

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І. І. МЕЧНИКОВА

(повне найменування закладу вищої освіти)

Факультет психології та соціальної роботи

(повне найменування факультету)

Кафедра соціальної психології

(повна назва кафедри)

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «Магістр»

«Психологічна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності»

(«Psychological readiness of future psychologists for professional activity»)

Виконав: здобувач денної форми навчання

спеціальності 053 Психологія

Освітня програма 053 Психологія

Цю Хаожань

Керівник: кандидат психологічних наук,
доцент, Бази́ка Є.Л. _____

(підпис)

Рецензент: к.психол.н., доцент кафедри
загальної і диференційної психології

Державного закладу «Південноукраїнський
національний педагогічний університет імені
К.Д. Ушинського», Бринза І.В.

Рекомендовано до захисту:
Протокол засідання кафедри
№ 4 від 29 листопада 2023 р.

Завідувачка кафедри Кононенко О.І.

(підпис)

(ППП)

Захищено на засіданні ЕК №
протокол № від 2023 р.

Оцінка / /
(за національною шкалою, шкалою ECTS, бали)

Голова ДЕК

(підпис)

(ППП)

Одеса 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	9
1.1 Проблема готовності до професійної діяльності в психології	9
1.2 Емоційно-вольова готовність психолога до майбутньої професії	18
1.3 Професійна важливі якості особистості майбутнього психолога та їх значення в розвитку емоційно-вольової готовності до професійної діяльності	30
Висновки до першого розділу	35
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	37
2.1 Опис психодіагностичного інструментарію вивчення емоційно- вольової готовності майбутніх психологів до професійної діяльності	37
2.2 Аналіз результатів дослідження емоційно-вольової готовності здобувачів-психологів до професійної діяльності	49
Висновки до другого розділу	78
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	80
3.1 Обґрунтування системи психолого-педагогічних заходів із розвитку психологічної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності	80
3.2 Характеристика структури та змісту розвивальна-корекційної програми	86
3.3 Аналіз результатів застосування розвивальна-корекційної програми	92

	3
Висновки до третього розділу	96
ВИСНОВКИ	99
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	103
ДОДАТКИ	111

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах сучасного соціально-економічного, культурно-історичного та стрімкого інформаційного розвитку України, інтенсифікації професійної діяльності особливо гостро постає проблема вдосконалення процесу підготовки конкурентоспроможних фахівців. Зміни освітніх стереотипів, традиційних форм та засобів професіоналізації особистості передбачають формування в майбутнього фахівця в умовах навчання у вищому навчальному закладі психологічної готовності до професійної діяльності як передумови ефективного її здійснення.

Особливий інтерес до професійного становлення майбутніх психологів зумовлюється високою соціальною значущістю цієї професії, стрімким зростанням її популярності та розширенням сфер застосування, особливо зараз, коли країна знаходиться у військовому стані. У даний час питання особливо набуває актуальності завдяки стрімкому росту запитів до психологічних послуг. Професія психолога сьогодні стійко посіла високе місце в рейтингу популярних професій та протягом майже десятиліття входить до трійки найбільш популярних спеціальностей поруч із економічними та юридичними.

Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з психології знаходиться в центрі уваги багатьох вчених (О.Ф. Бондаренко, Г.О. Балл, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Н.В. Пророк, В.А. Семіченко, Н.В. Чепелєва та інші).

Останнім часом українські та зарубіжні психологи досліджують зміст професійної підготовки психолога в умовах надання здобувачеві вищої освіти, роль різних форм і методів навчання, комплексу професійно важливих якостей особистості. Зростає кількість досліджень, спрямованих на визначення умов формування ПВЯ особистості психолога. Це такі вчені як: Т.А. Вілюжаніна, Ж.П. Вірна, Л.В. Долинська, М.І. Д'яченко, Н.Л. Коломенський, Л.М. Мітіна, Е.Л. Носенко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель,

Н.В. Пророк, О.П. Саннікова, В.А. Семіченко, Т.В. Сінельнікова, Л.В. Скріпко, Н.А. Стафуріна, Н.А. Сургунд, Л.Г. Терлецька, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко та інші.

