159			292*	225*	190*
ППС			210*	276*	209*	209*
ГСр	181*	138	251*	259*	232*	232*
СА	208*	145	218*	287*	224*	272*
КПД	262*	146	256*	350*	353*	311*
ІПр	146	208*	279*	285*	255*	328*
ПСр	206*		177	335*	253*	221*
Тв			205**	290*	216*	208*

Примітки. Тут і надалі: 1) коми та нулі опущено; 2) позначка «*» кореляція на 1% рівні; без позначки – кореляція на 5% рівні; 3) умовні скорочення показників психологічної культури: ЗПК – загальний показник психологічної культури; ПЦ – психологічні цінності, ЛДЛ – любов до людей; Реф – рефлексія; КСп – культурне, конструктивне, професійне спілкування; ППС – професійно-психологічна спрямованість; ГСр – гармонізуючий саморозвиток; СА – самоаналіз, самопізнання; КПД – конструктивність професійної діяльності, любов до праці, відповідальність; ІПр – інтелектуальні

прагнення; ПСр – психічна саморегуляція; Тв – творчість; 4) Умовні скорочення показників емоційного інтелекту: ЕО – емоційна обізнаність; УВЕ – управління власними емоціями; СМ – самомотивація; Емп – емпатія; РЕІЛ – розпізнавання емоцій інших людей; ІРЕІ – інтегральний рівень емоційного інтелекту.

Як видно з табл. 2.2, усі показники психологічної культури додатно пов'язані з показниками емоційного інтелекту. Так, показник психологічних цінностей (ПЦ) виявив додатний зв'язок на 1% рівні з показниками емоційної обізнаності (ЕО), самомотивації (СМ), емпатії (Емп), розпізнавання емоцій інших людей (РЕІЛ), інтегральним рівнем емоційного інтелекту (ІРЕІ) та на 5% рівні з показником управління власними емоціями (УВЕ). У свою чергу показник любові до людей (ЛДЛ) виявив додатний зв'язок з показниками емпатії (Емп), розпізнавання емоцій інших людей (РЕІЛ), інтегральним рівнем емоційного інтелекту (ІРЕІ) на 1% рівні та з показником емоційної обізнаності (ЕО) і самомотивації (СМ) на 5% рівні значущості. Показник рефлексії (Реф) додатно пов'язаний на 1% рівні з показниками емпатії (Емп), розпізнавання емоцій інших людей (РЕІЛ), інтегральним рівнем емоційного інтелекту (ІРЕІ) та на 5% рівні – з показниками емоційної обізнаності (ЕО), управління власними емоціями (УВЕ), самомотивації (СМ). Показник культурного, конструктивного, професійного спілкування (КСп) має додатний зв'язок на 1% рівні з показниками емпатії (Емп), розпізнавання емоцій інших людей (РЕІЛ), показником інтегрального рівня емоційного інтелекту (ІРЕІ) та на 5% рівні – з показником емоційної обізнаності (ЕО). Показник професійно-психологічної спрямованості (ППС) виявив додатний зв'язок з показниками емпатії (Емп), розпізнавання емоцій інших людей (РЕІЛ), показником інтегрального рівня емоційного інтелекту (ІРЕІ) та на 5% рівні з показником самомотивації (СМ). Отримано додатний зв'язок на 1% рівні між показниками гармонізуючого саморозвитку (ГСр), емпатії (Емп), розпізнавання емоцій інших людей (РЕІЛ), показником інтегрального рівня емоційного інтелекту (ІРЕІ) та на 5% рівні – з показником емоційної обізнаності (ЕО), управління власними емоціями (УВЕ), самомотивації (СМ). Показник самоаналізу, самопізнання (СА) виявив

додатний зв'язок з показником емпатії (Емп), показником розпізнавання емоцій інших людей (РЕІЛ), показником інтегрального рівня емоційного інтелекту (ІРЕІ) та на 5% рівні – з показниками емоційної обізнаності (ЕО), управління власними емоціями (УВЕ), самомотивації (См). Показник конструктивності професійної діяльності, любові до праці, відповідальності (КПД) має додатний зв'язок на 1% рівні з показниками емпатії (Емп), розпізнавання емоцій інших людей (РЕІЛ), показником інтегрального рівня емоційного інтелекту (ІРЕІ) та на 5% рівні з показниками емоційної обізнаності (ЕО), управління власними емоціями (УВЕ), самомотивації (См). Показник інтелектуальних прагнень (ІПр) виявив додатний зв'язок на 1% рівні з показниками емпатії (Емп), розпізнавання емоцій інших людей (РЕІЛ), показником інтегрального рівня емоційного інтелекту (ІРЕІ) та на 5% рівні з показниками емоційної обізнаності (ЕО), управління власними емоціями (УВЕ), самомотивації (См). Показник психічної саморегуляції (ПСр) виявив додатний зв'язок на 1% рівні з показниками емпатії (Емп), розпізнавання емоцій інших людей (РЕІЛ), інтегрального рівня емоційного інтелекту (ІРЕІ) та на 5% рівні – з показником самомотивації (См). Показник творчості (Тв) на 1% рівні додатно пов'язаний з показниками самомотивації (См), емпатії (Емп), розпізнавання емоцій інших людей (РЕІЛ), показником інтегрального рівня емоційного інтелекту (ІРЕІ). Таким чином, проведений аналіз показав тісний зв'язок психологічної культури та емоційного інтелекту.

Співвідношення показників психологічної культури та психологічного благополуччя. Наступним кроком нашого дослідження було встановлення взаємозв'язку професійно-психологічної культури та психологічного благополуччя, яке у багатьох дослідженнях визначається як базовий особистісний конструкт, що виступає показником суб'єктивного сприйняття і оцінки власної життєдіяльності крізь призму використання вершинних потенційних можливостей людини; інтегральна характеристика досягнення особистістю позитивного функціонування, що відображає одночасно наявні та потенційні аспекти її життєдіяльності, й виражається у задоволеності власним життям і собою [177; 190; 191]. Проаналізуємо значимі кореляційні зв'язки між

показниками психологічної культури та психологічного благополуччя, результати якого надано в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками психологічної культури та психологічного благополуччя

Показники психол. культури	Показники психологічного благополуччя						
	ПС	Ав	КС	ОЗ	ЦЖ	Спр	ЗПБ
ЗПК	276*		187**	155*	109	161*	123
ПЦ	231*	-102			238*		
ЛДЛ			170*	153*	139	108*	133
Реф	-122	-222*				209*	
КСп	-175*	128	127		207*	201*	
ППС	-188*	-225*		-181*	-263*		-234
ГСр	-364*		185*	398*	131	175*	125
СА	-261*	-324*			-162*		
КПД	-141*		182*	161*		281*	129
Ппр		-219*	111			135	266*
ПСр			152*	121		152*	385*
Тв			105	132		106	328*

Примітки. Умовні скорочення показників психологічного благополуччя: ПС – позитивні стосунки, Ав – автономія, КС – керування середовищем, ОЗ – особистісне зростання, ЦЖ – цілі в житті, Спр – самоприйняття, ЗПБ – загальний показник психологічного благополуччя.

Так, загальний показник психологічної культури (ЗПК) виявив додатні зв'язки на 1% рівні з показником позитивних стосунків (ПС), показником керування середовищем (КС) та на 5% рівні – з показниками особистісного зростання (ОЗ) та самоприйняття (Спр). Показник психологічних цінностей (ПЦ) виявив додатний зв'язок з показниками позитивних стосунків (ПС) та цілей в житті (ЦЖ) на 1% рівні. Показник любові до людей (ЛДЛ) додатно пов'язаний з показниками керування середовищем (КС), особистісного зростання (ОЗ), самоприйняття (Спр) на 1% рівні та на 5% рівні – із загальним показником психологічного благополуччя (ЗПБ). Показник рефлексії (Реф) виявив від'ємний зв'язок на 5% рівні з показниками позитивних стосунків

(ПС), автономії (Ав) і додатний зв'язок з показником самоприйняття (Спр) на 1% рівні. Показник культурного, конструктивного, професійного спілкування (КСп) має додатний зв'язок на 1% рівні з показниками цілей в житті (ЦЖ), самоприйняття (Спр) та від'ємний зв'язок з показником позитивних стосунків (ПС). Отримано від'ємні зв'язки на 1% рівні між показником професійно-психологічної спрямованості (ППС), позитивних стосунків (ПС), автономії (Ав), особистісного зростання (ОЗ) і загальним показником психологічного благополуччя (ЗПБ). Показник гармонізуючого саморозвитку (ГСр) виявив додатний зв'язок на 1% рівні з показниками керування середовищем (КС), особистісного зростання (ОЗ), самоприйняття (Спр), цілей в житті (ЦЖ) та загальним показником психологічного благополуччя (ЗПБ), від'ємний зв'язок з показником позитивних стосунків (ПС). Показник самоаналізу, самопізнання (СА) виявив від'ємний зв'язок на 1% рівні з показниками позитивних відносин (ПВ), автономії (Ав) та цілей в житті (ЦЖ) на 5% рівні. Показник конструктивності професійної діяльності, любові до праці, відповідальності (КПД) виявив 1% додатний зв'язок з показниками керування середовищем (КС), особистісного зростання (ОЗ). Показник інтелектуальних прагнень (ІПр) виявив від'ємний зв'язок з показником автономії (Ав) на 1% рівні та додатний зв'язок з показниками самоприйняття (Спр) на 5% рівні та загальним показником психологічного благополуччя (ЗПБ) на 1% рівні. Показник психічної саморегуляції (ПСр) додатно пов'язаний з показниками керування середовищем (КС), особистісного зростання (ОЗ), самоприйняття (Спр) на 5% рівні та загальним показником психологічного благополуччя (ЗПБ) на 1% рівні. Показник творчості (Тв) додатно пов'язаний з показниками особистісного зростання (ОЗ) на 5% рівні та з загальним показником психологічного благополуччя (ЗПБ) на 1% рівні.

Надалі ми припустили, що явища міжособистісного спілкування та формування психологічної культури певним чином впливають одне на одне, виявляючи зв'язок між показниками. Для встановлення взаємозв'язків між показниками психологічної культури та спілкування був здійснений кореляційний аналіз, результати якого надано в табл. 2.4.

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками психологічної культури та особливостей спілкування

Показники психол. культури	Показники особливостей спілкування					
	КП	ВРС	ВСС	ВБМ	ОПС	РСП
ПЦ	430**	383**	221**		297**	
ЛДЛ	-184**	-212**	-291**			
Реф	382**	276**	265**	132*	303**	
КСп	231**	167**				267**
ППС	408**	293**	226**		419**	
ГСр	133*				298**	
СА	343**	246**	149*		369**	
КПД	-181**	-153**	-237**	-172**		-188**
Шр	349**	326**	232**	-107*	201**	-183**
ПСр	-124*		-298**			
Тв	442**	495**	324**	134**	127*	

Примітки. Тут і надалі: 1) коми та нулі опущено; 2) позначка «**» кореляція на 1% рівні; позначка«*» – кореляція на 5% рівні; 2) Умовні скорочення показників особливостей спілкування: КП – комунікативний потенціал (загальний показник), ВРС – вміння розуміти співрозмовника, ВСС – вміння сприймати і розуміти себе (рефлексувати), ВБМ – вміння будувати міжособистісні межі, ОПС – особливості повідомлень у спілкуванні, РСП – прояв загальної рефлексії у спілкуванні

Отже, показник психологічних цінностей (ПЦ) виявив додатний зв'язок на 1% рівні з показниками комунікативного потенціалу (КП), вміння розуміти співрозмовника (ВРС), вміння сприймати і розуміти себе (ВСС) особливостей повідомлень у спілкуванні (ОПС). Показник любові до людей (ЛДЛ) від'ємно пов'язаний на 1% рівні з показниками комунікативного потенціалу (КП), вміння розуміти співрозмовника (ВРС), вміння сприймати і розуміти себе (ВСС). Показник рефлексії (Реф) додатно пов'язаний на 1% рівні з показниками комунікативного потенціалу (КП), вміння розуміти співрозмовника (ВРС), вміння сприймати і розуміти себе (ВСС), загальної рефлексії у спілкуванні (РСП) та на 5% рівні – з показником вміння будувати міжособистісні межі (ВБМ). Показник культурного, конструктивного,

професійного спілкування (КСп) виявив додатний зв'язок на 1% рівні з показниками комунікативного потенціалу (КП), вміння розуміти співрозмовника (ВРС), прояву загальної рефлексії у спілкуванні (РСп). Показник професійно-психологічної спрямованості (ППС) має додатні зв'язки з показниками комунікативного потенціалу (КП), вміння розуміти співрозмовника (ВРС), вміння сприймати і розуміти себе (ВСС), особливостей повідомлень у спілкуванні (ОПС), прояву загальної рефлексії у спілкуванні (РСп). Показник гармонійного саморозвитку (ГСр) додатно пов'язаний з показниками: «комунікативний потенціал» (КП) на 5% рівні та «особливості повідомлень у спілкуванні» (ОПС) на 1% рівні. Показник «самоаналіз, самопізнання» (СА) додатно пов'язаний на 1% рівні з показниками «комунікативний потенціал» (КП), «вміння розуміти співрозмовника» (ВРС), «особливості повідомлень у спілкуванні» (ОПС) та на 5% рівні – з показником «вміння сприймати і розуміти себе» (ВСС). Показник конструктивності професійної діяльності, любові до праці, відповідальності (КПД) виявив від'ємний зв'язок на 1% рівні з показниками: «комунікативний потенціал» (КП), «вміння розуміти співрозмовника» (ВРС), «вміння сприймати і розуміти себе» (ВСС), «вміння будувати міжособистісні межі» (ВБМ), «загальної рефлексії у спілкуванні» (РСп). Показник інтелектуальних прагнень (ІПр) має додатні зв'язки на 1% рівні з показниками комунікативного потенціалу (КП), вміння розуміти співрозмовника (ВРС), вміння сприймати і розуміти себе (ВСС), особливостей повідомлень у спілкуванні (ОПС) та від'ємний зв'язок з показниками: «вміння будувати міжособистісні межі» (ВБМ) на 5% рівні та «загальної рефлексії у спілкуванні» (РСп) на 1% рівні. Показник «психічна саморегуляція» (ПСр) виявив від'ємні зв'язки на 5% рівні з показниками «комунікативний потенціал» (КП) і на 1% рівні з показником «вміння сприймати і розуміти себе» (ВСС). Показник «творчість» (Тв) виявив додатний зв'язок на 1% рівні з показниками «комунікативний потенціал» (КП), «вміння розуміти співрозмовника» (ВРС), «вміння сприймати і розуміти себе» (ВСС), «вміння будувати міжособистісні межі» (ВБМ) та «особливості повідомлень у спілкуванні» (ОПС) на 5% рівні.

2.2.2. Аналіз взаємозв'язків між показниками психологічної культури, самоактуалізації, рефлексії та стилю саморегуляції поведінки

Огляд теоретико-емпіричної літератури показав, що більшість дослідників розглядають психологічну культуру як один із факторів розширення можливостей самореалізації і самовизначення особистості [74; 75], умову розвитку психічної суб'єктності особистості [140], як механізм саморозвитку, самопізнання, саморегуляції і самоорганізації особистості, що забезпечує ефективну соціальну взаємодію [21; 131; 145; 146], що виявляється в творчому пошуку [98; 99].

З метою перевірки взаємозалежності психологічної культури та самоактуалізації особистості був застосований кореляційний аналіз. В табл. 2.5 викладено значимі коефіцієнти кореляції між показниками психологічної культури та самоактуалізації (за методикою «Самоактуалізаційний тест» Е. Шострома в адапт. Ю. Є. Альошина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика, М. В. Кроз).

Таблиця 2.5

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками психологічної культури та самоактуалізації (САТ)

	Показники психологічної культури								
	ПЦ	ЛДЛ	Реф	КСп	ППС	ГСр	СА	КПД	
Показники самоактуалізації	ОЧ	238**				221**			333**
	П		160**		-170**				
	ГП			322**			321**	-131*	-265**
	Сз		189**		200**	131*			
	Сп	216**		213**			219**	-180**	
	Смп								
	Спр		220**			181**		-263**	343**
	ППЛ					-245**	-255**		
	Сн			-316**					
	ПАг							-229**	-238**
	Кн	327**	132**		-256**				
	ПП		-212**				-235**		-130*
	Кр		-365**		153*			147*	

Примітки. Умовні скорочення показників: ОЧ – орієнтація в часі, П – підтримка, ЦО – ціннісні орієнтації, ГП – гнучкість поведінки, Сз –

сензитивність, Сп – спонтанність, Смп – самоповага, Спр – самоприйняття, ППЛ – погляд на природу людини, Сн – синергічність, ПАг – прийняття агресії, Кн – контактність, ПП – пізнавальні потреби, Кр – креативність

Отже, показник психологічних цінностей (ПЦ) виявив додатний 1% зв'язок з показниками орієнтації в часі (ОЧ), спонтанності (Сп), контактності (Кн). Показник любові до людей (ЛДЛ) має додатний зв'язок на 1% рівні з показниками підтримки (П), сензитивності (Сз), самоприйняття (Спр), контактності (Кн) та від'ємний зв'язок на 1% рівні з показниками пізнавальних потреб (ПП), креативності (Кр). Показник рефлексії (Реф) додатно пов'язаний на 1% рівні з показниками гнучкості поведінки (ГП), спонтанності (Сп) та від'ємний зв'язок з показником синергічності (Сн). Показник культурного, конструктивного, професійного спілкування (КСп) виявив від'ємний зв'язок на 1% рівні з показниками підтримки (П), контактності (Кн) та додатний зв'язок з показниками сензитивності (Сз) та креативності (Кр) на 5% рівні. Показник професійно-психологічної спрямованості (ППС) виявив додатний зв'язок на 1% рівні з показниками орієнтації в часі (ОЧ), сензитивності (Сз), самоприйняття (Спр) та від'ємний зв'язок з показником погляду на природу людини (ППЛ). Показник гармонізуючого саморозвитку (ГСр) показав доданий зв'язок з показниками гнучкості поведінки (ГП), спонтанності (Сп) та від'ємний зв'язок з показниками погляду на природу людини (ППЛ) та пізнавальних потреб (ПП). Показник самоаналізу, самопізнання (СА) від'ємно пов'язаний на 1% рівні з показниками спонтанності (Сп), самоприйняття (Спр), прийняття агресії (ПАг) та на 5% рівні з показниками гнучкості поведінки (ГП) та креативності (Кр). У показника конструктивності професійної діяльності, любові до праці, відповідальності (КПД) додатний зв'язок на 1% рівні отримано з показниками орієнтації в часі (ОЧ), самоприйняття (Спр) та від'ємний зв'язок на 1% рівні з показниками гнучкості поведінки (ГП), прийняття агресії (ПАг) та на 5% рівні – з показником пізнавальних потреб (ПП).

Співвідношення показників психологічної культури та особистісної зрілості. Аналізуючи теоретичні джерела, ми припустили що психологічна культура особистості віддзеркалює певні характеристики особистісної зрілості,

такі як: розуміння цінності й неповторності кожної людини, здатність зрозуміти оточуючих людей, враховувати і поважати в спілкуванні з ними їхні інтереси, смаки, звички, настрої, щиро відгукуватися на їхні почуття і переживання, визначення істинного сенсу вчинків, настроїв, прояви толерантного ставлення до розбіжностей в думках, оцінках і уявленнях інших людей, виявлення стриманості та володіння власною поведінкою тощо.

Надалі розглянемо значимі коефіцієнти кореляції між показниками психологічної культури та особистісної зрілості, що надано в табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками психологічної культури та особистісної зрілості

Показники психол. культури	Показники особистісної зрілості							
	Ав	Дц	Кн	Спр	Тл	В	ГП	ЖФ
ПЦ	-174**	256**	-314**	-261**	215**		-208**	208**
ЛДЛ	137*	229**	-142*				-154**	242**
Реф	-236**	272**	-397**	-322**	126*		-251**	
КСп		316**			155**	205**		245**
ППС	-141*	276**	-257**	-336**	270**	248**	-168**	
ГСр		189**		-155**		208**	-166**	
СА		221**	-156**	-145*		-136*	-133*	185*
КПД			-256**		152**	272**	-192**	142*
Шр	-178**	306**	-225**	-290**	148*	-152*	-317**	138*
Тв		185**	-177**		247**		-283**	149*

Примітки. Умовні скорочення показників особистісної зрілості: Ав – автономність, Дц – децентрація, Кн – контактність, Спр – самоприйняття, Тл – толерантність, В – відповідальність, ГП – глибинність переживань, ЖФ – життєва філософія.

Так, показник психологічних цінностей (ПЦ) виявив від’ємний зв’язок на 1% рівні з показниками автономності (Ав), контактності (Кн), самоприйняття (Спр), глибинності переживань (ГП) і додатний зв’язок на 1% рівні з

показниками децентрації (Дц), толерантності (Тл), життєвої філософії (ЖФ). Показник любові до людей (ЛДЛ) виявив додатний зв'язок на 1% рівні з показниками децентрації (Дц), життєвої філософії (ЖФ), автономності (Ав) на 5% рівні та від'ємний зв'язок на 1% рівні з показником глибинності переживань (ГП), а на 5% рівні – з показником контактності (Кн). Показник рефлексії (Реф) від'ємно пов'язаний на 1% рівні з показниками автономності (Ав), контактності (Кн), самоприйняття (Спр), додатно на 1% рівні – з показником децентрації (Дц) і на 5% рівні – з показником толерантності (Тл). Показник культурного, конструктивного, професійного спілкування (КСП) виявив додатний зв'язок на 1% рівні з показниками децентрації (Дц), толерантності (Тл), відповідальності (В), життєвої філософії (ЖФ). Показник професійно-психологічної спрямованості (ППС) отримав додатні зв'язки на 1% рівні з показниками децентрації (Дц), толерантності (Тл), відповідальності (В), життєвої філософії (ЖФ) та від'ємний зв'язок з показниками контактності (Кн), самоприйняття (Спр), глибинності переживань (ГП) – на 1% рівні. Показник гармонізуючого саморозвитку (ГСр) додатно пов'язаний на 1% рівні з показниками децентрації (Дц), відповідальності (В) та від'ємно пов'язаний на 1% рівні з показниками самоприйняття (Спр), глибинності переживань (ГП). Показник самоаналізу, самопізнання (СА) виявив додатний зв'язок з показниками децентрації (Дц), життєвої філософії (ЖФ) на 5% рівні та від'ємний зв'язок на 5% рівні з показниками контактності (Кн), самоприйняття (Спр), відповідальності (В), глибинності переживань (ГП). Показник конструктивності професійної діяльності, любові до праці, відповідальності (КПД) додатно пов'язаний на 1% рівні з показниками толерантності (Тл), відповідальності (В), життєвої філософії (ЖФ) та від'ємно на 1% рівні з показниками контактності (Кн), глибинності переживань (ГП). Показник інтелектуальних прагнень (ІПр) виявив від'ємний зв'язок на 1% рівні з показниками автономності (Ав), контактності (Кн), самоприйняття (Спр), глибинності переживань (ГП), з показником толерантності (Тл), показником відповідальності (В), додатний зв'язок – з показниками «децентрація» (Дц), «толерантність» (Тл) – на 1% рівні, «життєва філософія» (ЖФ) – на 5% рівні.

Показник «творчість» (Тв) додатно пов'язаний на 1% рівні з показниками: «децентрація» (Дц), «толерантність» (Тл) і на 5% рівні – з показником «життєва філософія» (ЖФ); від'ємний зв'язок виявлено на 1% рівні з показниками: «контактність» (Кн), «глибинність переживань» (ГП).

Взаємозв'язок між показниками психологічної культури та рефлексивності перевірено за допомогою методики діагностики рівня розвитку рефлексивності (А. В. Карпов). В табл. 2.7 надано значимі коефіцієнти кореляції між показниками психологічної культури та рефлексивності.

Таблиця 2.7

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками психологічної культури та рефлексивності

Показники психол. культури	Показники рефлексивності				
	ЗПР	РРД	РНД	РМД	РВЛ
ПЦ		128*		269**	
ЛДЛ		-425**	-225**	-355**	263**
Реф				252**	
КСп	-189**		-223**		
ППС	-162**				-205**
ГСр	-253**	-123*		-375**	109*
СА	-153**				
КПД	-233**	-176**		-129*	158**
Шр				208**	
ПСр	-157**			-246**	244**
Тв	-289**	-186**	-256**		-202**

Примітки. Умовні скорочення: ЗПР – загальний показник рефлексивності, РРД – ретроспективна рефлексія діяльності, РНД – рефлексія нинішньої діяльності, РМД – розгляд майбутньої діяльності, РВЛ – рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми

Отже, показник «психологічні цінності» (ПЦ) виявив додатний зв'язок на 1% рівні з показником «розгляд майбутньої діяльності» (РМД) та на 5% рівні з показником «ретроспективна рефлексія діяльності» (РРД). Показник «любов до людей» (ЛДЛ) виявив від'ємний зв'язок на 1% рівні з показниками «ретроспективна рефлексія діяльності» (РРД), «рефлексія нинішньої діяльності» (РНД), «розгляд майбутньої діяльності» (РМД) та додатний зв'язок

з показником «рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми» (РВЛ). Показник «рефлексія» (Реф) додатно пов'язаний на 1% рівні з показником «розгляд майбутньої діяльності» (РМД). Показник «культурне, конструктивне, професійне спілкування» (КСп) має від'ємний зв'язок з «загальним показником рефлексивності» (ЗПР) та «рефлексія нинішньої діяльності» (РНД) – на 1% рівні. Показник «професійно-психологічна спрямованість» (ППС) виявив від'ємний зв'язок на 1% рівні з показниками «рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми» (РВЛ) та «загальним показником рефлексивності» (ЗПР). Показник «гармонізуючий саморозвиток» (ГСр) має від'ємний зв'язок на 1% рівні з показниками: «розгляд майбутньої діяльності» (РМД) і «загальним показником рефлексивності» (ЗПР), «ретроспективна рефлексія діяльності» (РРД) – на 5% рівні та додатний зв'язок на 5% рівні з показником «рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми» (РВЛ). Показник «самоаналіз, самопізнання» (СА) від'ємно пов'язаний на 1% рівні з «загальним показником рефлексивності» (ЗПР). Показник «конструктивність професійної діяльності, любов до праці, відповідальність» (КПД) від'ємно пов'язаний на 1% рівні з показниками: «ретроспективна рефлексія діяльності» (РРД), «загальна рефлексивність» (ЗПР), на 5% рівні – з показником «рефлексія нинішньої діяльності» (РНД); а також виявив додатний зв'язок з показником «рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми» (РВЛ). Показник «інтелектуальні прагнення» (ІПр) додатно пов'язаний з показником «розгляд майбутньої діяльності» (РМД). Показник «психічна саморегуляція» (ПСр) виявив від'ємний зв'язок на 1% рівні із «загальним показником рефлексивності» (ЗПР) та показником «розгляд майбутньої діяльності» (РМД) і додатний зв'язок на 1% рівні з показником «рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми» (РВЛ). Показник «творчість» (Тв) має від'ємні зв'язки на 1% рівні з показниками «ретроспективна рефлексія діяльності» (РРД), «рефлексія нинішньої діяльності» (РНД), «рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми» (РВЛ) та «загальним показником рефлексивності» (ЗПР).

Розглянемо значимі коефіцієнти кореляції між показниками психологічної культури та стилем саморегуляції поведінки (див. табл. 2.8).

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками психологічної культури та стилем саморегуляції поведінки

Показники психол. культури	Показники стилів саморегуляції поведінки			
	Пл	Пр	ОР	Гн
ПЦ	-179**			
Реф	-122*		219**	-193**
КСп	-186**			
ППС	-199**	-214**		-168*
ГСр	-144*		245**	-212**
СА	-129*			-225**
КПД	-196**			-171**
ПСр	-140*			
Тв	-143*	-113*		-164**

Примітки. Умовні скорочення: Пл – планування, Пр – програмування, ОР – оцінка результатів, Гн – гнучкість

Так, усі показники психологічної культури мають більшість від’ємних зв’язків з показниками стилю саморегуляції поведінки. Показник психологічних цінностей (ПЦ) виявив від’ємний 1% зв’язок з показником «планування» (Пл). Показники «рефлексія» (Реф) та «гармонізуючий саморозвиток» (ГСр) виявили додатний зв’язок на 1% рівні з показником «оцінка результатів» (ОР) і від’ємні зв’язки на 1% рівні з показником «гнучкість» (Гн), а на 5% рівні – з показником «планування» (Пл). Показник «професійно-психологічна спрямованість» (ППС) від’ємно пов’язаний з показниками «планування» (Пл) і «програмування» (Пр) – на 1% рівні, з показником «гнучкість» (Гн) – на 5% рівні. У показника самоаналізу, самопізнання (СА) виявлено від’ємний зв’язок з показниками «гнучкість» (Гн) на 1% рівні та «планування» (Пл) – на 5% рівні. У показника конструктивності професійної діяльності, любові до праці, відповідальності (КПД) виявлено від’ємні кореляційні однопроцентні зв’язки з показниками «планування» (Пл) і «гнучкість» (Гн). Показник психічної саморегуляції (ПСр) виявив лише один значущий від’ємний зв’язок на 5% рівні – з показником «планування» (Пл).

Показник «творчість» (Тв) від'ємно пов'язаний на 5% рівні з показниками «планування» (Пл) і «програмування» (Пр), а на 1% рівні – з показником гнучкості (Гн).

Отже, отримані результати свідчать про те, що показники психологічної культури виявили значимі кореляційні зв'язки з показниками емоційного інтелекту, психологічного благополуччя особистості, самоактуалізації, здатності до рефлексії, особливостей спілкування та стилю саморегуляції поведінки.

2.3. Факторизація простору показників, що характеризують професійно-психологічну культуру

Одним із основних завдань емпіричного дослідження було визначення психологічних факторів, які сприяють або заважають розвитку професійно-психологічної культури. Результати кореляційного аналізу показали тісний зв'язок між кількісними показниками, що виявився у сукупності кореляцій. Ці результати лише підтверджують факт наявності взаємозв'язку, проте не розкривають безпосередньо його характер та причинно-наслідкові відношення, що можливо отримати за допомогою багатовимірних методів статистичної обробки даних. Слід зазначити, що при наявності статистично значущих лінійних кореляційних зв'язків між змінними, що спостерігаються, передбачається їх обумовленість впливом певного латентного фактора або групи чинників. Отже, змінні, що значимо корелюють на високому рівні, об'єднуються у фактори [2; 13; 148].

Пошук властивостей, що впливають на прояв гіпотетично визначених нами компонентів професійно-психологічної культури, здійснювався саме за допомогою факторного аналізу. Нами застосовано мультифакторний аналіз з подальшою ротацією (Extraction Method: Unweighted Least Squares, Principal Component Analysis and Rotation: Varimax with Kaiser Normalization), котрий здійснювався за допомогою комп'ютерної програми SPSS 21.0 for Windows. Факторний аналіз проводився на підставі даних, які отримано в ході

емпіричного дослідження професійно-психологічної культури студентів. Вихідною основою для факторного аналізу стала матриця інтеркореляцій між 68 показниками емоційного інтелекту, психологічного благополуччя, самоактуалізації, особистісної зрілості, рефлексивності, особливостей спілкування, стилів саморегуляції поведінки. Аналізувався розподіл (групування) показників декількох факторних моделей. Проте нами була відібрана 4-х факторна модель професійно-психологічної культури, фактори якої характеризуються найбільшою рівномірністю, пропорційністю розподілу показників та мають значну факторну вагу.

Остаточний варіант 4-факторної моделі, що певним чином структурує професійно-психологічну культуру, наведено у Додатку 3.

Отже, *перший фактор* «Ціннісно-сміслова сфера особистості» об'єднав більшість показників, що характеризують ціннісно-сміслову сферу особистості. Даний фактор представлено показниками: психологічні цінності (729), загальний показник психологічної культури (689), цілі в житті (653), власна життєва філософія (649), гармонізуючий саморозвиток (636), любов до людей (629), погляд на природу людини, любов до людей (612), спрямованість (604), самомотивація (525), інтелектуальні прагнення (524), креативність (490), творча спрямованість (469), відповідальність (439).

У *другому факторі* «Рефлексивно-регулятивна сфера особистості» згруповані показники, які характеризують рефлексивно-регулятивну сферу, а саме: управління своїми емоціями (702), вміння сприймати і розуміти себе (рефлексувати) (682), загальний показник рефлексивності (677), прояв загальної рефлексії у спілкуванні (660), рефлексія нинішньої діяльності (648), контактність (614), інтегральний рівень емоційного інтелекту (612), самомотивація (588), рефлексія нинішньої діяльності (555), гнучкість поведінки (513), психічна саморегуляція (507), самоаналіз, самопізнання (501), моделювання (467), самостійність (466), самоприйняття (450), автономність, опора на себе (423).

Третій фактор «Емоційна сфера особистості» об'єднав показники, що характеризують емоційну сферу особистості. Він представлений показниками:

емоційна обізнаність (796), емпатія (750), розпізнавання емоцій інших людей (742), управління своїми емоціями (690), сензитивність (683), орієнтація в часі (678), самоповага (675), глибинність переживань (637), особистісне зростання (620), особливості повідомлень у спілкуванні (613), оцінювання результатів (587).

До *четвертого фактору* «Комунікативна сфера особистості» увійшли показники, що характеризують комунікативну сферу, а саме: комунікативний потенціал (загальний показник) (934), культурне, конструктивне, професійне спілкування (874), інтелектуальні прагнення (835), гнучкість (783), любов до людей (715), позитивні відносини (695), підтримка (574), толерантність (553), рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми (525), контактність (493).

Відтак, факторний аналіз дозволив згрупувати показники психічних явищ, що вивчаються та описати сполучення показників професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників з показниками психологічних характеристик особистості: психологічного благополуччя, емоційного інтелекту, спілкування, самоактуалізації, саморегуляції поведінки, рефлексивності та особистісної зрілості.

2.4. Аналіз та інтерпретація результатів констатувального експерименту

Відповідно до визначених етапів нами було організовано емпіричне дослідження професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. В дослідженні брали участь студенти 1-5 курсів спеціальності «Соціальна робота» Чорноморського національного університету імені Петра Могили (м. Миколаїв), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського та Херсонського державного університету загальною кількістю 366 осіб.

Для розподілу студентів на групи з різним рівнем розвитку і реалізації професійно-психологічних прагнень були застосовані результати діагностики психологічної культури за методикою «Психологічна культура особистості»

О. І. Моткова (модифікація О. Г. Видри). Для подальшої роботи із загальної вибірки нами були відібрані групи з високим і низьким рівнем психологічної культури. При цьому враховувались добровільність та бажання учасників прийняти участь в емпіричному дослідженні. Таким чином, в групу з високим рівнем (ПКmax) увійшли 106 осіб, в групу з низьким рівнем (ПКmin) – 65 осіб.

В табл. 2.9 надано результати діагностики рівня розвитку психологічної культури майбутніх соціальних працівників.

Таблиця 2.9

Результати діагностики рівня розвитку сили прагнення та реалізації психологічної культури майбутніх соціальних працівників

Рівень ПК	Сила прагнення ПК (%)	Кількість осіб	Реалізація ПК (%)	Кількість осіб
Псевдовисокий	17	62	1,3	5
Високий	31,7	116	26,2	96
Середній	44	161	44,5	163
Низький	7,4	27	28	102

Примітки. Умовні позначення: ПК – показник психологічної культури.

На рис. 2.1 надано гістограму зведених результатів діагностування психологічної культури в групах з високим (ПКmax) і низьким (ПКmin) рівнем загального показника та визначення гармонійності функціонування певного виду прагнення на рівні його прояву в поведінці і діяльності майбутніх соціальних працівників.

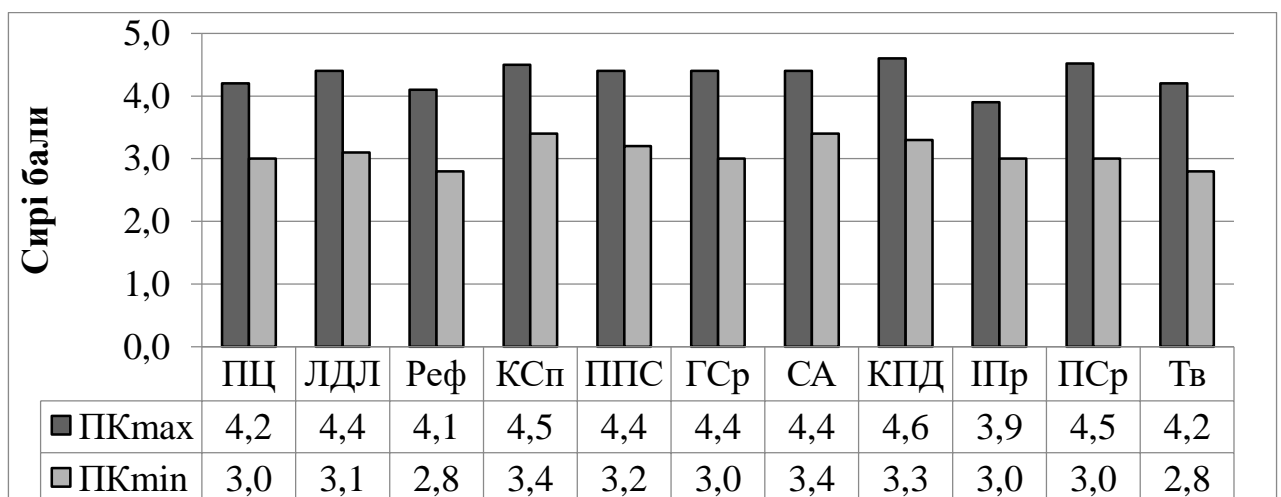


Рис. 2.1. Гістограма показників реалізації виду професійно-психологічного прагнення груп з високим і низьким рівнем психологічної культури

Примітки. Умовні скорочення: ПЦ – психологічні цінності, ЛДЛ – любов до людей, Реф – рефлексія, КСп – культурне, конструктивне, професійне спілкування, ППС – професійно-психологічна спрямованість, ГСр – гармонізуючий саморозвиток, СА – самоаналіз, самопізнання, КПД – конструктивність професійної діяльності, любов до праці, відповідальність, ППр – інтелектуальні прагнення, ПСр – психічна саморегуляція, Тв – творче використання професійно-психологічних знань, ЗПК – загальний показник психологічної культури

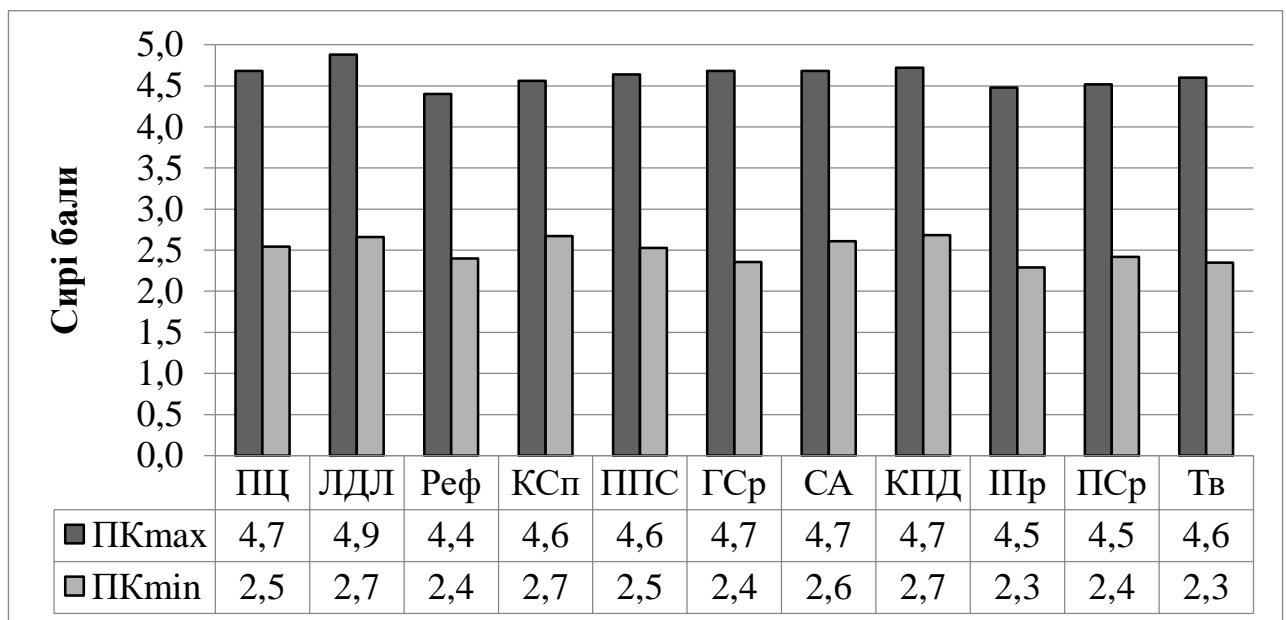


Рис. 2.2 Гістограма показників виразності сили професійно-психологічного прагнення представників з високим і низьким рівнем психологічної культури

Отже, як бачимо на рис. 2.1. та 2.2, значення всіх показників психологічної культури, що віддзеркалюють силу і ступінь реалізації в поведінці професійно-психологічних прагнень майбутніх соціальних працівників рівномірно розподілені. Спираючись на отримані дані можна констатувати, що представникам з високим рівнем психологічної культури притаманне гармонійне функціонування всіх видів професійного прагнення (різниця між значеннями сили прагнення та реалізацією прагнення не перевищує $\leq 0,85$, коефіцієнт визначений автором методики О. І. Мотковим). Тоді як в групі з низьким рівнем психологічної культури спостерігається зниження значень усіх показників професійно-психологічного прагнення.

Наступним кроком дослідження було встановлення вираженості показників, що відповідно до нашої гіпотези впливають на прояв професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників: емоційного інтелекту, психологічного благополуччя, рефлексивності, стильових особливостей саморегуляції поведінки, самоактуалізації, особистісної зрілості та особливостей спілкування у групах досліджуваних із високим і низьким рівнями психологічної культури.

Діагностика у визначених групах виявила наявність розбіжностей у характеристиках емоційного інтелекту, що наочно викладено на рис. 2.3.