Теоретико-методологічні аспекти психологічної готовності до фахової діяльності у здобувачів означені у працях таких вітчизняних та зарубіжних вчених, як О.Г. Асмолов, Г.О. Балл, М.І. Д'яченко, Л.А. Кандилович, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Л.Е. Орбан-Лембрик, К.К. Платонов, Д.М. Узнадзе, Е.А. Фарапонова та інших. Що стосується досліджень проблеми психологічної готовності майбутнього психолога до професійної діяльності, можна акцентувати праці О.Ф. Бондаренка, О.О. Бодальова, В.Й. Бочелюка, В.В. Зарицької, В.Г. Панка, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелевої, у яких готовність розглядається як: «складова частина професійного відбору на психолого-педагогічні спеціальності» [16; 18; 55; 56; 65, с. 202 - 203]. Окремий напрям досліджень представлено у працях В.М. Духневича, І.В. Вачкова, М.С. Пряжнікова, К.О. Малишевої, В.В. Шульги з проблем вивчення особливостей професійно важливих якостей (ПВЯ) особистості практичних психологів, які вже працюють за фахом.

Разом з тим, сучасний стан психологічної практики свідчить про недостатній рівень розробленості питання психологічної підготовки майбутніх психологів до здійснення професійної діяльності в цілому, і зокрема емоційно-вольової складової. Актуальність означеної проблеми, її недостатня розробленість, об'єктивна суспільна потреба у фахівцях, що характеризуються емоційною готовністю до виконання професійних завдань, означили вибір теми нашої дипломної роботи як: «Психологічна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності».

Мета дослідження складається з визначення особливостей становлення та цілеспрямованого формування емоційно-вольової сфери майбутніх психологів як складової компоненти їх психологічної готовності до професійної діяльності, яка відповідає вимогам сучасності.

Задля досягнення зазначеної мети, визначені такі **завдання**:

1. Провести теоретичний аналіз наукових даних, стосовно уявлень щодо емоційно-вольової готовності випускників старших курсів ЗВО, спеціальності «Психологія» щодо майбутньої професійної діяльності.

2. Довести взаємозв'язок між характеристиками емоційно-вольової готовності до професійної діяльності та мотиваційною сферою майбутніх психологів.

3. Визначити типи емоційної готовності здобувачів-психологів до майбутньої професійної діяльності та з'ясувати особливості мотивації, що формує емоційно-вольову готовність до професійної діяльності майбутніх психологів під час навчання у закладах вищої освіти.

4. Розробити корекційну програму, спрямовану на розвиток емоційно-вольової сфери для готовності до майбутньої профдіяльності та подолання негативних моментів.

Об'єкт дослідження – психологічна готовність до майбутньої фахової діяльності.

Предмет дослідження – емоційно-вольова готовність майбутніх фахівців - психологів до професійної діяльності та особливості її становлення в процесі навчання.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань було застосовано комплекс методів, вибір та поєднання яких зумовлено предметом і метою дослідження. Комплекс вміщує теоретичні методи: аналіз, систематизація та узагальнення отриманих даних; методи збору емпіричних даних, а саме: анкетування, тестування (вивчення показників емоційно-вольової готовності студентів до майбутньої професійної діяльності); методи математико-статистичної обробки даних (описові статистики, критерій χ^2 Пірсона, t– критерій Стьюдента). Всі представлені розрахунки були виконані за допомогою стандартизованого пакета програм Microsoft Office Excel 2007 і IBM SPSS Statistics 24.

Для збору емпіричних даних були використані наступні методики: шкала самооцінки особистісної та ситуативної тривожності

Ч.Д. Спілбергера–Ю.Л. Ханіна; методика вивчення емоційного інтелекту Н. Холла; тест «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком); методика дослідження нервово-психічної стійкості особистості «Прогноз» (за В.О. Бодровим); методика вивчення стилів пояснення успіхів та невдач «СТОУН-В» (адаптована Т.О. Гордєєвою); методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів А.О. Реана та В.О. Якуніна.

Достовірність та надійність отриманих результатів забезпечена відповідністю використаних методів і методик до мети, завдання та предмету дослідження, а також критеріям надійності та валідності; тотожністю процедури дослідження для всіх респондентів; застосування методів кількісного та якісного аналізу.

Практичне значення магістерської роботи полягає у: 1. розширенні уявлення про динаміку формування емоційно-вольової готовності до майбутньої професійної діяльності здобувачів у процесі навчання в університеті, яке можна використовувати у навчальному процесі при підготовці здобувачів спеціальності 053 Психологія; 2. доборі комплексу методів дослідження емоційно-вольової готовності здобувачів фаху «Психологія» до майбутньої діяльності; 3. створення корекційної програми, яка спрямована на вдосконалення емоційної сфери майбутніх психологів до своєї професійної діяльності під час їх фахової підготовки. Представлену програму можна використовувати у роботі практичного психолога закладу вищої освіти психологічної служби.

Організація та база дослідження: Дослідження проводилося в мережі інтернет в асинхронному онлайн режимі у зв'язку з військовим станом в країні. Була розроблена Веб-сторінка де за допомогою гугл-форми були розіслані вищезазначені тестові методики. У констатуючому дослідженні брали участь 60 студентів спеціальності 053 «Психологія». Розвивальна-корекційною програмою було охоплено 15 студентів (експериментальна група) та 15 студентів увійшли до контрольної групи. Загальна вибірка склала 90 осіб віком 17-22 роки.

Структура роботи. магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків після кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел, що містять 77 найменувань (з яких 9 представлено іноземною мовою). Основний текст викладено на 102 сторінках, проілюстровано 18 таблицями та 14 рисунками. Загальний обсяг роботи 123 сторінки.

РОЗДІЛ 1

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1 Проблема готовності до професійної діяльності в психології

Необхідною умовою успішного початку, виконання та завершення будь-якої діяльності є готовність до неї. Питання готовності є актуальним у будь-якій сфері професійної діяльності і пов'язане з психологічним супроводом відбору, підготовки та перепідготовки фахівців, що передбачає всебічне вивчення та розвиток відповідних психологічних якостей особистості професіонала.

Сучасна психологія приділяє особливу увагу проблемі готовності людини до професійної діяльності, оскільки формування готовності до професійної діяльності є сутністю професійної підготовки та основним критерієм її якості. Цю проблему з різних методологічних позицій досліджувала низка видатних науковців, серед яких: О.Ф. Бондаренко, О.О. Бодальов, В.С. Горгома, М.І. Д'яченко, В.В. Зарицька, Л.А. Кандибович, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, В.А. Семиченко, Н.В. Чепелева та ін.

«У загальному розумінні поняття «готовність» має два значення: перше – це бажання, згода щось зробити, друге – стан готового У першому тлумаченні, на нашу думку, мова йде про добровільне та свідоме рішення, спрямоване на діяльність, у другому визначенні використовується стан, наявність якого забезпечить виконання рішення» [19].

Для більш ґрунтовного розуміння явища готовності до діяльності необхідно розглянути підходи до визначення поняття «готовність» із різних теоретико-методологічних позицій.