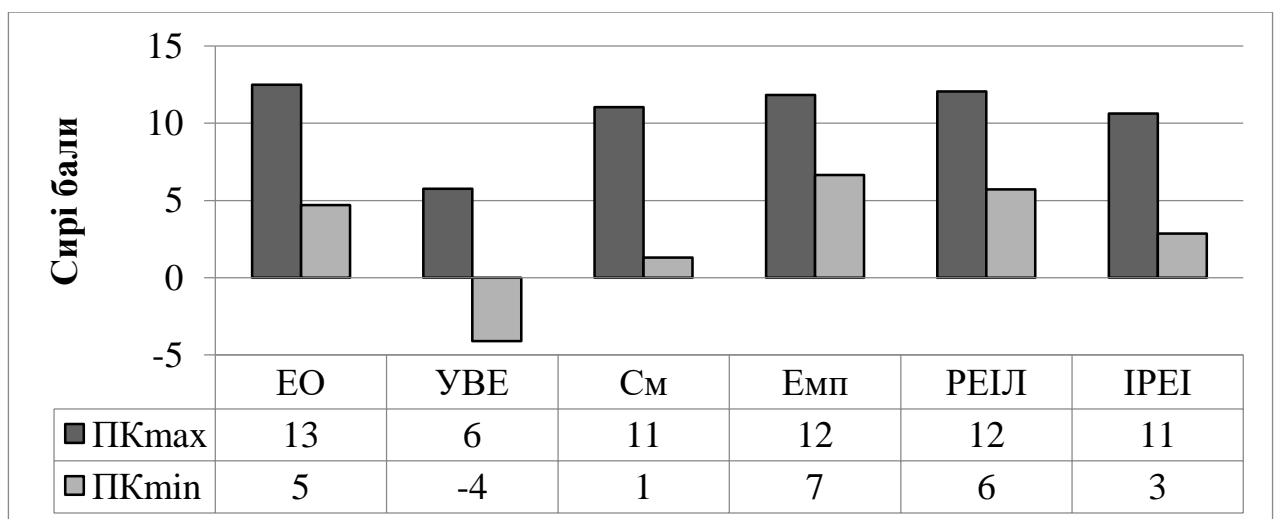


Рис. 2.3. Гістограма показників емоційного інтелекту в групах з низьким і високим рівнем психологічної культури

Примітки. Умовні скорочення: ЕО – емоційна обізнаність, УВЕ – управління власними емоціями, См – самомотивація, Емп – емпатія, РЕІЛ – розпізнавання емоцій інших людей, ІРЕІ – інтегральний рівень емоційного інтелекту

Статистична достовірність відмінностей підтверджена при перевірці за t-критерієм Стьюдента, що наведено у таблиці 2.10 (Додаток К). Так, відмінності достовірні за показником «емоційна обізнаність» (ЕО) ($t=-4,21$, $p<0,01$), «управління власними емоціями» (УВЕ) ($t=5,88$, $p<0,01$), «самомотивація» (См) ($t=7,49$, $p<0,01$), «емпатія» (Емп) ($t=6,00$, $p<0,01$), «розпізнавання емоцій інших людей» (РЕІЛ) ($t=5,01$, $p<0,01$), «інтегральний рівень емоційного інтелекту» (ІРЕІ) ($t=8,35$, $p<0,01$).

Як видно з рисунку, усі характеристики емоційного інтелекту групи студентів з високим рівнем психологічної культури свідчать про те, що представникам даної групи в цілому характерний високий рівень розвитку емоційного інтелекту ($IPEI=11$). Представники даної групи мають розвинену здатність керувати своїми емоціями і почуттями, вміють приймати і контролювати почуття й емоції, глибоко усвідомлюють власний психоемоційний стан в даний момент. У них є розуміння того, що відбувається в навколишньому світі, завдяки чому проявляється емоційна гнучкість, здатність управління своєю поведінкою ($EO=13$). Демонструють здатність легко розпізнавати емоції інших людей, розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу) і / або інтуїтивно розуміти почуття партнерів по спілкуванню. Їм притаманна здатність зрозуміти позицію, уявити світ очима іншої людини. Вони мають досить добре розвинений механізм ідентифікації, для чого необхідним є сильний емоційний зв'язок і орієнтація на іншу людину ($PEIL=12$). Здатні до співпереживання, розуміння емоційного стану партнерів по спілкуванню і взаємодії, що виражається в гуманному ставленні до інших. Демонструють високий рівень міжособистісної симпатії, як схвального емоційного ставлення до партнерів по взаємодії. Вона проявляється в емпатичному ставленні, привітності, захопленні, відкритості у взаємодії, наданні допомоги на основі спільних поглядів та інтересів ($Емп=12$). Також, представникам групи притаманна висока мотивація, здатність використовувати свої емоції для досягнення поставленої мети ($СМ=11$).

Для представників групи ($ПКmin$) характерна низька здатність керувати своїми емоціями і почуттями, імпульсивність; емоції часто заважають досягненню мети, низький самоконтроль, недостатнє усвідомлення своїх емоційних станів і почуттів інших людей ($УВЕ=-4$). Нетерпимість до інших позицій, поглядів, цінностей, способу життя. Низька спостережливість у спілкуванні. Відсутність установки на позитивне, оптимістичне сприйняття себе та інших людей, життя в цілому. Демонструють низьку самомотивацію, схильні зазнавати труднощів при необхідності керуванням власними емоціями.

Їм властиве застрягання на переживанні негативних емоцій, недостатньо виражений самоконтроль власних почуттів та поведінки в конфліктних ситуаціях, а під час переживання життєвих труднощів відсутня здатність входити у стан спокою ($C_m=1$; $E_o=5$). Мають низьку здатність розуміти емоційний стан людини, ідентифікувати емоцію, встановити сам факт наявності емоційного переживання у іншої людини; не розуміють причин, що викликали цю емоцію, і результати, до яких вона приведе ($PEIL=6$). Мають занижену здатність на емпатичний прояв по відношенню до емоційних станів іншої людини, зосереджені на власних почуттях та переживаннях, що проявляється в неадекватному реагуванні на настрої інших людей ($E_{mp}=7$). Взагалі, демонструють низький рівень емоційного інтелекту.

Наступним кроком дослідження було проведення порівняльного аналізу результатів тестування самоактуалізації респондентів із високим і низьким рівнями психологічної культури.

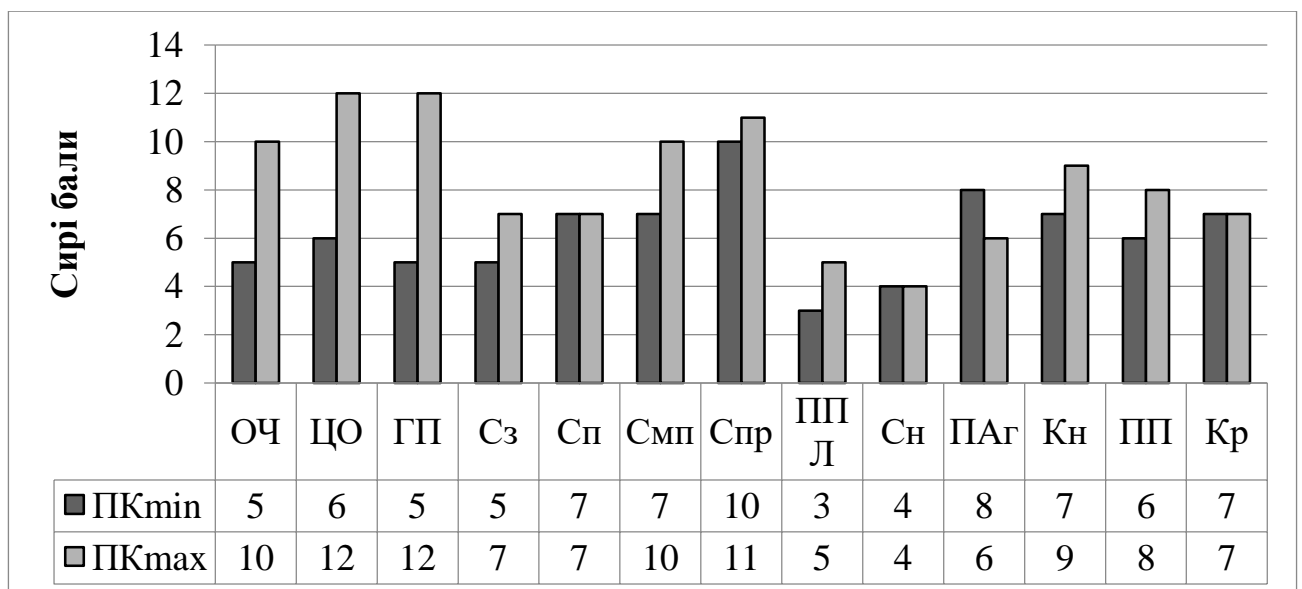


Рис. 2.4. Гістограма показників самоактуалізації в групах з низьким і високим рівнем психологічної культури

Примітки. Умовні скорочення: ОЧ – орієнтація в часі, П – підтримка, ЦО – ціннісні орієнтації, ГП – гнучкість поведінки, Сз – сензитивність, Сп – спонтанність, Смп – самоповага, Спр – самоприйняття, ППЛ – погляд на природу людини, Сн – синергічність, ПАг – прийняття агресії, Кн – контактність, ПП – пізнавальні потреби, Кр – креативність

Результати перевірки вказаних відмінностей на статистичну достовірність за допомогою t-критерія Стьюдента (Додаток К), показали, що групи відрізняються за показниками: «орієнтація в часі» (ОЧ) ($t=-4,80$, $p<0,01$), «підтримка» (П) ($t=4,91$, $p<0,01$), «ціннісні орієнтації» (ЦО) ($t=3,09$, $p<0,01$), «гнучкість поведінки» (ГП) ($t=3,85$, $p<0,01$), «сензитивність» (Сз) ($t=3,24$, $p<0,01$), «спонтанність» (Сп) ($t=4,04$, $p<0,01$), «самоповага» (Смп) ($t=3,71$, $p<0,01$), «самоприйняття» (Спр) ($t=3,94$, $p<0,01$), «погляд на природу людини» (ППЛ) ($t=1,98$, $p<0,05$), «синергічність» (Сн) ($t=2,05$, $p<0,05$), «прийняття агресії» (ПАг) ($t=3,40$, $p<0,01$), «контактність» (Кн) ($t=3,12$, $p<0,01$), «пізнавальні потреби» (ПП) ($t= 2,78$, $p<0,01$), «креативність» (Кр) ($t=3,08$, $p<0,01$).

Так, представники групи з *високим* рівнем психологічної культури поділяють цінності зрілої особистості. А. Маслоу до таких цінностей відносить такі як: істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, звершення, справедливість, порядок, простота, легкість без зусилля, гра, самодостатність. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного буття і здорових відносин з людьми, які далекі від бажання маніпулювати ними у своїх інтересах (ЦО=12). Вони демонструють гнучкість у спілкуванні, здатність до адекватного самовираження, автентичності у взаємодії з оточенням, здатні до саморозкриття, вони щирі і відкриті в спілкуванні (ГП=12). Представники групи мають усвідомлену позитивну Я-концепцію, що служить джерелом стійкої адекватної самооцінки (Спр=11). Даних осіб можна характеризувати як таких, що живуть теперішнім днем, не відкладають життя на потім. Вони дуже добре розуміють екзистенційну цінність життя «тут і зараз», насолоджуються сьогоденням, при цьому не намагаються озиратись в минуле та порівнювати тодішні події з тими, що відбуваються з ними сьогодні, мають передчуття та віру в прийдешній успіх (ОЧ=10).

Представники групи з *низьким* рівнем психологічної культури також демонструють адекватність самооцінки, що можна розглядати як позитивну аутосимпатію, сприйняття себе зі всіма перевагами і недоліками (Спр=10).

Особи цієї групи мають негативний погляд на природу людини, в зв'язку з чим можна припустити, що вони не вірять в те, що все залежить тільки від людини, від її можливостей (ППЛ=3). Можливо тому це стає причиною роздратування, гніву і агресивної поведінки, такі власні природні прояви сприймаються як реакція на невдачі (ПАГ=8). Їм притаманне занурення в минулі переживання, завищене прагнення до досягнень, недовіра та невпевненість у собі (ОЧ=5). Мають низький рівень гнучкості поведінки, що характеризує ригідність, невпевненість у своїй привабливості, у тому, що вони цікаві співрозмовникові, а спілкування з ними може приносити задоволення (ГП=5).

Далі, згідно плану дослідження, було діагностовано показники психологічного благополуччя. Для отримання інформації щодо задоволеності власним життям, що відображає одночасно як актуальні, так і потенційні аспекти життя особистості, самооцінку і самосприйняття, часовий аспект переживання власного благополуччя «тут і зараз», яке усвідомлене в порівнянні з ретроспективною оцінкою свого минулого життєвого досвіду і ідеальною оцінкою бажаного, застосовано «Шкалу психологічного благополуччя» (К. Ріфф в адаптації П. П.Фесенко і Т. Д. Шевеленкової). На рис. 2.5 надано результати діагностики психологічного благополуччя в групах з низьким і високим рівнем психологічної культури.

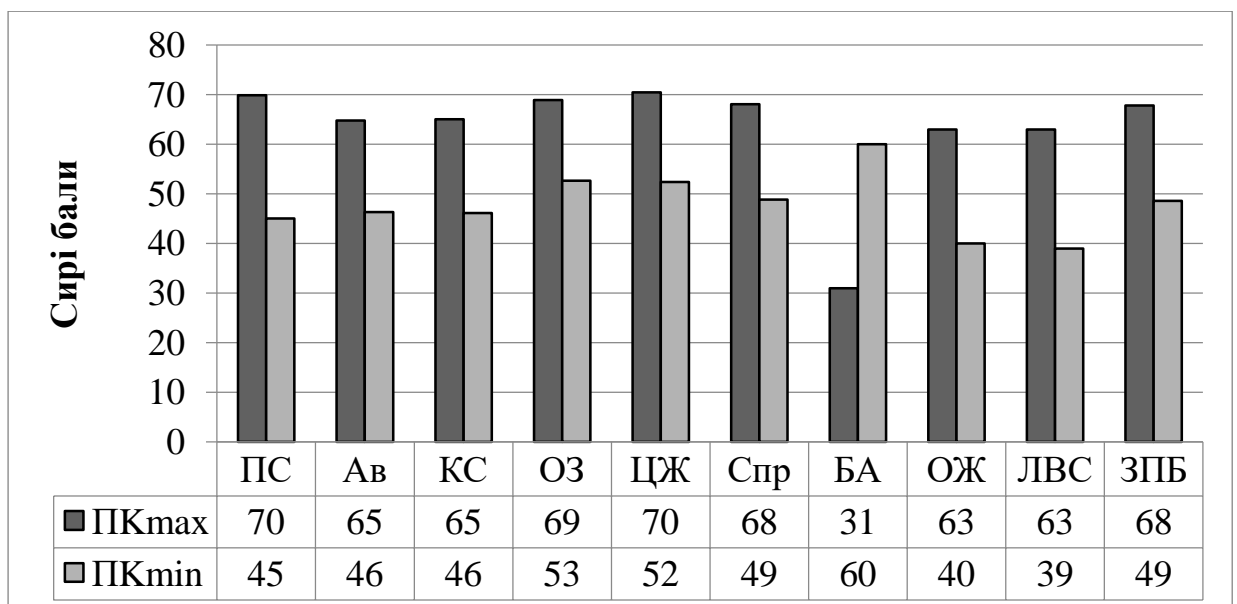


Рис. 2.5. Гістограма показників психологічного благополуччя в групах осіб з високим і низьким рівнем психологічної культури

Примітки. Умовні скорочення: ПС – позитивні стосунки, Ав – автономія, КС – керування середовищем, ОЗ – особистісне зростання, ЦЖ – цілі в житті, Спр – самоприйняття, БА – баланс афекту, ОЖ – осмисленість життя, ЛВС – людина як відкрита система, ЗПБ – загальний рівень психологічного благополуччя

Статистична перевірка виявлених відмінностей за допомогою t-критерію Стьюдента (Додаток К) показала, що група досліджуваних із високим рівнем психологічної культури значно відрізняється від осіб із низьким рівнем психологічної культури за всіма показниками на $p < 0,01$ рівні: ПС (позитивні стосунки) де $t = -12,97$ при $p < 0,01$, Ав (автономія) де $t = 8,68$ при $p < 0,01$, КС (керування середовищем) де $t = 12,26$ при $p < 0,01$, ОЗ (особистісне зростання) де $t = 12,43$ при $p < 0,01$, ЦЖ (цілі в житті) де $t = 17,53$ при $p < 0,01$, Спр (самоприйняття) де $t = 11,30$ при $p < 0,01$, БА (баланс афекту) де $t = -10,79$ при $p < 0,01$, ОЖ (осмисленість життя) де $t = 12,57$ при $p < 0,01$, ЛВС (людина як відкрита система) де $t = 9,50$ при $p < 0,01$, ЗПБ (загальний рівень психологічного благополуччя) де $t = 19,58$ при $p < 0,01$.

Представників групи з *високим* рівнем психологічної культури можна характеризувати як емпатичних осіб, відкритих для спілкування, здатних до встановлення і підтримки дружніх стосунків, гнучких у взаємовідносинах з оточенням, що проявляється у вмінні йти на компроміси та поважати точку зору інших (ПС=70). Особи даної групи виявляють почуття свідомості існування, цінують досвід минулого, вважають, що події минулого та сьогодення матимуть вплив на майбутнє (ЦЖ=70). Спостерігається прагнення до саморозвитку, оволодіння новими знаннями, використання їх для подальшого вдосконалення особистісних якостей, що характеризують прагнення до подальшої самоактуалізації (ОЗ=69). У цілому, досліджувані позитивно оцінюють себе та власне життя взагалі, демонструють усвідомлене прийняття не тільки своїх позитивних якостей, але і своїх недоліків (Спр=68). Для даних осіб властиві незалежність, здатність відстоювати власну думку, незважаючи на думку більшості, креативність мислення, нестандартна поведінка, оцінка себе, виходячи з власних уподобань, відповідальність за

прийняті рішення (Ав=65). Наявність якостей, що зумовлюють оволодіння різними видами діяльності, здатність досягати бажаного, подолання труднощів, що виникають на шляху реалізації цілей, свідчать про високу керованість середовищем (КС=65). Взагалі, спостерігається переважання позитивної самооцінки, задоволеність власним життям, впевненість у собі і власних силах, почуття компетентності в управлінні повсякденними справами (БА=31). Для представників даної групи характерна цілеспрямованість через наявність життєвих цілей, почуття усвідомленості життя, сприйняття свого сьогодення, минулого як такого, що має сенс, та впевненість у тому, що майбутнє має перспективи (ОЖ=63). Цілком виявляється реалістичний погляд на життя, який гармонійно поєднується з відкритістю новому досвіду (ЛВС=63).

Профіль осіб з *низьким* рівнем психологічної культури характеризується низьким рівнем позитивних стосунків з оточенням (ПС=45), що свідчить про занижену здатність встановлювати та підтримувати довірливі стосунки, небажання шукати і йти на компроміси. Для даних осіб характерне фрагментарне сприйняття різних аспектів життя, нездатність досить ефективно інтегрувати окремі здобутки власного життєвого досвіду (ЛВС=39). Минуле і сьогодення сприймаються як безглузді, відсутня оформленість життєвої перспективи (ОЖ=40). Спостерігається негативна самооцінка, невдоволення обставинами власного життя, негативне ставлення до себе і свого життя, що породжує відчуття власного безсилля, невіра у власні сили долати життєві перешкоди, засвоювати нові вміння та навички (БА=60). Таким особам притаманна замкненість, відчуженість. Відсутність достатньо розвиненого рівня автономії (Ав=46) можна розглядати як схильність до конформізму, залежність від думки оточення. Для таких осіб дуже важко самостійно приймати відповідальні рішення, особливо стосовно подій і вчинків власного життя. Їм властива схильність до самозвинувачення, а мислення і поведінка залежні від тиску соціуму. Мають відчуття власного безсилля, некомпетентності, не проявляють бажання щось змінити у своєму житті для покращення свого становища (КС=46), що відповідно впливає на саморозвиток особистості і як наслідок викликає почуття нудьги, стагнацію, нездатність або

неготовність ставити нові життєві цілі, долати труднощі, змінювати своє ставлення до тих чи інших аспектів життєдіяльності, безпорадність, зниження зацікавленості до життя (ОЗ=53). Болісні спогади негативного досвіду минулого, постійне звернення до нього і острах знову опинитися в подібних ситуаціях викликають почуття незадоволеності собою (Спр=49).

Порівняння результатів вивчення показників особистісної зрілості досліджуваних із високим і низьким рівнем вираженості загального показника психологічної культури дозволило визначити характеристики представників кожної з виділених груп. На рис. 2.6 зображено профілі особистісної зрілості, що діагностовано за допомогою «Опитувальника особистісної зрілості» О. С. Штепи.

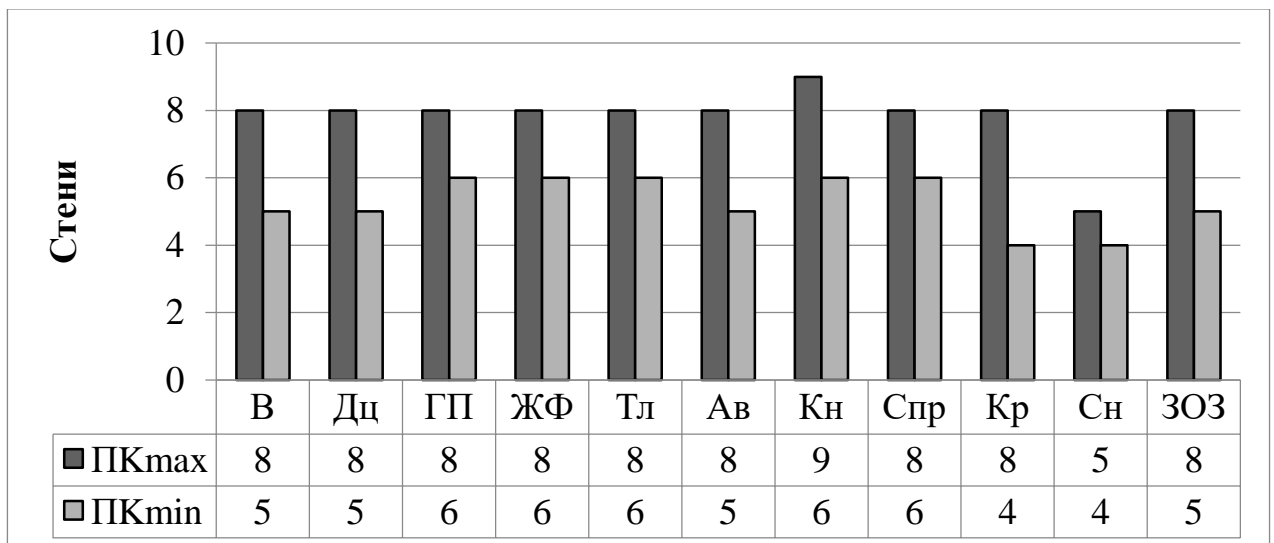


Рис. 2.6. Гістограма показників особистісної зрілості в групах з низьким і високим рівнем психологічної культури

Примітки. Умовні скорочення: В – відповідальність, Дц – децентрація, ГП – глибинність переживань, ЖФ – життєва філософія, Тл – толерантність, Ав – автономність, Кн – контактність, Спр – самоприйняття, Кр – креативність, Сн – синергічність, ЗОЗ – загальна особистісна зрілість

Відповідно до вимог щодо підрахунку балів, аналіз профілю здійснюється за двома факторами: наявність рис, що входять до складу особистісної зрілості (наявними вважаються ті риси, які у профілі сягають значення 5-7 стенив); реалізованість рис, що входять до складу особистісної зрілості (такими, що реалізуються, вважаються ті риси, які сягають значення 8-

10 стенів). Отже, як видно з рис. 2.6, існують розбіжності за певними показниками особистісної зрілості в досліджуваних групах.

Статистичну достовірність відмінностей підтверджено при перевірці за t -критерієм Стюдента (Додаток К). Це стосується відмінностей, достовірність яких визначена на $p < 0,01$ за показником В (відповідальність) ($t = -2,14$), Дц (децентрація) ($t = 2,89$), ГП (глибинність переживань) ($t = 5,63$), Тл (толерантність) ($t = 2,50$), Ав (автономність) ($t = 5,47$), Кн (контактність) ($t = 5,40$), Спр (самоприйняття) ($t = 6,00$), Кр (креативність) ($t = 5,78$), Сн (синергічність) ($t = 4,29$), ЗОЗ (загальна особистісна зрілість) ($t = 2,34$), ЖФ (життєва філософія) ($t = 1,82$, при $p < 0,05$).

Так, в групі з *високим* рівнем психологічної культури наявні всі риси особистісної зрілості, проте реалізованою виявилась контактність, що характеризує здатність представників групи до швидкого встановлення глибоких контактів з людьми (Кн=9). Їм притаманна: відповідальність за власні вчинки і прийняття на себе їх наслідків (В=8), здатність розглядати будь-які події з різних боків, приймати і відтворювати точку зору іншого (Дц=8); глибинність переживань, тобто відчуття гармонії зі світом, здатність як до вершинних, особливо радісних, так і спокійніших плато-переживань, пов'язаних із ясним усвідомленням найвищих цінностей (ГП=8), автономність, яка виявляється у вмінні довіряти власним судженням та діяти відповідно до них, наявності власної, незалежної від оточення системи цінностей (Ав=8), толерантність, що характеризує терпимість до різних думок, неупереджене ставлення до людей та подій (Тл=8), самоприйняття, як безоцінково позитивне ставлення до себе, незважаючи на існуючі недоліки (Спр=8), креативність, як здатність до загостреного сприймання дисгармонії, створення чогось нового, чого раніше не було, творча спрямованість (Кр=8). Таким чином, можна стверджувати, що особи групи з високим рівнем психологічної культури демонструють високий рівень особистісної зрілості (наявними є не менше 80% рис та реалізовані більше 50%).

В групі осіб з *низьким* рівнем психологічної культури наявні риси, що входять до складу особистісної зрілості, такі як глибинність переживань

(ГП=6), життєва філософія (ЖФ=6), толерантність (Тл=6), контактність (Кн=6), самоприйняття (Спр=6), відповідальність (В=5), децентрація (Дц=5), автономність (Ав=5), окрім креативності (Кр=4) та синергічності (Сн=4). Загалом можна вважати, що особи групи з низьким рівнем психологічної культури мають лише необхідний рівень особистісної зрілості, проте рис, що є реалізованими, не виявлено.

Розглянемо особливості стилю саморегуляції поведінки груп осіб з різним рівнем психологічної культури. Проведений теоретичний аналіз дав змогу з'ясувати, що саморегуляція довільної активності розуміється як психологічний механізм, що дозволяє суб'єкту мобілізувати свої особистісні й когнітивні ресурси для реалізації власних цілей [78; 96; 97].

Стиль саморегуляції як особливий спосіб усвідомлено і цілеспрямовано управляти своє внутрішньою та зовнішньою активністю проявляється у плануванні і програмуванні особистістю власних цілей, врахуванні важливих умов, оцінці результатів, корекції своєї діяльності з метою досягнення бажаної мети, а також у рівні розвитку та усвідомленості процесів самоорганізації [96; 97].

Результати проведеного емпіричного дослідження стильових особливостей поведінки наочно зображено на рис. 2.7.

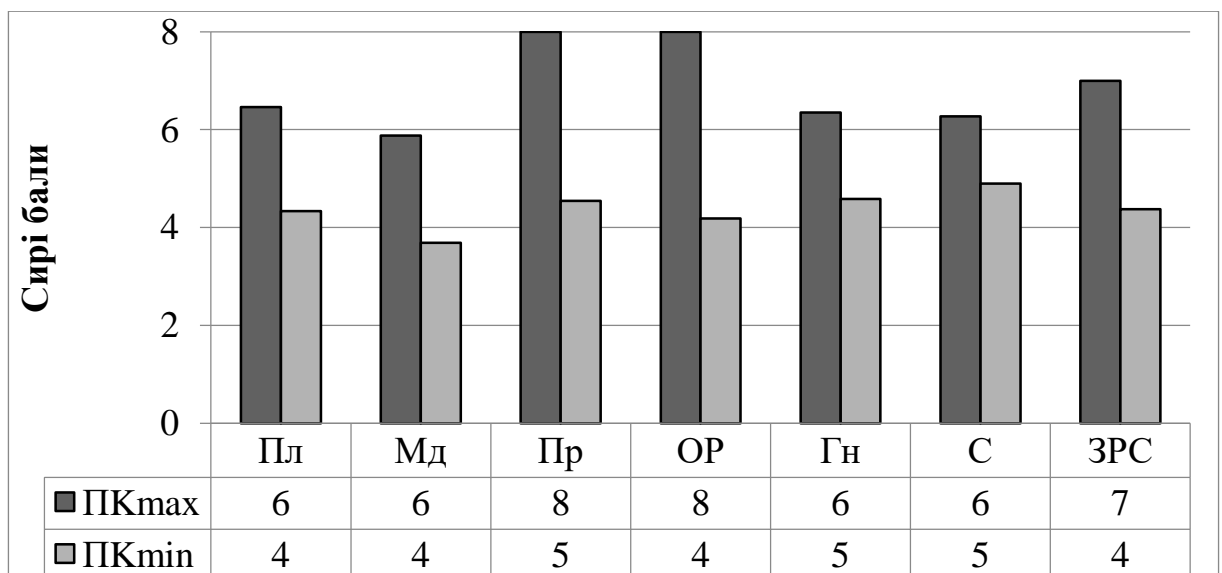


Рис. 2.7. Профілі стилів саморегуляції поведінки осіб в групах з низьким і високим рівнем психологічної культури

Примітки. Умовні скорочення: Пл – планування, Мд – моделювання, Пр – програмування, ОР – оцінка результатів, Гн – гнучкість, Смс – самостійність, ЗРС – загальний рівень саморегуляції

Порівняння середніх значень і статистична перевірка виявлених відмінностей за допомогою t-критерію Стьюдента (Додаток К) показали, що група досліджуваних із високим рівнем психологічної культури значно відрізняється від групи осіб із низьким рівнем психологічної культури вищою виразністю показників Пл «планування» ($t=-7,48$, $p<0,01$), Мд «моделювання» ($t=8,93$, $p<0,01$), Пр «програмування» ($t=9,88$, $p<0,01$), ОР «оцінка результатів» ($t=10,27$, $p<0,01$), Гн «гнучкість» ($t=5,99$, $p<0,01$), Смс «самостійність» ($t=4,78$, $p<0,01$), ЗРС «загальний рівень саморегуляції» ($t=2,24$, $p<0,01$).

Отже, для представників групи з *високим* рівнем психологічної культури характерною є індивідуальна розвиненість усвідомленого програмування своїх дій, що свідчить про сформованість потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, деталізованість і розгортання програм, які розробляються самостійно, гнучко змінюються в нових обставинах і є стійкими в ситуації перешкод (Пр=8). Демонструють розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів (ОР=8). Слід зазначити, що представники цієї групи адекватно оцінюють сам факт і причини, що призвели до неузгодженості отриманих результатів, гнучко адаптуються до зміни умов. Загалом можна визначити, що особи даної групи мають високий рівень саморегуляції поведінки (ЗРС=7). Для них характерна самостійність, здатність гнучко і адекватно реагувати на зміну умов, усвідомлений вибір і шляхи досягнення мети. При наявності високої мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Вони більш впевнені в незнайомих ситуаціях, більш успішні в звичних видах діяльності.

Стосовно індивідуально-типових комплексів стильових особливостей регуляторних процесів, результати діагностики показників стильових

особливостей поведінки представників групи відповідають стійкому типу. Група студентів такого типу характеризується стійкістю функціонування процесів оцінки результатів, строгістю і стійкістю критеріїв успішності в психологічно складних умовах. Їх сильною стороною є усвідомленість цілей і стійкість в ситуації напруги, в обставинах заниженої і підвищеної мотивації навчання. Відповідно до авторської інтерпретації, слабкою стороною стилю саморегуляції даних студентів є труднощі, пов'язані з пошуком і побудовою програм навчальних дій, їх недостатня деталізація. Слабка ланка регуляції компенсується за рахунок розвиненості процесів оцінки результатів: програми дій у процесі занять контролюються і коректуються доти, поки це не приведе до запланованих результатів [96].

Представники групи осіб з *низьким* рівнем психологічної культури мають слабку потребу у плануванні, плани схильні до частоті зміни, поставлена мета рідко буває досягнута, планування не є дієвим, воно малореалістичне. Досліджувані вважають за краще не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувують ситуативно і зазвичай не самостійно (Пл=4). Демонструють сформованість процесів моделювання, що призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин. Це проявляється у фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У них часто виникають труднощі визначення мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміну ситуації, що також часто призводить до невдач (Мд=4). У швидкоплинних обставинах почувають себе невпевнено, важко звикають до змін у житті, зміни обставин і способу життя. У таких умовах, незважаючи навіть на сформованість процесів регуляції, вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробляти програму дій, виділяти значущі умови, оцінювати неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та вносити корективи. В результаті у таких досліджуваних неминуче виникають регуляторні збої і, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності (Гн=5).

Особливості спілкування в групах з низьким і високим рівнем психологічної культури. Діагностика комунікативного потенціалу особистості проводилась за допомогою методики «Діагностика особливостей спілкування» (В. Н. Недашковський). На рис. 2.8 надано результати діагностики показників особливостей спілкування в групах з низьким і високим рівнем психологічної культури.

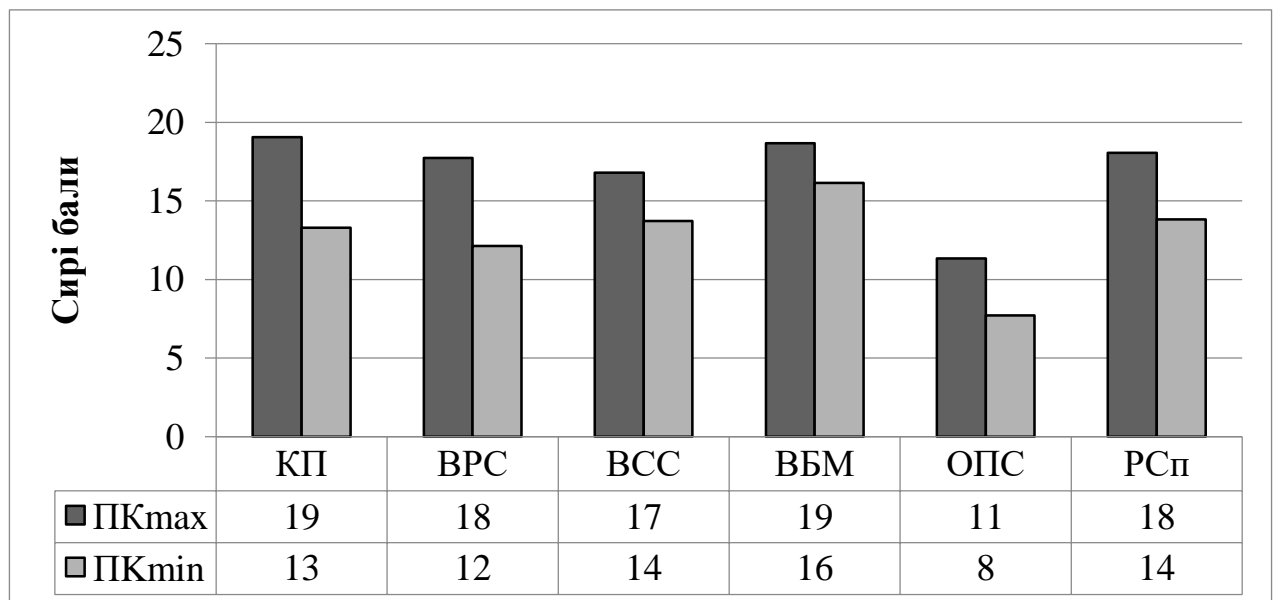


Рис. 2.8. Гістограма показників особливостей спілкування в групах з низьким і високим рівнем психологічної культури

Примітки. Умовні скорочення: КП – комунікативний потенціал (загальний показник), ВРС – вміння розуміти співрозмовника, ВСС – вміння сприймати і розуміти себе (рефлексувати), ВБМ – вміння будувати міжособистісні межі, ОПС – особливості повідомлень у спілкуванні, РСп – прояв загальної рефлексії у спілкуванні

Статистична достовірність відмінностей однойменних показників підтверджена при перевірці за t-критерієм Стьюдента (Додаток К). Представлені дані свідчать про те, що представники з високим рівнем психологічної культури мають тенденцію до збільшення за показниками КП (комунікативний потенціал) ($t=-4,58$, $p<0,01$), ВРС (вміння розуміти співрозмовника) ($t=4,64$, $p<0,01$), ВСС (вміння сприймати і розуміти себе) ($t=3,27$, $p<0,01$), ВБМ (вміння будувати міжособистісні межі) ($t=1,93$, $p<0,05$),

ОПС (особливості повідомлень у спілкуванні) ($t=2,33$, $p<0,01$), РСп (прояв загальної рефлексії у спілкуванні) ($t=6,58$, $p<0,01$).

Як видно з рис. 2.8, особи групи *високого* рівня психологічної культури демонструють високий загальний рівень комунікативного потенціалу, що характеризує розвинуті комунікативні властивості, завдяки яким відбувається ефективно, глибоке та повноцінне спілкування і взаємодія з партнерами, легке входження в групу, спільноту людей (КП=19). Дані особи здатні розуміти співрозмовника (ВРС=18), сприймати і розуміти себе (ВСС=17). Вони вміють диференціювати свої і чужі думки, почуття і бажання, тобто вміють вибудовувати міжособистісні межі, що можна розглядати як прояв особистісної зрілості (ВБМ=19). Їх думки, почуття, посили конгруентні, вони відкриті і щирі у спілкуванні (ОПС=11). Загалом демонструють здатність рефлексувати в момент спілкування, проявляють емпатію у спілкуванні, адекватно ставляться до співрозмовника.

Осіб групи з *низьким* рівнем психологічної культури можна характеризувати як недостатньо комунікативних, вони не завжди розуміють співрозмовника, його думки та почуття (ВРС=12). Демонструють нерозуміння своїх психічних станів, логіки прийняття рішень та мотивів своєї поведінки, що не дає можливості людині коригувати свої повідомлення з метою їх поліпшення (ВСС=14). Через нездатність ясного розуміння власних думок, почуттів, бажань і відчуттів, усвідомлення відмінностей зі співрозмовником за певною особистісною позицією у спілкуванні, за висловлюванням думок, представники даної групи виявляють конформність, погоджуються з думкою інших (ОПС=8). Загалом можна сказати, що дані особи мають низький рівень здатності рефлексії у спілкуванні (РСп=14).

Порівняння профілів за показниками рефлексивності в групах з високим і низьким рівнем психологічної культури надано на рис. 2.9.

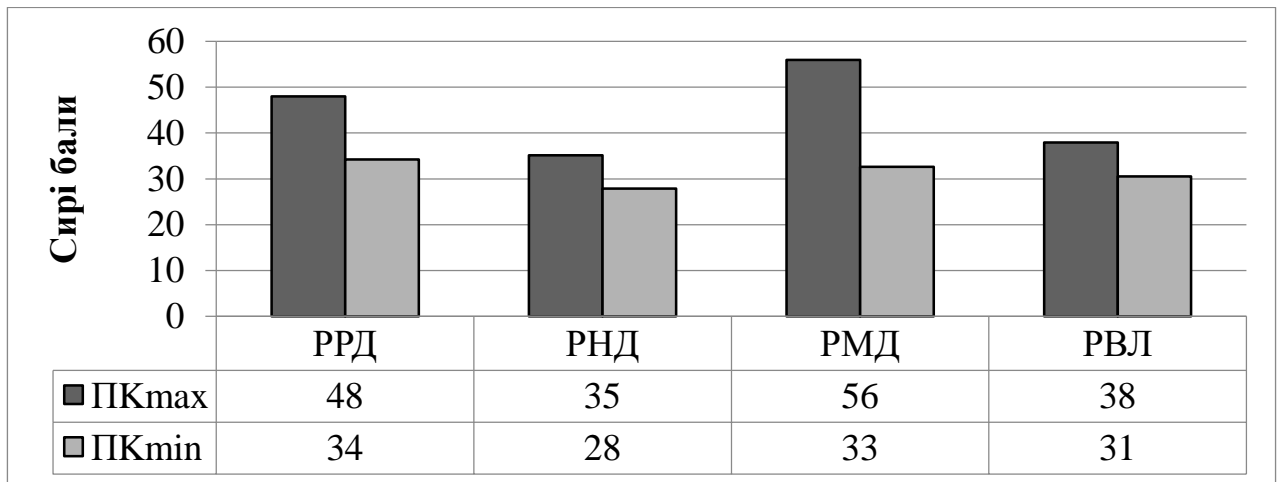


Рис. 2.9. Гістограма показників рефлексивності в групах з низьким і високим рівнем психологічної культури

Примітки. Умовні скорочення: ЗПР – загальний показник рефлексивності, РРД – ретроспективна рефлексія діяльності, РНД – рефлексія нинішньої діяльності, РМД – розгляд майбутньої діяльності, РВЛ – рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми

Статистична перевірка показала, що майже всі показники досягають рівня статистичної достовірності (див. Додаток К). Отримані дані свідчать, що статистично достовірним може вважатися перевищення оцінок у групі досліджуваних із високим рівнем психологічної культури за показниками РРД «ретроспективна рефлексія діяльності» ($t=-4,70$, $p<0,01$), РНД «рефлексія нинішньої діяльності» ($t=5,74$, $p<0,01$), РМД «розгляд майбутньої діяльності» ($t=4,51$, $p<0,01$), РВЛ «рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми» ($t=5,65$, $p<0,01$), ЗПР «загальний показник рефлексивності» ($t=7,92$, $p<0,01$).