Із позиції теорії навчання, яка представлена у роботах Е. Торндайка, Дж. Б. Уотсона та інших, цікавим і найбільш наближеним до природно

доцільного тлумачення поняття готовність, на нашу думку, є визначення, запропоноване М. Кордуеллом. На думку автора, «термін готовність описує той факт, що організми краще пристосовані до асоціювання певних сполучень стимулів та реакцій» [цит., за 48]. Аналізуючи представлене тлумачення, можна дійти до висновку, що поєднання стимулів та реакцій можуть надавати суб'єкту можливість «передбачати» небезпеку. За М. Кордуеллом: «...у процесі соціалізації ми здійснюємо асоціювання певних стимулів із відповідними реакціями, що часто повторюються та є найбільш результативними. Зустрічаючись у реальному житті зі стимулом, який символізує небезпеку нашому здоров'ю чи життю та стійко поєднаний із певною реакцією, ми до початку типового реагування на нього здійснюємо свідому підготовку до певних дій» [цит., за 48].

Передумовами такого тлумачення поняття готовності стали закони научання, сформульовані Едвардом Торндайком в емпіричних дослідженнях:

– *закон вправи*, відповідно до якого, – за інших рівних умов – реакція на ситуацію пов'язується з нею пропорційно частоті повторень зв'язків і їхній силі;

– *закон готовності* – вправи змінюють готовність організму до проведення нервових імпульсів;

– *закон асоціативного зрушення* – якщо при одночасній дії подразників один із них викликає реакцію, то інші здобувають здатність викликати ту ж саму реакцію;

– *закон ефекту* – будь-яка дія, що викликає задоволення в певній ситуації, асоціюється з нею та надалі підвищує імовірність повторення даної дії в подібній ситуації, невдоволення ж (або дискомфорт) при дії, асоційоване з певною ситуацією, призводить до зниження ймовірності здійснення цього акту в схожій ситуації» [цит., за 60].

У вітчизняній психології традиційно термін «готовність» використовується переважно для позначення усвідомленої готовності

особистості до оцінок ситуацій та поведінки, зумовлених попереднім досвідом.

У запропонованій В.О. Ядовим диспозиційній концепції, згідно з якою «соціальна поведінка особистості характеризується в залежності від стану її готовності до певного образу дій, поняття «диспозиція (предиспозиція)» означає «готовність, схильність суб'єкта до поведінкового акту, дії, вчинку або їх послідовності. Така концепція поєднує готовність особистості до поведінки в даній соціальній ситуації з умовами попередньої діяльності. У такій попередній діяльності формується стабільна схильність до задоволення певних потреб суб'єкта у відповідних умовах» [цит., за 60].

«Диспозиція особистості – це ієрархічно організована система, верхівка якої створює загальну спрямованість інтересів та систем ціннісних орієнтацій внаслідок впливу загальних соціальних умов. У середині ієрархії – система громадських соціальних установок на багатообразні соціальні об'єкти й ситуації. Нижній шар – ситуаційні соціальні установки як готовність до оцінки та дій конкретних (так званих, «мікросоціальних») умов діяльності. Провідною ланкою диспозиції стає той рівень, який найбільш відповідає даним умовам і меті діяльності в кожний конкретний момент» [цит., за 60].

Згідно ідей Д.М. Узнадзе, ми знаходимо інше поняття, яке визначає та трактує готовність - «це є поняття «установка» або «атитюд». Під установкою автор розуміє «готовність, схильність суб'єкта до сприйняття майбутніх подій та до дій у певному напрямку, яка забезпечує стійкий цілеспрямований характер перебігу відповідної діяльності, виступає основою відповідної меті вибіркової активності індивіда» [цит., за 62]. У такому розумінні установка «описує первинний цілісний недиференційований стан готовності суб'єкта до дії, що відноситься до етапу, який передує її свідомому здійсненню, та дозволяє підвищити ефективність її виконання. Слід зауважити, що лише наявності певної установки недостатньо для того, щоб виникала відповідна до неї поведінка в даній конкретній ситуації,

натомість повторення подібних ситуацій гарантує реалізацію відповідної установки» [20, с. 87–95].

Вчений В. Зеленський підкреслює важливість цього поняття в психології складних психічних явищ. Він вказує, що воно описує своєрідний психологічний феномен, в якому відомий стимул діє сильно в одних випадках, слабко в інших або не діє зовсім. Прийняти установку означає бути готовим до чогось певного, навіть якщо ця впевненість є несвідомою тому що установка є те ж саме, що й апріорна спрямованість на щось визначене, незалежно від того, чи знаходиться це визначене в уявленні, чи ні. «Готовність, у виді якої я розумію установку, завжди полягає в тому, що в наявності є відома суб'єктивна констеляція, визначене сполучення психічних факторів або змістів, що або встановлює спосіб дії в тому чи іншому певному напрямку, або сприйме зовнішнє подразнення тим чи іншим певним способом» [41].

Також, є сенс зазначити, що Д.М. Узнадзе у своїй концепції вирізняє різні види установок, які реалізуються у двох формах діяльності (поведінки) – екстерогенній та інтерогенній. До екстерогенних форм поведінки відносять трудову та пізнавальну діяльність, а до інтерогенних – ігрову [цит., за 62].

У даний час в межах багатьох психологічних шкіл продовжуються дослідження різноманітних аспектів готовності як багатовимірного явища, але найбільш загальним висновком більшості психологічних досліджень є те, що готовність виступає основною умовою ефективного здійснення будь-якої діяльності [6; 10; 12; 31; 40; 43; 73].

Сьогодні, у сучасній психологічній науці розрізняють такі види готовності, як: готовність до дії; готовність до діяльності; психологічна готовність.

«Готовність до дії – установка, спрямована на виконання певної дії. Готовність до дії передбачає, з одного боку, наявність певних знань, умінь та навичок, а також готовність до протидії перешкодам, що виникають у ході

виконання дії, з іншого боку, – приписування дії, що виконується, певного особистого змісту» [58, с.137].

Таким чином, стан поведінкової готовності - це стан, в якому всі психофізіологічні системи людини мобілізовані для ефективного виконання певної поведінки. Слід зазначити, що поведінкова готовність досягається через вираженість окремих компонентів, таких як нейродинамічне формування поведінки, фізична підготовленість та психологічні чинники готовності. Залежно від умов поведінки, будь-який з цих компонентів може бути основним компонентом поведінкової готовності.

Готовність до дії більшість авторів розглядають як стан концентрації здібностей людини перед початком діяльності [6; 12; 14; 15; 18; 21; 36; 42].

Готовність до професійної діяльності дослідниками розглядається як: «активний стан особистості, передумова цілеспрямованої професійної діяльності, її регуляції, стійкості, ефективності, схильності суб'єкта діяти на достатньо високому рівні. Готовність до професійної діяльності також виступає в якості вирішальної умови швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації» [42].

«Психологічна готовність – психічний стан, який характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на оперативне або довгострокове виконання конкретної діяльності або трудової задачі» [14]. Даний психічний стан дозволяє успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати якості особистості, досвід, знання, зберігати самоконтроль та змінювати поведінку за умов виникнення непередбачених перешкод її здійснення.

У своєму дослідженні Т.І. Білуха зазначає, що - «психологічна готовність до того чи іншого виду діяльності є цілеспрямованим виявом особистості, який включає переконання, погляди, систему ставлень, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови. Така готовність, на думку автора, «досягається в ході моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки, є результатом всебічного

особистісного розвитку особистості з урахуванням вимог, зумовлених особливостями діяльності, професії» [15, с.29].

Динамічна структура психологічної готовності до складних видів діяльності є цілісним утворенням, що включає багато індивідуальних характеристик, основними з яких є:

- Мотиваційний – це потреба в досягненні успіху у виконанні завдання, інтерес до діяльності та бажання досягти успіху і показати себе з найкращого боку;

- Когнітивний – це розуміння завдання або роботи, оцінка її важливості для досягнення кінцевого результату діяльності та для себе (з точки зору престижу і статусу), розуміння можливих змін обставин; та

- Емоційні – це почуття професійної та соціальної відповідальності, впевненість в успіху, натхнення;

- вольові – це самоконтроль і концентрація сил, зосередженість на роботі, усунення зовнішніх впливів, подолання перешкод, сумнівів і страхів.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки дослідники встановили кілька стійких визначень готовності, її змісту, структури, основних параметрів готовності, динаміки прояву готовності, тривалості та умов, що впливають на її стійкість.