Таким чином, на підставі аналізу отриманих результатів видно, що представники з *високим* рівнем психологічної культури мають високий рівень рефлексивності (ЗПР=154), тоді як представники з *низьким* рівнем психологічної культури мають середню вираженість загального рівня рефлексивності. Якщо розглядати окремі види рефлексивності в досліджуваних групах, слід відмітити явну перевагу рефлексії на майбутнє (РМД=56) у групі з високим рівнем психологічної культури, що характеризує здатність до аналізу майбутньої діяльності, поведінки, прогнозування можливих результатів, ретельність планування деталей своєї поведінки. Отже, особи з низьким рівнем

психологічної культури виявили знижені показники у порівнянні з показниками групи осіб з високим рівнем психологічної культури.

Висновки до другого розділу

1. Організація емпіричного дослідження передбачала формування репрезентативної вибірки досліджуваних та відбір критеріальних ознак, які вивчалися за допомогою відповідних психодіагностичних методик і яскраво висвітлювали сформованість професійно-психологічної культури студентів - майбутніх соціальних працівників.

2. Послідовність виконання завдань емпіричної частини дослідження складала комплекс послідовних етапів: підготовчого, діагностичного і аналітико-інтерпретаційного. На першому, підготовчому, етапі було уточнено мету, визначено завдання емпіричного дослідження, сформовано вибірку, складено комплекс психодіагностичних методик, визначено спосіб і час збору даних. Унаслідок аналізу наукової літератури складено комплекс психодіагностичних методик для проведення діагностики. Вибірku у загальній кількості 366 осіб склали студенти 1-5 курсів спеціальності «Соціальна робота» Чорноморського національного університету імені Петра Могили (м. Миколаїв), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Херсонського державного університету.

Другий етап – безпосередньо діагностичний – передбачав проведення діагностики і збір емпіричних результатів. Було здійснено діагностику компонентів професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників (ціннісно-сміслового, рефлексивно-регулятивного, емоційного, комунікативного) за допомогою дослідження критеріїв: психологічного благополуччя, рефлексивності, самоактуалізації, саморегуляції поведінки, емоційного інтелекту, комунікативного потенціалу і особистісної зрілості. На третьому етапі здійснювався якісний і кількісний аналіз отриманих діагностичних даних. Результати аналізу інтерпретувалися з опорою на теоретико-емпіричні дослідження з проблеми формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників .

3. Методичний арсенал дослідження професійно-психологічної культури включав наступні методики: «Психологічна культура особистості» О. І. Моткова, «Самоактуалізаційний тест» Е. Шострома, «Опитувальник особистісної зрілості» О. С. Штепи, «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф, «Методика визначення рівня розвитку рефлексивності» А. В. Карпова, «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової, «Методика діагностики емоційного інтелекту» Н. Холла та «Діагностика особливостей спілкування» В. Н. Недашковського.

4. Проведений за допомогою комп'ютерної програми SPSS 21.0 for Windows кореляційний аналіз отриманих на констатувальному етапі експериментального дослідження емпіричних даних показав значущі взаємозв'язки показників професійно-психологічної культури (психологічні цінності; любов до людей; конструктивність професійної діяльності, любов до праці, відповідальність; професійно-психологічна спрямованість; самоаналіз, самопізнання; творче використання професійно-психологічних знань; гармонізуючий саморозвиток; інтелектуальні прагнення; психічна саморегуляція) та показників емоційного інтелекту (емпатія, розпізнавання емоцій інших людей, самомотивація), психологічного благополуччя (цілі в житті, автономія, загальний рівень психологічного благополуччя, позитивні стосунки), комунікативного потенціалу (загальний показник, вміння розуміти співрозмовника, особливості повідомлень у спілкуванні, вміння сприймати і розуміти себе), самоактуалізації (контактність, креативність, гнучкість поведінки, орієнтація в часі, самоповага), особистісної зрілості (контактність, самоприйняття), рефлексивності (ретроспективна рефлексія діяльності, розгляд майбутньої діяльності) та стилю саморегуляції поведінки (оцінювання результатів, гнучкість).

5. За факторизацією простору показників, що вивчаються, було виявлено і описано чотирифакторну модель: 1-й фактор – показники, які характеризують ціннісно-смыслову сферу особистості; 2-й фактор – показники, які характеризують регулятивно-рефлексивну сферу; до 3-го фактору увійшли

показники, що характеризують емоційну сферу; 4-й фактор об'єднав показники, що характеризують комунікативну сферу.

6. За результатами діагностики із загальної вибірки студентів було відібрано групи з високим рівнем професійно-психологічної культури, до якої увійшли 106 осіб, та низьким рівнем – 65 осіб. На основі проведення порівняльного аналізу результатів тестування груп респондентів із високим і низьким рівнями професійно-психологічної культури при перевірці за *t*-критерієм Стюдента було підтверджено статистичну достовірність відмінностей за вказаними показниками та охарактеризовано їх властивості.

7. Якісний аналіз дозволив виявити співвідношення між особливостями професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників і проявом певних психологічних характеристик. У вибірці дослідження було виокремлено групи респондентів з високим ($n=106$ осіб) і низьким ($n=65$ осіб) рівнем прояву професійно-психологічної культури. На основі проведення порівняльного аналізу результатів тестування груп досліджуваних із високим і низьким рівнями професійно-психологічної культури при перевірці за *t*-критерієм Стюдента було підтверджено статистичну достовірність відмінностей за вказаними показниками та охарактеризовано їх властивості. У представників виокремлених груп виявлені й описані рівні прояву професійно-психологічної культури за характеристиками поєднання показників феномену, що вивчається, з проявами емоційного інтелекту, психологічного благополуччя, самоактуалізації, саморегуляції, особливостей спілкування, рефлексивності та особистісної зрілості.

У другому розділі використані літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами: [2; 3; 13; 19; 21; 29; 61; 63; 64; 74; 75; 78; 92; 96; 97; 98; 99; 105; 108; 109; 127; 131; 140; 142; 145; 146; 148; 158; 168; 174; 177; 181; 188; 190; 191; 193].

Матеріали другого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора, як: [40; 41; 42; 43; 44; 48]

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У цьому розділі теоретично обґрунтовано експериментальну тренінгову програму розвитку та корекції професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників, розкрито її зміст та проаналізовано складові; наведено процесуальні та змістові аспекти її реалізації в умовах університету. Надано результати психолого-педагогічного формувального експерименту з розвитку професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників та їх психологічну інтерпретацію. На основі статистичного аналізу визначено рівні сформованості та середньогрупові показники вираженості кожного компонента професійно-психологічної культури до і після експерименту в контрольній та експериментальній групах в умовах реалізації розвивально-корекційної тренінгової програми.

3.1. Теоретичне обґрунтування експериментальної тренінгової програми розвитку та корекції професійно-психологічної культури

Результати констатувального етапу експериментального психологічного дослідження дозволили зробити загальний висновок про недостатній рівень сформованості компонентів професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників (детально описані в підрозділі 2.4. даної роботи) та визначити необхідність її удосконалення. У зв'язку з цим протягом 2017-2018 рр. на базі Чорноморського національного університету ім. П. Могили проводився формувальний психолого-педагогічний експеримент, що складався з наступних етапів:

- 1) розробка розвивально-корекційної тренінгової програми для майбутніх соціальних працівників;
- 2) розподіл студентів до експериментальної та контрольної груп;

3) реалізація вказаної тренінгової програми в експериментальній групі, до якої увійшло 30 студентів-майбутніх соціальних працівників;

4) повторна психодіагностика компонентів та показників професійно-психологічної культури у студентів експериментальної та контрольної груп;

5) аналіз ефективності реалізованої тренінгової програми на основі інтерпретації та порівняння результатів розвитку професійно-психологічної культури у контрольній та експериментальній групах до та після проведення формувального експерименту.

Розвивально-корекційна тренінгова програма розроблялася відповідно до нашої теоретичної структурно-функціональної моделі професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника та парадигми діяльнісного саморозвитку [86; 87; 107; 123; 124; 125] і побудована як психологічний тренінг особистісного зростання (за типом тренінгової групи – навчальна, корекційна та розвивальна).

Як було показано, найсприятливіші умови для розвитку усіх компонентів професійно-психологічної культури створюються завдяки психологічному тренінгу, який на сьогоднішній день є однією з найефективніших психотехнологій активного соціально-психологічного навчання, потужним інструментом психологічного впливу, що використовує сукупність психотерапевтичних, психокорекційних методів, спрямований на розвиток самопізнання, саморегуляції, побудову діалогічних стосунків партнерства, і дозволяє сформувати стійкі комплекси особистісних властивостей, професійно важливих якостей, комунікативних умінь та навичок [28, с. 12].

На психологічному тренінгу для студентів створюються умови отримання особистісного досвіду та саморозвитку за рахунок того, що інформація подається не в теоретичній формі, а за рахунок відпрацювання нових психологічних механізмів, технік, прийомів, зорієнтованих на бажану зміну певних якостей та станів у високомотивованої особистості [107, с. 79; 171, с. 32]. При цьому навчання відбувається в максимально наближених до реальності ситуаціях, в емоційно насиченому процесі колективного

співробітництва, не як повідомлення знань, а як їх практичне застосування [57].

Охарактеризуємо розроблену нами експериментальну розвивально-корекційну тренінгову програму, що покладена в основу формувального експерименту, спрямованого на підвищення ефективності розвитку професійно-психологічної культури у традиційних умовах навчання студентів спеціальності «Соціальна робота» ЧНУ ім. П. Могили.

Структура даної тренінгової програми представлена на рисунку 3.1 (Додаток Л) і складається з чотирьох структурних елементів, які одночасно виступають етапами її реалізації: концептуально-цільового, змістового, процесуального та результативно-аналітичного. Розкриємо зміст концептуально-цільового компоненту, що охоплює загальну мету, концептуальні підходи та принципи реалізації зазначеної експериментальної програми.

Як показав теоретичний аналіз проблеми, для становлення професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника першочергове значення має актуалізація процесу саморозвитку та його основних механізмів – рефлексії та саморегуляції [87]. Під актуалізацією при цьому мається на увазі відтворення уже притаманних особистісних якостей, властивостей, психічних процесів, емоційних станів чи форм поведінки, їх активізація, переведення із потенційного стану в актуальну дію [182, с. 42].

Відповідно до вищесказаного загальну мету тренінгової програми сформульовано наступним чином: підвищення рівня професійно-психологічної культури за рахунок актуалізації процесів рефлексії, емоційної й поведінкової саморегуляції та саморозвитку у майбутнього соціального працівника.

Теоретико-методологічною основою формувального експерименту стали наступні концептуальні підходи: людиноцентрований підхід у психології, психотерапії, соціальній роботі та освіті в руслі гуманістичної психології (С. Л. Братченко, А. Маслоу, Р. Мей, М. Р. Миронова, О. Б. Орлов, Н. Пезешкіан, К. Роджерс); особистісно-орієнтований підхід в освіті (В. В. Рибалка); суб'єктно-діяльнісний підхід, що розглядає особистість як

активне начало, суб'єкта власного розвитку, а не лише результат цілеспрямованих впливів інститутів соціалізації (К. О. Абульханова-Славська, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн); акмеологічний підхід у професійно-особистісному розвитку фахівця (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, А. О. Реан, О. В. Селезньова); системно-структурний підхід до професійно-психологічної культури як складної системи взаємопов'язаних елементів, її компонентів та показників (В. О. Аристова, О. Г. Видра, Н. Ю. Певзнер, В. В. Рибалка, В. В. Семикін); рефлексивно-діалогічний підхід до гуманізації навчально-виховного процесу у вищій освіті, стосунків партнерства (Г. О. Балл, В. І. Вировий, Н. Т. Гапон, В. В. Ільїн, О. П. Коханова, Н. А. Рибокова, М. В. Удовенко, В. І. Юрченко) та щодо інтерактивного навчання студентів (Т. Ю. Вахрушева, Ф. З. Вільданова, О. О. Горбатова, І. І. Драч, О. І. Шапран та ін.).

На основі вказаних концептуальних підходів було виділено головні принципи розробки тренінгових занять, що дозволяють реалізувати мету зазначеної програми: принцип співробітництва, дослідницької креативності, зворотнього зв'язку, безоціночного ставлення та безумовного прийняття, конгруентності, довіри до себе та інших людей, емпатичного розуміння, відповідальності, добровільності участі у заняттях, усвідомленої активності, конфіденційності.

Принцип співробітництва передбачає побудову роботи під час проведення тренінгу на основі партнерської діалогічної взаємодії, ухвалення спільних рішень у процесі виконання його завдань з максимально можливим урахуванням інтересів всіх учасників тренінгу, визнання цінності іншої особистості, її думок, інтересів.

Що стосується принципу дослідницької креативності, саме в тренінговій групі створюється творче середовище, яке характеризується ознаками проблемності, невизначеності та психологічної безпеки. Насправді, більшість відкриттів, які здійснені учасниками тренінгової групи, уже відомі психологічній науці, проте їх цінність полягає у тому, що вони отримані не шляхом повідомлення знань викладачем, а здобуті самостійно із власного

досвіду. Подібні відкриття, інсайти не забуваються та сприяють зміні якостей особистості [28, с. 16].

Зворотній зв'язок у процесі тренінгової роботи потрібен для надання кожному учаснику інформації про те, як його сприймають партнери по спілкуванню. Цей зв'язок здійснюється у формі активного слухання, Я-повідомлення, виступає дієвим способом допомоги у цілісному самопізнанні та активізує потребу самовдосконалення, а не самозахисту [28, с. 14].

Розкриємо також гуманістичні принципи клієнт-центрованої терапії та «людиноцентрованого навчання» К. Роджерса [106; 137; 189; 192], що покладені в основу формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. Так, безумовне прийняття не лише інших, а й себе, передбачає безоціночне доброзичливе ставлення, повагу, віру у позитивні особистісні зміни, розвиток; конгруентність означає щирість самовираження, відсутність «маски», психологічного захисту, що сприяє виникненню почуття довіри, а емпатичне розуміння включає проникнення не лише в думки, а й у почуття іншого, вміння поглянути на проблему з його позиції, здатність стати на місце іншого [93; 136; 173]. Фасилітація – процес двосторонній: для створення сприятливого емоційного клімату під час проходження тренінгу всі учасники мають підтримувати один одного; тренер-фасилітатор розподіляє зі студентами-учасниками відповідальність за процес активного навчання, студент при цьому стає його співорганізатором, виробляючи свою власну програму розвитку у співробітництві з іншими [137, с. 302].

Дотримання вказаних принципів сприяє змінам особистості: вона починає по-іншому сприймати навколишній світ, повніше приймати себе та свої емоційні переживання, стає більш гнучкою у своїй взаємодії, здатною більше довіряти собі та управляти собою; ставить реальні цілі, поведінка набуває більшої зваженості. Все це призводить до того, що людина починає краще розуміти і приймати інших, змінювати основні якості своєї особистості у напрямі розвитку професійно-психологічної культури.

Змістовий компонент означеної розвивально-корекційної тренінгової програми охоплює механізми розвитку, організаційні форми, методи, засоби

формування, методичні прийоми і техніки, які мають бути задіяні у даному процесі.

Зважаючи на те, що процес особистісно-професійної соціалізації постає у неподільній єдності протилежних за змістом, але взаємопов'язаних механізмів ідентифікації та індивідуалізації [12; 61; 100; 117], при розробці тренінгової програми було враховано динаміку зовнішніх впливів на особистість студента як на об'єкт формування та активності самого індивідуума як суб'єкта засвоєння цього впливу, розподіл відповідальності за процеси розвитку, корекції та саморозвитку між викладачем-фасилітатором та студентом.

Розвинені на певному рівні психологічні механізми діяльнісного розвитку, такі як інтериоризація, екстериоризація, ідентифікація, індивідуалізація (автономізація), рефлексія, інтерналізація, фасилітація, децентрація, саморегуляція, що є діалектично взаємопов'язаними та взаємозалежними, актуалізуючись під час розвивально-корекційного тренінгу, забезпечують успішність формування складових професійно-психологічної культури, активізують та поглиблюють професійно важливі якості та здібності особистості, що відповідають вимогам спеціальності «соціальна робота».

В якості основних організаційних форм реалізації тренінгової програми нами визначено наступні: групова, мікрогрупова, індивідуальна, самостійна робота (індивідуальні практикуми), виконання домашніх завдань, група взаємодопомоги тощо.

Підбір адекватних меті роботи методів є одним із важливих концептуальних положень проведення тренінгу. З нашої точки зору, серед методів експериментальної роботи з розвитку і корекції складових професійно-психологічної культури, найбільш оптимальними є: психологічний супровід учасників тренінгу, психотерапевтичне індивідуальне консультування, методи арт-терапії; інтерактивні методи навчання, зокрема: групова дискусія, мозковий штурм, ділова гра, ситуаційна рольова гра та ведення щоденника самоаналізу. Розглянемо їх детальніше.

Соціально-психологічний супровід є сукупністю інструментів професійної психологічної діяльності (психодіагностика, психокорекція,

психотерапія), спрямованих на підтримку в межах даного освітнього середовища природних процесів становлення особистості як суб'єкта власної діяльності, що засновані на цінностях індивідуальної свободи, відповідальності та творчості, формування його інтелектуальних та емоційних властивостей, важливих для саморегуляції. Зазначене дозволяє створити такі умови педагогічної взаємодії, які полегшують навчальний процес, розширюють можливості саморозвитку і перехід особистості до психологічної самопомоги [82; 156].

Психологічне консультування – це структурований процес надання допомоги індивіду у вирішенні його актуальних психологічних проблем, пов'язаних із прийняттям життєво важливих рішень, вдосконаленням міжособистісних взаємин та особистісним зростанням [84; 93]. Метою психологічного консультування є сприяння студентам в глибокому осмисленні свого внутрішнього психологічного та зовнішнього життєвого просторів і досягненні поставлених цілей.

В снову психологічного консультування покладено принципи клієнт-центрованої терапії К. Роджерса: кожна особистість заслуговує на повагу, оскільки має безумовну цінність, здатна нести за себе відповідальність, має право сама приймати рішення, обираючи цінності та цілі [136; 192]. Головне завдання тренера-консультанта полягає у наданні допомоги студентові – учаснику тренінга у розумінні того, що саме він і є та людина, яка повинна вирішувати, діяти, змінюватися, актуалізувати свої здібності [114].

Поняття і зміст психотерапії в даному випадку розглядається також з точки зору гуманістичного підходу, за якого приймається до уваги право кожного учасника тренінгової роботи на власний вільний самостійний розвиток, а допомога ззовні розглядається як тимчасова. Зусилля фахівця-тренера мають спрямовуватись на створення ситуацій, що дозволяють особистості усвідомлювати власні думки, почуття, бажання і способи поведінки, щоб навчитися розуміти і приймати себе, піклуватися про себе, здійснювати власний вибір умов для задоволення духовних, інтелектуальних,

емоційних та фізичних потреб, водночас за особистістю зберігається право і не робити цього [93; 136; 141].

Метод індивідуального психотерапевтичного консультування використовується у процесі реалізації тренінгової програми з виявленими в ході індивідуальних бесід та занять в експериментальній групі зі студентами «групи ризику», які мають труднощі в навчанні, поведінці, емоційні розлади, депресивні стани, спричинені особистими проблемами.

Для підвищення психотерапевтичної ефективності групової роботи під час тренінгу використовуються такі методи арт-терапії як: колаж, малюнок, ліплення, сінематерапія, казкотерапія, музикотерапія, які виступають дієвими інструментами тренінгу для гармонізації психологічного стану, корекції, в першу чергу емоційного компоненту професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника.

Створення образів художньої творчості у процесі тренінгової роботи відображає у візуальних формах несвідомі процеси психіки, включаючи страхи, конфлікти, внутрішнє «Я» у цілому [139]. Процес застосування арт-технік сам по собі психотерапевтичний і дозволяє працювати із соціально забороненими емоціями (наприклад вираженням агресії прийнятним способом), розрядити емоційну напругу в тренінговій групі, усвідомити свої справжні потреби та бажання [36; 71; 73]. При обговоренні результатів, продуктів творчості учасників слід уникати конкретних психоаналітичних інтерпретацій, краще зосередитись на відображенні почуттів [28, с. 48].

Використання спеціально підібраних музичних творів як супроводу для проведення медитацій, візуалізацій, психогімнастичних вправ, сприяє розширенню сприйняття, відреагуванню заблокованих емоцій, розвитку невербальних комунікативних навичок. Почуття, викликані музикою, сприяють підвищенню чутливості, емпатійності, полегшують оволодіння прийомами емоційної саморегуляції, пробуджують творче начало [28, с. 45].

Методи навчання, що застосовуються на тренінгу, мають сприяти глибинному пізнанню студентом себе самого та інших людей. З цим завданням успішно справляються інтерактивні методи тренінгової роботи, які

забезпечують постійну активну взаємодію учасників, їх кооперацію та діалогічне спілкування у процесі оволодіння навчальним матеріалом в атмосфері взаємопідтримки, що сприяє обміну інформацією, ідеями, засобами діяльності; при цьому кожен вносить свій особистий індивідуальний вклад у спільну справу [16].

Серед великого різноманіття інтерактивних методів та прийомів навчання (метод інциденту, конкретних ситуацій, кейсів, метод тренування чуйності, сензитивний метод, метод занурення, релаксації, навіювання та ін. [57]) виділяють два базових – це дискусійні методи (метод групової дискусії) та ігрові (метод психологічної гри) [28, с. 25; 59, с. 22]. Вони мають багато різновидів і дозволяють під час тренінгових занять аналізувати нестандартні в етичному плані професійні ситуації, розв'язувати моральні дилеми, вирішувати творчі завдання, розвивати логічне та дискурсивне мислення, навчатися прийомам самоаналізу [107; 124].

Зупинимось на характеристиці методу групової дискусії, що виконує наступні функції: полегшує саморозкриття учасників, дозволяє кожному проявити свою компетентність, побачити проблему з різних сторін, виявити приховані конфлікти між учасниками, сприяє згуртованості групи. Продуктивність дискусії залежить від дотримання всіма учасниками правил активного слухання та демонстрації тренером їх виконання. Дискусія може застосовуватися на будь-якому етапі тренінгу, бути спонтанною (неструктурованою) або запланованою (дискусії-завершення рольових ігор і спеціально задані тренером, що у свою чергу поділяються на тематичні та проблемні). Тема дискусії має бути значущою для всіх учасників, питання, що підіймаються, не повинні мати однозначних відповідей [28, с. 25–29].

Різновидом групової дискусії є мозковий штурм, що виступає евристичним груповим методом генерування ідей, при якому за рахунок активізації інтуїції, уяви та творчості відбувається вихід за межі стандартного мислення [57].

Ігрові методи належать до імітаційних, використовують умовні ситуації, спрямовані на відтворення та засвоєння соціального досвіду. За рахунок творчої

спонтанності вони можуть мати несподівані корекційні ефекти, виконуючи наступні функції: звільнення: у грі активізується спонтанність, розкутість, щирість, відкритість, «внутрішня Дитина» особистості; діагностична: гра дозволяє максимально проявити здібності, вміння, навички, особистісні властивості або їх недостатню розвиненість; навчальна: виявлення навичок, необхідних для подолання особистісної проблеми учасника, та їх відпрацювання у грі; розвивальна: особливий стан у процесі гри сприяє м'якому закріпленню нової інформації у свідомості індивіда, дозволяючи набути нових форм поведінки та комунікації, актуалізувати його креативність [28, с. 35–36, 39].

У тренінгу активно використовуються ділові та рольові ігри. Ділова гра дає можливість у процесі виконання тренінгових вправ моделювати реальні професійні прецеденти, конфліктні ситуації, відпрацювати алгоритми ефективної професійної комунікації майбутнього соціального працівника.

Ситуаційна рольова гра передбачає імпровізоване розігрування учасниками заданої проблемної ситуації, виконання певної ролі в аматорському поданні [139], що дозволяє задовольняти актуальні потреби, на власному досвіді перевіряти ефективність різних варіантів поведінки, збагачувати репертуар емоційних реакцій, стати більш конструктивним у спілкуванні та продуктивним при вирішенні особистих проблем. Рефлексія полягає в обговоренні почуттів учасниками рольової гри та наданні спостерігачами зворотнього зв'язку. Під час обговорення робиться наголос на проявах прихованих конфліктів у групі, тренування невербальних навичок спілкування, інтуїції, уяви, здатності до ідентифікації себе з іншими, антиципації та поглиблення сенсорної проникливості [28, с. 37–39].

Ведення щоденника самоаналізу як різновид методу самозвіту є обов'язковим для всіх учасників тренінгової програми і передбачає письмову фіксацію своїх емоційних переживань у процесі виконання тренінгових вправ, підведення підсумків, письмового виконання домашніх завдань, аналіз власних ресурсних зон та зон розвитку, які проявляються у процесі роботи. Після кожного заняття студенти окрім усного обговорення отримують завдання

висловити своє враження за допомогою відповідей на заздалегідь підготовлені питання для рефлексії. Метод аналізу продуктів діяльності (контент-аналіз записів у щоденниках самоаналізу) допомагає побачити своєрідність отриманого учасниками досвіду, узагальнити результати формувального експерименту, зробити висновки щодо ефективності проведених занять, ступеню їх впливу на розвиток і корекцію різних складових професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників.

При цьому в якості основних психологічних прийомів реалізації вказаних методів використано техніки активного слухання, «Я-повідомлення», метафори, візуалізації, медитації та психогімнастики. Зупинимось докладніше на їх характеристичі.

Володіння техніками активного рефлексивного слухання та «Я-повідомлення» надає можливість соціальному працівнику вільно висловлювати свої емоційні переживання у коректній формі та підвищує ефективність професійної комунікації з клієнтом.

Активним слуханням називають ефективний прийом діалогічного партнерського спілкування, що застосовується у психологічному консультуванні та тренінговій роботі, дозволяє досягти високого рівня взаєморозуміння співрозмовників, тобто перекладу суті повідомлення з внутрішньої мови однієї людини на внутрішню мову іншої [151, с. 38].

Активне слухання поділяється на нереклексивне (емпатійне) та рефлексивне. Нереклексивним активним слуханням називають уважне емпатичне мовчання, що використовується для встановлення довірливих стосунків, без відображення змісту розповіді з мінімальним мовним втручанням та зворотнім зв'язком. Мета емпатійного слухання – співчуття та співпереживання співрозмовнику, розуміння його почуттів у даний момент, що приносить емоційне полегшення тому, хто говорить, і дозволяє краще розуміти і приймати себе з усіма своїми суперечливими почуттями. Той, хто слухає, при цьому не намагається оцінити, дати пораду, а виступає в ролі емоційного резонатора, що відображає почуття [31, с. 53–54].

Рефлексивне слухання у свою чергу передбачає зацікавлене ставлення, бажання почути, активний зворотній зв'язок, який дозволяє точніше зрозуміти партнера по спілкуванню за рахунок зосередження уваги на тому, що він говорить і переживає, аналіз та запам'ятовування сказаного на основі безоціночного прийняття та глибинного проникнення у сутність логіки повідомлення, блокування на деякий час власних зайвих думок та переживань. Дуже важливо при цьому вміти тримати паузу, надаючи можливість тому, хто говорить, розібратися зі своїми думками та емоціями. Основна мета рефлексивного слухання повернути співрозмовнику сенс його висловлювання, показати, що його почули, правильно зрозуміли, до його слів і почуттів ставляться з повагою, для чого використовують різні мовні реакції: заохочення мовлення, «відлуння», з'ясування (розпитування, уточнення).

Для досягнення психотерапевтичного ефекту від активного рефлексивного слухання варто використовувати його основні прийоми: перефразування, відображення почуттів та резюмування [31, с. 50; 151, с. 39]. Перефразування допомагає прояснити суть, смисл сказаного, з'ясувати зміст повідомлення іншої сторони, передати його своїми словами з використанням ключових слів чи фраз, повернути в узагальненому вигляді за допомогою уточнюючих запитань: «якщо я правильно вас зрозумів..», «ви сказали, ситуація стосується..», «іншими словами, ви вважаєте..», «на вашу думку..», «можете виправити мене, якщо я помиляюсь..» тощо.

При відображенні почуттів необхідно визначити провідні емоційні переживання, які співрозмовник може не озвучувати і навіть не усвідомлювати, але які прослідковуються в контексті його слів і за непомітними для нього самого невербальними сигналами, реакціями. Таке віддзеркалення й емпатичне розуміння почуттів партнера по спілкуванню («ви дуже засмучені», «я бачу, що це вас по-справжньому дратує», «ви здивовані такою поведінкою», «вас це образило») демонструє йому те, чого він сам у собі не помічає, і водночас допомагає ослабити їх інтенсивність.

За допомогою прийому резюмування можна підвести підсумки, поєднати окремі, навіть суперечливі, ідеї, думки, ставлення, емоційні переживання та

фрагменти розмови в смислову єдність, дати узагальнений зворотній зв'язок співрозмовнику стосовно сказаного у цілому («якщо підсумувати сказане вами..»), «те, що ви кажете, може означати», «правильно я розумію, що ви хочете..»), «отже, ви вважаєте», «як я розумію, вашою основною думкою є...») [31, с. 50; 80, с. 45–47].

Перелічені прийоми активного рефлексивного слухання дозволяють зняти емоційне напруження у складних навчально-професійних ситуаціях міжособистісної взаємодії, сприяють взаєморозумінню партнерів по спілкуванню та роблять можливим перехід до діалогічного співробітництва.

Особливе значення для налагодження ефективної діалогічної взаємодії та безоціночного спілкування в тренінгу має техніка Я-повідомлення – усвідомлене промовляння вголос свого стану у зв'язку з певною неприємною ситуацією, що дозволяє озвучити іншій людині свої інтереси, потреби, бажання, думки, позицію, почуття без оцінок, образ, вимог, повчань, принижень, засудження, та звинувачення іншої сторони, і при цьому знайти спільну мову зі співрозмовником за рахунок конструктивної зміни його ставлення до проблеми [80, с. 62; 151, с. 61]. Я-повідомлення має свою структуру:

1. Подія – об'єктивне та нейтральне описання дій, здійснених іншою людиною, ситуації, яка викликає емоційну напругу, становить проблему для автора («Коли я бачу, що..»).

2. Реакція – описання власних почуттів, емоційного стану у зв'язку з неприємною ситуацією, визнання себе їх автором («я відчуваю»).

3. Бажане рішення – на основі визначення умов та причин, що викликали дану ситуацію та вказані почуття, повідомлення про необхідне для того, щоб почувати себе краще («мені б хотілось»).

Прикладами Я-повідомлень можуть бути наступні: «Коли ви підвищуєте на мене голос, я відчуваю себе приниженим, для мене дуже важливо вирішувати суперечливі питання спокійно», «Коли ви залишаєте речі на моєму столі, це викликає у мене роздратування. Мені б хотілося, щоб на моєму столі

був порядок, яким я його залишив», «Мені важко розмовляти, коли мене не слухають, я хотів би бути почутим».

Я-повідомлення дозволяє уникнути позиції «звинувача» (пряме негативне оцінювання іншого, критика, емоційний маніпулятивний тиск) або «жертви» (скарги, відчуття безсилля й залежності від обставин), оскільки передбачає відповідальність за власні почуття й емоційні реакції, надання цим самим собі права на їх проживання, дозволяє відстоювати власні інтереси без перетворення інших людей на опонентів та провокації їх агресії, а це підвищує вірогідність того, що партнер сам запропонує свій вклад у зміну ситуації. Дану техніку необхідно практикувати регулярно, доки вона не стане звичною автоматичною навичкою спілкування [80, с. 61–67; 151, с. 61–62].

В якості метафор використовуються психотерапевтичні історії, притчі, міфи, легенди, казки, байки, гумор, прислів'я, приказки, мудрі висловлювання та інші продукти колективної міфологічної творчості, що виступають засобами образного мислення, полегшують розуміння та посилюють емоційний вплив. Конкретний приклад, сюжет, образний вираз діють в якості «провідників» до внутрішнього світу переживань людини, її стосунків з іншими людьми, до її актуальних конфліктів і допомагають знаходити потрібні рішення [79, с. 111].

Незалежно від життєвого досвіду особистості, її захисних механізмів, супротиву у випадках, коли проявляються «зони розвитку», цілеспрямовано і вдало підібраний метафоричний приклад допомагає змінити ставлення до власних проблем, подивитися на них ніби збоку, дистанціюватися. Оскільки психотерапевтичні історії поєднують у собі мудрість та інтуїтивний характер мислення східної цивілізації з науковими досягненнями західної культури, активізація наочного образного мислення, інтуїції, емоційно забарвленої фантазії сприяють полегшенню усвідомлення особистістю труднощів власного розвитку [79, с. 111–112].

Психотерапевтичні історії виконують ряд функцій: дзеркала, моделі, медіатора, хранителя мудрості, носія традицій, фасилітатора регресії, альтернативної концепції, міжкультурного посередника та зміни позиції [115, с. 38–48]. Відповідно до цього метафори використовуються в тренінговій роботі з

метою збалансованої активізації обох півкуль головного мозку, ціннісно-сміслової, емоційно-почуттєвої сфери, уяви, інтуїції, образного мислення особистості, подолання раціонального супротиву особистісним змінам та зміні точки зору, деструктивних переконань, установок, життєвих концепцій.

Важливим засобом реалізації тренінгової програми виступає техніка візуалізації – продукт творчої уяви, мисленнєвий образ або емоційно приваблива картина бажаного. Для ефективного використання до візуалізації висувається ряд вимог: вона має викликати емоції та почуття, використовувати простий образ, включати в себе свого автора, бути буквальною або метафоричною і матеріально зображеною [27, с. 20–21].

Медитація, у свою чергу, як психологічний прийом зміни стану свідомості використовується в тренінгу для зняття емоційного напруження, полегшення усвідомлення психологічних проблем, дозволяє дистанціюватися від актуальної ситуації, по-іншому відреагувати на неї та змінити до неї ставлення шляхом відстороненого спостереження за собою в ній. У процесі тренінгу медитації проводяться за допомогою дихальних релаксаційних практик, техніки навіювання, викликання певних образів та активного фантазування [28, с. 39].

Психогімнастика – один із методів невербальної активності, в основі якого лежить використання рухової експресії як основного засобу комунікації в групі, що поєднує в собі техніки тілесної та музичної психотерапії, дихальних практик і за рахунок невербальних засобів самовираження дозволяє легше долати супротив змінам, працювати з неприйнятними для словесного вираження думками, почуттями, знижувати емоційне напруження, більш продуктивно вирішувати проблеми і конфлікти [28, с. 44].

Важливо також будувати заняття з урахуванням півкульної асиметрії головного мозку та домінуючої системи сприйняття аудиторії (використання в процесі тренінгу предикатів всіх необхідних модальностей), збалансованого розвитку раціональної та емоційної сфер.

Розвиток професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника – процес багатоаспектний. Тому необхідною є така організація

корекційно-розвивальної роботи під час тренінгу, яка буде включати чинники, що стимулюють активізацію її показників та їх трансформацію в потреби і цінності особистості. Згідно з основним законом особистісного зростання, за наявності необхідних умов актуалізується процес самопізнання та саморозвитку індивіда [11; 136; 192; 194], природним наслідком якого будуть зміни в компонентах професійно-психологічної культури у напрямі підвищення її рівня у цілому.

У зв'язку з цим, на процесуальному етапі реалізації вказаної корекційно-розвивальної тренінгової програми ми вважали за необхідне дотримуватися наступних організаційних та психолого-педагогічних умов:

1) фасилітація внутрішньої мотивації активної участі в тренінгу, процесів усвідомленого навчання, самостійного пошуку нових знань, застосування психологічних знань як основи саморозвитку особистості; застосування індивідуального підходу, сприяння гармонійному розгортанню якостей, здібностей кожного студента у процесі його особистісного зростання;

2) комплексне використання інноваційних психолого-педагогічних технологій та інтерактивних методів соціально-психологічного навчання для постійної, активної взаємодії всіх його учасників, створення комфортних умов обміну знаннями, ідеями, позиціями, думками з послідовною зміною характеру активності суб'єктів освітнього середовища, за яких кожен відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність в атмосфері доброзичливості та взаємопідтримки;

3) суб'єкт-суб'єктний характер продуктивної педагогічної взаємодії, співробітництва, що передбачає взаємоузгодженість дій, рівноправні підтримуючі стосунки партнерства в системі «тренер – учасник – учасник», ґрунтовані на довірі, повазі один до одного, безумовному прийнятті іншого як цінності та сприяє задоволенню основних міжособистісних потреб у процесі злагодженої спільної діяльності;

4) діалогічність спілкування між усіма учасниками розвивально-корекційної роботи на засадах взаєморозуміння, емоційного співпереживання, взаємосприяння й обопільної зацікавленості один в одному; встановлення

контакту на основі щирого й відкритого інтерактивно-рефлексивного діалогу між взаємодіючими сторонами, який переводить їх у площину емоційно-довірливих міжособистісних стосунків на основі спільних цінностей та цілей;

5) надання студентові свободи вибору в пізнавальній діяльності (можливості самостійно обирати її форми та методи, і відповідно самому нести відповідальність за її результати), довіра до його здатності самостійно думати, заохочення ініціативності, автономності, творчості в навчальній діяльності, що звільняє тренера від необхідності контролювати студента, сприяє розвитку його внутрішнього локусу контролю;

6) індивідуальне психотерапевтичне консультування за запитом студентів та їх психологічний супровід протягом усього періоду реалізації тренінгової програми;

7) гармонійно організоване, гуманне, розвивальне середовище психологічної безпеки, захищеності, емоційного комфорту учасників взаємодії, сприяння залученості усіх сторін до спільної активної діяльності з вирішення певної проблеми чи задачі, виконання вправ і завдань тренінгу;

8) цілісність процесу групової та індивідуальної форми роботи, аудиторної діяльності та самостійної роботи для розвитку структурних компонентів професійно-психологічної культури в органічній єдності;

9) врахування вікових особливостей пізньої юності, використання її психологічних новоутворень та сензитивного періоду для самопізнання і саморозвитку.

Слід зазначити, що період пізнього юнацького віку співпадає зі сприятливою для особистісного зростання стадією соціалізації – закінченням стадії індивідуалізації та початком інтеграції, що передбачає прагнення до автономізації та збереження власної індивідуальності, унікальності, відкриває можливості для найбільш інтенсивного, бурхливого розвитку самосвідомості, рефлексивності, здатності до поглибленого самоаналізу, результатом чого має стати особистісна ідентичність. Саме у цей період проявляється суб'єктна активність особистості, самостійність, ініціативність, основані на авторському

ставленні до власного життя, що забезпечує професійне самовизначення, вибір життєвого шляху та процеси саморозвитку [12; 61; 100].

Окремої уваги заслуговують вимоги до високого рівня розвитку професійно-психологічної культури, професійно важливих якостей тренера – ведучого даної корекційно-розвивальної програми, який за рахунок власних внутрішньо-особистісних ресурсів виступає фасилітатором суб'єктності студентів: надихає, сприяє, полегшує, допомагає вчитися, виступає консультантом і організатором оздоровчої взаємодії, психотерапевтичного взаємозбагачення усіх учасників тренінгу, а не просто носієм інформації, викладає науку ціннісного самовизначення та саморозвитку. Основними установками викладача-фасилітатора у взаємодії з учасниками тренінгу мають бути: конгруентність, безумовне прийняття студента, довіра, емпатичне розуміння та безоціночне ставлення до нього («тріада Роджерса»).

Відповідно до мети, концептуальних підходів, принципів та умов реалізації експериментальної програми корекції професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників було визначено наступні правила роботи під час тренінгу [28, с. 14–15; 121, с. 56; 182, с. 44]:

1. Добровільність та активність. Участь кожного учасника у виконанні завдань, вправ та їх обговоренні відбувається за власним бажанням, індикатором чого є піднята рука. Якщо учасник не хоче виконувати певне завдання або обговорювати його, він цього не робить, проте, необхідно пам'ятати, що лише проявляючи активність, можна чомусь навчитись. Пасивне спостереження за процесом не допоможе набути досвіду і здійснити бажані змін.

2. Правило «Стоп» дозволяє реалізувати попереднє правило добровільності і зупинити процеси в групі (наприклад обговорення певної проблеми), що завдають комусь болю або страждань. Якщо учасник не готовий щось обговорювати або виконувати, він має право відмовитися, а дві одночасно підняті руки означають «Зупиніться!» (якщо те, що відбувається в колі, нестерпно для учасника, або йому просто заважає шум), інші у відповідь на це мають також підняти руки, припинивши процес).

3. Конфіденційність означає необхідність збереження в таємниці інформації особистого характеру, отриманої в результаті особистої рефлексії учасників тренінгової групи. При тому, що людина на власний розсуд має право ділитися з іншими поза заняттями відомостями щодо власної участі у тренінгу, за межі групи не виноситься те, що робиться чи обговорюється під час занять іншими учасниками.

4. «Тут і зараз». Важливо обговорювати ті процеси, що відбуваються у групі в даний момент часу та найбільш актуальні проблеми. Дане правило також забороняє поширювати отриману в групі особисту інформацію за її межами.

5. Відповідальність передбачає свідоме добросовісне ставлення до власної активної участі у тренінгу, систематичне обов'язкове виконання домашніх завдань, ведення записів в щоденнику самоаналізу тощо.

6. Персоніфікація висловлювань. Під час роботи на тренінгу необхідно уникати безособових мовних форм, генералізації повідомлень (вони мають висловлюватися від власного імені за допомогою «Я-повідомлення»); звертатися до конкретної людини на ім'я, а не до усієї групи у цілому (відмовитись від вживання в третій особі згадок про людей, які присутні в групі).

7. Анонімність. Розповідаючи актуальну і важливу ситуацію, в якій задіяні інші люди, що не приймають участі у тренінгу, але можуть бути знайомі іншим учасникам, важливо забезпечити їх непізнаваність (недопустимо називати конкретних людей).

8. Толерантність передбачає терпиме, тактовне, неупереджене ставлення, визнання рівності, цінності, прав кожного, повагу учасників групи тренінгу до думок, ідей, поглядів один одного, уважність до емоцій і почуттів інших, уміння їх вислуховувати, приймати. Цьому сприяють доброзичливість, почуття гумору, здатність посміятися над власними слабкими сторонами.

9. Безоціночність суджень означає недопустимість оцінок, критики стосовно особистості, заборону надання порад іншим учасникам. У процесі тренінгової роботи можливе обговорення дій, поведінки, конкретного вчинку людини без критичної оцінки її особистих якостей.