Узагальнення результатів проведеного теоретичного аналізу в працях вітчизняних дослідників дозволяє говорити про наявність багатьох підходів у вивченні психологічної готовності суб'єкта до професійної діяльності. До них відносяться самі розповсюджені, що отримали найбільшого розвитку до розуміння досліджуваного феномену – це індивідуальний підхід; особистий підхід і діяльність; функціональний підхід.

Досліджуючи психологічну готовність до професійної діяльності саме психологів, Вірна Ж.П. виділяє такі групи властивостей (компонентів готовності), як: «особистісні, когнітивно-операціональні, емоційно-вольові, інтерактивні та характеризує їх таким чином:

- особистісний компонент – автономність, інтернальність, адекватна самооцінка, інтегрованість ціннісно-мотиваційної сфери, гуманістична спрямованість особистості;
- когнітивно-операціональний компонент – загальні інтелектуальні здібності, вербальна креативність, здатність до рефлексії, прагнення до пізнання та саморозвитку, успішність професійного навчання, научуваність;
- емоційно-вольовий компонент – емоційна стійкість, урівноваженість, здатність до саморегуляції та самоорганізації, цілеспрямованість, наполегливість;
- інтерактивний компонент – соціальний інтелект, комунікативні здібності, прийняття інших, комунікативна толерантність, емпатійні здібності» [22].

Досліджуючи особливості психологічної готовності психологів до професійної діяльності в спорті, О.А. Черепехіна визначає психологічну готовність, як «комплекс мотивів, знань, умінь і навичок, особистих якостей, які забезпечують успішну взаємодію психолога з підопічними спортсменами в цілому» [цит., за 24, с. 57]. Автор виділяє в структурі психологічної готовності спортивних психологів такі компоненти: мотиваційний, операційний, когнітивний та особистий. Зміст когнітивного компоненту готовності складають загальні професійні знання, об'єктивно необхідна інформація щодо всіх аспектів професійної діяльності та окремі компоненти знань, що пов'язані з практикою спорту. Мотиваційний компонент готовності, на думку О.А. Черепехіної, визначається «типами професійної мотивації (адекватна, ситуативна, конформістська, компенсаторна). Операційний компонент являє собою сукупність умінь та навичок, що забезпечують ефективність вирішення психологом практичних завдань професійної діяльності. В особистісному компоненті відбито сукупність важливих для здійснення ефективної професійної діяльності у спорті стійких особистісних якостей психолога» [цит., за 24].

Таким чином, узагальнюючи наведені вище підходи до розуміння психологічної підготовки до професійної діяльності, можна стверджувати, що вони не суперечать і не виключають один одного, а навпаки, поглиблюють і розширюють розуміння складності та багатоаспектності цього феномену.

Аналіз специфіки психологічної підготовки до професійної діяльності не можна вважати повним без урахування питань кар'єрна-особистісного розвитку майбутнього фахівця.

Так, за результатами досліджень В.О. Бодрова: «процес формування стану психологічної готовності до діяльності являє собою послідовність взаємопов'язаних процедур та дій:

- усвідомлення своїх потреб, вимог суспільства, колективу або задач, що поставлені іншими особами;
- усвідомлення цілей виконання задач, вирішення яких приведе до задоволення потреб або виконання поставленої задачі;
- визначення на основі досвіду та оцінки передумов діяльності, найбільш раціональних та можливих допоміжних способів вирішення задач або виконання вимог;
- прогнозування проявів власних інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення власних можливостей, рівня прагнень та необхідності досягнення певного результату;
- мобілізація сил у відповідності до умов і задач, самонавіювання віри в успішне досягнення мети» [цит., за 18].