10. Активне слухання (слухати і чути): коли один учасник у колі говорить, усі інші мають уважно слухати, не перебиваючи ані словом, ані жестом, ані мімікою, адже це природня потреба кожного – виразити себе і бути почутим.

11. Зворотній зв'язок. Після виконання кожної тренінгової вправи чи завдання, учасники висловлюють свої почуття, емоційні стани, переживання, що виникли у відповідь на чийсь слова, дії, поведінку, без оцінки, критики, засудження, надання порад чи спроб порятунку, можливе вираження слів щирої підтримки. Для кожного учасника важливо відчувати емоційні реакції інших на його повідомлення, емоційне ставлення до себе.

12. Правило довіри у спілкуванні. Учасники звертаються один до одного на «ти»; якщо мають бажання, то виносять особистісно значимі проблеми на обговорення групи. Щирість та конгруентність передбачає відкрите саморозкриття, висловлювання лише справжніх думок та вираження аутентичних почуттів, тому краще промовчати, відмовитися від відповіді, ніж говорити неправду.

13. Систематичне виконання домашнього завдання. Самоаналіз, внутрішня робота над собою створюють ґрунт для саморозуміння і самозмін, тому для виконання домашніх завдань учасники заводять щоденник самоаналізу – спеціальний зошит або блокнот, в якому письмово відповідають на запитання для рефлексії після кожного заняття тренінгу та виконують індивідуальні практикуми. Це допомагає прослідкувати власні зміни в ході тренінгової роботи.

14. Пунктуальність – зобов'язання приходити вчасно для дотримання часових меж тренінгу та повноцінної реалізації його програми.

Кожне з цих правил тренер повинен пояснити учасникам, обґрунтувати, після чого вони обговорюються усіма учасниками і приймаються усією групою.

Усі деталі реалізації змістового та процесуального компонентів експериментальної тренінгової програми будуть описані в підрозділі 3.2.

Результативно-аналітичний компонент даної розвивально-корекційної тренінгової програми відповідає контрольному етапу психолого-педагогічного експерименту нашої дисертаційної роботи, охоплює обговорення очікуваного результату, який полягає в підвищенні рівня професійно-психологічної культури студентів після виконання завдань корекційно-тренінгової програми. Наступним кроком нашого дисертаційного дослідження передбачено висвітлення результатів порівняльного аналізу отриманих експериментальних даних, їх узагальнення, на основі чого буде здійснено оцінку ефективності реалізованої програми розвитку та корекції професійно-психологічної культури студентів спеціальності «Соціальна робота».

3.2. Програма тренінгу «Розвиток та корекція професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника»

Аналіз отриманих даних зумовив необхідність застосування тренінгової програми, спрямованої на корекцію низького рівня показників професійної психологічної культури (психологічного благополуччя, особливостей спілкування, стильових особливостей саморегуляції поведінки).

Учасникам експерименту на умовах добровільності було запропоновано взяти участь у заняттях спеціально розробленої тренінгової програми. Із загальної вибірки (n=366) виявили бажання залучитись до подальшої роботи студенти спеціальності «Соціальна робота» ЧНУ ім. П. Могили у кількості 83 особи, з яких було сформовано дві групи – експериментальну і контрольну. Експериментальну групу склали особи, у яких за результатами констатувального експерименту виявлено низький рівень професійно-психологічної культури (ЕГ, n=30), до контрольної групи увійшли особи, які за результатами діагностики мають високий рівень професійно-психологічної культури (КГ, n=53).

Тренінгова програма складається з 6 тем, розрахована на 20 занять загальною тривалістю 100 годин. Рекомендовано проведення одного заняття

тривалістю у середньому 5 годин один раз на 1-2 тижні (на вибір), що дозволяє реалізувати дану програму протягом відповідно 5-10 місяців.

Тема 1. Мета та структура тренінгу «Розвиток та корекція професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника». Формування тренінгової групи.

Мета: сформувати вмотивовану групу учасників тренінгу, створити атмосферу взаємодовіри.

Час виконання: 8 год.

Вправа 1.1. «Сутність професійно-психологічної культури».

Мета: ознайомити учасників тренінгу з його метою, структурою та формами роботи на заняттях.

Інструкція. Тренер знайомить учасників з метою, темами і формами роботи на тренінгу «Розвиток та корекція професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника».

Обговорення. Відповіді на запитання учасників.

Вправа 1.2. «Павутинка особистих мотивів».

Мета: вивчення мотивації студентів участі у тренінгу.

Інструкція. Тренер кидає моток з нитками одному учаснику і просить поділитися своєю особистою мотивацією участі в тренінгу, після чого він намотує нитку собі на палець і перекидає моток комусь іншому, доки не утвориться «павутинка», що об'єднує всіх учасників тренінгової групи. Далі тренер просить всіх студентів підвестися, натягуючи створену із ниток «павутинку», останній учасник має пригадати мотиви участі в тренінгу, які озвучив студент перед ним, і кинути йому клубок; і так далі, по черзі, доки «павутинка» не буде розплутана повністю, а нитки змотані назад у клубок.

Обговорення. По завершенню вправи учасники діляться своїми усвідомленнями про те, наскільки уважно вони слухали та чули один одного, чи легко було пригадати мотиви, озвучені іншими студентами, що спільного виявилось в мотивації всіх присутніх і чим вони відрізняються між собою.

Вправа 1.3. «Правила роботи тренінгової групи».

Мета: затвердити правила роботи у групі.

Інструкція. Ведучий пропонує учасникам орієнтовні правила роботи в групі та пояснює їх зміст: добровільності та активності; правило «Стоп»; конфіденційності; «Тут і зараз»; відповідальності; персоніфікації висловлювань; анонімності; толерантності; безоціночності суджень; активного слухання; зворотнього зв'язку; довіри у спілкуванні; систематичного виконання домашніх завдань; пунктуальності.

Обговорення. Учасникам пропонується обговорити вказані правила, запропонувати свої і прийняти спільне рішення про їх затвердження у даній групі для процесу тренінгової роботи.

Вправа 1.4. «Так/Ні».

Мета: формування взаємодовіри у групі.

Інструкція. Тренер розділяє аудиторію на дві частини, провівши крейдою лінію на підлозі, позначає одну частину «так», іншу – «ні». Учасникам пропонується підвестися і відповідати на запропоновані питання (Додаток М) шляхом переходу у відповідну частину аудиторії, проявляючи максимально можливий для кожного рівень відвертості.

Обговорення. Учасники діляться своїми яскравими емоціями, що виникли під час відповідей на деякі питання, аналізують, чи вдалося бути абсолютно відвертими під час виконання вправи, і як вона вплинула на рівень взаємодовіри у даній групі. Тренер акцентує увагу на тому, що багато питань було сформульовано неоднозначно і відповідь кожного залежала від їх суб'єктивної інтерпретації.

Вправа 1.5. «Порахуй до 10-ти».

Мета: активізація невербальної чутливості учасників один до одного, підвищення згуртованості групи.

Інструкція. Учасникам, сидячи в колі, необхідно порахувати до 10, за умови, що кожна цифра має озвучуватися лише одним студентом; якщо двоє вголос назвали одну цифру одночасно, рахунок починається заново. При цьому учасники групи не мають можливості домовлятися про способи виконання групового завдання.

Обговорення. Тренер просить учасників проаналізувати, що допомогло їм виконати дане завдання за певний проміжок часу, що заважало зробити це швидше, і як цей досвід можна використати у подальшій груповій роботі.

Вправа-руханка 1.6. «Це кльово!».

Мета: сприяння доброзичливій атмосфері та згуртованості в групі, розслаблення, підвищення настрою.

Інструкція. Учасники стають у коло обличчям один до одного, кожен у вільному порядку має зробити крок вперед і назвати справу, яка йому вдається краще за все. Наприклад: «Я вмію сідати на шпагат», «Мені найкраще вдається смішити людей», після чого решта учасників теж робить крок вперед, кожен витягує праву руку з піднятим великим пальцем вгору і всі разом голосно, весело та емоційно промовляють: «Це кльово!!!». Вправа не потребує рефлексії та обговорення

Домашнє завдання 1: протягом тижня вести «хронометраж часу» (Додаток М).

Тема 2. Ціннісно-смісловий компонент професійно-психологічної культури.

Мета: актуалізація та розвиток показників ціннісно-сміслового компоненту професійно-психологічної культури.

Час виконання: 22 год.

Рефлексія виконання домашнього завдання з попереднього заняття. Які відкриття вам вдалося зробити завдяки здійсненому хронометражу часу? Скільки часу забирають у вас «поглиначі» за вашими підрахунками за тиждень, місяць, рік? Як можна раціонально використати цей обсяг часу?

Вправа 2.1. «Нове життя».

Мета: усвідомлення цінності часу, його швидкоплинності.

Інструкція. Ведучий озвучує учасникам метафору «банку часу» і дає учасникам відповідне завдання (Додаток М).

Обговорення. Учасники діляться своїми усвідомленнями, отриманими в результаті виконання вправи. Які цінності і в яких сферах проявилися при описанні вами нового бажаного життя?

Вправа 2.2. «Уроки життя» (Г. Стенлі)

Мета: усвідомлення та ранжування цінностей і пріоритетів власного життя; рефлексія впливу цінностей на здійснення вибору.

Інструкція. Тренер роздає учасникам листи А4 із зображенням 10 кружечків, які символізують час, внутрішні ресурси, енергію, інтереси особистості, індивідуальність тощо, й пропонує пограти у своєрідний «магазин», в якому можна придбати дуже незвичайні «товари» (Додаток М).

Обговорення. Ведучий просить учасників об'єднатися в мікрогрупи по 4 особи і всередині кожної з них обговорити свої «покупки», відповідаючи на питання (Додаток М). Кожна група має скласти список цінностей, які проявилися під час гри, впливали на здійснені вибори учасників, і обирає доповідача, який презентує усвідомлення та висновки, зроблені в результаті виконання вправи.

Вправа 2.3. «Психологічні цінності».

Мета: усвідомлення та ранжування психологічних цінностей.

Інструкція. Створіть малюнок «цінності мого життя» за балансною моделлю Н. Пезешкіана (Додаток М). Після того, як малюнки готові, учасники рухаються в колі, у вільному порядку показують один одному свої малюнки, задають питання та відповідають на них, намагаючись зрозуміти, які цінності і в яких сферах життя у них спільні, а які відрізняються і роблять кожного унікальним.

Обговорення. Після взаємодії з 3-5 учасниками всі знову сідають у коло на свої місця і за бажанням діляться своїми відкриттями та усвідомленнями, що стали результатом виконання вправи.

Вправа 2.4. «Любов до людей».

Мета: переосмислення психологічної цінності безумовної любові до людей, її значення для професії соціального працівника.

Інструкція. Послухайте історію, оснований на реальних фактах [169, с. 7–9] (Додаток М), відслідкуйте свої емоційні переживання, викликані нею, та дайте відповіді на запропоновані запитання.

Обговорення. Учасники діляться своїми думками, усвідомленнями з приводу психологічної цінності безумовної любові до людей, відповідаючи на запитання (Додаток М). Тренер акцентує увагу студентів на тому, що соціальний працівник у своїй професійній діяльності має справу з різного роду «важкими» клієнтами, тому важливо вміти приймати людську природу у всіх її суперечностях.

Вправа 2.5. «Піраміда Б. Франкліна» [154, с. 42–47].

Мета: здобути досвід довгострокового планування за класичною схемою тайм-менеджменту.

Інструкція. Тренер наводить метафору про архітектора та бджолу; розповідає учасникам про Б. Франкліна і просить їх здійснити письмово у своїх щоденниках самоаналізу планування за розробленою ним системою (Додаток М).

Обговорення. Учасники за бажанням діляться своїми враженнями щодо здійсненого довгострокового планування за допомогою «піраміди Б. Франкліна». Що вдалося легко, а з чим виникали труднощі? Із чим це пов'язано?

Домашнє завдання. Перевірте кожну довгострокову ціль за вказаними критеріями та з точки зору наявних для її реалізації ресурсів.

Вправа 2.6. «Матриця Д. Ейзенхауера» [154, с. 21–27].

Мета: навчитися грамотному короткостроковому плануванню за допомогою класичної техніки тайм-менеджменту.

Інструкція. Дійшовши у своєму плануванні до 5 та 6 сходинки «піраміди Б. Франкліна», складіть короткочасний план реалізації обраної вами цілі на місяць, тиждень та один день (можна зобразити у вигляді дерева, де стовбур – довгострокова ціль, товсті гілки – плани на місяць, тонші – на тиждень і день), вкажіть при цьому точні терміни виконання. Оберіть найближчий тиждень і здійсніть оперативне (щоденне) планування на основі складеного вами короткострокового плану, що працює на реалізацію обраної стратегічної цілі. Один день залишіть вільним для відпочинку. Застосуйте метод Д. Ейзенхауера (Додаток М).

Обговорення. Які труднощі виникли у вас у процесі застосування матриці Д. Ейзеніхауера?

Домашнє завдання. Підготуйте до наступного заняття невеличкий звіт у вільній формі щодо виконання складеного вами оперативного плану на кожен день найближчого тижня, спираючись на запитання (Додаток М).

Вправа 2.7. «Чому я обрав професію соціального працівника?».

Мета: виявити провідний мотив вибору професії учасниками групи.

Інструкція. Учасникам пропонується обирати щоразу між двома мотивами професійного життя соціального працівника, важливого особисто для кожного з них, шляхом голосування. Тренер записує на дошці мотив, що переміг, а потім серед мотивів-переможців розіграє головний приз. Орієнтовний перелік мотивів, які можуть бути переформульовані та доповнені учасниками, розміщено у Додатку М.

Обговорення. Тренеру необхідно утримуватися від оцінки обраних студентами професійних мотивів і спрямувати обговорення (Додаток М) на важливість їх безумовного прийняття кожним учасником.

Вправа 2.8. «Творчий підхід до вирішення проблем».

Мета: активізація інтелектуальної активності учасників, розвиток креативності, отримання досвіду генерування ідей методом мозкового штурму.

Інструкція. Ведучий озвучує метафору про яблука та ідеї, після чого знайомить учасників з основними правилами мозкового штурму (Додаток М). Учасники діляться на малі групи по 4 особи в кожній, слідкуючи за тим, щоб склад мікрогруп під час виконання різних вправ не повторювався, після чого тренер розповідає творчі завдання (Додаток М).

Обговорення. Студентам надається час для обговорення, після чого обраний представник від кожної групи презентує свої пропозиції, уникаючи повторів. У кінці підводяться підсумки вправи та аналізуються найцікавіші ідеї, в яких максимально проявилась креативність учасників.

Вправа 2.9. «Філософія мого життя».

Мета: усвідомлення та формулювання учасниками наявної життєвої філософії, її зв'язку з місією власного життя.

Інструкція. Тренер просить учасників розслабитись, заплющити очі, зробити декілька глибоких вдихів і видихів та зачитує під тиху спокійну музику текст медитації «Мій внутрішній мудрець» (Додаток М). Учасники розбиваються на пари, кожен по черзі розповідає співрозмовнику про свого внутрішнього Мудреця-філософа, якого вдалося побачити, відчутти під час медитації, за наступним планом (Додаток М).

Обговорення. У спільному колі учасники діляться враженнями після медитації та обговорення в парах, за бажанням декілька осіб зачитують анотації своїх філософських книг.

Домашнє завдання 2: створити схему-малюнок «Перспективи мого життя» (Додаток М).

Тема №3. Рефлексивно-регулятивний компонент професійно-психологічної культури.

Мета: актуалізація та розвиток показників рефлексивно-регулятивного компоненту професійно-психологічної культури.

Час виконання: 24 год.

Рефлексія виконання домашнього завдання з попереднього заняття. Учасники за бажанням звітують щодо виконання складеного оперативного плану на тиждень, діляться своїми досягненнями та усвідомленнями. Охочі можуть показати створені схеми-малюнки «Перспективи мого життя», озвучити написаного листа до себе майбутнього та емоційні переживання, що виникали у процесі виконання завдання. Тренер відповідає на запитання учасників стосовно можливих труднощів.

Вправа 3.1. «Чотири кімнати» (адаптований варіант [27, с. 28–31]).

Мета: розвиток рефлексивності, навичок самоаналізу.

Інструкція. Тренер просить студентів прикрити очі, використовуючи «м'який погляд», що дозволяє за рахунок його розфокусованості легко

пересуватися між уявою та звичайним станом свідомості і записувати до щоденника самоаналізу результати кожного етапу візуалізації (Додаток М).

Обговорення. Учасники в парах по черзі відповідають один одному на питання (Додаток М).

Вправа 3.2. «Зовнішній локус контролю».

Мета: рефлексія учасниками досвіду екстернальної поведінки, аналіз її причин.

Інструкція. Тренер приводить відомі метафори щодо зовнішнього локусу контролю (Додаток М).

Обговорення. Учасники діляться своїми усвідомленнями, думками та почуттями, які викликали в них озвучені метафори, аналізують причини власної екстернальної поведінки у минулому.

Вправа-руханка 3.3. «Вітер дме».

Мета: сприяння доброзичливій атмосфері та згуртованості в групі, розслаблення, відпочинок, підвищення настрою учасників.

Інструкція. З кола прибирається один стілець, ведучий, котрому не вистачає стільця, виходить на середину кола і продовжує фразу «Вітер дме на тих, у кого...» (наприклад, «...довге волосся»), всі учасники з довгим волоссям мають підвестися і пересісти на інший вільний стілець. Учасник, котрому не вистачило місця, стає ведучим. Вправа продовжується доти, поки не зміняться 7-10 ведучих. Вправа не потребує обговорення.

Вправа 3.4. «Відповідальність».

Мета: усвідомлення відповідальності за власне життя та інтерпретацію подій, на які неможливо вплинути.

Інструкція. Послухайте реальну історію життя відомого психолога В. Джеймса [101, с. 86–88] (Додаток М), відслідкуйте свої емоційні переживання, викликані нею.

Обговорення. Учасникам пропонується дати відповіді на запропоновані запитання (Додаток М).

Вправа 3.5. «Обмежуючі переконання щодо внутрішнього локусу контролю» [27, с. 34–38].

Мета: аналіз власних обмежуючих переконань щодо внутрішнього локусу контролю, їх усвідомлене переформулювання.

Інструкція. Учасникам пропонується у своїх щоденниках самоаналізу розділити сторінку на дві частини і в лівому стовпчику записати свої обмежуючі переконання щодо здатності впливати на події власного життя. Тренер озвучує приклади обмежуючих переконань і пропонує обрати ті, в яких учасники можуть впізнати себе (Додаток М). Напроти кожного обмежуючого переконання у правому стовпчику необхідно записати трансформоване і розширене, свідомо обране переконання, яке сприятиме розвитку інтернальності. При цьому необхідно зберігати контакт з реальністю, опираючись на ефективне використання користі кожної ситуації, з якою маєш справу. Приклади конструктивних переконань (Додаток М).

Обговорення. Перечитайте сформульовані вами конструктивні переконання із правого стовпчика таблиці і дайте відповідь на питання: «Що я можу зробити для того, щоб узяти на себе більше відповідальності за власне життя?».

Вправа 3.6. «Самоприйняття: від самооцінки до самоцінності».

Мета: аналіз обмежуючих переконань щодо власної особистості, їх усвідомлене переформулювання; усвідомлення цінності власної особистості.

Інструкція. Ведучий розповідає учасникам притчу «Кульбабки» (Додаток М). Учасникам пропонується продовжити письмове заповнення таблиці у своїх щоденниках самоаналізу, розпочатої у попередній вправі. У лівому стовпчику необхідно записати обмежуючі переконання щодо власної особистості. Із наведеного переліку можна обрати ті, в яких учасники впізнають себе (Додаток М). Напроти кожного обмежуючого переконання у правому стовпчику напишіть трансформоване і розширене, свідомо обране переконання, яке сприятиме самоприйняттю. Приклади саногенних (оздоровлюючих) переконань (Додаток М). Перечитайте сформульовані вами конструктивні переконання із правого стовпчика таблиці, які емоції та почуття

вони у вас викликають? З чим це пов'язано? Тренер озвучує студентам парадоксальну теорію змін А. Бейсера (Додаток М).

Обговорення. Учасникам пропонується дати відповіді на запропоновані запитання (Додаток М).

Вправа 3.7. «Коридор любові».

Мета: емоційна підтримка учасниками один одного для підвищення рівня самоприйняття.

Інструкція. Учасники стають у дві рівні шеренги, створюючи своєрідний «коридор». Кожен студент по черзі повільно проходить всередині коридору із заплющеними очима, у цей час інші учасники по обидва боки роблять крок уперед і тихо промовляють на вухо щирі добрі слова-компліменти, за бажання ніжно торкаючись та обіймаючи того, хто проходить коридором.

Обговорення. За бажанням учасники діляться своїми емоційними переживаннями, що виникли під час вправи.

Вправа 3.8. «Опора на себе».

Мета: розвиток автономності та здатності опиратися на себе у важливих життєвих рішеннях.

Інструкція. Тренер розповідає учасникам «правило солоного огірка», сформульоване А. П. Чеховим у своїх творах (Додаток М). Далі ведучий просить добровольця з групи, у якого є актуальна необхідність прийняти важке життєве рішення, вийти в середину кола і дає йому завдання (Додаток М).

Обговорення. Тренер просить добровольців, які виконували вправу в колі, відповісти на запитання (Додаток М). Всі інші студенти можуть за бажанням дати зворотній зв'язок з приводу своїх спостережень.

Вправа 3.9. «Формула мого самовдосконалення».

Мета: аналіз своїх обмежуючих переконань щодо саморозвитку та особистісного зростання; створення власної «формули самовдосконалення».

Інструкція. Ведучий озвучує метафору вправи (Додаток М). Учасникам пропонується завершити заповнення таблиці у своїх щоденниках самоаналізу, розпочатої у попередніх вправах. У лівому стовпчику запишіть свої обмежуючі

переконання щодо самовдосконалення та особистісного зростання. Приклади обмежувачих переконань (Додаток М). Напроти кожного обмежувачого переконання у правому стовпчику необхідно записати трансформоване і розширене, свідомо обране переконання, яке сприятиме саморозвитку. Приклади саногенних (оздоровлюючих) переконань (Додаток М). Опираючись на попередньо виконану роботу, кожен учасник створює свою «формулу самовдосконалення» (Додаток М).

Обговорення. Готові зображення «формули самовдосконалення» учасники викладають всередину кола і кожен по черзі презентує своє. Можливі уточнюючі запитання з боку тренера, студентів та відповіді на них, але дуже важливо дотримуватись правила безоціночного прийняття.

Домашнє завдання 3: зробити вправи «Колесо вдячності та «Подяка власному тілу» (Додаток М).

Тема №4. Емоційний компонент професійно-психологічної культури.

Мета: актуалізація та розвиток показників емоційного компоненту професійно-психологічної культури.

Час виконання: 18 год.

Рефлексія виконання домашнього завдання з попереднього заняття. Учасники за бажанням діляться своїми почуттями та усвідомленнями після виконання техніки подяки своєму тілу, відповідають на запитання. Чи вдалося вам проявити любов до себе? Яким чином? Під час виконання завдання «Колесо вдячності» кому було найлегше дякувати, кому найважче? З чим це пов'язано? Яку роль відіграє почуття вдячності у вашому житті?

Інформаційне повідомлення «Емоційний репертуар»[88] (Додаток М).

Вправа 4.1. «Несподіваний дзвінок» [178, с. 140–142].

Мета: виявлення емоційного репертуару особистості, фундаментальних емоцій, що виникають найчастіше і можуть формувати її емоційні риси характеру, через спонтанні думки та поведінкові реакції.

Інструкція. Тренер просить учасників сісти зручніше, розслабитись і закрити очі, після чого під тиху спокійну музику зачитує текст візуалізації

(Додаток М). Учасникам пропонується відкрити очі і записати відповіді на питання, які щойно прозвучали.

Обговорення. Тренер просить трьох-чотирьох студентів розповісти про свої думки, почуття та відповіді на запропоновані питання (Додаток М). Тренер акцентує увагу учасників, що чим ширшим є емоційний репертуар (спектр емоційного реагування (емоцій, емоційних станів та почуттів), тим успішніше особистість справляється з життєвими ситуаціями та розв'язує різного роду професійні завдання.

Вправа 4.2. «Первісні племена».

Мета: ознайомити учасників з базовими емоціями та їх еволюційним значенням.

Інструкція. Ведучий знайомить учасників з концепцією «Триєдиного мозку» П. Мак-Ліна та з еволюційною теорією емоцій Ч. Дарвіна. Кожен учасник витягує наосліп картку з назвою базової емоції (страх, гнів, печаль, радість), на основі якої студенти об'єднуються у мікрогрупи-первісні племена (плем'я гніву, плем'я страху, плем'я печалі та плем'я радості) і отримують групове завдання (Додаток М).

Обговорення. Після демонстрації базової емоції кожного племені, відповідей на питання, обговорення висновків та усвідомлень учасників, тренер акцентує увагу на тому, що не існує «хороших» і «поганих» емоцій, кожна з них відіграє важливу роль у нашому емоційному реагуванні, має право на вираження в адекватній формі для ефективного завершення певної ситуації.

Вправа 4.3. «Телеграма» [178, с. 168–171].

Мета: дослідити роль емоцій і почуттів як мотиватора поведінки; розвивати вміння усвідомлювати свої емоційні стани, називати їх; емоційну гнучкість, розширюючи власний емоційний репертуар.

Інструкція. Тренер роздає учасникам «телеграми» – листи з написаним текстом. Кожен учасник витягує собі картку з назвою почуття, емоції, емоційного стану та зачитує текст уявної ситуації (Додаток М).

Обговорення. Учасники відповідають на запропоновані питання (Додаток М). Тренер звертає увагу групи на те, що в кожного з нас є певні

шаблони поведінки, які ми застосовуємо, коли знаходимося у певному емоційному стані. Тому дуже важливо для емоційного здоров'я розширювати власний емоційний репертуар.

Вправа 4.4. «Зустріч на мосту» [24].

Мета: допомогти учасникам прожити важкі або «заборонені» почуття, звільнитися від тягаря давніх образ.

Інструкція. Ведучий просить учасників сісти у зручну позу, розслабитися, закрити очі та на фоні спокійної приємної мелодії зачитує текст візуалізації (Додаток М).

Обговорення. Тренер просить учасників відкрити очі і за бажанням поділитися своїми емоційними переживаннями, що виникли під час візуалізації, та відповісти на питання (Додаток М).

Вправа-психогімнастика 4.5. «Австралійський дощ» [151, с. 64–65].

Мета: емоційне розвантаження, релаксація та підвищення настрою учасників.

Інструкція. Учасники стають у коло і ланцюжком передають рухи, повторюючи за ведучим. Коли певний рух повернувся до тренера, він демонструє наступний (Додаток М). Вправа не потребує обговорення.

Вправа 4.6. «Найгірший та найщасливіший день мого життя».

Мета: проаналізувати свій досвід глибинних переживань та їх роль у становленні власної професійно-психологічної культури.

Інструкція. Учасники підіймаються зі своїх місць, повільно хаотично рухаючись під музику (етно-барабани), зустрічаючись очима з іншими студентами і прислухаючись до власних тілесних та емоційних переживань, обирають собі в пару людину, якій можуть довірити найпотаємніші думки та почуття. Далі вони сідають поруч і по черзі працюють в режимі «консультант – клієнт». Консультант задає питання (Додаток М), допомагаючи м'яко занурюватися у певні глибинні переживання клієнта, проявляючи щире співчуття до нього, емпатійне розуміння та безумовне прийняття.

Обговорення. Учасники за бажанням діляться своїми усвідомленнями та почуттями, які виникали у процесі вправи, аналізують рівень своєї емпатійності

під час виконання ролі консультанта та відповідають на запитання (Додаток М).

Домашнє завдання 4: вести «словник емоцій» (Додаток М).

Тема №5. Комунікативний компонент професійно-психологічної культури.

Мета: актуалізація та розвиток показників комунікативного компоненту професійно-психологічної культури.

Час виконання: 24 год.

Рефлексія виконання домашнього завдання з попереднього заняття.

Учасники за бажанням діляться своїми враженнями та успіхами щодо створення власного «словника емоцій», відповідають на запитання. Наскільки вдалося розширити власний емоційний репертуар завдяки веденню емоційного словника? Що це вам дає?

Вправа 5.1. «Позитивні стосунки з іншими».

Мета: усвідомлення важливості підтримання емоційно теплих стосунків з іншими людьми для задоволення соціальних потреб.

Інструкція. Тренер розповідає учасникам притчу про фермера та кукурудзяне поле (Додаток М).

Обговорення. Учасникам пропонується дати відповіді на запропоновані запитання (Додаток М). Тренер підводить підсумок, що потреба в позитивних стосунках з іншими людьми має еволюційну природу, оскільки примати та людиноподібні мавпи жили стадами, що дозволяло їм вижити у складних природних умовах.

Вправа 5.2. «Активне слухання».

Мета: розвиток навичок активного слухання, зокрема прийомів перефразування, відображення почуттів та резюмування.

Інструкція. Тренер пропонує добровольцю сісти всередину кола і розповісти будь-яку історію на вільну тему (наприклад, як пройшов учорашній день). Поки студент розповідає, ведучий демонструє техніку активного слухання, використовуючи прийоми перефразування, відображення почуттів та

резюмування. Після завершення надається слово добровольцю та спостерігачам для зворотнього зв'язку та дається завдання всім учасникам (Додаток М).

Обговорення. Після завершення роботи кожна мікрогрупа ділиться з іншими своїми враженнями, спостереженнями та відкриттями у зв'язку із застосуванням техніки активного слухання. Далі тренер пропонує учасникам прокоментувати вислови (Додаток М).

Вправа 5.3. «Я-повідомлення» [151, с. 62–63].

Мета: відпрацювати прийоми, елементи побудови Я-повідомлень (подія, реакція, бажане рішення).

Інструкція. Тренер пояснює схему побудови «Я-повідомлення», що складається з об'єктивного описання події, прийняття на себе відповідальності за власну емоційну реакцію на неї та озвучення партнеру по спілкуванню свого бажаного рішення. Ведучий демонструє в центрі кола техніку «Я-повідомлення» в діалозі з учасником-добровольцем, щоб було зрозуміліше, наголошуючи на відмові від оцінки, критики, звинувачень іншого, звичних для «Ти-повідомлень». Далі, працюючи в парах, студенти мають поекспериментувати, переформулюючи «Ти-повідомлення» у «Я-повідомлення». Тренер пропонує учасникам перелік «Ти-повідомлень» та просить охочих розіграти в парах на коло проблемні ситуації (Додаток М), використовуючи техніку «Я-повідомлення». За необхідності ведучий пропонує свої варіанти «Я-повідомлень» для вказаних ситуацій.

Обговорення. Студенти аналізують проведену роботу, діляться своїми спостереженнями, успіхами та труднощами, відповідають на питання (Додаток М).

Вправа 5.4. «В одному вагоні потягу».

Мета: дослідити стереотипи та упередження у ставленні до інших людей, усвідомити конфронтацію цінностей та межі власної толерантності.

Інструкція. Тренер задає учасникам уявну ситуацію. Ви вирушаєте потягом у довгу подорож. Вам доведеться провести декілька днів в одному купе з трьома іншими пасажирами. Якби у вас була можливість обирати, кому з пасажирів ви б віддали перевагу і кого б ні за що не хотіли бачити в якості

своїх сусідів по купе? Учасникам надається перелік можливих пасажирів з наступним завданням (Додаток М).

Обговорення. Тренер заохочує вільне висловлення думок учасників, з дотриманням правила поваги та толерантності до інакомислення, координуючи обговорення вправи за допомогою питань (Додаток М).

Вправа 5.5. «Всі ми різні».

Мета: усвідомлення явища аперцепції у сприйнятті різноманіття світу різними людьми; розвиток здатності до толерантності.

Інструкція. Тренер демонструє учасникам подвійні зображення, пов'язані зі співвідношенням фігури і фону в гештальт-психології (наприклад, стара-молода жінка, «містер-пацюк», зображення «9/6» з різних ракурсів тощо), розповідає, що дане явище отримало в психології назву аперцепції, тобто залежності сприйняття від попереднього досвіду індивіда. Далі ведучий розповідає притчу «Допитливі та слон» [115, с. 106] (Додаток М).

Обговорення. Учасники за бажанням дають зворотній зв'язок з приводу почутого, діляться своїм досвідом прояву толерантного ставлення до інших людей і власними ідеями, як розвивати у собі толерантність, відповідаючи на питання (Додаток М).

Вправа 5.6. «Асоціації зі словом «толерантність».

Мета: аналіз поняття толерантності, розкриття його змісту.

Інструкція. Тренер записує на дошці або фліпчарті слово «толерантність», вертикально у вигляді великих літер, і просить учасників по черзі записати свої асоціації з цим словом, починаючи з вказаних букв. За необхідності в кінці дописує характеристики, яких не вистачає.

Обговорення. Після виконання даного завдання учасники обговорюють характерні риси та властивості толерантної людини, додають до переліку ознаки, що не прозвучали, створюючи таким чином психологічний портрет толерантної особистості. Тренер узагальнює, що толерантна особистість не ділить світ на два кольори – чорний та білий, не акцентує на розбіжностях між «своїми» та «чужими», а тому готова вислухати та зрозуміти інші точки зору.

Вона знає і правильно розуміє себе, її добре ставлення до себе співіснує з позитивним та доброзичливим ставленням до інших.

Вправа 5.7. «Монолог в порожнечу».

Мета: демонстрація того, наскільки зворотній зв'язок слухачів впливає на мовця.

Інструкція. Ведучий запрошує добровольця для участі в експерименті, заздалегідь попередивши, що виконання завдання може бути не дуже приємним. Студент виходить за двері й має пригадати цікавий випадок зі свого життя, щоб, повернувшись в аудиторію, розповісти його учасникам тренінгу. У цей час тренер дає інструкцію групі (Додаток М).

Обговорення. Після того, як доброволець закінчить свою розповідь, тренер просить його поділитися своїми враженнями і почуттями. Спільними зусиллями робиться висновок про те, що слухання (пасивне чи активне) має величезний вплив на співрозмовника (Додаток М).

Вправа 5.8. «Опиши особистість власника речей».

Мета: усвідомлення впливу власних установок на сприйняття інших людей та конструктивність професійного спілкування.

Інструкція. Тренер заздалегідь просить декількох (3-4) учасників принести з дому якісь улюблені предмети, які інші у них не бачили, це можуть бути предмети одягу (наприклад, шарф, капелюх), сувенір, іграшка, чашка тощо, і непомітно передати їх тренеру. Ведучий почергово показує улюблену річ одного з учасників і просить інших гіпотетично описати власника, обґрунтовуючи свою думку. Власник також може брати участь в обговоренні, проте описувати власника речі в третій особі. Коли «психологічний портрет» власника певної речі складено, група намагається відгадати, кому з учасників насправді належить даний предмет.

Обговорення. Тренер звертає увагу учасників, наскільки діаметрально протилежними можуть бути описання та інтерпретації різними учасниками одних і тих самих речей і як важливо зберігати конструктивність спілкування, навіть по-різному дивлячись на світ.

Домашнє завдання 5: практикувати прийоми активного слухання та техніку «Я повідомлення» у повсякденному житті (Додаток М).

Тема №6. Рефлексія отриманих результатів участі в тренінгу.

Мета: підвести підсумки тренінгу, оцінити його ефективність щодо розвитку показників різних компонентів професійно-психологічної культури.

Час виконання: 4 год.

Рефлексія виконання домашнього завдання з попереднього заняття.

Тренер просить учасників поділитися враженнями, відкриттями та почуттями після усвідомленого застосування прийомів активного слухання та техніки «Я повідомлення» у спілкуванні з близькими людьми в реальних життєвих ситуаціях.

Вправа-привітання 6.1. «Пробачте, ви не бачили бабу Ньюру?».

Мета: активізувати доброзичливу атмосферу у групі, підняти настрій учасникам, налаштувати на плідну роботу.

Інструкція. Ведучий пропонує учасникам привітатися незвичним чином. Перший учасник повертається до свого сусіда праворуч і запитує, не оголюючи зубів: «Пробачте, ви не бачили бабу Ньюру?», на що той відповідає: «Ні, не бачив, але можу запитати у сусіда», повертається після цього до свого сусіда праворуч і промовляє першу фразу. Кожен учасник вітається подібним чином, доки коло не завершиться. Вправа не потребує обговорення.

Вправа 6.2. «Спільний колаж «Наші досягнення».

Мета: рефлексія індивідуальних досягнень та у цілому групового результату тренінгової роботи.

Інструкція. Студентам пропонується дати письмову відповідь на питання, які дозволять оцінити ефективність тренінгової групи, відображають зміни в самоусвідомленні та реальній життєдіяльності її учасників (Додаток М). Далі студенти діляться на чотири підгрупи з рівною кількістю учасників і отримують завдання створення спільного колажу (Додаток М).

Обговорення. Коли створення групового колажу завершено, і кожен учасник відчуває, що вклав свій внесок у спільну роботу, відбувається вільне обговорення результатів виконаного завдання, в якому студенти діляться

своїми враженнями, емоціями від процесу і дають відповідь на питання, як ця вправа допомогла узагальнити результати тренінгу в цілому та врахувати всі досягнення.

Вправа 6.3. «Чого потребує моя душа?».

Мета: створення відчуття завершеності тренінгової роботи, планування майбутнього саморозвитку та особистісного зростання.

Інструкція. Тренер, використовуючи колоду метафоричних асоціативних карт «Доторкнутись до душі» (О. Андріяшко, О. Шупляк), або будь-яку іншу ресурсну колоду, просить учасників сформулювати запит стосовно подальшого особистісного зростання (актуальне питання, ситуація, бажання чи мрія), задати вглибину себе запитання «Чого потребує моя душа насправді зараз?» і витягнути наосліп карту.

Обговорення. Далі в парах обговорюються питання по своїй карті (Додаток М).

Ритуал «Завершальне коло». Всі учасники підіймаються зі своїх місць, обіймають один одного, створивши нерозривне коло і поглядом висловлюють один одному вдячність за пророблену спільну роботу з особистісного розвитку та зростання. Студенти мають можливість висловити все, що хочеться.

3.3. Результати формування професійно-психологічної культури студентів

Для визначення ефективності впровадження розвивально-корекційної тренінгової програми було проведено порівняння результатів тестування експериментальної та контрольної груп статистично достовірних змін, які відбулися в оцінках показників професійно-психологічної культури після завершення формувального експерименту. Участь у тренінгу, що спрямований на розвиток та корекцію професійно-психологічної культури взяли участь 30 осіб, студенти-майбутні соціальні працівники з низьким рівнем професійно-психологічної культури.

Спираючись на дані кореляційного аналізу були відібрані показники, що за нашим припущенням, впливають на рівень професійно-психологічної культури (позитивні відносини, автономія, керування середовищем, особистісне зростання, цілі в житті, самоприйняття, баланс афекту, осмисленість життя, людина як відкрита система, комунікативний потенціал, вміння розуміти співрозмовника, вміння рефлексувати, вміння будувати міжособистісні межі, особливості повідомлень у спілкуванні, стильові особливості саморегуляції поведінки, професійне спілкування, гармонізуючий саморозвиток, самоаналіз, самопізнання, конструктивність професійної діяльності, інтелектуальні прагнення, психічна саморегуляція, творче використання професійно-психологічних знань, на корекцію яких були спрямовані тренінгові заняття.

В табл. 3.1 надано значення показників професійно-психологічної культури учасників експериментальної і контрольної групи до проведення експерименту.

Таблиця 3.1

Значення показників професійно-психологічної культури учасників експериментальної і контрольної групи до проведення експерименту

Показники	КГ		ЕГ		t-кри терій
	M1	σ	M2	σ	
Психологічна культура					
Психологічні цінності	4,8	0,12	2	0,03	-6,69
Любов до людей	4,8	0,38	2,2	0,61	6,56
Рефлексія	4,7	0,40	2,6	0,51	6,37
Культурне, конструктивне, професійне спілкування	4,7	0,31	2,8	0,37	8,59
Професійно-психологічна спрямованість	4,8	0,26	2,9	0,36	5,08
Гармонізуючий саморозвиток	4,9	0,17	2,5	0,34	8,90
Самоаналіз, самопізнання	4,8	0,18	2,8	0,60	6,78
Конструктивність професійної діяльності	4,9	0,14	2,7	0,31	8,82
Інтелектуальні прагнення	4,8	0,23	2,8	0,36	5,85
Психічна саморегуляція	4,6	0,42	2	0,41	6,14

Творче використання професійно-психологічних знань	4,8	0,29	2,1	0,33	7,27
Загальний показник психологічної культури	4,8	0,24	2,8	0,40	7,22
Психологічне благополуччя					
Позитивні стосунки	65,4	8,43	48,1	4,79	-10,65
Автономія	64,3	7,14	47,2	5,72	11,02
Керування середовищем	65,9	6,34	45,8	4,59	14,39
Особистісне зростання	70,4	6,97	51,4	5,50	14,33
Цілі в житті	71,4	6,60	52,1	3,88	15,57
Самоприйняття	67,5	7,25	47,5	6,52	12,25
Баланс афекту	75,2	15,63	111,4	14,57	-10,17
Осмиленість життя	109,4	10,23	80,6	8,57	12,52
Людина як відкрита система	70,9	5,52	53,5	9,65	10,28
Індекс психологічного благополуччя	67,5	4,32	48,7	1,98	21,83
Стилі саморегуляції поведінки					
Планування	6,8	1,64	4,1	1,48	-7,07
Моделювання	6,0	1,50	3,7	1,24	6,19
Програмування	7,3	1,08	4,2	1,72	9,84
Оцінка результатів	6,9	1,06	3,9	1,62	10,20
Гнучкість	6,5	1,70	4,2	1,64	5,86
Самостійність	6,3	1,54	4,5	1,92	4,91
Загальний рівень саморегуляції	6,6	0,62	4,2	0,43	19,17
Особливості спілкування					
Комунікативний потенціал	68,6	7,79	14,0	2,63	-19,75
Вміння розуміти співрозмовника	17,9	3,30	13,5	1,15	15,03
Вміння сприймати і розуміти себе (рефлексувати)	16,6	2,96	12,4	1,18	16,72
Вміння будувати міжособистісні межі	16,2	2,34	13,9	1,26	17,09
Особливості повідомлень у спілкуванні	17,8	3,36	16,2	1,20	13,31
Прояв загальної рефлексії у спілкуванні	10,8	2,89	8,0	1,13	8,19

Примітки: Тут і надалі: 1) М – середнє арифметичне значення показника, σ – стандартне відхилення, t – значення t-критерія Стюдента; 2) позначка * –

відмінності статистично достовірні на рівні $p \leq 0,05$; позначка ** – відмінності статистично достовірні на рівні $p \leq 0,01$.

Спираючись на отримані результати, можна вважати, що розроблена нами програма сприяє розвитку тих якостей особистості, які складають професійно-психологічну культуру студентів. Зміни, що відбулися під час і після тренінгу можна пояснити специфікою експериментального впливу і систематичністю відвідування студентами тренінгових занять, що за будь-яких обставин могло б призвести до зростання рівня їхньої психологічної професійно-психологічної культури. Результати порівняння значень показників професійно-психологічної культури та показників психологічного благополуччя, спілкування, стильових особливостей саморегуляції поведінки учасників експериментальної групи до і після проведення експерименту надано в табл. 3.2–3.5.

Аналіз результатів впровадження тренінгу вказує на позитивну динаміку показників професійно-психологічної культури студентів, що наочно зображено на рис. 3.1 – 3.4.

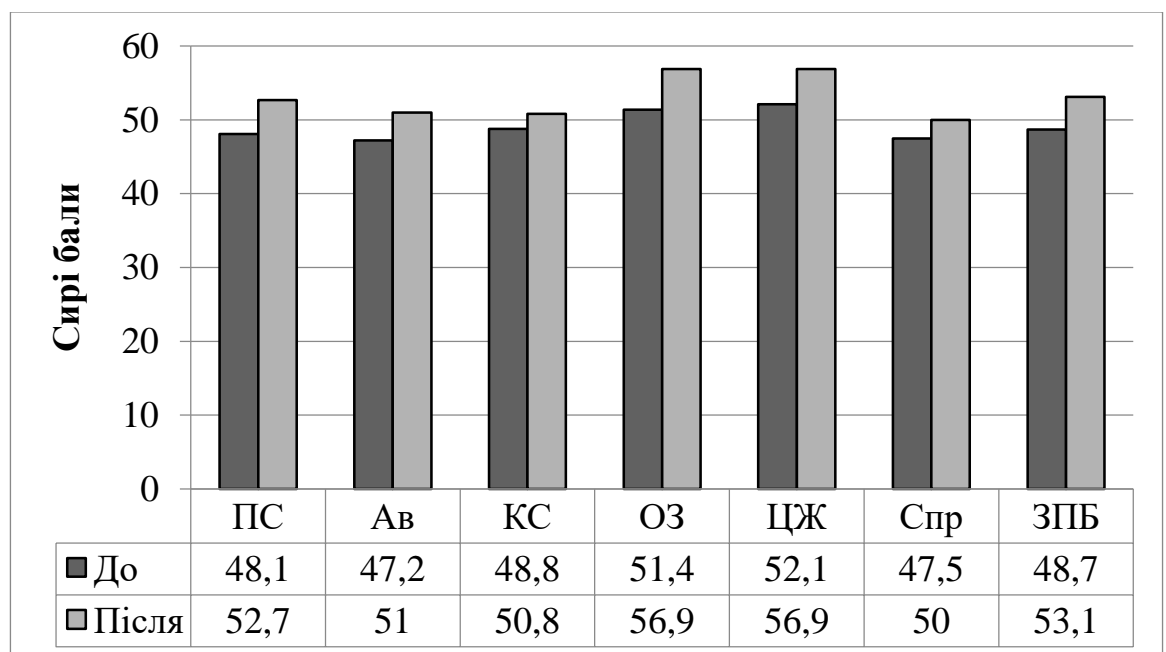


Рис. 3.1 Гістограма психологічного благополуччя представників експериментальної групи до і після тренінгу

Примітки. Умовні скорочення: ПС – позитивні стосунки, Ав – автономія, КС – керування середовищем, ОЗ – особистісне зростання, ЦЖ – цілі в житті,

Спр – самоприйняття, БА – баланс афекту, ОЖ – осмисленість життя, ЛВС – людина як відкрита система, ЗПБ – загальний рівень психологічного благополуччя

Як видно з рис. 3.1 в результаті проведеного формувального експерименту у представників експериментальної групи спостерігається певне зростання показників психологічного благополуччя. Так, показник «позитивні стосунки» (ПС) виявив збільшення на 4,6 бала ($t=2,54$; $p\leq 0,01$), що можна розглядати як тенденцію до формування більш довірливих відносин, можливості розглядати компромісні варіанти для підтримки важливих зв'язків з оточуючими, відкритість. Збільшення значення показника «автономія» (Ав) на 3,8 бала ($t=2,03$; $p\leq 0,01$) свідчить про тенденцію формування самостійності, здатності приймати самостійні рішення, незалежність у висловлюванні власних суджень. Показник «керування середовищем» (КС), що характеризує контроль зовнішньої діяльності, ефективність використання можливостей, що надаються, після проведення тренінгу збільшився на 5 балів ($t=-3,26$; $p\leq 0,01$). Показник «особистісне зростання» (ОЗ) змінився у бік збільшення на 5,5 бала ($t=-3,17$; $p\leq 0,01$), що можна розглядати як усвідомлення учасниками експерименту можливостей власного розвитку, самореалізації. Показник «цілі в житті» збільшився на 4,8 бала ($t=-3,21$; $p\leq 0,01$). Показники «самоприйняття» і «баланс афекту» характеризують самоставлення особистості. В результаті проведеного тренінгу показник «самоприйняття» (Спр) зріс на 2,5 бала ($t=-1,47$; $p\leq 0,05$), «баланс афекту» (БА) – знизився на 5,2 бала ($t=1,58$; $p\leq 0,05$), що вказує на формування відчуття віри у власні сили, адекватної оцінки власних здібностей, засвоєння вмінь і навичок здорового спілкування. Спостерігається тенденція до збільшення значення показника «людина як відкрита система» (ЛВС) на 5,8 бала ($t=-2,46$; $p\leq 0,01$), що характеризує здатність засвоювати нову інформацію.

Статистична значущість відмінностей у розподілі ознак до і після проведення тренінгу перевірялася за допомогою t-критерію Стьюдента – параметричного критерію оцінки достовірності відмінностей величин двох статистичних вибірок, що викладено в табл. 3.2. Значення t-критерію Стьюдента свідчать про тенденцію до зростання показників психологічного

благополуччя респондентів експериментальної групи ($p \leq 0,01$) і можуть вважатися статистично достовірними.

Таблиця 3.2

Порівняння значень показників психологічного благополуччя учасників експериментальної групи до і після проведення експерименту

Показники	До		Після		t-кри терій
	M1	σ	M2	σ	
Психологічне благополуччя					
Позитивні стосунки	48,1	7,93	52,7	6,05	2,54**
Автономія	47,2	7,65	51,0	6,68	-2,03**
Керування середовищем	45,8	6,25	50,8	5,67	-3,26**
Особистісне зростання	51,4	7,03	56,9	6,45	-3,17**
Цілі в житті	52,1	4,83	56,9	6,62	-3,21**
Самоприйняття	47,5	6,88	50,0	6,30	-1,47*
Баланс афекту	111,4	14,81	106,2	9,99	1,58*
Осмисленість життя	80,6	9,43	88,9	6,64	-3,92**
Людина як відкрита система	53,5	10,09	59,3	8,00	-2,46**
Загальний рівень психологічного благополуччя	48,7	3,37	53,1	1,16	-6,71**

На рис. 3.2 надано гістограму особливостей спілкування представників експериментальної групи до і після тренінгу.

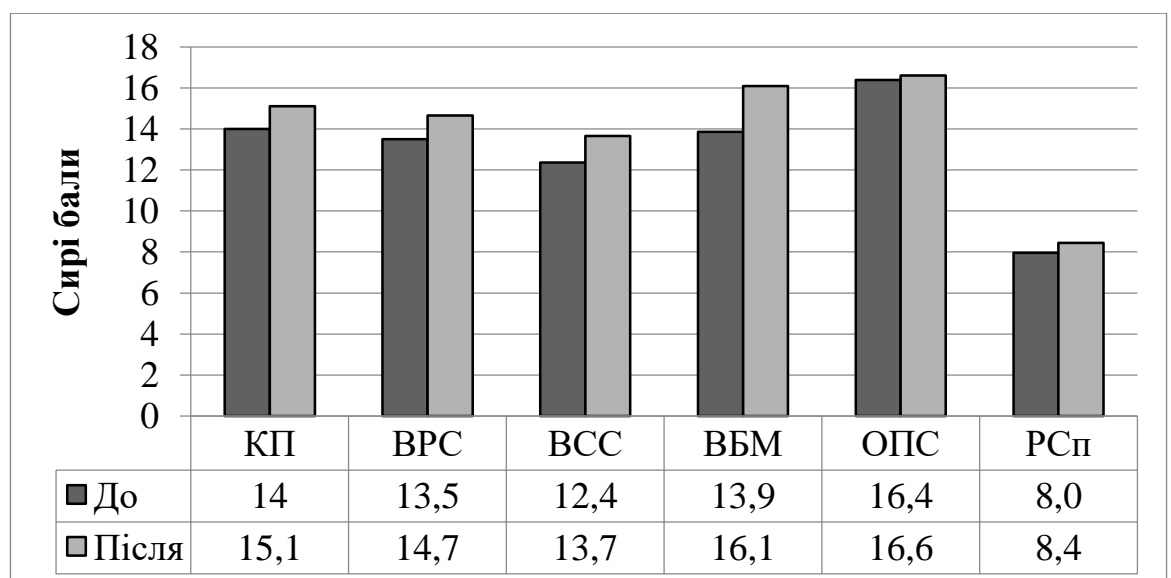


Рис. 3.2. Гістограма особливостей спілкування представників експериментальної групи до і після тренінгу

Примітки. Умовні скорочення: КП – комунікативний потенціал (загальний показник), ВРС – вміння розуміти співрозмовника, ВСС – вміння сприймати і розуміти себе (рефлексувати), ВБМ – вміння будувати міжособистісні межі, ОПС – особливості повідомлень у спілкуванні, РСп – прояв загальної рефлексії у спілкуванні

Після тренігових занять в експериментальній групі відбулися значні зміни у вираженості показників особливостей спілкування, а саме: показник «комунікативний потенціал» (КП) збільшився на 1,1 бала ($t=2,03$; $p \leq 0,01$), «вміння розуміти співрозмовника» (ВРС) на 1,2 бала, «вміння сприймати і розуміти себе» (ВСС) на 1,3 бала, «вміння будувати міжособистісні межі» (ВБМ) на 2,2 бала ($t=5,16$; $p \leq 0,01$), «особливості повідомлень у спілкуванні» (ОПС) і «прояв загальної рефлексії у спілкуванні» (РСп) на 0,4 бала.

В табл. 3.3 надано результати перевірки значень показників особливостей спілкування учасників експериментальної групи до і після проведення експерименту.

Таблиця 3.3

Порівняння значень показників особливостей спілкування учасників експериментальної групи до і після проведення експерименту

Показники	До		Після		t-кри терій
	М1	σ	М2	σ	
Особливості спілкування					
Комунікативний потенціал	14,0	1,53	15,1	2,61	-2,03**
Вміння розуміти співрозмовника	13,5	2,47	14,7	3,76	-1,40*
Вміння сприймати і розуміти себе (рефлексувати)	12,4	2,71	13,7	3,66	-1,55*
Вміння будувати міжособистісні межі	13,9	1,48	16,1	1,86	-5,16**
Особливості повідомлень у спілкуванні	16,2	2,90	16,6	2,03	-0,36
Прояв загальної рефлексії у спілкуванні	8,0	2,36	8,4	3,27	-0,65

Значення t-критерію Стюдента свідчить про тенденцію до зростання показників особливостей спілкування респондентів експериментальної групи за

показниками «комунікативний потенціал», «вміння будувати міжособистісні межі» ($p \leq 0,01$), «вміння розуміти співрозмовника», «вміння сприймати і розуміти себе» ($p \leq 0,05$), що можуть вважатися статистично достовірними.

Також після проведення тренінгових занять повторний зріз показав збільшення значень показника «стилю саморегуляції поведінки». Так, за середніми значеннями після закінчення експерименту в експериментальній групі вираженість показника «планування» (Пл) збільшилась на 0,5 бала ($t=1,13$; $p \leq 0,05$), «моделювання» (Мд) на 0,2 бала, «програмування» (Пр) на 1,1 бала ($t=2,90$; $p \leq 0,05$), «оцінка результатів» (ОР) на 1 бал ($t=2,34$; $p \leq 0,05$), «гнучкість» (Гн) на 1,4 бала ($t=3,19$; $p \leq 0,01$), «самостійність» (Смс) на 0,9 бала ($t=1,73$; $p \leq 0,05$), «загальний рівень саморегуляції» на 0,8 бала ($t= -6,84$; $p \leq 0,01$).

На рис. 3.3 надано гістограму показників стилю саморегуляції поведінки учасників експериментальної групи до і після проведення тренінгу.

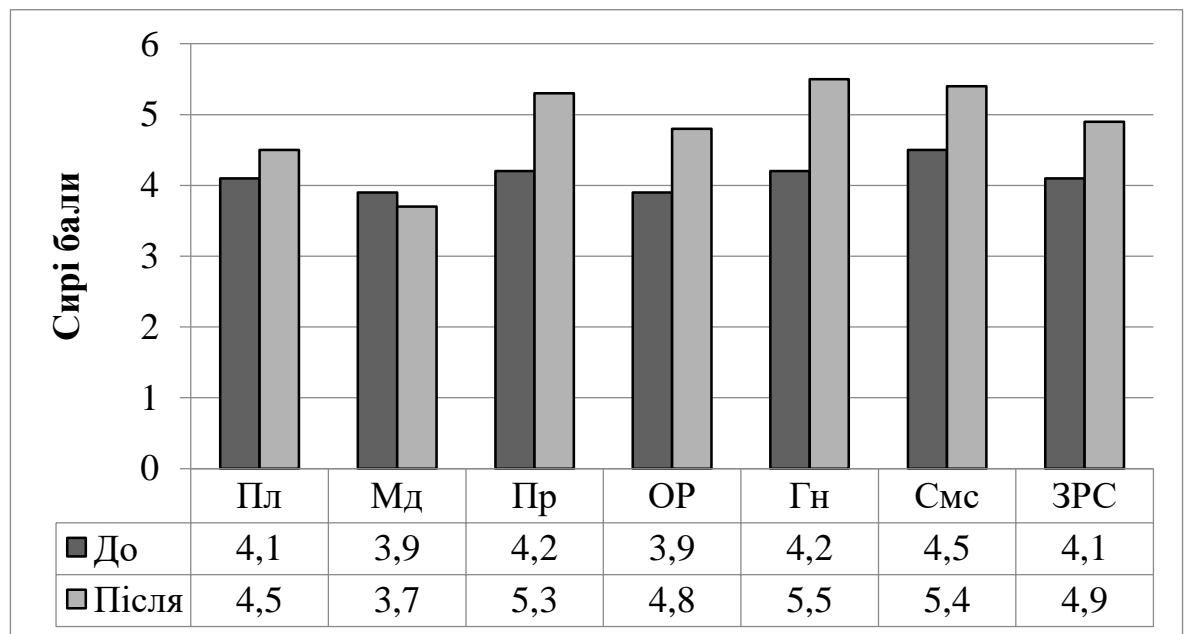


Рис. 3.3. Гістограма стилю саморегуляції поведінки представників експериментальної групи до і після тренінгу

Примітки. Умовні скорочення: Пл – планування, Мд – моделювання, Пр – програмування, ОР – оцінка результатів, Гн – гнучкість, Смс – самостійність, ЗРС – загальний рівень саморегуляції

Перевірку значень показників стилю саморегуляції поведінки учасників експериментальної групи до і після проведення експерименту надано в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Порівняння значень показників стилю саморегуляції поведінки учасників експериментальної групи до і після проведення експерименту

Показники	До		Після		t-критерій
	M1	σ	M2	σ	
Стиль саморегуляції поведінки					
Планування	4,1	1,57	4,6	1,76	1,13
Моделювання	3,7	1,27	3,9	1,23	0,65
Програмування	4,2	1,71	5,3	1,10	-2,90
Оцінка результатів	3,9	1,60	4,9	1,48	-2,34
Гнучкість	4,2	1,66	5,6	1,78	-3,19
Самостійність	4,5	1,89	5,3	1,89	-1,73
Загальний рівень саморегуляції	3,6	0,50	4,3	0,37	-6,84

Таким чином, тренінгові заняття надали можливість учасникам експерименту оволодіти навичками послідовного усвідомлення власних способів поведінки і дій для досягнення встановлених цілей, критичної оцінки результатів власних дій і адекватності самооцінки, сформованості і стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів. Спостерігається тенденція до формування регуляторної гнучкості, пластичності регуляторних процесів, що сприяє успішності вирішення встановлених задач в ситуації ризику, самостійному плануванню діяльності і поведінки, організації роботи з досягнення висунутої мети, контролю за ходом її виконання, аналізу і оцінки як проміжних, так і кінцевих результатів діяльності. Слід також зазначити, що збільшення загального рівня усвідомленої саморегуляції сприятиме опануванню новими видами активності, здатності впевнено почуватися в незнайомих ситуаціях.

Результати діагностики професійно-психологічної культури експериментальної групи після проведення тренінгу показали значне

збільшення її показників. На рис. 3.4 зображено гістограму професійно-психологічної культури представників експериментальної групи до і після тренінгу.

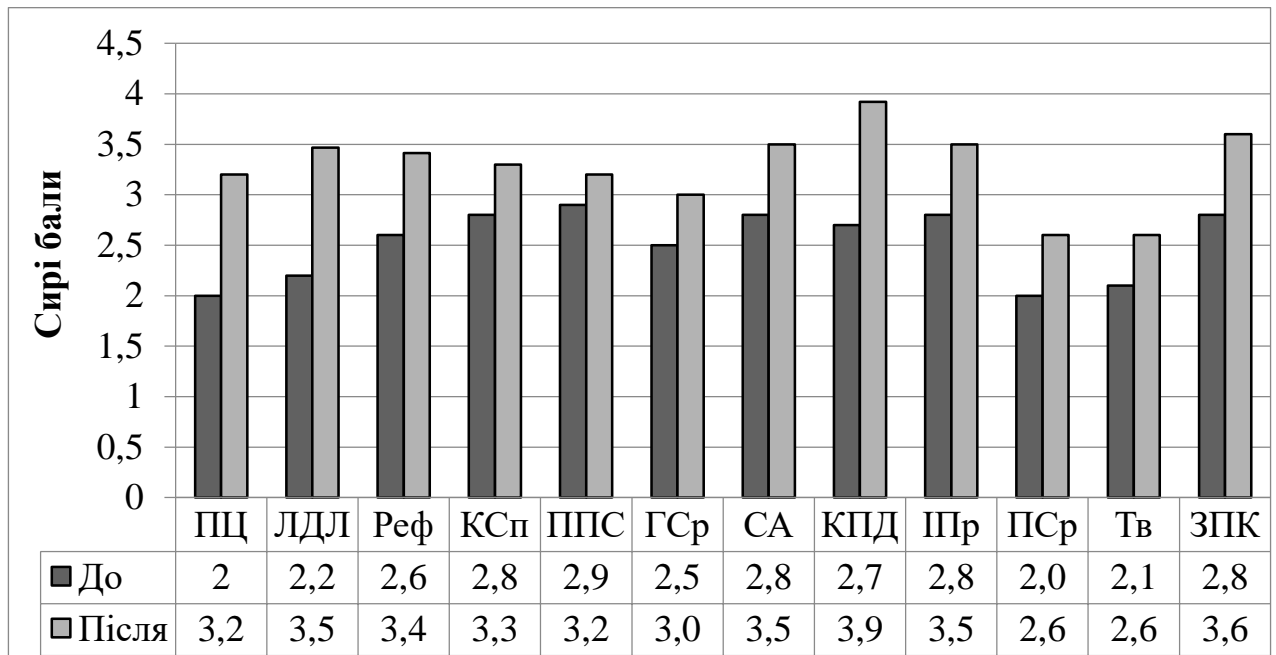


Рис. 3.4. Гістограма професійно-психологічної культури представників експериментальної групи до і після тренінгу

Примітки. Умовні скорочення: ПЦ – психологічні цінності, ЛДЛ – любов до людей, Реф – рефлексія, КСп – культурне, конструктивне, професійне спілкування, ППС – професійно-психологічна спрямованість, ГСр – гармонізуючий саморозвиток, СА – самоаналіз, самопізнання, КПД – конструктивність професійної діяльності, любов до праці, відповідальність, ППр – інтелектуальні прагнення, ПСр – психічна саморегуляція, Тв – творче використання професійно-психологічних знань, ЗПК – загальний показник психологічної культури

Отримані дані показали, що учасники експериментальної групи, які до початку експерименту демонстрували низький рівень професійно-психологічної культури у порівнянні зі студентами контрольної групи, після закінчення експерименту показали значно вищий рівень професійно-психологічної культури.

В табл. 3.5 надано порівняння значень показників професійно-психологічної культури учасників експериментальної групи до і після проведення експерименту.

Таблиця 3.5

Порівняння значень показників професійно-психологічної культури учасників експериментальної групи до і після проведення експерименту

Показники	До		Після		t-критерій
	M1	σ	M2	σ	
Професійно-психологічна культура					
Психологічні цінності	2	0,39	3,2	0,07	6,54**
Любов до людей	2,2	0,72	3,5	0,51	-3,30**
Рефлексія	2,6	0,70	3,4	0,70	-1,27
Культурне, конструктивне, професійне спілкування	2,8	0,71	3,3	0,48	-2,64**
Професійно-психологічна спрямованість	2,9	0,50	3,2	0,49	-2,67**
Гармонізуючий саморозвиток	2,5	0,70	3	0,51	-3,22**
Самоаналіз, самопізнання	2,8	0,66	3,5	0,50	-2,91**
Конструктивність професійної діяльності	2,7	0,67	3,9	0,32	-3,74**
Інтелектуальні прагнення	2,8	0,70	3,5	0,60	-3,06**
Психічна саморегуляція	2	0,59	2,6	0,47	-2,75*
Творче використання професійно-психологічних знань	2,1	0,56	2,6	0,59	-2,79**
Загальний показник психологічної культури	2,8	0,72	3,6	0,46	-2,87**

Аналіз результатів показав, що після проведення тренінгу виявлено тенденцію до збільшення показників психологічної культури. Так, показник «психологічні цінності» (ПЦ) збільшився на 1,2 бала ($t=6,54$; $p\leq 0,01$), «любов до людей» (ЛДЛ) – на 1,3 бала ($t=-3,30$; $p\leq 0,01$), «культурне, конструктивне, професійне спілкування» (КСп) на 0,5 бала ($t=-2,64$; $p\leq 0,01$), «професійно-психологічна спрямованість» (ППС) на 0,3 бала ($t=-2,67$; $p\leq 0,01$), «гармонізуючий саморозвиток» (ГСр) на 0,5 бала ($t=-3,22$; $p\leq 0,01$), «самоаналіз,

самопізнання» (СА) на 0,7 бала ($t=-2,91$; $p\leq 0,01$), «конструктивність професійної діяльності, любов до праці, відповідальність» (КПД) на 1,2 бала ($t=-3,74$; $p\leq 0,01$), «інтелектуальні прагнення» (ІПр) на 0,7 бала ($t=-3,06$; $p\leq 0,01$), «психічна саморегуляція» (ПСр) на 0,6 бала ($t=-2,75$; $p\leq 0,05$), «творче використання професійно-психологічних знань» (Тв) на 0,5 бала ($t=-2,79$; $p\leq 0,01$), «загальний показник психологічної культури» (ЗПК) збільшився на 0,8 бала ($t=-2,87$; $p\leq 0,01$). Водночас відмінності між показниками рефлексії після експерименту не набули розмірів статистичної достовірності.

Отже, статистично підтверджено, що майбутні соціальні працівники – студенти експериментальної групи (ЕГ), які до початку експерименту демонстрували низький рівень, у порівнянні з контрольною групою (КГ), після закінчення тренінгової програми стали відрізнятися значно вищим рівнем професійно-психологічної культури. Результати формувального етапу експерименту підтвердили висунуте нами припущення про те, що рівень професійно-психологічної культури студентів підвищується в результаті реалізації спеціально розробленої тренінгової програми.

Таким чином, експериментально доведено, що за допомогою запропонованої тренінгової програми студенти можуть досягти значного зростання показників професійно-психологічної культури.

Висновки до третього розділу

1. Розроблено та адаптовано експериментальну розвивально-корекційну тренінгову програму. Застосування програми було спрямовано на організацію проведення психологічних занять та вправ з корекції формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. Запорукою даної роботи стали результати діагностування показників психологічного благополуччя, особливостей спілкування та стилів саморегуляції поведінки студентів. Програма включає в себе мету, сукупність концептуальних підходів та принципів, механізми розвитку, організаційні форми, методи, методичні прийоми і засоби формування, які мають бути

здіяні у даному процесі; організаційні та психолого-педагогічні умови, які сприяють досягненню поставленої мети, критерії, показники та рівні сформованості професійно-психологічної культури, очікуваний результат, що полягає в підвищенні її рівня у досліджуваних після участі у тренінгу.

2. Наведено процесуальні та змістові аспекти реалізації вказаної програми в умовах ЗВО. Викладено результати психолого-педагогічного формувального експерименту, здійснено аналіз ефективності реалізованої тренінгової програми на основі інтерпретації та порівняння результатів розвитку професійно-психологічної культури у контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах до та після проведення формувального експерименту.

3. Значення t-критерію Стюдента свідчить про тенденцію до зростання показників психологічного благополуччя, комунікативного потенціалу, стилю саморегуляції поведінки та професійно-психологічної культури респондентів експериментальної групи (ЕГ) після реалізації розвивально-корекційної тренінгової програми і можуть вважатися статистично достовірними. Отримані результати доводять, що розроблена нами розвивально-корекційна тренінгова програма сприяє розвитку тих властивостей особистості, які складають професійно-психологічну культуру студентів-соціальних працівників.

У третьому розділі використані літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами: [12; 16; 24; 27; 28; 31; 57; 59; 61; 71; 79; 80; 82; 84; 86; 87; 88; 93; 100; 101; 106; 107; 114; 115; 117; 121; 123; 124; 125; 136; 137; 139; 141; 151; 154; 156; 169; 171; 173; 178; 182; 189; 192].

Матеріали третього розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора, як: [35, 36, 37; 38; 39; 54].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та результати дослідження проблеми формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників з метою вдосконалення їх професійної підготовки у закладі вищої освіти.

1. Теоретично встановлено, що професійно-психологічна культура соціального працівника є самостійним багатовимірним психологічним феноменом. Як комплексне інтегративне особистісне утворення вона становить цілісну сукупність взаємопов'язаних психологічних властивостей (мотиваційних, емоційних, рефлексивних, регулятивних), оснований на системі гуманістичних ціннісних орієнтацій та смислів, розвиненій рефлексії та продуктивному саморозвитку, і забезпечує високий рівень саморегуляції, ефективності соціальної взаємодії та успішності професійної діяльності, будучи осередком професійно важливих якостей.

2. Теоретична структурно-функціональна модель професійно-психологічної культури соціального працівника, розроблена з урахуванням специфіки соціальної роботи, містить ціннісно-сміслову, рефлексивно-регулятивну, емоційну та комунікативну складові. Ціннісно-смісловий компонент є системою гуманістичних ціннісних орієнтацій з такими показниками, як: психологічні цінності, погляд на природу людини, любов до людей, спрямованість, ціль у житті, мотивація самопізнання, інтелектуальні прагнення, креативність, творча спрямованість та наявність власної життєвої філософії. Рефлексивно-регулятивний компонент проявляється у таких психологічних якостях, як рефлексивність, саморегуляція, відповідальність, саморозвиток, самоприйняття, автономність та опора на себе. Емоційний компонент розглядається як здатність до саморегуляції, управління власними емоціями, почуттями та станами при вирішенні складних професійних завдань і є сукупністю таких пов'язаних між собою показників, як: емоційна обізнаність, емоційна гнучкість, самомотивація довільного управління власними емоціями, емпатійність, розпізнавання емоцій інших людей та глибинність переживань. Найчастіше згадуваними складовими комунікативного компоненту, що

сприяють ефективній соціальній взаємодії та продуктивним взаємовідносинам, є: комунікативний потенціал особистості, позитивні стосунки з іншими, контактність, поведінкова гнучкість, толерантність, рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми, конструктивність професійного спілкування.

3. Установлено характер кореляційних взаємозв'язків між показниками професійно-психологічної культури та показниками компонентів структурно-функціональної моделі: емоційного інтелекту, комунікативного потенціалу, психологічного благополуччя, стилів саморегуляції поведінки, самоактуалізації, особистісної зрілості та рефлексивності. Виокремлено і описано чотирьохфакторну модель психічних явищ, що вивчалися: 1-й фактор «Ціннісно-смилова сфера особистості» (показники: психологічні цінності, загальний показник психологічної культури, цілі у житті, власна життєва філософія, гармонізуючий саморозвиток, погляд на природу людини, любов до людей, спрямованість, самомотивація, інтелектуальні прагнення, креативність, творча спрямованість, відповідальність); 2-й фактор «Рефлексивно-регулятивна сфера особистості» (показники: управління своїми емоціями, вміння сприймати і розуміти себе, загальний показник рефлексивності, прояв загальної рефлексії у спілкуванні, контактність, інтегральний рівень емоційного інтелекту, самомотивація, рефлексія нинішньої діяльності, гнучкість поведінки, психічна саморегуляція, самоаналіз, самопізнання, моделювання, самостійність, самоприйняття, автономність, опора на себе); 3-й фактор «Емоційна сфера особистості» (показники: емоційна обізнаність, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей, управління своїми емоціями, сензитивність, орієнтація в часі, самоповага, глибинність переживань, особистісне зростання, особливості повідомлень у спілкуванні, оцінювання результатів); 4-й фактор «Комунікативна сфера особистості» (показники: загальний показник комунікативного потенціалу, культурне, конструктивне, професійне спілкування, інтелектуальні прагнення, гнучкість, любов до людей, позитивні відносини, підтримка, толерантність, рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми, контактність).

4. За якісно-кількісним поєднанням показників виокремлено групи осіб з різним рівнем сформованості професійно-психологічної культури та вивчено їх психологічні особливості. Так, особи з *високим рівнем* професійно-психологічної культури мають розвинену здатність керувати своїми емоціями, вміють приймати і контролювати почуття, глибоко усвідомлюють власний психоемоційний стан в даний момент. Завдяки розумінню подій у навколишньому середовищі й адекватному ставленню до них вони виявляють гнучкість у спілкуванні, здатність управління своєю поведінкою та адекватного самовираження; демонструють високий рівень міжособистісної симпатії, яка проявляється в емпатичному ставленні, привітності, відкритості у взаємодії, наданні допомоги на основі спільних поглядів та інтересів. Їм притаманна відповідальність за власні вчинки і прийняття на себе їх наслідків.

Особам з *низьким рівнем* професійно-психологічної культури властива імпульсивність, низька здатність керувати своїми емоціями і почуттями, застрягання на переживанні негативних емоцій, життєвих труднощів, низький рівень самоконтролю власних почуттів та поведінки в конфліктних ситуаціях. Незважаючи на певні прояви адекватності самооцінки, представники даної групи не мають віри в те, що все залежить тільки від них самих. Невдоволення обставинами власного життя, негативне ставлення до себе породжує у таких осіб відчуття власного безсилля, невіру у власні можливості подолання життєвих перешкод, засвоєння нових умінь та навичок. Минуле і сьогодення сприймаються ними як безглузді, спонукаючи нездатність до побудови життєвої перспективи, що занижує прагнення до досягнень, викликає недовіру до оточуючих та невпевненість у собі.

5. Розроблено та адаптовано експериментальну розвивально-корекційну тренінгову програму, розкрито зміст її структурних елементів: концептуально-цільового, змістового, процесуального та результативно-аналітичного, які охоплюють мету, концептуальні підходи та принципи, механізми розвитку, організаційні форми, методи, методичні прийоми і засоби формування, організаційні та психолого-педагогічні умови, що сприяють досягненню поставленої мети, критерії, показники та рівні сформованості професійно-

психологічної культури майбутніх соціальних працівників, очікуваний результат, що полягає в підвищенні її рівня після проведення психолого-педагогічного формувального експерименту.

6. У результаті формувального експерименту з апробації розробленої розвивально-корекційної тренінгової програми встановлено, що її застосування сприяє розвитку професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників, тобто: у групі осіб з низьким рівнем спостерігається тенденція до саморозвитку, самоактуалізації, саморегуляції, підвищення рівня особистісної зрілості та психологічного благополуччя, комунікативних навичок, оволодіння новими знаннями, бажання використання їх для подальшого вдосконалення особистісних та професійних якостей, що є підтвердженням гіпотези щодо успішності сформованості професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в межах університетської освіти за умови оптимізації компонентів структурно-функціональної моделі.

Перспективами розробки зазначеної проблеми є вивчення співвідношення системи адекватних уявлень майбутніх соціальних працівників про свій внутрішній світ та якостей особистості у формуванні професійно-психологічної культури. Перспективним також є дослідження механізму формування професійно-психологічної культури у майбутніх практичних психологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев. Б.Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 688 с.
3. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С. 78–86.
4. Аристова В. А. Развитие психологической культуры будущего учителя начальной школы как основы его профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нижегородский государственный педагогический университет. Нижний Новгород, 2012. 26 с.
5. Балл Г. О. Психологічна культура і гуманістична психологія. *Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти*: навч.-метод. посіб. / ред. В. В. Рибалки. Київ: ІПППО АПН України, 2005. С.17–27.
6. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир: Волинь, 2008. 232 с.
7. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 424 с.
8. Бодалев А. А. Личность и общение: избранные труды. Москва: Педагогика, 1983. 272 с.
9. Бодров В. А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты). *Феномен и категория зрелости в психологии* / ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. Москва: Институт психологии РАН. 2007. С. 174–197.
10. Бойченко Я. С. Здоровьесбережение современной молодежи: монография. Харьков: Издательство «Иванченко И.С.», 2013. 195 с.
11. Братченко С. Л., Миронова М. Р. Личностный рост и его критерии. *Психологические проблемы самореализации личности*. Санкт-Петербург, 1997. С.38–46.

- 12.Бурдукало М. М. Автономізація особистості як новоутворення юнацького віку. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. - Вип. 18. С. 112–119.
- 13.Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 528 с
- 14.Бушай І. М. Сучасні моделі соціальної роботи. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2003. №1. С. 146–148.
- 15.Васильєв Я. В. Футурреальная психология личности: монография. Николаев: Илион, 2007. 519 с.
- 16.Вахрушева Т. Ю. Теоретичні основи інтерактивної технології навчання. *Нові технології навчання*. 2006. № 44. С.19–23.
17. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія як аналогова модель психологічного супроводу. *Теорія і практика сучасної психології: збірник наукових праць*. Запоріжжя. 2012. Вип. 4. С. 55–59.
- 18.Велитченко Л. К. Теоретические основы психологического сопровождения студентов в учебно-профессиональной деятельности. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest. 2014. II (8). Issue 16. P. 150–154.
- 19.Видра О. Г. Психологічна культура майбутніх вчителів трудового навчання: дослідження та розвиток. *Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: навч.-метод. посіб.* / ред. В. В. Рибалки. Київ: ІПППО АПН України, 2005. С.206–221.
- 20.Вильданова Ф. З. Образовательное пространство как источник саморазвития личности студента. *Прикладная психология*. 2002. № 5–6. С.131–134.
- 21.Винославська О. В. Самоактуалізація у педагогічній творчості як умова розвитку психологічної культури майбутнього викладача. *Гуманістичні універсалії освітнього простору: можливості для самореалізації особистості: матеріали всеукр. конф.* (Житомир, 28 – 29 вер. 2007 р.). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. С. 44–48.

22.Водолазська О. О. Саморегуляція у професійному становленні майбутнього фахівця. *Наука і освіта*. 2016. №5. С. 72–77.

23.Войтко В. І. Про психологічну культуру вчителя. Київ: Знання, 1974. 45 с.

24.Встреча на мосту. Визуализация. URL: <http://shevtsova.ru/uprazhneniya/vstrecha-na-mostu.html> (дата звернення: 12.10.2019)

25.Выготский Л. С. Педагогическая психология / ред. В. В. Давыдов. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.

26.Гапон Н. Т. Особистість педагога та проблеми інтеграції психотерапії в педагогіку. *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: матеріали міжнар. наук. конф.* (Харків, 16-17 трав. 2000 р.). Харків: ХДПУ, 2000. С. 144–148.

27.Гершон Д., Страуб Г. Эмпауэрмент: искусство творить такую жизнь, какую вы хотите. Москва: Голубка, 1992. 102 с.

28.Горбатова Е. А. Теория и практика психологического тренинга: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 320 с.

29. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаева. Москва: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2008. 478 с.

30. Гранкіна-Сазонова Н. В. Психологічне благополуччя та життєстійкість студентів-психологів як важливі чинники освоєння професії. *Psychological journal*. 2018. № 7. С. 23–42.

31. Гриценюк Л. Техніки слухання. *Психолог*. 2005. №28 (172). С. 49–57.

32. Гусак В. М. Особистісна зрілість як показник психологічного здоров'я майбутнього соціального працівника. *Актуальні проблеми формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді: матеріали всеукр. наук.-практ. конф.* (Ніжин, 14–16 листоп. 2007 р.). Ніжин, 2007. С. 61–64.

33. Гусак В. М. Психологічне забезпечення професійної підготовки майбутнього соціального працівника в умовах ВНЗ. *Науковий вісник*

Чернівецького університету: збірник наукових праць. Педагогіка та психологія. Чернівці, 2008. Вип. 363. С. 31–39.

34. Гусак В. М. Роль особистісного зростання у становленні професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. *Ольвійський форум – 2016: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі. Інноваційний потенціал соціокультурних змін у сучасній Україні: матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* (Миколаїв, 9–11 черв. 2016 р.). Миколаїв, 2016. С.64–66.

35. Гусак В. М. Аналіз становлення культурно-психологічних прагнень у майбутніх соціальних працівників. *Психологічні науки: теорія і практика сучасної науки: матеріали всеукр. наук.-практ. конф.* (Запоріжжя, 17–18 серп. 2018 р.). Запоріжжя, 2018. С. 51–56.

36. Гусак В. М. Арт-технології в розвитку професійної культури майбутніх соціальних працівників. *Арт-терапія: інноваційний простір для підтримки фізичного, психічного та духовного здоров'я людини: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф.* (Миколаїв, 8–9 жовт. 2010 р.). Миколаїв, 2010. С. 17–19.

37. Гусак В. М. Використання методу позитивної психотерапії Н. Пезешкіана в розвитку психологічної культури особистості. *Ольвійський форум – 2017: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі: матеріали XI міжнар. наук.-практ. конф.* (Миколаїв, 8–11 черв. 2017 р.). Миколаїв, 2017. С.9–11.

38. Гусак В. М. Динаміка розвитку ціннісно-сміслового компонента професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників у результаті формувального експерименту. *Науковий вісник Херсонського державного університету: збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки».* Херсон, 2018. Вип. 4. С. 94–101.

39. Гусак В. М. Зміни показників рівнів психологічної грамотності та компетентності у майбутніх соціальних працівників. *Могилянські читання – 2018: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний,*

національний та регіональний аспекти: матеріали XXI Всеукраїнської наук.-метод. конф. (Миколаїв, 12–17 листоп. 2018 р.). Миколаїв, 2018. С. 32–33.

40. Гусак В. М. Критерії та показники професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника. *Ольвійський форум – 2015: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі. Соціальна відповідальність інтелектуалів та їхня роль у розвитку сучасного суспільства*: матеріали ІХ міжнар. наук.-практ. конф. (Миколаїв-Коблеве, 3–7 черв. 2015 р.). Миколаїв, 2015. С. 43–45.

41. Гусак В. М. Методичні підходи до вивчення професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. IV (42). Issue 87. P. 66–69.

42. Гусак В. М. Особливості діагностики професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. *Могилянські читання – 2015: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти*: матеріали XVIII всеукр. наук.-метод. конф. (Миколаїв, 12–20 листоп. 2015 р.). Миколаїв, 2015. Т. 3. С. 50–51.

43. Гусак В. М. Особливості сформованості психологічної грамотності та компетентності у майбутніх соціальних працівників. *Теорія і практика сучасної психології: збірник наукових праць*. Запоріжжя, 2018. №1. С. 71–76.

44. Гусак В. М. Особливості сформованості структурних компонентів професійно-психологічної культури у майбутніх соціальних працівників. *Ольвійський форум – 2018: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі. Психологія саморозвитку та подолання стресових станів*: матеріали XII міжнар. наук.-практ. конф. (Миколаїв 7–10 черв. 2018 р.). Миколаїв, 2018. С. 21–23.

45. Гусак В. М. Професійно важливі якості майбутнього соціального працівника як основа розвитку його психологічної культури. *Викладач і студент: суб'єкт-суб'єктні відносини*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Черкаси, 27–28 листоп. 2008 р.). Черкаси, 2008. С. 52–54.

46. Гусак В. М. Професійно-психологічна культура як інтегративна властивість соціального працівника. *Теорія і практика сучасної психології: збірник наукових праць*. Запоріжжя, 2019. №2. Т.2. С. 56–62.

47. Гусак В. М. Психологічна культура у структурі професійної моделі соціального працівника. *Науковий вісник Херсонського державного університету: збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2017. Вип. 1. Т.2. С. 54–62.

48. Гусак В. М. Рівні сформованості структурних компонентів професійно-психологічної культури у майбутніх соціальних працівників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (67). Issue 163. P. 63–66.

49. Гусак В. М. Розвиток особистості майбутнього соціального працівника як умова виховання його психологічної культури. *Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: ландшафти роботи з клієнтами: матеріали II всеукр. наук.-практ. конф. (Мелітополь, 29–31 трав. 2008 р.)*. Київ: Міленіум, 2008. С.20–22.