Завершується процес формування стану психологічної готовності тим, що готовність, пройшовши декілька рівнів свого розвитку, набуває характеру стійкої особистісної властивості. Складність проблеми готовності полягає в тому, що успіх у новій діяльності не гарантується простим перенесенням сформованих раніше властивостей та станів у нову ситуацію.

Тривалість навчання може сприяти розвитку психологічної готовності студентів до освітньої, професійної та/або професійної діяльності, а також здатності робити самооцінку своєї кар'єри. Не можна стверджувати, що 4-й рік навчання забезпечує достатню підготовку до професійної діяльності, оскільки здобувачі ще не повною мірою залучилися до реальної професійної діяльності. Сучасні дослідження емпірично довели, що успішне навчання не є автоматичною гарантією повної психологічної готовності до професійної діяльності випускників закладів вищої освіти.

Зрештою, готовність стає більше особистою властивістю, а психологічна готовність розвивається в кілька етапів. Просте перенесення раніше сформованих властивостей і станів в нову ситуацію не є ефективним рішенням проблеми готовності, оскільки вимагає значних зусиль [6; 12; 14; 15; 18; 21; 36; 42].

Важливим показником готовності здобувачів до майбутньої професійної діяльності виступає, як процес адаптації випускників до професійної діяльності так і процес набуття професійної самостійності під час навчання у ЗВО.

«Готовність студента-випускника до професійної діяльності після закінчення ЗВО – психологічний фактор успішного виконання своїх обов'язків, правильного використання здобутих знань, навичок, умінь, порівняно швидкої адаптації до умов праці, підвищення кваліфікації» [29, с.226].

Підготовка є компонентом діяльності особистості, який знаходиться поза узагальненою структурою діяльності. Готовність до діяльності формується на етапі навчання і включається в процес професійної реалізації як специфічне особистісне новоутворення.

Не менш важливими є професійна підготовка та стійка психологічна готовність. Значний вплив на ефективність професійної діяльності та якість вирішення поставлених завдань має психологічна підготовленість.

Незважаючи на багатоаспектність існуючих підходів до вивчення професійної діяльності, сучасна наука ще не до кінця обізнана щодо психологічної готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності. Ключові фактори, які диктують розвиток окремих структурних елементів і готовність в цілому, не згадуються.

При дослідженні психологічних факторів прийнято концентрувати увагу не на емоційному аспекті підготовки, а на особистісних, мотиваційно-когнітивно-поведінкових аспектах готовності до професійної діяльності. Все, вищезгадане, ще раз доводить про те, що поза увагою залишається емоційний компонент психологічної готовності. Тому приділимо увагу у наступному пункті 1.2 саме цієї складової компоненти психологічної готовності до професійної діяльності здобувачів.

1.2 Емоційна-вольова готовність психолога до майбутньої професії

Питання становлення фахівця в процесі здобуття вищої освіти є неповним без аналізу психологічних особливостей студентського віку. Вивчаючи закономірності розвитку людини в юнацькому віці як періоді становлення навчально-професійної діяльності, інтенсивного інтелектуального розвитку, оволодіння студентськими ролями та входження в нове "доросле" життя, ми можемо говорити про психологічні особливості студентських років.

«Період студентства – час високих динамічних змін і розвитку людини, це період, що має своє інституціональне оформлення, що дозволяє визначити студентство як особливу соціально-вікову групу. Вступаючи до вищого навчального закладу майже підлітком і закінчуючи його дорослою людиною, яка має систему формальних і неформальних соціальних відносин, роботу, а іноді вже й родину, студент проходить крізь ряд істотних і незворотних психологічних і соціальних змін» [36].