50. Гусак В. М. Розвиток психологічної культури майбутніх соціальних працівників у системі їх професійної підготовки. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 22–23 квіт. 2011 р.)*. Хмельницький: ХНУ, 2011. С. 126–128.

51. Гусак В. М. Роль психологічної культури у забезпеченні психологічного здоров'я майбутнього соціального працівника. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2008. №1. С. 59–63.

52. Гусак В. М. Структурно-функціональна модель професійно-психологічної культури соціального працівника. *Теорія і практика сучасної психології: збірник наукових праць*. Запоріжжя, 2019. №5. Т.2. С. 41–47.

53. Гусак В. М. Теоретичні підходи до розкриття змісту професійно-психологічної культури особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П.*

Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: збірник наукових праць. Київ, 2014. Вип. 44(68). С. 49–56.

54. Гусак В. М. Технологія розвитку професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах формувального експерименту. *Badania podstawowe i stosowane: wyzwania i wyniki: zbiór artykułów naukowych konferencji międzynarodowej naukowo-praktycznej* (Warszawa, 30–31.05.2017). Warszawa: Diamond trading tour, 2017. S. 42–49.

55. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.

56. Дмітрієва О. А. Особливості потребнісно-мотиваційної сфери психосоціально зрілих і психосоціально незрілих особистостей. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 9. С. 8–12.

57. Драч І. І. Деякі аспекти активізації навчально-творчої діяльності студентів ВНЗ. *Нові технології навчання*. 2006. № 44. С. 27–32.

58. Егорычева И. Д. Самореализация как деятельность. *Мир психологии*. 2005. №3 (43). С. 11–32.

59. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград.: Изд-во ЛГУ. 1985. 167 с.

60. Завгородня О. В. Проблема психологічного здоров'я: спроба теоретичного аналізу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 1. С. 55–60.

61. Зазимко О. В. Психологічні можливості самопроекування особистості в юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології*. 2014. - Т. 2, Вип. 8. С. 83–97

62. Закон України «Про соціальні послуги» від 17 січня 2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> (дата звернення: 16.04.2019)

63. Зимина Н. А. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности: методические рекомендации для студентов. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2015. 42 с.

64. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 752 с.

65.Исаева Н. И. Развитие профессиональной культуры психолога образования: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13/ Белгородский государственный университет. Белгород, 2002. 487 с. URL: <http://www.dslib.net/psixologia-razvitja/razvitie-professionalnoj-kultury-psihologa-obrazovaniija.html> (дата звернення: 9.03.2019).

66.Ільїн В. В., Вировий В. І. Гуманітаризація навчання як творчий процес. *Гуманітарні науки і сучасність*: зб. наукових праць. Київ: Київ. держ. торг.-екон. ун-т, 1999. С. 160–172.

67.Капська А. Й. Соціальна робота: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.

68.Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: монографія / ред. С. Я. Марченко. Дрогобич: Коло, 2007. 374 с.

69. Кісенко О.О. Сутність та структура психологічної культури соціального працівника. URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer30/63.pdf> (дата звернення: 20.03.2019).

70. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва: «Институт практической психологии». 1996. 400 с.

71.Коваленко-Манджуга Н. П. Ресурсная арт-терапия. Санкт-Петербург: Скифия-Принт, 2009. 133 с.

72.Кованов А. Ю. Личное и профессиональное Я в практике психосоциального консультирования. *Мир психологии*. 2002. № 2. С. 135–143.

73.Кокоренко В. Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 101 с.

74.Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников: практ. пособие для шк. психологов. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 360 с.

75.Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры школьника. *Вопросы психологии*. 1999. № 1. С. 83–91.

76. Коломинский Я. Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога. *Психологія*. Минск. 2000. № 2 (19). С. 14–19.
77. Кон И. С. Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности: учеб. пособие. Москва: Просвещение, 1979. 175 с.
78. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект). *Вопросы психологии*. Москва, 1995. №1. С. 5–12.
79. Корнбихлер Т. Носрат Пезешкиан. Восток – Запад: позитивная психотерапия в диалоге культур. Черкассы: Ваш Дом, 2004. 216 с.
80. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый: как разрешать конфликты. Луганск: Глобус, 1999. 199 с.
81. Коханова О. П. Партнерство як фактор соціалізації особистості. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. С. 196-204.
82. Коханова О. П. Психологічний супровід входження особистості в освітнє середовище. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. №2. Ч.2. 32-37.
83. Коханова О. П. Розвиток стосунків партнерства як найпродуктивнішої системи відносин в умовах педагогічної взаємодії. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2010. Вип 34. С. 98-105.
84. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия. Москва: Академический проект, 2004. 264 с.
85. Криворучко В. М. Особливості розвитку психологічної культури майбутнього соціального працівника. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*. Київ-Ніжин, 2007. Т. 10. Вип.1. С. 153–155.
86. Кузікова С. Б. Психологічна культура як суб'єктна активність: механізми становлення суб'єкта саморозвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2012. Вип. 39. С. 36–42.
87. Кузікова С. Б. Дослідження саморозвитку як системного феномену самозмінювання особистості. *Вісник Харківського національного педагогічного*

університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. Харків. 2015. Вип. 51. С. 100–109.

88. Кутузова Д. Нет слов для чувств. URL: <https://medportal.ru/budzdorova/relation/net-slov-dlya-chuvstv/> (дата звернення: 25.11.2019).

89. Леванова Е. А., Волошина А. Г., Плешаков В. А., Соболева А. Н., Телегина И. О. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 208 с.

90. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: монография. Москва: Смысл, 1999. 487 с.

91. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи: навч. посіб. Київ: МАУП. 2002. 136 с.

92. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. Москва: Смысл, 1999. 425 с.

93. Мей Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001. 256 с.

94. Минигалиева М. Р. Психологические аспекты в деятельности социального работника. *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. 2001. № 1. С. 72–86.

95. Могилей І. В. Емоційна культура студентів педвузу. Чому вона низька? *Педагогіка толерантності*. 1999. № 2. С. 47–52.

96. Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека. *Вестник Московского Университета*. Сер.14. Психология. 2010. №1. С. 36–45.

97. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. Москва: Наука, 2001. 192 с.

98. Мотков О. И. Методика «Психологическая культура личности». *Школьный психолог*. 1999. № 15. С. 8–9.

99. Мотков О. И. Психология самопознания личности: практическое пособие. Москва: Треугольник, 1993. 96 с.

100. Мудрик А.В. Социализация человека: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
101. Мэнсон М. Тонкое искусство пофигизма: парадоксальный способ жить счастливо. Москва: Альпина Паблишер, 2016. – 191 с.
102. Обозов Н. Н. Психологическая культура взаимных отношений. Москва: Знание, 1986. 48 с.
103. Обозов Н. Н. Психологическая культура отношений в трудовых коллективах. Киев: Знание, 1988. 15 с.
104. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. Москва: Смысл, 2002. 462 с.
105. Опросник «Стиль саморегуляции поведения ССП-98» В. И. Моросановой. URL: http://kbnk.org/uploads/kolledj/vosp_rabota/20170830_izuch_lich_osob.pdf (дата звернення: 17.08.2019).
106. Орлов А. Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике. *Вопросы психологии*. 2002. № 2. С. 64–84.
107. *Особливості формування психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві*: монографія / ред. Н.В. Пророк. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 200 с.
108. Павлова І. Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук / І. Г. Павлова. – Одеса, 2005. – 19 с.
109. Пазухина С. В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя: учебное пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 224 с.
110. Панок В. Г. До побудови теоретичних засад української практичної психології. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми розвиваючого навчання* / ред. С. Д. Максименко. Київ, 1997. С. 344–351.

111. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення: монографія. Ніжин: Вид. Лисенко. Москва. 2012. 656 с.
112. Певзнер Н. Ю. Психологическая культура педагога и эффективность профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13; 19.00.03 / Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Казанский государственный технический университет им А. Н. Туполева». Казань, 2007. 22 с.
113. Пезешкиан Н. 33 и 1 формы партнерства. Москва: Институт позитивной психотерапии, 2005. 288 с.
114. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни: тренинг разрешения конфликтов. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 288 с.
115. Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия. Москва: Прогресс. 1992. 240 с.
116. Перепелиця П. С. Неперервність розвитку психологічної культури особистості професіонала. *Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти*: навч.-метод. посіб. / за ред. В. В. Рибалки. Київ: ІПППО АПН України, 2005. С. 27–30.
117. Петровский Л. В. Введение в психологию. Москва: Издательский центр «Академия», 1996. 496 с.
118. Півень М. А. Структура емоційної зрілості особистості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2014. Вип. 47. С. 156–163.
119. Поваренков Ю. П. Психологическая концепция профессионального становления личности. *Звезды ярославской психологии* / ред. В. В. Козлова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2000. С. 195–218.
120. Погорелова Т. Ф. Система професійного виховання у вищій школі. *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти*: матеріали міжнар. наук. конф. (Харків, 16-17 трав. 2000 р.). Харків: ХДПУ, 2000. 286–290.
121. Попелюшко Р. П. Програма корекції відхилень у розвитку самооцінки студентської молоді. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 8. С. 55–65.

122. Потапова В. Д. Гуманістична спрямованість розвитку професійного психолога. Донецьк: Юго-Восток. 2000. 130 с.

123. Пророк Н. В. До проблеми психологічних механізмів особистісного і професійного становлення. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія і практика*: збірник наукових робіт учасників науково-практичної конференції (м. Одеса, 20–21 січ. 2017 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 23–26.

124. Пророк Н. В. Внутрішні передумови психологічної культури працівників освіти. *Перспективні питання психології*: зб. наук. праць. За матеріалами всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. «Проблема особистісної активності в освітньому просторі: концептуальний, методологічний та емпіричний аспекти» (м. Слов'янськ, 2017 р.). Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2017. С. 124–132.

125. Пророк Н.В. Психологічна культура і професійно важливі якості. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми*: матеріали всеукр. конф. з міжнар. участю (м. Київ, 31 трав. 2018 р.). Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018. С. 184–188.

126. Проскура О. В. Психологічна культура праці завідуючої дошкільного закладу. Київ: Київ друк., 1994. 124 с.

127. Психодиагностические технологии выявления потенциала инновационности и одаренности молодежи: учеб. пособие / В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцева и др.; Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2013. 172 с.

128. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / под. ред. М. К. Тутушкиной. Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 1999. 352 с.

129. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2002. 416 с.

130. Психология личности: словарь-справочник / за ред.: П. П. Горностай, Т. М. Титаренко. Київ: Рута, 2001. 320 с.

131. Пузикова О. В. Психологическая культура как фактор самоактуализации личности (На примере личности учителя): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Дальневосточный государственный университет. Хабаровск, 2003. 24 с.

132. Реан А. А. Акмеология личности. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21. № 3. С. 88–95.

133. Рибалка В. В. Визначення поняття психологічної культури особистості у міждисциплінарному контексті. *Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: навч.-метод. посіб.* / за ред. В. В. Рибалки. Київ: ІПППО АПН України, 2005. С. 8–17.

134. Рибалка В. В. Закономірності розвитку психологічної культури особистості як джерело розробки нових методів професійної підготовки. *Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: навч.-метод. посіб.* / за ред. В. В. Рибалки. Київ: ІПППО АПН України, 2005. С. 163–166.

135. Рибалка В. В. Особистісний, рефлексивно-ціннісно-креативний підхід до розвитку психологічної культури учнівської молоді в умовах неперервної професійної освіти. *Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: навч.-метод. посіб.* / за ред. В. В. Рибалки. Київ: ІПППО АПН України, 2005. С. 30–42.

136. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Прогресс, 1998. 480 с.

137. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться / пер. с англ. А. Б. Орлов. Москва: Смысл, 2002. 527 с.

138. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 720 с.

139. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / общ. ред. и вступ. ст. Л. П. Петровской. Москва: Прогресс,

1993. 368 с.

140. Рудомьоткіна О. А. Психологічна культура старшокласників як соціально-педагогічна умова розвитку психічної суб'єктності особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 5. С. 12–16.

141. Рыбакова Н. А. Социальная работа и социальное образование: условия сохранения и развития жизненных сил человека в динамике социобытия: монография. Псков, 2000. 184 с.

142. Саенко Ю.В. Техники и приемы регуляции эмоций. *Вопросы психологии*. 2010. №3. С. 83 – 93.

143. Саннікова О. П. Конгруентність як інтегральна властивість особистості психолога. *Проблеми сучасної психології*. 2012. № 2. С. 36–41.

144. Селезнева Е. В. Сущностная характеристика акмеологической культуры личности. *Мир психологии*. 2004. № 1. С. 166–174.

145. Семикин В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.07 / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2004. 48 с.

146. Семикин В.В. Психологическая культура и образование. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2002. №3. С. 26–35.

147. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Киев: Миллениум, 2004. 521 с.

148. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург. Речь, 2001. 350 с.

149. Синявський В. В. Професіограми і психограми професій педагогічного спрямування: метод. посібник. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. 97 с.

150. Соціальна робота: в 3 ч. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. Ч. 1: Основи соціальної роботи / ред. Т. В. Семигіної та І. М. Григи. 2004. 178 с.

151. Спілкуємось та діємо. Модуль програми «Сприяння просвітницькій роботі «рівний–рівному» серед молоді України» / О. Безпалько, В. Гончарова, І.Авдєєва, Ж. Савич. – Київ: Міленіум, 2002. 112 с.

152. Становських З. Л. Розвиток психологічної культури соціальних працівників і представників мас-медіа. *Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти*: навч.-метод. посіб. / за ред. В.В. Рибалки. Київ: ІПППО АПН України, 2005. С. 181–191.

153. Тарасова Т. Б. Психологічна культура особистості як актуальний виклик сьогодення. *Світогляд - Філософія - Релігія: Зб. наук. пр.* Суми: ДВНЗ «УАБС НБУ». 2013. Вип. 4. С. 315–324

154. Ткаченко І. В. Тайм-менеджмент. Искусство управлять своим временем. Харьков: Виват, 2014. 224 с.

155. Томашевський В. М. Моделювання систем. Київ.: Видавнича група ВНУ, 2005. 352 с.

156. Удовенко М. В. Психологічне супроводження розвитку особистості в системі безперервної освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 8. С. 75–76.

157. Улунова Г. Є. Структура та рівні культури професійного спілкування як інваріанта професійної психологічної культури. *Світогляд - Філософія - Релігія: Зб. наук. пр.* Суми: ДВНЗ «УАБС НБУ». 2012. Вип. 2. С. 300–309.

158. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2005. 490 с.

159. Философский энциклопедический словарь. Москва: ИНФРА-М, 1999. 576 с.

160. Фирсов М. В., Шапиро Б. Ю. Психология социальной работы: содержание и методы психосоциальной практики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2005. 192 с.

161. Фонарев А. Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала. *Мир психологии*. 2001. №2. С. 104–109.

162. Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей / под ред.: А. В. Егорова, И. М. Каманов, М.В. Попова. Москва: Просвещение. 2006. 94 с.
163. Франкл В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере. Москва: Смысл, 2007. 173 с.
164. Фромм Э. Забытый язык. Иметь или быть?. Москва: АСТ МОСКВА, 2009. 442 с.
165. Фурман А. А. Іntenційність як сутнісна ознака смисложиттєвого буття особистості. Психологія і суспільство. 2019. № 3–4. С. 118–137.
166. Фурман А. В., Морщакова О.С. Психокультура як самоорганізована сфера аксіобуття. *Вітакультурний млин*. 2013. №15. С. 13–22.
167. Харрис Т. Э. Я – о'кей, ты – о'кей. Москва: Академический Проект, 2006. 368 с.
168. Хлівна О. М., Федотова Т.В. Здорова особистість у світлі гуманістичної моделі А.Маслоу та акмеологічного підходу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. №9. С. 1–4.
169. Цигульська Т. Ф. Загальна та прикладна психологія. Як допомогти собі та іншим: курс лекцій. Київ: Наукова думка, 2000. 190 с.
170. Чебикін, О. Я., Павлова І. Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*. 2005. № 5–6. С. 180–186.
171. Чебикін, О. Я., Сінельнікова Т. В. Використання тренінгових технологій у навчально-професійній підготовці студентів-психологів. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*. 2007. № 1–2. С. 32–38.
172. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя. Київ: Знання, 1989. 32 с.
173. Чепелева Н. В. Психологічна служба у вищих закладах освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 6. С. 2–4.

174. Чудина Е. А. Эмоциональная зрелость личности: определение понятия и выделение критериев. *Личность и проблемы развития: сборник работ молодых ученых.* Москва. 2003. С. 112–116.

175. Шандрук С. К. Генезис професійної культури практичних психологів. *Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: навч.-метод. посіб. / за ред. В.В. Рибалки.* Київ: ІПППО АПН України, 2005. С. 198–206.

176. Шапран О. І., Інноваційні технології в педагогіці та психології: їх сутність та види. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85/15384-innovacijni-texnologii%D1%97-v-pedagogici-ta-psixologi%D1%97-%D1%97x-sutnist-ta-riznovidi.html> (дата звернення: 15.12.2017).

177. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика.* 2005. № 3. С. 95–123.

178. Шевцова И. В. Упражнения и рекомендации для тренинга личностного роста. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 192 с.

179. Шмелева Н. Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала: учебное пособие. Москва: Дашков и К, 2004. 196 с.

180. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. Москва: Апрель-Пресс, 2008. 192 с.

181. Штепа О. С. Пропріум зрілої особистості. *Практична психологія та соціальна робота.* 2004. № 2. С. 26–35.

182. Штепа О. С. Тренінг «Актуалізація особистісної зрілості». Початок. *Практична психологія та соціальна робота.* 2005. № 2. С. 42–46.

183. Штепа О. С. Тренінг «Актуалізація особистісної зрілості». Продовження. *Практична психологія та соціальна робота.* 2005. № 3. С. 48–62.

184. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва: Прогресс, 1996. 344 с.

185. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации. Москва: Наука, 1996. 269 с.
186. Юрченко В. І. Оптимізація взаємин у системі «Студент – викладач». *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. №3. С. 103–110.
187. Gusak V. M. Psychological accompaniment of a future social worker at the university. *Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka: zbiór artykułów naukowych konferencji międzynarodowej naukowo-praktycznej* (Warszawa, 30–31.03.2016). Warszawa: Diamond trading tour, 2016. S. 71–73.
188. Mayer J.D., Salovey P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/be91/381e91e0e1336fe1188e1e92613a0ad98632.pdf> (дата звернення: 21.07.2019)
189. Post P., Montiegel B. Remembering Rollo May: a phone call of a lifetime. *Journal of Humanistic Psychology*. 1996. Vol. 36. №2. P. 24.
190. Ryff C. D. Psychological well-being. *Encyclopedia of Gerontology*. 1996. Vol. 2. P. 365–369.
191. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. V.69. P. 719–727.
192. Rogers C. Learning to be free. *Rogers C., Stevens B. Person to person: the problem of being human*. Walnut Creek, CA: Real People Press, 1967. P. 47–66.
193. Salovey P., Mayer J. D. Some final thoughts about personality and intelligence. *Personality and intelligence / Eds. R. J. Sternberg, P. Ruzgis*. New York: Cambridge University Press. 1994. P. 303–318.
194. Schultz D. P. *Growth Psychology: models of the healthy personality*. New York: Van Nostrand Reinhold Co., 1977. 151 p.
195. The International federation of social workers. Global definition of social work. URL: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> (дата звернення: 16.04.2019).

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Методика «Психологічна культура особистості» О. І. Моткова

(модифікація О. Г. Видри) [19, с. 211–213]

Вам пропонується оцінити силу своїх психологічних прагнень (по п'ятибальній шкалі А) і ступінь повноти їхнього здійснення у щоденному житті (по п'ятибальній шкалі Б). Свою відповідь обирайте по шкалам можливих відповідей:

Шкала А (оцінка сили культурно-психологічних прагнень):

- 1- дуже слабе прагнення;
- 2- слабе прагнення;
- 3- середня сила прагнення
- 4- висока сила прагнення;
- 5- дуже висока сила прагнення.

Шкала Б (оцінка ступеня реалізації психологічних прагнень в поведінці та навчально-професійній діяльності):

- 1- дуже слабкий рівень реалізації;
- 2- слабкий рівень реалізації;
- 3- середній рівень реалізації;
- 4- високий рівень реалізації;
- 5- дуже високий рівень реалізації.

Просимо Вас відповідати відверто.

№	Психологічні прагнення	Сила прагнення					Ступінь його реалізації				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	Відрізнити дійсні людські, професійні психологічні цінності від псевдоцінностей...										
2.	Любити людей...										
3.	Осмишлювати передумови, закономірності і механізми власної професійно-психологічної діяльності...										
4.	Уважно слухати іншого, не втрачаючи напрямку його думок...										
5.	Приносити добро, користь людям і суспільству своєю професійно-психологічною діяльністю...										
6.	Регулярно займатися професійним самовихованням...										
7.	Чітко усвідомлювати і розуміти себе, свої бажання, свій характер...										
8.	Розумно планувати свій час, роботу з урахуванням умов і своїх можливостей...										
9.	Самостійно долати інерцію власної інтелектуальної діяльності, бути інтелектуально ініціативним...										
10.	Гнучко керувати своїм настроєм, бажаннями, професійно-психологічними діями...										
11.	Сміливо випробовувати себе в нових професійно-психологічних справах, нових ситуаціях...										

Додаток Б

Опитувальник особистісної зрілості О.С. Штепи [181, с. 30–33]

Форма А

Пропонуємо Вам опитувальник, питання якого стосуються деяких рис Вашої особистості, здібностей, ставлення до різних життєвих ситуацій.

Інструкція: на кожне з наступних тверджень у бланку для відповідей дайте відповідь “так” (+), якщо Ви з ним згодні, і “ні” (-), якщо не згодні:

1. Коли мені сумно, я намагаюся влаштувати щось веселе
2. Бути успішним для мене важливіше, ніж вміти любити
3. Я вважаю споглядання краси природи важливою естетичною цінністю
4. Я не готовий чітко сформулювати, що я хочу отримати від життя
5. Мені часто кажуть, що я надто терпимий до інших
6. Я відчуваю докори сумління, коли серджуся на тих, кого люблю
7. Двоє людей найкраще порозуміються між собою, якщо кожен з них приховає власні почуття і намагатиметься догодити іншому
8. Вважаю, що людина має приборкувати власні бажання
9. У складних ситуаціях завжди необхідно шукати принципово нові рішення
10. Мені легко відрізнити справжнє кохання від легкого захоплення
11. Як правило, я обдумую наслідки своїх намірів
12. Найбільше за все мені подобається, коли інші цінують мене
13. Я розумію тих, хто здатний захоплюватися красою творів людського розуму
14. Я схильний завантажувати себе такою кількістю справ і брати на себе стільки обов'язків, що на себе самого мені вже не вистачає часу
15. Мене не дратує, якщо співрозмовник виявляє переконаність у думках та цінностях, що відрізняються від моїх
16. Для мене важливо, щоб інші обов'язково поділяли мою точку зору
17. Я постійно відчуваюся зобов'язаним робити усе від мене залежне, щоб у тих, з ким я спілкуюся, був хороший настрій
18. Найчастіше власні плани і вчинки видаються мені правильними
19. Не думаю, що найбільш цінним для людини є улюблена робота
20. Більшість справ та обов'язків, покладених на мене, я виконую із задоволенням
21. Коли проблема має багато варіантів рішень, мені важко зупинитися на одному з них
22. Втрата друзів – ніщо порівняно з приниженням власної гідності
23. Можу сказати, що саме сильне почуття любові змінило моє ставлення до життя
24. Моя самоповага дуже страждає, коли мені доводиться спонукати інших робити те, що мені самому видається не дуже важливим
25. Вияв прихильності до інших є ознакою слабкості людини
26. Я відчуваю себе зобов'язаним чинити так, як очікують від мене оточуючі
27. Мені більше подобається робити подарунки, ніж отримувати їх
28. Я відчуваю дискомфорт, коли поведжуся у товаристві так, як мені насправді не властиво
29. Я не схильний приймати рішення спонтанно
30. Я не бачу тісного зв'язку між своїм теперішнім і минулим
31. Я спокійно реагую, якщо щось зроблено не зовсім так, як я вважав за потрібне
32. Задля особистого успіху я пожертвую хорошими взаєминами з колегами
33. У мене в житті не було причин пишатися результатами власної творчої праці
34. Те, що я роблю, і те, що відбувається у моєму житті, не видається мені достатньо значущим
35. Самовладання залишає мене у складних ситуаціях
36. Коли виникають труднощі, я перш за все намагаюся чітко сформулювати власну точку зору
37. Мене не дуже приваблює робота, що потребує широкого кола спілкування
38. Моє ставлення до самого себе можна назвати дружнім
39. За необхідності людина може достатньо легко позбавитися від своїх небажаних звичок
40. Буває, що мені подобаються люди, чию поведінку я не схвалюю
41. Часом я впевнений у власній нікчемності
42. Зазвичай я з першої зустрічі вгадую “рідну душу” у новому знайомому

43. Нерідко бувають моменти, коли мене сповнюють глибокі релігійні почуття
44. Розпочинаючи нову справу, я в першу чергу думаю про те, яку величезну роботу доведеться зробити
45. Не впевнений, що мої знайомі відгукнуться про мене саме як про доброзичливу людину
46. Мені не подобається, що інші сприймають як належне мою турботу про них, і не завжди її відповідно оцінюють
47. З обов'язками організатора я справляюся вміло і з задоволенням
48. У мене не може бути якихось негативних якостей
49. Навіть якщо книжка сподобалась, я не буду перечитувати її ще раз
50. Людині дуже важко подолати внутрішню суперечку емоцій і розуму
51. Я сприймаю життєві події не гостріше, ніж інші люди
52. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчутти її характер та звички
53. Думаю, що для людини нереально відчувати свою гармонію зі світом
54. У мене є відчуття, що я можу подолати усі труднощі на шляху до своєї мети
55. Мені властиво поспіхом засуджувати або захищати інших людей
56. Навіть коли я подобаюсь сам собі, я розумію, що є люди, яким я неприємний
57. Люди мають стримуватися у своїх поривах ніжності
58. У цілому мене влаштовує те, яким я є
59. Я досить легко можу зважитися на ризиковане рішення
60. Прийнято вважати, що для людини власні інтереси є обов'язково важливіші за інтереси оточуючих
61. Навіть серед людей я більшу частину часу почуваю себе самотньо
62. Мені легко вдається копіювати міміку і жести людей
63. У моєму житті були моменти, коли я ясно розумів, як багато я ще можу зробити
64. Я готовий взятися за втілення нової ідеї лише тому, що мені цікаво, що з цього вийде
65. Характеризуючи себе, я з повним правом можу сказати, що я – гуманіст
66. Мене люблять тому, що я сам здатний любити
67. Іноді я не проти, щоб мною керували
68. Якби моє друге Я існувало, то для мене це був би найнудніший співрозмовник
69. У вирішенні особистих проблем я значною мірою керуюся власним баченням і лише потім – загальноприйнятими уявленнями
70. Мені не подобаються фільми, у яких незрозуміло, хороша чи погана людина головний герой
71. Я байдужий до того, чи спостерігає хтось за тим, як я працюю
72. У мене творча натура – поетична, художня, артистична
73. Часом я змушений бути різким з людьми, які мене дратують
74. Динамічність та різнобічність – це ознаки мого життя
75. Я усвідомлюю, що існують певні межі моїх можливостей
76. Мої друзі цінують у мені здатність до співпереживання
77. Навіть заради того, щоб здійснити щось, за що люди були б мені вдячні, я не хотів би поступатися власними принципами
78. Мене приваблює участь у палкій суперечці
79. Недоліків у мене більше, ніж чеснот
80. Мені рідко зустрічатися люди, яких я розумів би без зайвих слів
81. Важко досягти успіху у житті, дотримуючись моральних принципів
82. Я намагаюся запам'ятовувати цікаві історії, щоб потім розповісти їх іншим
83. Мені важко зрозуміти, чому якісь дрібниці можуть так сильно засмучувати людей
84. Мені не властиво переживати через втрату взаєморозуміння з оточуючими
85. Завдання: уявіть, що усе Ваше життя зображено у книжці. Напишіть коротку анотацію до цієї книжки /Анотація – короткий виклад змісту книги, статті, часто з її критичною оцінкою/

Форма Б

Вам буде запропоновано опитувальник, питання якого стосуються деяких рис Вашої особистості, здібностей, ставлення до різних життєвих ситуацій.

Інструкція: на кожне з наступних тверджень у бланку для відповідей дайте відповідь "так" (+), якщо Ви з ним згодні, і "ні" (-), якщо не згодні:

1. Я абсолютно впевнений у собі
2. Навіть якщо люди думають інакше, ніж я, вони теж можуть бути правими

3. Відпочинок на природі сповнює мене гармонією
4. Я настільки загруз у щоденних побутових справах, що немає часу подумати про щось дійсно важливе
5. Мені подобається домінувати над іншими
6. Щоб визначити, що є хорошим, а що поганим, мені необхідно знати думку інших людей
7. Я вмію справляти враження на інших
8. Я дозволяю собі бути "білою вороною"
9. Невизначені ситуації дратують мене
10. Я не схильний давати категоричні оцінки вчинкам оточуючих
11. Я часто приймаю сторону більшості
12. Мене дратує, коли я змушений змінювати власну точку зору згідно з новими обставинами
13. Пережите почуття любові зробило мене більш підозрілим до людей
14. Коли я змушений робити те, що вважаю непотрібним, то перестаю поважати себе
15. Я соромлюся продемонструвати свою прихильність до співрозмовника
16. Я цілком довіряю власним судженням та оцінкам
17. У спілкуванні один з одним люди мають стримувати свої емоції
18. У мене є недоліки, але це не привід почуватися нещасним
19. Вважаю, що не всі люди здатні створювати щось нове
20. "Конфлікт" і "сварка" у моєму сприйнятті - це одне і те саме
21. Образливість - одна з моїх рис
22. Як правило, я добре відчуваю внутрішній стан співрозмовника
23. Я працюю не гірше за інших, і цього мені достатньо
24. Мені відомо, що таке натхнення у процесі роботи
25. Серед моїх друзів багато людей не схожих на мене
26. Я не завжди відчуваю у собі сили зробити так, як вважаю за потрібне, не дивлячись на наслідки
27. Вважаю, що я ще повинен заслужити на прихильність та любов оточуючих
28. Критичні зауваження на мою адресу знижують мою самооцінку
29. Усе, що я роблю, я зобов'язаний виконувати якнайкраще
30. Своє життя я можу описати або як ланцюг успіхів, або як ланцюг помилок
31. У проблемній ситуації я волію не спішити брати на себе якісь зобов'язання
32. Я вдало копіюю інтонації та жести інших людей
33. У мене не виникало потреби замислитися над власними життєвими принципами
34. Значні труднощі на шляху до мети можуть зупинити мене
35. Як правило, у мене на одне запитання є декілька відповідей
36. Під впливом оточуючих я змінюю прийняті мною рішення, навіть якщо внутрішньо і не згодний з цим
37. Більшість людей, яких я знаю, подобаються мені
38. Я відчуваю себе зобов'язаним завжди казати правду
39. Для мене більш важливим є результат роботи, ніж процес її виконання
40. Я вмію бути різним, але при цьому завжди залишаюся самим собою
41. Найбільш важкою боротьбою для мене є боротьба з самим собою
42. Дії людей слід оцінювати за їх намірами, а не за результатами
43. Мене не дуже засмучують натягнуті стосунки з оточуючими
44. Моє життя досить одноманітне, і я не можу знайти у ньому нічого цікавого
45. Вважаю, що люди мають намагатися сподобатися мені
46. Я цілком довіряю собі у виборі друзів
47. Мене вважають людиною, яка викликає довіру
48. Мені важко змиритися з власними помилками
49. Для того, щоб придумати щось нове, не обов'язково бути фахівцем у певній галузі
50. Я часто дивуюся, як це люди раптово можуть так кардинально змінюватися
51. Я ніколи не зважувався на небезпечну справу лише заради сильних вражень

- 52.Для мене важливо бути першим
- 53.Мені не знайоме відчуття гармонії зі світом
- 54.Іноді я можу настільки захопитися новою ідеєю, що забуваю про усе інше
- 55.Я готовий на все, щоб перемогти у суперечці
56. Інтуїція - не кращий порадник при прийнятті рішень
- 57.З незнайомими людьми я досить стриманий і дещо підозрілий
- 58.Я відчуваю провину, коли чиню егоїстично
- 59.Здатність висувати оригінальні рішення я ціную вище за ретельність у виконанні роботи
- 60.Говорячи про важливі речі, люди часто захоплюються деталями і забувають про суть
- 61.Я не боюся засмутити людей своєю відмовою щось зробити для них
- 62.Близькі люди іноді звинувачують мене у нерішучості
- 63.Життя стає нецікавим, якщо я тривалий час не можу займатися творчою працею
- 64.Відчуття значущості власних вчинків наповнює моє життя сенсом
- 65.У складних ситуаціях певну частину провини я беру на себе
- 66.Стосовно багатьох питань у мене є своя думка, і я дорожу цим
- 67.Мені важко відповісти на питання, чи хочу я бути справжнім другом для когось
- 68.Я не боюся, що інші побачать деякі мої слабкості
- 69.Вважаю, що у щоденних побутових справах важко бути оригінальним
70. Мені знайоме почуття спустошеності від втрати сенсу своїх зусиль
- 71.Я схильний приймати усе надто близько до серця
- 72.Мені подобається вказувати іншим на їх помилки
- 73.Розчарування у деяких людях залишило глибокий слід у моїй душі
- 74.Я не можу чітко сказати, чого я хочу досягти у житті
- 75.Я терпимий до спонтанності у поведінці оточуючих
- 76.На моє переконання, у житті слід керуватися у першу чергу власними почуттями та бажаннями
- 77.Люди прагнуть мого товариства, коли їм потрібні спокій та розуміння
- 78.Моє почуття самоповаги значною мірою залежить від того, чого я досягнув
- 79.Не впевнений, що слід шукати сенс у всіх своїх вчинках
80. Суперечка для мене перш за все цікава тим, що я можу почути іншу точку зору
- 81.Видатні твори людського розуму надихають мене на творчу роботу
- 82.Якби дозволили обставини, я б міг принести людям велику користь
- 83.Перш ніж прийняти рішення, я обдумую кілька можливих варіантів
- 84.Я відчуваю, що релігійні почуття — це невід'ємна частина мене
- 85.Завдання: уявіть, що Ви - мандрівник, який багато бачив і пережив. У Вас беруть інтерв'ю. Що ви розповісте про свою справу?

Додаток В

Методика «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф

(адапт. Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко) [127, с. 29–34]

Запропоновані твердження стосуються того, як ви ставитеся до себе і свого життя. Вам необхідно погодитися або не погодитися з кожним із запропонованих тверджень. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей не існує.

Поставте позначку, яка найкраще відображає ступінь Вашої згоди або незгоди з кожним твердженням відповідно до 6-бальної шкали:

- 1 - абсолютно не згоден;
- 2 - не згоден;
- 3 - швидше не згоден;
- 4 - швидше згоден;
- 5 - згоден;
- 6 - абсолютно згоден.

Твердження					
1. Більшість моїх знайомих вважають мене люблячою і відданою людиною.					
2. Іноді я змінюю свою поведінку або спосіб мислення, щоб не виділятися.					
3. Як правило, я вважаю себе відповідальним за те, як я живу.					
4. Мене не цікавлять заняття, які принесуть результат у віддаленому майбутньому.					
5. Мені приємно думати про те, що я зробив у минулому і сподіваюся здійснити в майбутньому.					
6. Коли я озираюся назад в минуле, мені подобається, як склалося моє життя.					
7. Підтримання близьких стосунків було пов'язано для мене з труднощами і розчаруваннями.					
8. Я не боюся висловлювати свою думку, навіть якщо вона суперечить думці більшості.					
9. Вимоги повсякденного життя часто пригнічують мене.					
10. У цілому, я вважаю, що поступово дізнаюся про себе все більше і більше.					
11. Я живу сьогоднішнім днем і не замислююся про майбутнє.					
12. Загалом я впевнений у собі.					
13. Часто почуваю себе самотнім через те, що у мене мало друзів, з якими я міг би поділитися своїми проблемами.					
14. На мої рішення зазвичай не впливає те, що роблять інші.					
15. Я не дуже вписуюся у співтовариство людей, що мене оточує.					
16. Я належу до тих людей, яким подобається пробувати все нове.					
17. Я намагаюся зосередитися на теперішньому, оскільки майбутнє майже завжди приносить якісь проблеми.					
18. Мені здається, що багато моїх знайомих досягли більшого успіху в					

багато в чому кращий за них.							
79. Ми з моїми друзями ставимося зі співчуттям до проблем один одного.							
80. Я міркую про себе, виходячи з того, що я вважаю важливим, а не з того, що вважають важливим інші.							
81. Мені вдалося організувати собі таке житло і такий спосіб життя, які мені дуже подобаються.							
82. Старого пса не навчити новим трюкам.							
83. Я не впевнений, що мені варто чогось чекати від життя.							
84. Кожен має недоліки, але в мене їх більше, ніж у інших.							

Додаток Г

«Методика визначення рівня розвитку рефлексивності»

А. В. Карпова [63, с. 10 –11].

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї, хочеться її з кимось обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якусь помилку, я довго потім не можу відволіктися від думок про неї.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось замисливши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в багатьох ситуаціях треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Буває, закінчивши розмову, я продовжую її подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я подумки веду з нею діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.
27. Рідко буває так, що я жалкую про сказане.

Додаток Д

Методика «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової [105].

Інструкція: Вам пропонується ряд висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне твердження, виберіть один з чотирьох можливих варіантів відповідей: «Вірно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно», «Невірно». Пам'ятайте, що не існує хороших чи поганих відповідей, оскільки це не дослідження Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки.

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2. Люблю різні пригоди, можу йти на ризик.
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш часто спізнююся.
4. Дотримуюся девізу: «Вислухай пораду, але зроби по-своєму».
5. Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій.
6. Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.
7. Напередодні контрольних робіт або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що не вистачило 1-2 дні для підготовки.
8. Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9. Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять люди, які мене оточують.
11. Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.
12. Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
13. Я не належу до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відміряй, один раз відріж».
14. Не можу витримати, коли мене опікують і за мене щось вирішують.
15. Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.
16. У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.
17. Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незаплановані покупки.
18. Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
19. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую кольорові плани, то майбутнє здається мені похмурим.
20. Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.
21. Надаю перевагу зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.
22. Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
23. У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється відчуття дискомфорту.
24. При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.
25. Люблю зміни у житті, зміну обстановки і способу життя.
26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це зазнаю невдачі.
27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
28. Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.
29. Перш ніж з'ясовувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи розв'язання конфлікту.
30. У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.
31. Не люблю посвячувати когось у свої плани, рідко дотримуюся чужих порад.
32. Вважаю розумним принцип: «Спочатку треба вступити в бій, а потім шукати засоби для перемоги».
33. Люблю помріяти про майбутнє, але це швидше фантазії, ніж реальність.
34. Намагаюся завжди враховувати думку друзів про себе та свою роботу.
35. Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.

36. В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.
37. Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови її виконання і супутні обставини.
38. Рідко відступаю від розпочатої справи.
39. Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань у разі втоми і поганого самопочуття.
40. Якщо я вважаю себе правим, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.
41. Про мене кажуть, що я розпорощую свою увагу, не вмію відокремити головне від другорядного.
42. Не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.
43. Якщо в роботі не вдалося домогтися тої якості, яка мене влаштовує, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це неважливо.
44. Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю вжиті заходи і результати.
45. В незнайомій компанії почуваю себе невимушено, нові люди мені зазвичай цікаві.
46. Зазвичай різко реаую на заперечення, намагаюся думати і робити все по-своєму.

Додаток Е

Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла [158, с. 58–59]

Нижче Вам будуть запропоновані висловлювання, які певним чином відображають певний бік Вашого життя. Позначте один із варіантів відповідей по кожному твердженню, який найповніше відповідає Вам.

	Твердження	Повністю не згоден (-3 бала).	В основному не згоден (-2 бала)	Частково не згоден (-1 бал)	Частково згоден (+1 бал)	В основному згоден (+2 бала)	Повністю згоден (+3 бала)
1	Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання, як чинити в житті.						
2	Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у моєму житті.						
3	Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.						
4	Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.						
5	Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.						
6	Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектор позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.						
7	Я стежу за тим, як я себе почуваю.						
8	Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.						
9	Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.						
10	Я не зациклююсь на негативних емоціях.						
11	Я чутливий до емоційних потреб інших.						
12	Я можу діяти заспокоїливо на інших людей.						
13	Я можу змусити себе знову і знову встати перед лицем перешкоди.						
14	Я намагаюся підходити творчо до життєвих проблем.						
15	Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.						
16	Я можу легко входити у стан спокою, готовності і зосередженості.						
17	Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розбираюсь, у чому проблема.						
18	Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.						
19	Знання моїх справжніх почуттів важливе для						

	підтримки «хорошої форми».						
20	Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.						
21	Я добре розпізнаю емоції за виразом обличчя.						
22	Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.						
23	Я добре вловлюю знаки в спілкуванні, які вказують на те, чого інші потребують.						
24	Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.						
25	Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.						
26	Я здатний поліпшити настрій інших людей.						
27	Зі мною можна порадитися з питань взаємин між людьми.						
28	Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.						
29	Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.						
30	Я можу легко відволіктися від переживання неприємностей.						

Додаток Ж

Методика «Діагностика особливостей спілкування»

В. Н. Недашковського [127, с. 45–52]

Інструкція. Виберіть із двох тверджень одне, більшою мірою відповідне Вашому уявленню про себе у процесі спілкування. Відповіді обведіть, використовуючи наступні їх варіанти:

- не знаю – не можу оцінити і вибрати твердження;
- ліве – вибираю ліве твердження;
- швидше ліве – швидше ліве, ніж праве твердження;
- швидше праве – швидше праве, ніж ліве твердження;
- праве – вибираю праве твердження.

1. Частіше у спілкуванні я фокусую сівою увагу тільки на двох: на собі і піврозмовнику.	Частіше я розподіляю свою увагу на всіх людей, що беруть участь у спілкуванні.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
2. Частіше мені важко визначити, які саме думки, почуття і бажання виникають у мене у процесі спілкування.	Частіше я досягаю ясності розуміння своїх думок, почуттів і бажань у процесі спілкування.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
3. Частіше я стараюсь стати співрозмовником і краще його відчувати, коли намагаюсь зрозуміти його.	Частіше я стараюсь уважніше слухати і дивитися, коли намагаюсь зрозуміти співрозмовника.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
4. Частіше я зосереджений на тому, як співрозмовник сприймає мою мову в ситуаціях, коли висловлюю думку.	Частіше я зосереджений на ясності і точності викладу своєї думки, ніж на тому, як її сприймають.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
5. Частіше я не повідомляю співрозмовнику про свою готовність або неготовність його сприймати.	Частіше я даю знати співрозмовнику про свою готовність або неготовність його сприймати.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
6. Частіше я стараюсь сподобатись співрозмовнику	Частіше я не стараюсь сподобатись співрозмовнику
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
7. Частіше я відчуваю або свої власні стани, або стани співрозмовника.	Частіше я відчуваю одночасно і стани співрозмовника, і свої реакції на нього.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
8. Частіше я відповідаю співрозмовнику тільки після того, як переконаюсь, що я його правильно зрозумів.	Частіше я говорю, не дослухавши співрозмовника до кінця фрази.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
9. Частіше я не слідкую за своїми думками у спілкуванні.	Частіше я слідкую за своїми думками у спілкуванні.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
10. Частіше я слідкую, не відволікаючись, за потоком думки співрозмовника в ситуаціях, коли його слухаю.	Частіше я відволікаюсь на власні думки, коли слухаю співрозмовника.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
11. Частіше я уважно слідкую за своїми	Частіше я не звертаю уваги на власні реакції

реакціями (думками, почуттями, бажаннями) на мову співрозмовника.	у спілкуванні.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
12.Частіше мені важко переключати фокус уваги із себе на співрозмовника, коли він починає говорити.	Частіше я легко переключаю фокус уваги із себе на співрозмовника, коли він починає говорити.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
13.Частіше я уважно сліdkую за відмінностями зі співрозмовником у тому, що ми думаємо, чуємо, бажаємо.	Частіше я не сліdkую за особистісними відмінностями між мною та співрозмовником.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
14.Я рідко прямо і відкрито кажу співрозмовнику про відмінності, що існують між ним і мною.	Часто у спілкуванні я прямо і відкрито кажу співрозмовнику про відмінності, що існують між нами.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
15.Частіше я не звертаю увагу на те, які у мене бажання, тобто що мені хочеться у момент спілкування.	Свої бажання я завжди помічаю навіть у моменти напруженого спілкування.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
16.Частіше я підбираю, «що» сказати і «як» сказати, з урахуванням станів присутніх співрозмовників, а також часу та місця спілкування.	Частіше я не підбираю, «що» і «як» сказати, з урахуванням станів співрозмовників, часу і місця спілкування.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
17.Частіше я не звертаю увагу на свої емоції, тобто на те, що я відчуваю у процесі спілкування.	Частіше я сліdkую за своїми емоціями у процесі спілкування.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
18.У спілкуванні – я актор і намагаюсь створити приємне враження про себе.	Мені не подобається «грати роль» у спілкуванні.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
19.Частіше я зупиняю спілкування, якщо щось не розумію, і кажу про це співрозмовнику.	Частіше я не зупиняю спілкування, якщо щось не розумію, і не кажу про це співрозмовнику.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
20.Часто співрозмовники кажуть, що я говорю складні речі.	Як правило, я стараюсь говорити просто.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
21.Частіше я сліdkую за тим, що відбувається з моїм тілом у процесі спілкування.	Частіше я не сліdkую за своїми тілесними відчуттями у процесі спілкування.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
22.Частіше я інформую співрозмовника про наявність у мене негативних емоцій, бажань та думок.	Частіше я не інформую співрозмовника про наявність у мене негативних емоцій, бажань та думок.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
23.Частіше я показую людям тільки кращі сторони своєї особистості.	Частіше я показую людям і погані, і хороші сторони своєї особистості.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	
24.Частіше я не чекаю реакції співрозмовника у кінці свого звернення.	Частіше я чекаю реакції співрозмовника у кінці свого звернення.
<i>не знаю / ліве / швидше ліве / швидше праве / праве</i>	

Додаток 3

Факторний аналіз показників професійно-психологічної культури

Матриця компонентів ^a				
	Компонент			
	1	2	3	4
ПЦ	,780			
ЗППК	,761			
ЦЖ	,742			
ЖФ	,726			
ГСр	,707			
ЛДЛ	,632			
ППЛ	,626			
Сп	,605			
См	,604			
Пр	,602			
Кр	,597			
Тв	,586			
В	,530			
УВЕ		,783		
ВСС		,698		
ЗПР		,661		
РСп		,642		
РНД		,631		
Кн		,612		
ІРЕІ		-,572		
См		,556		
РНД		,549		
ГП		,542		
ПСр		,527		
СА		,472		
Мд		,466		
Смс		,465		
СПр		,442		
Ав		,440		
ЕО			,816	
Емп			,796	
РЕІЛ			,764	
УВЕ			,704	
Сз			,674	
ОЧ			,604	
Смп			,604	
ГП			,522	

ОЗ			,495	
ОПС			,465	
ОРез			,452	
КП				,843
КСп				,752
Пр				,747
Гн				,719
ЛДЛ				,680
ПВ				,629
П				,626
Тл				,616
РВЛ				,564
Кн				,526
КП				,518
Метод виділення факторів: метод головних компонент.				
а. Вилучено компонентів - 4.				

Додаток К

Таблиця 2.10

**Статистично достовірні відмінності вираженості показників
емоційного інтелекту, самоактуалізації, психологічного благополуччя,
особистісної зрілості, саморегуляції поведінки, особливостей спілкування
та рефлексивності**

Емоційний інтелект	Показники	Високий рівень		Низький рівень		t-критерій
		М	σ	М	σ	
Емоційний інтелект	ЕО	10,35	5,82	6,93	6,33	-4,21**
	УВЕ	2,73	6,41	-2,43	6,65	5,88**
	См	9,19	5,33	3,38	6,43	7,49**
	Емп	11,63	3,83	7,91	5,70	6,00**
	РЕІЛ	10,73	4,39	7,33	5,94	5,01**
	ІРЕІ	8,93	3,47	4,63	4,34	8,35**
	Самоактуалізація	ОЧ	9,34	2,18	6,48	2,54
П		49,31	6,90	40,67	6,97	4,91**
ЦО		12,31	1,92	10,48	2,76	3,09*
ГП		12,83	2,78	10,04	2,94	3,85**
Сз		7,06	2,19	5,30	2,07	3,24**
СП		7,63	1,49	5,81	2,05	4,04**
Смп		10,09	2,55	7,44	3,08	3,71**
Спр		11,37	3,40	8,37	2,4	3,94**
ППЛ		5,49	1,50	5,04	1,65	1,98*
Сн		4,06	1,10	3,44	1,25	2,05*
ПАг		8,83	1,91	6,78	2,84	3,40**
Кн		9,74	2,55	7,85	2,14	3,12**
ПП		5,31	1,51	4,19	1,71	2,78**
Кр	7,06	2,84	5,19	1,64	3,08**	
Психологічне благополуччя	ПС	68,19	6,37	46,79	6,39	-12,97**
	Ав	65,48	8,29	47,54	7,676	8,68**
	КС	67,32	7,21	46,32	5,938	12,26**
	ОЗ	72,16	6,30	50,86	6,96	12,43**
	ЦЖ	74,16	5,47	51,75	4,31	17,53**
	Спр	70,23	8,30	47,75	6,97	11,30**
	БА	68,97	14,88	111,00	15,26	-10,79**
	ОЖ	111,52	9,84	80,07	9,498	12,57**
	ЛВС	71,74	5,65	52,54	9,61	9,50**
	ЗПБ	69,59	4,76	48,50	3,423	19,58**

Особистісна зрілість	В	6,53	1,26	5,55	2,06	-2,14**
	Дц	6,38	1,60	4,95	1,95	2,89**
	ГП	7,78	1,15	6,00	1,07	5,63**
	ЖФ	6,34	1,45	5,65	1,18	1,82*
	Гл	6,84	1,81	5,60	1,69	2,50**
	Ав	7,09	1,53	4,95	1,14	5,47**
	Кн	8,09	1,30	6,00	1,48	5,40**
	Спр	8,00	1,24	5,65	1,59	6,00**
	Кр	7,59	1,66	4,95	1,57	5,78**
	Сн	5,25	0,87	3,85	1,49	4,29**
	ЗОЗ	6,99	0,54	5,32	0,37	2,34*
Саморегуляція поведінки	Пл	6,41	1,62	4,35	1,61	-7,48**
	Мд	5,87	1,47	3,75	1,25	8,93**
	Пр	6,94	1,174	4,71	1,54	9,88**
	ОР	6,66	1,09	4,33	1,644	10,27**
	Гн	6,32	1,56	4,67	1,70	5,99**
	Смс	6,28	1,499	4,91	1,93	4,78**
	ЗРС	6,41	0,45	4,45	0,50	4,24**
Особливості спілкування	КП	18,81	2,92	13,00	2,44	-4,58**
	ВРС	17,44	2,60	12,00	2,52	4,64**
	ВСС	16,63	2,15	13,67	1,50	3,27**
	ВБМ	18,63	3,13	15,83	3,31	1,93*
	ОПС	11,06	3,29	7,83	2,31	2,33**
	РСп	17,88	1,49	13,63	1,22	6,58**
Рефлексивність	РРД	41,04	4,46	33,87	5,19	-4,70**
	РНД	35,04	4,286	27,53	3,739	5,74**
	РМД	39,84	5,07	32,40	5,26	4,51**
	РВЛ	38,00	4,645	29,87	4,24	5,65**
	ЗПР	153,92	12,32	123,67	11,23	7,92**

Примітки. Умовні скорочення: М – середнє арифметичне значення показника, σ стандартне відхилення, t – значення t-критерія Стюдента; позначка «*» – статистично достовірні відмінності на рівні $p \leq 0,05$; «**» – статистично достовірні відмінності на рівні $p \leq 0,01$.

Додаток Л

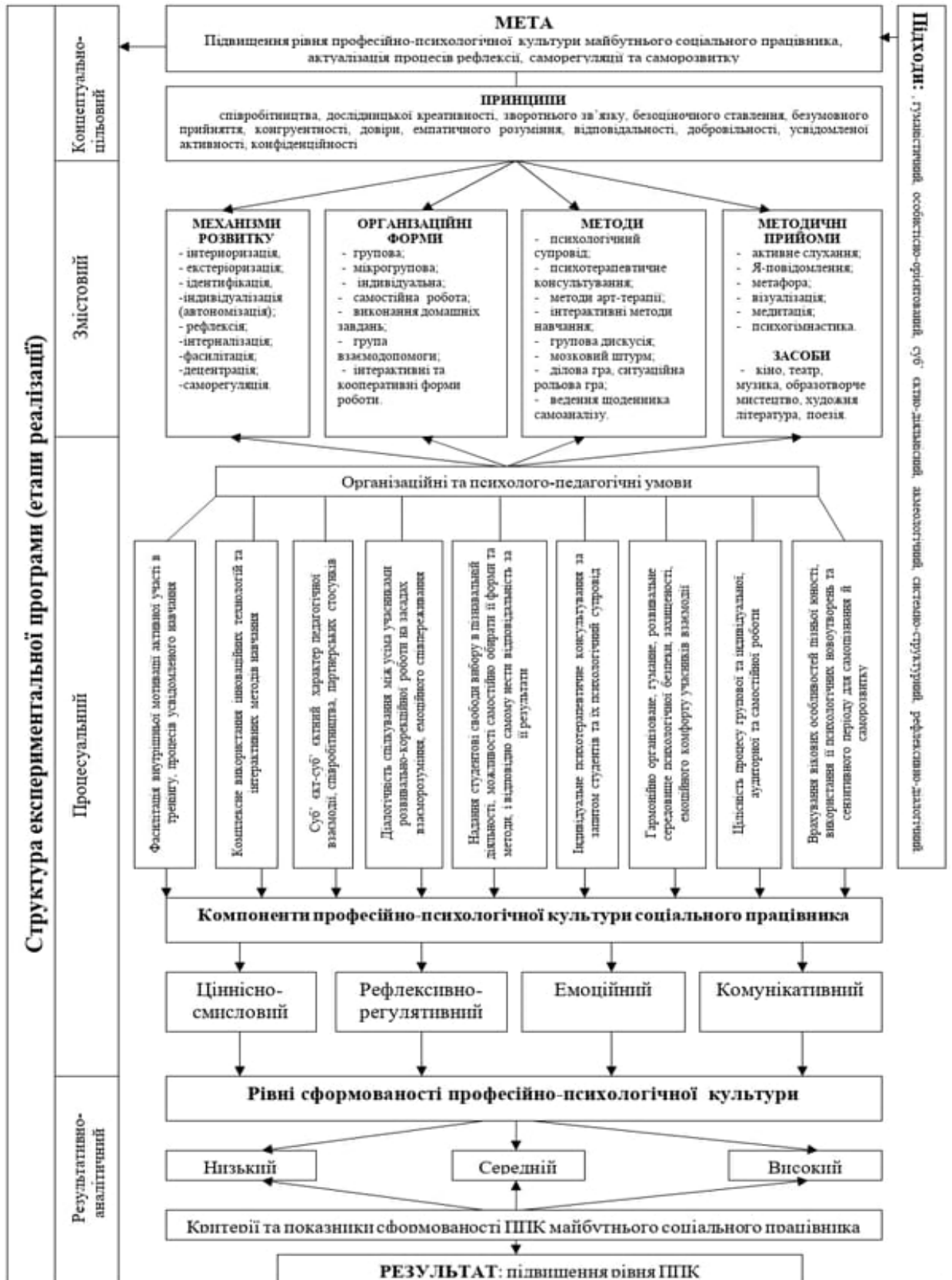


Рис. 3.1. Схема експериментальної програми розвитку та корекції професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника

Додаток М

Методичне забезпечення програми тренінгу «Розвиток та корекція професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника»

Тема 1. Мета та структура тренінгу «Розвиток та корекція професійно-психологічної культури майбутнього соціального працівника». Формування тренінгової групи.

Вправа 1.4.

Перелік запитань до прави «Так/Ні».

1. Чи списували ви коли-небудь у когось?
2. Чи пліткували ви про своїх знайомих?
3. Чи хочеться вам справити гарне враження у соціальних мережах?
4. Чи є у цій групі люди, яких ви недолюблюєте?
5. Чи є викладачі в університеті, до яких ви відчуваєте неприязнь?
6. Чи змогли б ви пробачити зраду?
7. Чи є у вас домашня тварина?
8. Чи вважаєте ви себе самотньою людиною?
9. Чи зраджували ви коли-небудь?
10. Чи з'являлися у вас коли-небудь думки про помсту?
11. Чи відчуваєте ви важкі почуття до когось з батьків?
12. Чи маєте ви романтичні почуття до когось із присутніх?
13. Чи робили ви сьогодні зарядку вранці?
14. Чи почистили ви сьогодні зуби?
15. Чи відповідали ви під час цієї вправи хоча б один раз неправдиво?

Вправа проводиться у легкій невимушеній атмосфері, схожа швидше на веселу дитячу гру.

Домашнє завдання 1.

«Хронометраж часу»

Протягом наступного тижня ведіть точний хронометраж часу, записуючи до щоденника самоаналізу всі види активності протягом дня та витрачений на них час. Підрахуйте, скільки часу ви витрачаєте на сон, гігієну, прийоми їжі, спорт, пересування транспортом до місця призначення, навчання, відпочинок, хобі, спілкування з друзями та інше. Підрахуйте середні показники витрат часу на ці види активності за тиждень.

Для наглядності створіть різнокольорові діаграми витрат часу за день та тиждень, проаналізуйте їх і визначте п'ятірку найсильніших «поглиначів» вашого часу (види діяльності, які не пов'язані ані з виконанням важливих завдань, а ні з відпочинком, наприклад бездумне перебування в соціальних мережах, відеоігри тощо), підрахуйте загальний обсяг витрат часу через них за день, тиждень, місяць, рік. Спробуйте знайти резерви раціонального використання часу за рахунок визначених «поглиначів».

Тема 2. Ціннісно-смісловий компонент професійно-психологічної культури.

Вправа 2.1.

Метафора «банку часу»

Уявіть, що кожен день ви отримуєте в банку 86 400 гривень. Причому витратити гроші ви можете тільки в цей день, а перенести покупки на завтра неможливо. Що ви будеш робити в такому випадку? Звичайно ж, якнайшвидше витратити ці гроші! У кожного з нас в житті є такий банк і він називається час. Щоранку він видає кожному з нас 86 400 секунд. І кожен вечір він підводить підсумок, незважаючи на те, що ви вже зробили або не встигли зробити.

Пофантазуйте: якби вам довелося прожити ще одне життя, яким би воно було? Опишіть зміни у кожній сфері життя за балансною моделлю Н. Пезешкіана (тіло, діяльність, стосунки, внутрішній світ). Ким би ви були? Чим би ви займалася? Сенс нового життя – бути щасливішим, отримувати більше задоволення, ніж в теперішньому житті.

Вправа 2.2.

«Щоразу я буду пропонувати вам на вибір два варіанти товарів, з яких ви можете вибрати лише один, або не купувати нічого (за правилами гри ви не можете придбати відразу два варіанти). Кожен товар, який ви вирішили купити, будете оплачувати певною кількістю кружечків відповідно до його вартості, для цього вам потрібно просто закреслити їх на своїх листочках. У щоденниках самоаналізу записуйте назви товарів, які ви придбали. Під час проведення гри не можна задавати питання. Перехід до нової пари означає, що нічого із попередніх пропозицій уже не можна придбати. Якщо у вас закінчились кружечки, ви більше нічого не можете купити».

Пари товарів для продажу у грі «Уроки життя» Г. Стенлі:

- 1) новий просторий будинок (1 кружечок) або нова сучасна машина (1 кружечок);
 - 2) повністю оплачений відпочинок протягом місяця в будь-якому місці планети для вас і вашого найкращого друга (2 кружечки) або гарантія того, що кохана людина скоро одружиться з вами (2 кружечки);
 - 3) ви – найпопулярніша людина у своєму оточенні (1 кружечок) або один справжній друг (2 кружечки);
 - 4) прибуткова справа (2 кружечки) або гарна освіта (2 кружечки);
 - 5) щаслива сім'я (3 кружечки) або світова слава (3 кружечки);
- Ви зробили свій вибір? Якщо ви обрали щасливу сім'ю, ми повертаємо вам два кружечки! Просто домалюйте їх на своєму листочку.
- 6) можливість змінити щось у своїй зовнішності чи будь-яку рису характеру (2 кружечки) або почуття задоволеності собою протягом усього життя (2 кружечки);
 - 7) можливість протягом п'яти років робити що завгодно і коли завгодно (2 кружечки) або повага та любов найдорожчих вам людей (1 кружечок);
- Якщо ви вирішили вибрати п'ять років задоволень, то маєте заплатити іще один кружечок (за умови, що він у вас залишився).
- 8) чиста совість (2 кружечки) або можливість досягти успіху в бажаній справі (2 кружечки);
 - 9) диво для того, кого ви любите (2 кружечки) або можливість повторити чи пережити будь-яку подію вашого життя (2 кружечки);
 - 10) додаткових 7 років життя (3 кружечки) або легка смерть, коли настане час (3 кружечки).
 - 11) У когось залишились невикористані кружечки? На жаль, наші товари закінчились, і ті кружечки, що у вас залишились, більше нічого не варті. Будь ласка, позакреслюйте їх».

Питання для рефлексії

- 1) Чи жалкуєте ви про свої покупки?
- 2) Які аспекти гри розчарували вас?
- 3) Які правила гри ви би хотіли змінити і чому?
- 4) Що особисто для вас символізували кружечки у цій вправі?
- 5) Чим дана вправа нагадує вам реальне життя?
- 6) Як рішення, які ви приймаєте у своєму житті в даний момент, відображають ваші життєві цінності?
- 7) Чим відрізняються члени мікрогрупи між собою і що об'єднує всіх?

Вправа 2.3.

Балансна модель Н. Пезешкіана

Зобразіть чотири основні сфери життя у вигляді ромбу (тіло, діяльність, контакти, внутрішній світ) і розмістіть довкола них виявлені у попередніх вправах психологічні

цінності. Варто скористатися переліком «буттєвих цінностей» А. Маслоу та проранжувати їх: істинність, добро, краса, цілісність, спонтанність, унікальність, завершеність, справедливість, порядок, простота, насиченість, легкість, самодостатність, усвідомленість тощо.

Вправа 2.4.

Історія Дафоцо [169, с. 7–9]

Під час другої світової війни француз на ім'я Дафоцо перебував у німецькому концентраційному таборі і втратив там своє здоров'я. Після повернення додому він соромився подавати людям руку для привітання, бо кисті рук були роздроблені і нагадували понівечені гілки. Цей чоловік розповідав про те, як в нелюдських умовах він переживав дивовижне почуття любові до ворога і як ця любов оволоділа ним.

Одного разу в таборі, під час обіду, його викликали до начальника табору і завели в кімнату, де був накритий шикарний стіл. Дафоцо стояв і дивився на їжу, знемагаючи від голоду. Увійшов начальник табору і сів за стіл. Йому стали підносити страви, одна за одною. Усім своїм виглядом він показував, які вони смачні, демонстративно облизував пальці. У цей час нещасний в'язень стояв і знемагав від голоду. Але гітлерівцю було мало: йому принесли пахучу каву і пакуночки з печивом, які сама спекла і надіслала дружина Дафоцо. І тут нещасний голодний в'язень не витримав, він знав, як туго з харчами в окупованому Парижі й уявив собі, скільки його коханій довелось економити, щоб спекти це печиво... «Дайте мені хоча б одне, збережу його на пам'ять про мою дружину, навіть їсти не буду» – попросив Дафоцо з останньою надією. Проте жорстокий мучитель з'їв усе до останньої крихти.

У цей момент будь-хто інший накинувся би на свого ворога, вчепившись есесівцю в горло з усієї сили, але Дафоцо раптом відчув, як Господь доторкнувся до його серця, і воно наповнилося безумовною любов'ю та жалістю. Він думав: «Який нещасний чоловік, у тебе немає нікого, хто міг би тебе любити, лише ненависть живе у твоєму серці». Начальник табору відчув, що йому не вдалося зламати Дафоцо, він схопився і, грюкнувши дверима, вибіг з кімнати.

Після війни Дафоцо знайшов свого ката. Коли той відчинив двері і побачив свого колишнього в'язня, то зблід і запитав: «Ви прийшли до мене помститися?», на що чоловік відповів: «Так, я прийшов помститися: привіз торт і хотів би випити з вами по чашці чаю».

Питання для рефлексії

1) Чому Дафоцо, живучи під страхом смерті, серед приниження, злиднів та жорстокості, зміг зберегти любов до людей і віру у добро?

2) Як можна пояснити те, чому одні люди постійно невдоволені своїм життям і оточуючими, у той час, як інші перед обличчям смертельної небезпеки, у біді та горі зберігають ясність розуму і чистоту серця?

Вправа 2.5.

Метафора про архітектора та бджолу

«Найгірший архітектор від найкращої бджоли із самого початку відрізняється тим, що, перш ніж будувати чарунку з воску, він уже побудував її у своїй голові» (К. Маркс). Лише людина здатна ідеально передбачати результати своїх дій, цим ми різуче відрізняємось від тварин, адже в природі діють сліпі несвідомі сили замість свідомої бажаної цілі.

Піраміда Б. Франкліна [154, с. 42–47]

Б. Франклін (1706-1790) – всесвітньо відомий американський вчений, винахідник, письменник, філософ і політик, чий портрет зображено на 100-доларовій купюрі, і не дарма. Народившись 15-ю дитиною у бідній сім'ї, він став одним із найбільш освічених та популярних людей свого часу завдяки постійному самовдосконаленню: самостійно опанував декілька професій, вивчив іспанську, італійську, французьку та латинську мови. Щоб багато встигати, він винайшов революційну для свого часу систему тайм-менеджменту, спрямовану не на хронометраж минулого, а в майбутнє, завдяки чому значно підвищив свою

ефективність. У віці 20 років Б. Франклін склав план досягнення цілей на все життя вперед, слідував йому, плануючи кожен день.

За системою Б. Франкліна планування, подібно до піраміди, складається з наступних ярусів:

1. Фундаментальні життєві цінності, життєва місія. Сформулюйте місію свого життя (вона має бути глобальною і реалізовувати найважливіші життєві цінності). З якою місією ви прийшли у цей світ? Що ви хочете отримати від життя? Який слід на Землі бажаєте залишити після себе?

2. Глобальна мета. Ким ви хочете стати у цьому житті, чого плануєте досягти? Наскільки ця мета реалізовує ваші цінності і життєву місію?

3. Генеральний план досягнення глобальної мети. Напишіть свої стратегічні життєві завдання (як мінімум по одній на кожному з 4 сфер життя за балансною моделлю Н. Пезешкіана: тіло, діяльність, стосунки, внутрішній світ) на десятиріччя, які можуть бути проміжними на шляху досягнення глобальної життєвої мети і допоможуть її досягти. Що необхідно здійснити і в яких сферах життя, щоб досягти вашої глобальної мети?

4. Довгостроковий план. Сформулюйте і пропишіть чіткі цілі з точними термінами виконання на 5, 3 роки та 1 рік, які допоможуть реалізувати генеральний план досягнення глобальної мети (попередній ярус піраміди).

5. Короткостроковий план (на місяць та на тиждень) дозволяє розробити тактику реалізації довгострокової цілі, розбити її на чітко окреслені в часі етапи та завдання.

6. План на кожен день – оперативне планування, остання ланка реалізації цілей, від якої залежить кінцевий результат.

Оберіть одну найбільш ресурсну та актуальну довгострокову ціль, яка вас найбільше надихає в даний момент життя, буде працювати на реалізацію вашої глобальної мети та життєвої місії, і перевірте грамотність її формулювання по моделі SMART (наскільки ціль позитивно сформульована (не містить заперечень), конкретна, вимірювана (критерії досягнення цілі, як ви дізнаєтесь, що ціль досягнуто?), досяжна, реалістична (в зоні вашого контролю), значима для вас, чітко окреслена у часі (з конкретними термінами виконання) та екологічна (від чого доведеться відмовитись у результаті досягнення цілі; чи нікому вона не зашкодить?). Можна скористатися також технікою «Квадрат Декарта», відповівши на «диво-запитання»:

- 1) Що буде, якщо це відбудеться?
- 2) Що буде, якщо це не відбудеться?
- 3) Чого не буде, якщо це відбудеться?
- 4) Чого не буде, якщо це не відбудеться?

Проаналізуйте наявні та необхідні ресурси для реалізації обраної вами цілі шляхом заповнення таблиці:

Ресурси	Наявні (ті, що вже є у розпорядженні)	Необхідні (ті, яких не вистачає). Можливі джерела їх отримання
Внутрішні (знання з конкретного питання, вміння, компетенції, здібності тощо)		
Зовнішні (інші люди, матеріальні, фізичні об'єкти: обладнання, транспорт, техніка, папір тощо)		

Вправа 2.6.

Матриця Д. Ейзенхауера

Метод Д. Ейзенхауера полягає у створенні матриці важливості/терміновості стосовно вашої довгострокової цілі, поділіть усі завдання на чотири категорії: термінові та важливі справи; нетермінові, але важливі справи; термінові та неважливі справи; нетермінові та неважливі справи. Задайте собі питання: навіщо взагалі виконувати категорію термінових та

неважливих і нетермінових та неважливих справ? Чи можна їх викреслити з поточного плану? Якщо ні, кому їх можна делегувати? Що ви можете зробити для того, щоб важливі стосовно досягнення стратегічної цілі справи не потрапляли в категорію термінових? Зосередьтеся на виконанні нетермінових, але важливих справ.

Бажано при цьому фіксувати термін виконання кожного виду робіт, найважчим справам приділяти кращий час доби (за словами Б. Трейсі «найогиднішу жабу з'їдати в першу чергу») і опиратися на власні біоритми працездатності, пік і спади вашої продуктивності, в залежності від того, хто ви: сова, жайворонок, голуб чи аритмік. Які індивідуальні прийоми самомотивації, самоконтролю та самозвітування ви будете застосовувати для виконання своїх оперативних планів? Прокоментуйте фразу Г. С. Сковороди: «Бог все важке зробив непотрібним, а все потрібне – неважким».

Складіть письмовий договір зі своєю «Внутрішньою Свинею» (можете створити власну метафору внутрішнього самотажника, ліні, що зазвичай породжує внутрішній супротив) щодо виконання тактичних кроків (поточних планів) по досягненню довгострокової цілі. Як ви себе винагородите після виконання наміченого?

Питання для рефлексії

1. Що вдалося здійснити, а що ні?
2. Які труднощі виникли у процесі виконання поточного плану? Як ви їх будете долати наступного разу?
3. Як отриманий досвід допоможе вам надалі раціональніше планувати свій час для досягнення цілі?

Вправа 2.7.

Мотиви вибору професії соціального працівника:

- 1) можливість стати відомим, прославитися, здобути популярність, бути в центрі подій та уваги;
- 2) можливість подорожувати завдяки відрядженням;
- 3) можливість служити, допомагати людям, робити цей світ кращим (романтичність, благородство професії);
- 4) продовження справи сімейної династії, реалізації сімейних цінностей;
- 5) можливість у середовищі однокурсників або колег знайти надійних друзів, кохану людину, побудувати емоційно близькі стосунки;
- 6) достойна заробітна платня, здатна забезпечити комфортне, заможне життя;
- 7) можливість швидко побудувати успішну та надійну кар'єру;
- 8) можливість бути включеним до професійного співтовариства, сталої соціальної структури;
- 9) суспільна користь, місійність професії, економічне та державне значення;
- 10) можливість отримати владу, зайняти керівну посаду, стати впливовим та авторитетним лідером в організації;
- 11) можливість творчої самореалізації, прояву своїх здібностей та талантів, досягнення вершин професіоналізму;
- 12) дозволяє спілкуватися з людьми, зав'язувати корисні знайомства та відносини;
- 13) перспективність діяльності, легкість у пошуках роботи;
- 14) незалежність і свобода професійної творчості, різноманітна за змістом робота;
- 15) дозволяє постійно отримувати актуальну інформацію, корисні знання, бути в курсі наукових відкриттів;
- 16) можливість розібратися у собі, постійний саморозвиток та особистісне зростання;
- 17) можливість відкриттів та високих індивідуальних досягнень: книги, патенти, винаходи, технології;
- 18) можливість стати членом надійної команди, згуртованого колективу зі сприятливим соціально-психологічним кліматом.

Питання для рефлексії

- 1) Які мотиви вибору професії об'єднують учасників даної тренінгової групи?

- 2) Про що це свідчить?
- 3) мотив-переможець характеризує усіх вас?
- 4) Як він пов'язаний з місією та покликанням вашого життя?

Вправа 2.8.

Метафора про яблука та ідеї

Якщо у нас 2 яблука, і ми ними поділимося, в кожного залишиться по 1 яблуку; якщо у нас 2 ідеї, і ми ними поділимося, то в кожного залишиться по 2 ідеї.

Правила мозкового штурму

- 1) необхідно записувати будь-яку ідею, яка приходить в голову, оскільки інколи саме ті ідеї, що здаються найбезглуздішими, виявляються найбільш вдалимими або стають джерелом найкорисніших пропозицій;
- 2) варто згенерувати якнайбільшу кількість ідей, це збільшує шанси, що серед них виявляться цінні думки;
- 3) не варто оцінювати ідеї як хороші або погані, оскільки критика гальмує творчість;
- 4) необхідно просто записувати ідеї без їх аналізу та обговорення.

Творчі завдання

1) Уявіть собі, що ви творча група генерації ідей великої компанії, що виготовляє брендове взуття і вам треба вирішити наступну проблему. Фабрики з виготовлення взуття знаходяться в Африці й останнім часом збільшились випадки крадіжок працівниками виготовленого взуття (через бідність і відсутність взуття в більшості населення). Що можна зробити, щоб працівники фабрики припинили красти виготовлене ними ж взуття?

2) Сьогодні наш університет отримав незвичайний подарунок: винний завод, що перейшов на виготовлення безалкогольних напоїв, подарував нам мільйон коркових пробок для винних пляшок. Ректор не знає, що з ними робити, тому просить у вас допомоги: методом мозкового штурму необхідно згенерувати якомога більше цікавих ідей щодо способів використання подарованих коркових пробок.

Вправа 2.9.

Медитація «Мій внутрішній мудрець»

«Уяви, що ти йдеш стежиною у густому дремучому лісі, відчуваєш, як гілки дерев торкаються твого тіла. Виходиш на галявину і бачиш невеликий будиночок, у віконечку якого горить полум'я свічки. Ти робиш глибокий вдих-видох і наважуєшся увійти всередину будинку. Там ти бачиш Мудреця, як він виглядає? Пауза (учасникам необхідно дати декілька хвилин для візуалізації образу Мудреця). У тебе є можливість задати Мудрецю будь-яке питання, що ти запитаєш? Пауза. Що відповів тобі Мудрець? Пауза. Ти можеш продовжити ваш діалог. Пауза. Настав час прощатися. Подякуй Мудрецю за ваше спілкування і повільно виходь з будинку знову на галявину, а звідти тою ж стежиною – із дремучого лісу. Зроби глибокий вдих-видох і відкривай очі».

План розповіді про свого внутрішнього Мудреця-філософа

1. Ім'я та прізвище вашого філософа (або псевдонім).
2. Країна та епоха, в якій живе філософ.
3. Як він виглядає та в яких умовах живе (опишіть його зовнішній вигляд в деталях, якщо вдалося побачити образ під час медитації або як ви собі уявляєте свого внутрішнього Мудреця).
4. Чи вдалося встановити діалог з вашим внутрішнім Мудрецем? Якщо так, про що була розмова?
5. Які основні цінності та смисли його життя?
6. У чому сенс його життя? Яку життєву місію він виконує?
7. Як називається основна філософська праця, що зробила його відомим?
8. Напишіть коротку анотацію цієї книги (7-8 речень), вмістивши в неї усе, що вашому філософу довелося побачити, пережити та усвідомити. Прочитайте написану анотацію своєму партнеру по спілкуванню.

Домашнє завдання 2.

Схема-малюнок «Перспективи мого життя»

1) Використовуючи засоби образотворчого мистецтва (фарби, олівці, кольоровий папір, вирізки з журналів тощо) створіть перспективний план свого майбутнього на найближчі 10 років по основним сферам життя за балансною моделлю Н. Пезешкіана (тіло, діяльність, стосунки, внутрішній світ), опираючись на виявлені завдяки тренінгу життєві цінності та цілі. Можна використати образ потягу, де кожен вагон – важливий етап життя, або мапи, на якій кожен географічний об'єкт та населений пункт символізує певний життєвий етап, а шосе – послідовно з'єднує їх між собою.

2) Уявіть, що з моменту теперішнього пройшло 10 років, весь цей час ви не бачили свого друга. Напишіть від руки йому листа від себе майбутнього, «себе через 10 років», в якому вербалізуйте свою схему-малюнок «Перспективи мого життя», описуючи свої досягнення в різних сферах так, ніби вони вже реалізовані, використовуючи дієслова завершеної дії. Чим ви можете пишатися? У зв'язку з чим вас охоплює особлива гордість за себе?

Тема №3. Рефлексивно-регулятивний компонент професійно-психологічної культури.

Вправа 3.1.

Візуалізація «Чотири кімнати» (адаптований варіант [27, с. 28–31]).

1. Сядьте зручно, розслабте тіло, слідкуйте за своїм диханням. Уявіть, що ви знаходитесь в загадковому коридорі, де бачите багато дверей різного кольору і форми. Ви підходите до дверей зеленого кольору, відкривайте їх і заходите у кімнату. Почніть досліджувати кімнату за зеленими дверима за допомогою своєї уяви. Що ви бачите (образи, кольори, форми)? Що ви чуєте (звуки, слова, фрази)? Як ви себе почувате в цій кімнаті (відчуття в тілі, емоції, почуття)? Повивчайте ще декілька хвилин цю кімнату, подумки вийдіть із неї в коридор і запишіть у своїх щоденниках враження від перебування в ній. Нехай при цьому ваш погляд буде розфокусованим, м'яким, так само як і перехід із уявного світу в реальний.

2. Продовжіть шлях по уявному коридорі. Перед вами ще одні двері, тепер блакитного кольору, відчиніть їх і зайдіть всередину кімнати. Як вона виглядає? Які її розміри і наскільки комфортно вам у ній знаходитись? Прислухайтесь до своїх відчуттів, емоційних переживань. Пройдіться подумки по цій кімнаті і знову повертайтеся в коридор. Зробіть відповідний запис у щоденнику самоаналізу.

3. Уявіть, що ви знову знаходитесь в коридорі, тепер перед червоними дверима. Подумки торкніться рукою по їх поверхні, щоб відчутти насиченість кольору і свої тілесні переживання у зв'язку з цим. Зайдіть усередину кімнати та подосліджуйте її у своїй уяві: що ви бачите, чуєте, почувате? Запишіть у щоденнику образи, слова і почуття, що виникли у даній уявній кімнаті за червоними дверима.

4. Уявіть, що ви залишаєте попередню кімнату, зачиняючи за нею двері, і знову повертаєтесь у коридор. Остання кімната, в якій ви перебуваєте зараз у своїй уяві, знаходиться за дверима чорного кольору. Відслідкуйте свої емоційні переживання в момент, коли ви зайшли до цієї кімнати. Якого вона розміру? Які предмети в ній знаходяться? Чи хочеться вам залишитися в ній? Тримавши очі напіввідкритими, зафіксуйте відповіді у своїх щоденниках. Повертайтеся знову до уявного коридору і дайте відповідь на питання: до якої кімнати вам би хотілося повернутися, щоб залишитися у ній якнайдовше, а яку ви більше нізащо не відвідали б? Чому?

Інтерпретація. Кімната за зеленими дверима символізує дитинство. Комфорт і задоволення в ній може свідчити про активну та ресурсну внутрішню дитину, відсутність невідпрацьованих дитячих травм. Блакитний колір відображає душевний стан в даний момент, тут та зараз. Порядок, чистота і впорядкованість речей у кімнаті за блакитними дверима свідчить про високий рівень самоорганізованості. Важкі емоційні переживання, відчуття незручності можуть бути пов'язані з бажанням змінити своє життя або щось у собі. Кімната за червоними дверима символізує чуттєвість, емоційність та любов, тому світла

простора кімната означає легкість емоційного самовираження, а навпаки тісна та похмура – емоційну стриманість. Двері чорного кольору та кімната за ними відображають ставлення до обраної професії і навчання. Про успіх професійного самовизначення може свідчити гарна орієнтація в цій кімнаті, у тому, де лежить певний предмет.

Питання для рефлексії

- 1) Наскільки співпала у вас інтерпретація образів даної візуалізації з реальним станом речей?
- 2) Якби у вас була можливість перелаштувати або відремонтувати ваші кімнати, що б ви змінили?
- 3) Яка з кімнат у задовільному стані, яка потребує косметичного ремонту, а яка капітального?
- 4) Поверніться подумки в кожному з кімнат за зеленими, блакитними, червоними та чорними дверима та здійсніть необхідні перетворення.
- 5) Як змінився ваш емоційний стан перебування в кімнатах після цих змін? Проведіть декілька хвилин, насолоджуючись змінами, які ви зробили.

Вправа 3.2.

Метафори щодо зовнішнього локусу контролю

1) У всьому винні коні. У 1812 році, коли відбулася відома в історії битва при Бородіно, один з маршалів армії Н. Бонапарта Мюрат сварив генералів за квалітет кінноти й отримав легендарну відповідь, що у всьому винні недостатньо патріотичні коні: у той час, коли солдати продовжують самовіддано воювати навіть без хлібу та води, кінь без вівса не хоче рухатися з місця. З тих пір фраза «У всьому винні коні» стала крилатою для позначення зовнішнього локусу контролю – екстернальності. Як ви можете обґрунтувати протилежну тезу «Коні не винні»? Пригадайте події вашого життя, що навчили вас брати на себе відповідальність.

2) Притча «Брудні гнізда». Один молодий голуб постійно змінював гнізда, бо не міг витримати яскраво виражений неприємний запах, який ішов від них. Якось зустрівши старого мудрого голуба, він почав жалітися йому на той нестерпний сморід. Старий мудрий голуб уважно вислухав його і мовив: «Постійна зміна гнізд не допоможе тобі, бо джерело неприємного запаху – не в гнізді» [115, с. 117]. Чи були у вашому житті ситуації, в яких ви поводити себе подібно голубу із притчі? Що змінилося з тих пір?

3) Синдром набутої безпорадності. Якби ви коли-небудь опинилися за кулісами цирку, то були б дуже здивовані тим, що такі величезні створіння, як слони, кожен з яких має вагу декілька тонн, прив'язані тоненькою мотузкою за їх передню ногу. Ні ланцюгів, ні кайданів, ні клітки. Очевидно, що слони можуть легко звільнитися від мотузки, якою вони прив'язані, але з якоїсь причини цього не роблять. Чому ж такі величні і сильні тварини просто стоять і не здійснюють спроби звільнитися? Справа у тому, що коли слон був дитиною і набагато меншим за розміром, дресирувальник прив'язував його тієї ж мотузкою до дерева. Йому це не подобалося і він докладав усіх зусиль, щоб звільнитися. Але мотузка виявлялася сильнішою. І тепер, коли він дорослий, досить цієї тонкої мотузки, щоб утримувати його. Виростаючи, слон вірить, що ця мотузка зможе стримати його, і він навіть не намагається втекти. Це вражає. Як часто і ми, люди, вже будучи дорослими, опиняємося пов'язаними все тими ж уявними кайданами ... Це явище в зоопсихології отримало назву «синдром набутої безпорадності». Гарна новина для людей: ми можемо його здолати за допомогою психотехнік. Чи були у вас в житті ситуації, коли ви опинилися на місці слона? Як вдавалося подолати синдром набутої безпорадності?

Локус контролю – це властивість особистості, яка піддається усвідомленим змінам. Кожен з нас мав досвід екстернальності у дитинстві, коли в реальності не мав змоги нести відповідальність за своє життя. Проте, справжня дорослість та автономність неможливі без інтернальності, яку можна в собі цілеспрямовано розвивати.

Вправа 3.4.

Історія життя В. Джеймса [101, с. 86–88].

Вільям Джеймс народився в багатій і статусній сім'ї, але від народження мав серйозні проблеми зі здоров'ям: хвороба очей тимчасово осліпила його в дитинстві; сильна хвороба шлунку часто викликала блювоту і вимагала строгої дієти. До того ж він погано чув, а через сильні спазми в хребті іноді цілодобово не міг сидіти і стояти прямо. Через погане здоров'я Джеймс проводив більшу частину часу вдома. Друзів у нього було мало, і вчився він погано. Проте, він цілими днями малював. Тільки це приносило йому радість, і тільки це, на його думку, йому вдавалося.

На жаль, більше ніхто не вважав, що йому це вдається. Коли він став дорослим, ніхто не купував його роботи. А з роками батько (багатий бізнесмен) почав висміювати його за лінь і бездарність. Тим часом молодший брат, Генрі Джеймс, став всесвітньо відомим письменником. Сестра, Еліс Джеймс, також заробляла на життя письменництвом. Вільям же був в родині ексцентриком, білою вороною. У відчайдушній спробі врятувати майбутнє молодого людини батько задіяв свої ділові зв'язки, щоб сина взяли на медичний факультет Гарварду, мовляв, це – останній шанс, якщо Вільям його прогавить, більше надії немає. Але Джеймс відчував себе чужим і зайвим у Гарварді. Медицина його не захоплювала, і він не міг позбутися відчуття, що він самозванець. Адже якщо він не може вилікувати себе, звідки у нього візьмуться сили, щоб лікувати інших? Одного разу, побувавши у психіатричному закладі, він записав у щоденнику, що відчуває більше спорідненості з пацієнтами, ніж з лікарями.

Йшли роки. Джеймс пішов з медичного факультету, але вважав за краще не повертатися додому і вислуховувати батьківську критику, а виїхати в далекі краї: записався в антропологічну експедицію в тропічні ліси Амазонки. У 1860-і рр. трансконтинентальні подорожі були важкі й небезпечні. Все ж до Амазонки Джеймс дістався, як не дивно, його кволе здоров'я витримало дорогу. Але справжні пригоди були попереду. Почалося з того, що в перший же день експедиції він підхопив віспу і ледь не помер в джунглях. Аж тут повернулися і спазми в хребті, вони були настільки болючі, що Джеймс не міг ходити. Таким чином, він опинився при смерті від віспи, та ще й не в змозі рухатися, та ще й на самоті посеред Південної Америки, експедиція пішла далі без нього. Як добиратися додому, не відомо, до того ж шлях займав місяці і цілком міг убити й здорового.

Зрештою Джеймс спромігся повернутися до Нової Англії, де його зустрів ще більше засмучений батько. До цього часу він був уже не хлопчиком, а чоловіком років під тридцять. Але у всьому, за що брався, зазнавав краху, і роботи не знайшов. Тіло підводило знову і знову, перспективи були примарні. Начебто стільки шансів і можливостей, але здавалося, що в житті лише страждання і розчарування. Джеймс впав у глибоку депресію і хотів накласти на себе руки. Але одного разу вночі, читаючи лекції філософа Чарльза Пірса, Джеймс вирішив провести маленький експеримент. Він записав у щоденнику установку на рік: що б не відбувалося, вважати себе відповідальним за всі події у своєму житті. У цей рік він буде робити максимум можливого, щоб перебороти обставини. Якщо по закінченні року нічого не вийде, значить, він і справді безсилий перед обставинами. Значить, залишиться лише накласти на себе руки.

До чого це призвело? Вільям Джеймс став основоположником американської психології. Його праці перекладені на безліч мов, і він вважається одним з найбільш великих інтелектуалів, філософів і психологів свого часу. Згодом він викладав в Гарварді, об'їздив з лекціями Сполучені Штати і Європу. А ще у нього з'являться дружина і п'ятеро дітей (один з яких, Генрі, стане знаменитим біографом і лауреатом Пулітцерівської премії). Свій маленький експеримент Джеймс назве «вродженням» і пояснить ним всі подальші успіхи у своєму житті.

Усвідомлюємо ми це чи ні, ми завжди несемо відповідальність за те, що відбувається. Інакше і бути не може. Відмова від інтерпретації подій – це все одно інтерпретація подій. Відмова від реакції на події – це все одно реакція на події. Навіть якщо сталося щось не в зоні вашого контролю, ваша відповідальність – інтерпретувати сенс події і вибрати адекватну реакцію на неї. Подобається нам це чи ні, нам завжди належить активна роль у тому, що відбувається з нами і всередині нас. Ми завжди інтерпретуємо сенс кожної миті і

кожної події. Ми завжди вибираємо цінності, якими живемо, і критерії, за допомогою яких оцінюємо події. Найчастіше одна й та ж подія може бути і хорошою, і поганою: все залежить від погляду на неї.

Запитання для рефлексії

- 1) Яке усвідомлення кардинально змінило життя головного героя?
- 2) Як ви ставитесь до наступного твердження: «Кожен з нас несе особисту відповідальність за все, що відбувається в його житті, якими б не були зовнішні обставини»?
- 3) Як ви розумієте наступне положення: «Події не завжди підконтрольні нам, але ми завжди можемо контролювати своє тлумачення цих подій і свою реакцію на них»?
- 4) Ваша інтерпретація наступної думки: «Ми завжди робимо вибір, усвідомлюємо це чи ні, і відмова від вибору – також вибір, за який ми несемо особисту відповідальність».

Вправа 3.5.

Приклади обмежуючих переконань щодо внутрішнього локусу контролю:

- Я – жертва сил, на які не здатний вплинути.
- Я не знаю, що робити у важких ситуаціях.
- Я нездатний змінити своє життя, така моя доля.
- У всьому винен хтось інший або щось інше.
- Це мої батьки винні у тому, що моє життя у такому безладі.
- Мені завжди дістається найскладніше у будь-якій справі.
- Мої дії нічого не змінять. Я безсилий.

Приклади конструктивних переконань щодо внутрішнього локусу контролю:

- Я беру на себе відповідальність за власне життя.
- Я здатний змінити своє життя. Я сам коваль свого щастя.
- Я творець свого минулого, тому здатен творити і своє майбутнє.
- Я – творець мого життя. Я повною мірою використовую свій розум, щоб зробити життя таким, яке я хочу.
- Я використовую кожен можливість вчитися на тому досвіді, який дає мені життя.
- Моє минуле не визначає безповоротно моє майбутнє. Моє майбутнє – у моїх руках.
- Я беру на себе відповідальність зробити світ кращим, ніж він є.
- Успіх супроводжує мене, якщо я докладно достатньо зусиль.
- Я можу зробити що завгодно, якщо насправді цього захочу. Я знайду спосіб досягти мети.

Вправа 3.6.

Притча «Кульбабки»

Одна жінка дуже пишалася своєю квітковою галявиною. Якось вона побачила, що серед висаджених квітів вирости кульбабки. Як вона тільки не намагалася позбутися від них, але кульбабки продовжували бурхливо рости. Нарешті вирішила жінка написати листа до міністерства сільського господарства. Вона перелічила всі методи боротьби з бур'янами, лист закінчила питанням: «Я випробувала всі методи, порадьте, що робити?». І незабаром отримала відповідь: «Ви все зробили правильно, за останніми вимогами сільськогосподарської науки. Тому єдине, що ви можете зробити з кульбабками, це полюбити їх».

Приклади обмежуючих переконань щодо власної особистості:

- Я недостатньо хороший.
- У мене немає якостей, необхідних для того, щоб досягти успіху.
- Я не гідний любові. Я собі не подобаюсь.
- Я нічого не вартий. Я не заслуговую добробуту.
- Я недостатньо розумний. У мене нічого не виходить.
- Я не приймаю себе. Я ні на що не здатний.

Приклади саногенних (оздоровлюючих) переконань щодо власної особистості:

- Я приваблива людина.
- Мені не потрібно бути ідеальним, щоб добре до себе ставитись.
- Я люблю себе безумовно. Я приймаю себе повністю.
- Я можу робити, що захочу.
- Я гідний усіх благ, які може запропонувати мені Всесвіт.
- Я заслуговую на любов самим фактом свого існування.
- У цьому світі добробуту я легко задовольняю свої потреби.
- Я йду по життю легко і вільно.
- Я подобаюсь собі у цьому житті.

Парадоксальна теорія змін А. Бейсера

Дана теорія застосовується у психотерапії в ситуаціях відчуття безсилля від неможливості щось змінити і звучить наступним чином: «Зміни відбуваються тоді, коли людина стає тим, хто вона є, а не тоді, коли вона намагається бути тим, ким не є. Зміни не виникають шляхом примусової спроби самого індивіда або іншої людини змінити його, але вони відбуваються, якщо той знаходить час і сили бути тим, хто він є». К. Роджерс з цього приводу писав: «Існує цікавий парадокс: коли я приймаю себе таким, який я є, я змінююся. Я думаю, цьому мене навчив досвід безлічі клієнтів, так само як і мій власний, а саме: ми не змінюємося до тих пір, поки беззастережно не приймаємо себе такими, якими ми є насправді. А потім зміни відбуваються ніби непомітно» [192].

Запитання для рефлексії

1. Поділіться своїми міркуваннями з приводу парадоксальної теорії змін А. Бейсера.
2. Прокоментуйте наведену цитату К. Роджерса стосовно прийняття себе.
3. Поділіться досвідом зі свого життя, коли вам вдалося «полюбити свої кульбабки».
4. Яким чином ви можете уже сьогодні проявити щирю любов до себе?

Вправа 3.8.

«Правило солоного огірка» А. П. Чехова

Якщо свіжий огірок покласти в банку з солоними огірками, він з часом неминуче стане солоним огірком, як і всі інші. Оточення має великий вплив на індивіда. Дуже важко, опинившись на місці огірка, не стати солоним.

Завдання для учасника-добровольця в середині кола

Студент коротко розповідає про свою проблемну ситуацію, що вимагає рішення, бере в руки якийсь важкий предмет, наприклад стілець, що символізує тяжкість необхідності приймати рішення і нести за нього відповідальність. Далі інші учасники по черзі підходять до нього в коло із своїми пропозиціями вирішення його проблемної ситуації та намагаються взяти із його рук важкий предмет зі словами: «Дозволь тобі допомогти». Учасник в колі має втримати в руках важкий предмет, асертивно відповідаючи: «Дякую за турботу, але я справлюсь сам», при цьому прислухаючись до своїх тілесних та емоційних переживань. Всі охочі учасники можуть отримати в колі символічний досвід опори на себе, програючи подібну ситуацію.

Запитання для рефлексії

1. Опишіть свої тілесні та емоційні переживання під час виконання вправи, коли ви знаходились у колі з важким предметом у руках.
2. Що вдалося усвідомити завдяки даному досвіду?
3. Яким чином, на вашу думку, можна зберегти власну автономність, уникнути впливу інших, приймаючи життєво важливі рішення?
4. Як залишитись «свіжим огірком, потрапивши в банку з солоними»?
5. Розкажіть ситуації із життя, в яких вам вдалося уникнути конформізму, залишитися вірними своїм поглядам і цінностям, опираючись на себе?

Вправа 3.9.

Метафора про зміни

До самої природи Всесвіту закладено механізм змін. Це стосується усіх жителів цього Всесвіту. Як би ми не прагнули сталості, все влаштовано навпаки. Речі весь час змінюються,

ростуть, розвиваються, трансформуються, переходять з одного стану в інший. Н. Талеб увів в науковий ужиток слово «антикрихість», визначивши його як здатність навіть кризові моменти використовувати з користю для саморозвитку.

Приклади обмежувачих переконань щодо самовдосконалення:

- Я не знаю, як змінитися і зростати.
- Я боюся, що зміни мені нашкодять.
- Мені не вистачає сили волі, щоб змінюватися.
- Зміни занадто важкі і хворобливі, я б хотів залишити все як є.

Приклади саногенних (оздоровлюючих) переконань щодо самовдосконалення:

- Я обираю особистісне зростання.
- Я вчуся у всіх, кого зустрічаю у житті.
- Я вірю, що зміни всередині мене покращать моє життя.
- Я постійно навчаюся в університеті саморозвитку.
- Я екологічно і терпляче здійснюю самозміни.
- Я вірю, що саморозвиток потрібен для особистісного зростання.
- Я приймаю самозміни як важливу частину процесу мого особистісного зростання.

«Формула самовдосконалення»

Створіть свою «формулу самовдосконалення» на основі власної життєвої філософії, виділених на попередніх заняттях цінностей, смислів, місії свого життя (особистої місії), у вигляді схеми, алгоритму, малюнку, тощо. У центрі формули необхідно помістити символічне зображення сенсу, якого надає особистість своєму життю через прагнення до саморозвитку, щастя або мудрості, іншими елементами можуть бути: життєва позиція, життєві принципи, життєве кредо, концепція життя, які сприяють безперервному особистісному зростанню.

Домашнє завдання 3.

1) **Колесо вдячності.** У своїх щоденниках самоаналізу письмово закінчіть речення:

- Дякую Всесвіту за..
- Дякую моїм батькам і моєму роду за..
- Дякую тим, хто зробив мені боляче, за..
- Дякую тим, хто причинив мені добро, за..
- Дякую своїм Учителям за..
- Дякую собі за..

2) **Подяка власному тілу.** Стоячи перед дзеркалом, повільно пройдіться по всім частинам свого обличчя та тіла й щиро подякуйте кожній з них за вірну службу. У випадку дискомфорту поверніться до тієї частини, в якій він виник, спокійно дихаючи і повільно видихаючи у напружене місце, до повного розслаблення та попросіть пробачення за те, що недостатньо цінували, недостатньо турбувалися про цю частину себе. Заплющіть очі, встановіть контакт зі своїм тілом і запитайте в нього: «Що я можу для тебе зробити прямо зараз? Як можу проявити любов до тебе?». Відповіді та можливі усвідомлення запишіть до свого щоденника самоаналізу.

Тема №4. Емоційний компонент професійно-психологічної культури.

Інформаційне повідомлення «Емоційний репертуар» [88]

У мові іннуїтів, корінних жителів півночі Канади і Аляски, існує більше 25 слів, що позначають різні види снігу. Якби хтось із них був би здатний розпізнавати лише п'яту частину цих різновидів, він зіткнувся б із серйозними побутовими труднощами. А можливо, і не вижив би. У мові будь-якого народу є сотні слів, що позначають почуття й емоції. Але деякі люди використовують в житті не більше десятка, що теж істотно впливає на їхнє життя. Не секрет, що слова допомагають нам відчутти різницю між предметами і явищами, а значить – розуміти їх суть або наслідки. Чим чіткіше виражено розрізнення, тим простіше орієнтуватися, а значить стає зрозуміліше, як вчинити в даній ситуації. І навпаки: низький рівень розрізнення веде до грубих, незграбних і часто неадекватних рішень. Немає слова – немає емоції. У середньому людина використовує в повсякденній мові 30-40 слів, що

позначають почуття, емоції та емоційні стани. Однак, згідно з дослідженнями, максимальна кількість емоцій, які людина вміє розпізнавати до старшого підліткового віку, більше 150. Інакше кажучи, емоційна сфера середньої людини «подібна роялю, у якого 16 клавіш западають і 40 струн порвані».

У класифікації психічних розладів нездатність розпізнавати почуття й емоції має назву «алекситимія», що в перекладі з грецької означає «немає слів для позначення пережитих емоцій». Людей з алекситимією – близько 8-10%; серед них чоловіків майже вчетверо більше, ніж жінок, а літніх людей приблизно втричі більше, ніж молодих. Чим небезпечна алекситимія? Коли людям, що страждають на алекситимію, «недобре на душі», це для них дуже узагальнений стан. Якщо ми не можемо визначити власний стан (буквально «покласти йому межі»), велика ймовірність, що він заповнить собою весь наш душевний простір. Якщо погано – то погано взагалі все, аж до повної безпросвітності. Тому люди, які страждають на алекситимію, виявляються схильні до депресії. Поки ми не позначили якесь явище і його межі, нам важко дистанціюватися від нього, припинити ототожнюватися з ним, поглянути на нього ніби з боку і зрозуміти, чи потрібна нам його присутність у нашому житті.

Вправа 4.1.

Візуалізація «Несподіваний дзвінок»

Уяви собі, що ти знаходишся вдома на самоті. Тобі добре і комфортно. Ти займаєшся улюбленою справою або просто відпочиваєш. За вікном іде дощ, вітер стукає у вікно, вдома тепло і затишно... Несподівано роздається телефонний дзвінок! Яка думка виникла у твоїй голові? Чий голос ти очікуєш почути? Яку новину він тобі повідомить? Що тобі хочеться зробити у цей момент?

Запитання для рефлексії

1. Якою була ваша реакція на телефонний дзвінок? Як ця реакція характеризує вашу особистість?
2. Як часто ви переживаєте подібні емоції?
3. Із чим пов'язане у вас дане емоційне переживання? Чи є воно для вас проблемним?

Вправа 4.2.

Групове завдання

Доведіть, що саме ваша базова емоція допомогла людству вижити. За допомогою мозкового штурму напишіть до 10-15 варіантів – відтінків базової емоції вашого племені та тілесних відчуттів, що їх супроводжують (наприклад, гнів: злість, агресія, роздратування, напруження, почервоніння обличчя тощо), зробіть символічне зображення, що демонструє значення даної емоційної реакції для успішного завершення певних ситуацій.

Вправа 4.3.

Перелік емоцій та почуттів

- страх, побоювання;
- задоволення, радість;
- печаль, пригніченість;
- роздратування, гнів;
- провина, збентеження;
- захват, захоплення;
- відраза, презирство;
- паніка, відчай;
- образа, обурення тощо.

Уявна ситуація

Уявіть, що людина, яка надіслала вам цю телеграму, викликає у вас ті почуття, що написані на картці. Розкажіть про ті дії і вчинки, які б ви здійснили у даній ситуації, при цьому не промовляючи текст телеграми і назву почуттів, емоцій. Наприклад: сором, незручність: «я би прибрала у квартирі та приготувала смачний обід; задоволення, радість: «зателефонувала б родичам і запросила б їх у гості». Після того, як всі проговорять свої дії, учасникам пропонується зачитати текст телеграми, виявиться, що він у всіх однаковий: «Приїжджаю завтра о 6 ранку. Зустрічайте. Тітка Галина».

Запитання для рефлексії

1. Прокоментуйте вашу поведінку та її залежність від емоції, яку ви вибрали.
2. Як ви себе поводитимете у реальному житті, коли переживаєте подібні почуття?
3. Як ви думаєте, чому саме ця емоція вам дісталася?

Вправа 4.4.

Візуалізація «Зустріч на мосту» [24].

Прекрасний сонячний день. Ти йдеш берегом річки. Це широка, повноводна і спокійна ріка. Тобі легко і приємно. Свіжий вітерець обдуває твоє обличчя. Чути шелест листя, неголосний плескіт води. Ти вдихаєш свіже повітря на повні груди і заплющуєш очі від задоволення. Але несподівано темніє: хмара наповзає на сонце і відразу стає прохолодно. Твою увагу привертає рух на протилежному березі. Там іде людина. Це чоловік. Він теж іде уздовж берега, і теж дивиться у твій бік. Ти ледве можеш роздивитися його обличчя, але щось підказує тобі, що ви знайомі. Ти продовжуєш свій шлях, прискорюючи крок. Те ж саме робить і він. І тут ти здогадуєшся, що це за людина. З цим чоловіком тебе багато що пов'язує. Раніше, можливо дуже давно, ви були знайомі, можливо навіть емоційно близькі. І неприємне почуття охоплює тебе: колись цей чоловік завдав тобі болю. Тебе переповнюють спогади, ти бачиш епізоди вашого життя, заново переживаєш гіркоту і образу.

Тим часом ти підходиш до мосту. Він з'єднує два береги річки. І ти наважуєшся ступити на міст. Те ж саме робить чоловік. Ви повільно йдете назустріч один одному... Ось уже добре помітна його фігура, вже можна розглянути, у що він одягнений, вже видно вираз його обличчя... І тут, раптово, яскравий сонячний промінь пронизує хмару. Він висвітлює, немов прожектор, середину мосту, по якому ви йдете. Вступаєте в цю сонячну пляму і підходите один до одного. Це несподівана зустріч з минулим, і у вас є можливість сказати один одному важливі, не сказані свого часу слова. А можливо, слів багато і не треба, досить подивитися один одному в очі. Ви зустрілися, щоб попрощатися, щоб пробачити один одному образи, щоб скинути вантаж болю. Скажи те, що тобі хочеться сказати... Зроби те, що хочеться зробити... Вислухай відповідь чоловіка. Прийшов час розлучатися. На прощання він дарує тобі невеличку річ. Можливо, вона нагадає тобі про минуле. Про те, що крім образ були інші почуття і переживання. Ти дякуєш йому за подарунок. Ти дякуєш йому за урок. За те, що ти стала сильнішою і мудрішою, за те, що навчилася цінувати любов. Ви розвертаєтесь і йдете у протилежні сторони. Ти йдеш на свій берег, він – на свій. Ти йдеш, прискорюючи кроки, і помічаєш, що хмара розсіялася, і знову світить сонце. І знову твою душу наповнює радість. Але у твоєму серці з'явилася мудрість, і у тебе в руках знаходиться подарунок, як символ того, що ти пройшла і цей урок. Ти обертаєшся назад і не бачиш ніякого мосту. Ти дивишся на інший берег – він порожній. Ти йдеш вперед, ідеш, не озираючись...

Запитання для рефлексії

1. Чи вдалося вам пробачити людину на мосту або отримати прощення?
2. Що виявилось для вас найголовнішим у цій зустрічі?
3. Який подарунок ви отримали і що він для вас означає?

Вправа 4.5.

«Австралійський дощ» [151, с. 64–65].

- В Австралії піднявся вітер (потерти долоні).
- Починає накрапати дощ (клацати пальцями).
- Аж ось дощ посилюється (почергово плескати долонями вище грудей).
- Починається справжня злива (плескати по стегнах).
- А ось град, підіймається справжня буря (тупати ногами).
- Але що це? Буря стихає (плескати по стегнах).
- Дощ стихає (плескати долонями вище грудей).
- Рідкі краплі падають на землю (клацати пальцями).
- Тихо шелестить вітер (потирати долонями).
- Вийшло сонце (підняти руки догори).

Вправа 4.6.**Запитання консультанта**

1. Згадайте ситуацію в житті, яка спричинила найважчі емоційні переживання, зануртеся в неї. Опишіть свої емоції, можете не стримувати сліз, якщо вони виникнуть. За необхідності учасники можуть покликати тренера на допомогу.

2. Як ця (можливо навіть трагічна) подія змінила ваше життя, виконавши функцію балансу? Які важливі усвідомлення цінностей відбулися завдяки їй? Як у результаті змінилося ваше ставлення до світу? У чому ця подія зробила вас сильнішим, мудрішим, яким внутрішнім змінам посприяла?

3. Пригадайте найщасливіший день свого життя (можна декілька), коли ви отримали досвід радісних «пікових-» (за А. Маслоу вершинних, особливо яскравих та інтенсивних, проте короткочасних) та «плато-переживань» (спокійних, тривалих у часі, які дають відчуття повноти життя, балансу та гармонії зі світом).

4. Поміркуйте над питанням важливості глибоких емоційних переживань будь-якого спектру для особистісного зростання. Чи згодні ви з тим, що будь-які події нашого життя мають глибокий, інколи прихований сенс, усвідомлення якого потребує часу?

5. Прокоментуйте вислів: «Наш світ, як і почуття, набагато складніший, ніж поділ на «чорне» та «біле», між цими кольорами існує велике різноманіття відтінків».

Запитання для рефлексії

1. Чи вдалося проявляти щире співчуття та співпереживання у роботі з клієнтом? Чи відчув це сам клієнт?

2. Як ви можете пояснити слова «Розділене горе – вдвічі менше, а розділена радість удвічі більша»?

3. Чим небезпечна надмірна емпатійність у роботі соціального працівника?

Домашнє завдання 4.**Словник емоцій**

Учасникам пропонується завести окремий зошит або блокнот – «Словник емоцій», в якому записувати відтінки базових емоційних переживань (страх, гнів, печаль, радість, інтерес, здивування, відраза), а також тренуватися в кожен момент часу відслідковувати свої емоції, диференціювати їх та називати, розширюючи власний емоційний репертуар.

Тема №5. Комунікативний компонент професійно-психологічної культури.**Вправа 5.1.****Притча про фермера та кукурудзяне поле**

Один журналіст, беручи інтерв'ю в успішного фермера задав йому питання про секрет успіху його кукурудзи, яка неодноразово перемагала в конкурсах якості. Фермер відповів, що весь секрет полягає в тому, що він роздає найкращі початки для засіву всім своїм сусідам. «Навіщо ж роздавати найкращі зерна сусідам, якщо вони постійно, поряд з вами, беруть участь у всіх конкурсах і є конкурентами?». «Розумієте, – посміхнувся фермер, – вітер переносить пилок з моїх полів на поля сусідів, і навпаки. Якщо у сусідів будуть сорти гірші, ніж у мене, то незабаром і мої посіви почнуть погіршуватися. А як кожен з нас буде доглядати за своїми посівами – це вже інше питання». Подібне відбувається і в житті людей. Той, хто хоче бути успішним, повинен піклуватися про ближніх і допомагати їм досягати успіху. Чим краще живеться людям навколо, тим краще тобі самому. Ми всі взаємопов'язані у цьому світі.

Запитання для рефлексії

1. Про що для вас ця історія?

2. Прокоментуйте вислів А. де Сент-Екзюпері: «Все взаємопов'язано у цьому світі, від найдальшої зорі в космічному просторі до найдрібнішої піщинки під ногою людини».

Вправа 5.2.**Завдання для відпрацювання навичок активного слухання**

Добровольцю пропонується розповісти, як він себе почував, чи легко йому було розповідати, як тренер допомагав йому говорити. Після цього учасникам тренінгу по колу пропонується висловитися, поділитися своїми враженнями і спостереженнями. Далі учасники діляться на мікрогрупи по 3 особи: один щось розповідає, другий активно слухає, а третій просто спостерігає, не втручаючись у розмову. Кожні 7–10 хвилин учасники всередині групи міняються ролями, щоб кожен побував у ролі слухача, спостерігач щоразу після кожного діалогу дає зворотній зв'язок.

Вислови для обговорення

1. «Два вуха і один язик дані людині для того, щоб більше слухати і менше говорити» (давньогрецький філософ Зенон).

2. «Щоб знайти з людиною спільну мову, треба вміти мовчати».

Вправа 5.3.

Приклади «Ти-повідомлень»:

- «Ти мене дратуєш, коли не прибираєш після себе».
- «Ти, як завжди, спізнився».
- «Май совість, вимкни музику!».
- «Ти постійно забуваєш свої папери на моєму столі».
- «Де ти був? Невже важко було подзвонити?».
- «Не смій на мене кричати!».
- «Ти постійно мене перебиваєш, не даючи мені висловитись».
- «Через тебе я ледь не впав».
- «Припини розповсюджувати ці брудні плітки!».
- «Ти зводиш мене з розуму своєю поведінкою».
- «Ти образив мої почуття».
- «Чому ти знову зі мною не порадився?».

Проблемні ситуації

1. Твій друг попросив у тебе покористуватися твоєю річчю і поламав її.

2. Ти домовився зустрітися з другом в кав'ярні, чекав його півгодини, але так і не дочекався.

Запитання для рефлексії

1. Як часто ви користувалися до цього «Я-повідомленнями» у повсякденному житті?

2. Чи важко вам було формулювати «Я-повідомлення» під час цієї вправи і з якої причини?

3. Як ви себе почували, коли до вас зверталися з «Я-повідомленнями»?

Вправа 5.4.

Перелік можливих пасажирів для рольової гри «В одному вагоні потягу»:

- солат у військовій формі, що повертається із зони бойових дій;
- циганка з дитиною;
- два хлопця гомосексуальної орієнтації;
- жінка у поношеному одязі і, судячи з вигляду та запаху, займається бродяжництвом та без постійного місця проживання;
- темношкірий іноземний студент;
- жінка у хіджабі (мусульманський жіночий одяг);
- гладкий чоловік з великим пакетом їжі;
- глухоніма дівчина;
- молодий чоловік, який щойно вийшов із в'язниці;
- молода китаянка, яка розмовляє лише китайською;
- чоловік на милицях;
- рок-співачка феміністка;
- п'яний футбольний фанат;
- дівчина з аутизмом або шизофренією;
- наркозалежний хлопець, що повертається із реабілітаційного центру;

- 90-річна бабуся.

Кожен учасник самостійно обирає трьох пасажирів, з якими погодився б їхати в одному купе, а також іще трьох, з якими б ні за що не погодився. Учасники об'єднуються в мікрогрупи по 4 особи і всередині кожної з них порівнюють свої особисті вибори, обґрунтовуючи їх причини. Після цього кожна група отримує завдання скласти спільний груповий список з трьох найпривабливіших і найменш привабливих пасажирів, та обирає доповідача. Кожна група презентує свій список, наводячи причини свого вибору. Учасники з інших груп можуть задавати уточнюючі питання.

Питання для рефлексії

- Назвіть основні детермінанти вашого особистого та внутрішньогрупового вибору (чим обумовлений саме такий вибір)?
- Наскільки легко вдалося досягти згоди всередині групи стосовно спільного списку обраних? Про що це свідчить?
- Наскільки співпадає ваш особистий список з груповим? Чи важливо було для вас відстоювати свою позицію і чому? Наскільки це вам вдалося і завдяки чому?
- Як ви можете оцінити рівень толерантності учасників до думок інших під час обговорення всередині групи?
- Якщо група не досягла згоди по списку обраних, то з яких причин?
- Які стереотипи проявилися під час вибору пасажирів і виконання даної справи у цілому? Проаналізуйте походження власних стереотипів та упередженого ставлення до певної категорії людей.
- Чи помітили ви конфронтацію власних цінностей у ставленні до деяких категорій людей? Що вам вдалося усвідомити про власний рівень толерантності та її межі?
- Як би ви почувалися в ситуації, якщо б ніхто не бажав їхати особисто з вами в одному купе через вашу національну приналежність, стать, колір шкіри, релігію тощо?
- Поділіться своїми почуттями та відкриттями, отриманими в результаті виконання справи.

Вправа 5.5.

Притча «Допитливі та слон» [115, с. 106].

У місто, в якому ніколи раніше не бачили слонів, привели слона і виставили для огляду вночі й у темному приміщенні. Допитливі жителі міста натовпами прибули туди. Оскільки було темно, люди не могли нічого побачити, тому вони стали до нього торкатися, щоб уявити собі, як він виглядає. Слон був величезний, тому кожен зміг обмацати тільки невелику частину тварини і в такий спосіб скласти своє уявлення про неї. Один з відвідувачів схопив слона за ногу і став пояснювати всім, що той схожий на величезну колону; інший помацав бивні і сказав, що слон – це гострий предмет; третій, взявши тварину за вухо, вирішив, що він нагадує віяло; четвертий, що гладив слона по спині, стверджував, що він прямий і плаский, як лежанка. І кожен з них був по-своєму правий.

Сприймаючи світ по-різному, люди часто не можуть досягти взаєморозуміння. Світ набагато складніший і різноманітніший, ніж ми думаємо і здатні сприйняти, тому так важливо розвивати толерантне ставлення до іншого, дозволяючи йому бути «іншим».

Питання для рефлексії

1. Чи важко вам у житті «дозволяти іншому бути іншим», не схожим на вас?
2. Що допомагає вам бути толерантним до того, що ви не можете зрозуміти?

Вправа 5.7.

Інструкція групі

Під час розповіді добровольця ви маєте поводити себе як на дуже нудній лекції, коли вже несила слухати, але ввічливість ще не дозволяє піти (думаємо про своє, позіхаємо, розмовляємо, іноді щось записуємо), але все це до умовного знаку (домовитись про умовний знак), після якого ви демонструєте активну зацікавленість у тому, що розповідає ваш товариш, і другу половину розповіді слухаєте дуже уважно і доброзичливо.

Ефекти активного та пасивного слухання

Отримуючи невербальні сигнали активного слухання, людина почуває себе впевнено і спокійно, їй легше говорити. Отримуючи протилежні сигнали, вона відчуває занепокоєння, що її не розуміють, робить висновок, що слухачі до неї байдужі і навіть вороже налаштовані.

Домашнє завдання 5.

Практика прийомів активного слухання та техніки «Я повідомлення» у повсякденному житті

Спробуйте усвідомлено застосувати прийоми активного слухання (перефразування, резюмування, відображення почуттів) та техніку «Я повідомлення» у спілкуванні з близькими людьми в різних комунікативних ситуаціях. Старайтеся при цьому задавати відкриті питання, що не передбачають відповіді «так» або «ні». Прослідкуйте, як змінилась у результаті якість взаєморозуміння, як реагував ваш співрозмовник.

Тема №6. Рефлексія отриманих результатів участі в тренінгу.

Вправа 6.2.

Питання для оцінки ефективності тренінгової групи [84].

1. Чим мене збагатив тренінг? Наскільки я задоволений отриманим результатом?
2. Який вплив на моє життя здійснила робота в даній тренінговій групі?
3. Які зміни у моєму житті пов'язані з участю в даній тренінговій програмі?
4. З якими проблемами мені довелося зіштовхнутися, коли намагався застосувати у своїй життєдіяльності рішення, прийняті в даній тренінговій групі?
5. Який вплив мала моя участь у даному тренінгу на близьких і значимих для мене людей?

Спільний колаж

Кожна мікрогрупа отримує великий ватман паперу з назвою одного з компонентів професійно-психологічної культури (ціннісно-смысловий, рефлексивно-регулятивний, емоційний та комунікативний) і в результаті обговорення своїх результатів тренінгової роботи має створити спільний колаж, на якому відобразити показники свого компоненту, що зазнали відчутних змін (згідно з суб'єктивною оцінкою кожного учасника). Для створення колажу використовуються вирізки з журналів, кольорові фломастери, олівці та інші засоби образотворчого мистецтва.

По завершенню роботи кожній мікрогрупі необхідно разом вигадати оригінальну назву для свого колажу. Один добровільно обраний представник із мікрогрупи презентує колаж, що уособлює певний компонент професійно-психологічної культури. Після обговорення усіх чотирьох колажів вони скріплюються скотчем у єдине ціле, розміщуються у зручному місці, і кожен учасник має змогу підійти з фломастером і доповнити зображення на частинах колажу, створених іншими мікрогрупами (по іншим компонентам професійно-психологічної культури), своїми власними результатами.

Вправа 6.2.

Запитання для аналізу метафоричної асоціативної карти

1. Що ви бачите на картині? Яку підказку дає вам дане зображення стосовно вашого питання?
2. Що допоможе вам втілити мрію, вирішити ваше питання чи розв'язати актуальну ситуацію? Що для цього необхідно зробити уже зараз?
3. Чого чекає від вас ваша Душа? Який ваш дар необхідно усвідомити, яку свою властивість розвинути?
4. Переверніть карту і прочитайте вірш-підказку, написаний у стилі рубаї, які почуття він викликає? Як він доповнює ваші міркування щодо образу, побаченого на карті, що допомагає усвідомити?



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

вул. Нікопольська, 24, м. Миколаїв, 54001, тел.: (0512) 37-88-38, факс: (0512) 37-88-15
E-mail: office@mdu.edu.ua Web: www.mdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125444

18.11.2019 № 01-12/25.2/1286 На № _____ від _____

ЗАТВЕРДЖУЮ
Проректор із науково-педагогічної роботи
Р. В. Діжок
« 20 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гусак Вікторії Михайлівни
на тему: «Формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти», представленого на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Результати дисертаційної роботи Гусак Вікторії Михайлівни «Формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти», представлені на здобуття вченого ступеня кандидата психологічних наук, були використані у навчальному процесі Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського протягом 2017-2018 рр. та впроваджені у вигляді:

- теоретичних положень при викладанні курсів «Вікова та педагогічна психологія», «Психологія вищої школи» та організації позааудиторної роботи зі студентами;
- психодіагностичного інструментарію визначення рівня професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників;
- методичних рекомендацій щодо розвитку професійно-психологічної культури студентів.

Використання запропонованого матеріалу сприяло підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Методичні рекомендації автора дослідження отримали позитивну оцінку і схвалення викладачів, підтвердили свою теоретичну і практичну значущість.

Довідку про впровадження результатів дисертаційної роботи Гусак В. М. на тему «Формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти» обговорено й затверджено на засіданні кафедри психології (протокол № 5 від 24 жовтня 2019 р.).

Завідувач кафедри психології

ИСаф

І. І. Савенкова



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, 73003. Тел.: +38(0552) 32-67-05, 32-67-31; факс 49-21-14; e-mail: office@ksu.kh.ua; http://www.ksu.edu.ua
МФО 820172 код за ЄДРПОУ 02125609 р/р 3522 7222 000120; 3521 2022 000120 банк Державна чинейська служба України, м. Київ

24.01 2014 р. № 07-20/103
На № _____ від _____ 201_ р.

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гусак Вікторії Михайлівни
на тему «Формування професійно-психологічної культури майбутніх
соціальних працівників в умовах університетської освіти»,
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія**

Матеріали дисертаційного дослідження В. М. Гусак, присвячені проблемі формування професійно-психологічної культури студентів, які здобувають освіту соціального працівника, використовувалися в освітньому процесі Херсонського державного університету впродовж 2017-2018 навчального року на базі соціально-психологічної служби та кафедри практичної психології університету. В експериментально-дослідницькій роботі брали участь студенти СВО «бакалавр» спеціальності «Соціальна робота».

Результати дослідження формувались під час проходження студентами навчальної та виробничої практик на базі соціально-психологічної служби ХДУ, а розроблені дисертанткою шляхи розвитку професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти рекомендовані для впровадження в освітній процес. Професійна підготовка соціальних працівників забезпечена психодіагностичним інструментарієм визначення рівнів основних компонентів професійно-психологічної культури. Висновки та результати дисертаційного дослідження використані при укладанні методичних рекомендацій до самостійної роботи в рамках дисциплін «Вікова та педагогічна психологія», «Практична психологія у соціальній роботі», «Психодіагностика».

Результати дисертаційного дослідження Гусак Вікторії Михайлівни отримали схвальні відгуки від колективу кафедри практичної психології, про що засвідчено в протоколі засідання (протокол кафедри від 29.12.2018 № 6).

Проректор з наукової роботи

Тавровецька Н.І.
32-67-91



С. А. Омельчук



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

вул. 68 Десантників, буд. 10, м. Миколаїв, 54003, Україна
Тел/факс: +38 (0512) 500-333, 500-069 E-mail: rector@chnmu.edu.ua https://chnmu.edu.ua

2502.2020 № 03/142-08

ДОВІДКА

На № _____ від _____

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гусак В. М. «Формування професійно-психологічної культури майбутніх
соціальних працівників в умовах університетської освіти», поданого на
здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за
спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія**

У період 2014-2018 рр. на базі Чорноморського національного університету імені Петра Могили Гусак В.М. здійснювалася науково-дослідна робота та впровадження результатів дисертаційного дослідження, присвяченого формуванню професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти. Мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці структурно-функціональної моделі формування психологічної культури майбутніх соціальних працівників для вдосконалення їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

У період дослідження Гусак Вікторія Михайлівна брала участь у конференціях, круглих столах, кафедральних семінарах, де висвітлювала основні положення дисертаційного дослідження, проводила бесіди з викладачами щодо особливостей запровадження визначених нею психолого-педагогічних ідей у навчально-виховний процес. За рекомендацією автора дослідження були внесені зміни та доповнення, що стосуються змістового наповнення форм організації навчально-виховного процесу та позааудиторної діяльності студентів.

Упровадження запропонованої Гусак В.М. тренінгової програми розвитку професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університету дозволило підвищити рівень усіх її структурних компонентів. Також запропоновані психолого-педагогічні умови комплексного використання інноваційних психолого-педагогічних технологій та інтерактивних методів навчання, врахування особистісно-орієнтованого підходу як базової ціннісної орієнтації, що визначає стратегію взаємодії викладача і студента, та цілісного процесу навчальної та позааудиторної діяльності сприяли поетапному формуванню складових професійно-психологічної культури в органічній єдності. Таким чином, була збільшена ефективність навчально-виховного процесу для студентів спеціальності «Соціальна робота».

Довідка видана для надання у спеціалізовану вчену раду по захисту кандидатських дисертацій.

Проректор з наукової роботи,
доктор наук з державного управління

В. П. Беглиця



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 61-66-20 факс (0432) 61-28-12 E-mail: info@vdsu.net код ЄДРПОУ 02125094

29.06.2019 № 06/27

на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гусак Вікторії Михайлівни з теми:
«Формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних
працівників в умовах університетської освіти», поданого на здобуття
наукового ступеня кандидата психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

У період 2017-2018 рр. на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського здійснювалася науково-дослідна робота та впровадження результатів дисертаційного дослідження В. М. Гусак, присвяченого формуванню професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти.

Предметом впровадження виступили результати теоретико-емпіричного дослідження професійно-психологічної культури студентів-соціальних працівників, а саме:

- дані теоретичного аналізу з проблеми професійно-психологічної культури фахівця;
- дані про особливості формування професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університету;
- психодіагностичний інструментарій, спрямований на діагностику рівня професійно-психологічної культури студентів спеціальності «Соціальна робота» та її окремих компонентів.

Впровадження здійснювалось протягом 2017-2018 навчального року в межах дисциплін «Вікова психологія», «Психологія соціальної роботи», «Психологічне консультування в соціальній роботі».

Відповідальна за впровадження – В. М. Гусак.

Використання результатів дисертаційного дослідження Гусак Вікторії Михайлівни сприяло підвищенню рівня професійних знань та навичок студентів-соціальних працівників, отримало схвальну оцінку викладачів.

Довідка видана для надання у спеціалізовану вчену раду по захисту кандидатських дисертацій.

Проректор з наукової роботи,
 доктор педагогічних наук, професор



Коломієць А.М.

Громов (0432) 61-80-72