«Студентство – це особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти, які

цілеспрямовано та систематично оволодівають знаннями й професійними вміннями. Як соціальна група студентство характеризується професійною спрямованістю, сформованістю стійкого ставлення до майбутньої професії, як наслідок правильності професійного вибору, адекватністю та повнотою уявлень студента про обрану професію. Останнє включає знання тих вимог, що пред'являє професія до особистості фахівця, та умов професійної діяльності» [56; 57].

Емпірико-пізнавальний досвід свідчать про те, що «рівень уявлення студента про професію (адекватний - неадекватний) безпосередньо співвідноситься з рівнем його ставлення до навчання: чим менше студент знає про професію, тим менш позитивним є його ставлення до навчання. При цьому більшість студентів позитивно ставиться до навчання» [34; 35; 37; 42; 44].

Насичений зміст студентських років пов'язаний як з подовженими термінами навчання, професійної підготовки та перевиховання, яких вимагає сучасна цивілізація, так і з особливим ставленням до молодих людей у сучасному суспільстві. Багато важливих та значимих видів людської діяльності мають вікові обмеження і у свідомості людей нерозривно пов'язані з молоддю. У молодості люди найбільш креативні, здатні формулювати евристичні ідеї та працювати. Інший аспект є більш психологічним і пов'язаний з ідеологіями та світоглядом, які молоді люди розвивають у цей період.

«Формування світогляду студента означає розвиток його рефлексії, усвідомлення студентом себе як суб'єкта діяльності, носія певних суспільних цінностей, соціально корисної особистості» [54]. У свою чергу - це «потребує від самої освітньої системи змін у змісті, формах і технологіях навчання, спеціальної організації педагогічного спілкування, створення для студентів умов і можливостей відстоювати свої погляди, цілі, життєві позиції в процесі навчально-виховної роботи в навчальному закладі» [1].

І.А. Зимня виділяє основні характеристики віку, що нами вивчається, які «відрізняють його від інших груп населення високим освітнім рівнем, високою пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю та досить гармонійним сполученням інтелектуальної та соціальної зрілості. У плані загально психічного розвитку, студентство є періодом інтенсивної соціалізації людини, розвитку вищих психічних функцій, становлення всієї інтелектуальної системи й особистості в цілому» [цит., за 38].

У цей період «формується пізнавальні та професійні інтереси, потреба в праці, здатність будувати життєві плани, суспільна активність, затверджується самостійність особистості, вибір життєвого шляху. Людина стверджує себе в обраній справі, здобуває професійну майстерність, і саме в молодості завершується професійна підготовка, а отже, й студентська пора» [34; 35; 37; 42; 44].

А.В. Толстих підкреслює, що «в молодості людина максимально працездатна, витримує найбільші фізичні та психічні навантаження, найбільш здатна до оволодіння складними способами інтелектуальної діяльності. Легше за все здобуваються всі необхідні в обраній професії знання, уміння й навички, розвиваються необхідні спеціальні особистісні та функціональні якості (організаторські здібності, ініціативність, мужність, спритність, необхідні в ряді професій, чіткість і акуратність, швидкість реакцій і т.п.)» [цит., за 38].

Вік 18-20 років - період найінтенсивнішого морального та естетичного емоційного розвитку, становлення і стійкості характеру, а головне - оволодіння повним спектром соціальних ролей дорослої людини - громадянських, професійних, трудових тощо.

Активно розвивається емоційна сфера здобувачів. Орієнтуючись на майбутнє, розвиваючи свої фізичні та інтелектуальні здібності, розширюючи кругозір, молодь набуває оптимістичного настрою та підвищеного життєвого тону. Загальна емоційна врівноваженість краща, ніж у підлітків. Різкі емоційні сплески зазвичай залишаються в минулому, але в деяких ситуаціях

можуть виникати різкі випадки і несподівані реакції, наприклад, коли погляди і максималістські судження молоді людини відрізняються від поглядів і суджень співрозмовника.

Юнацтво - це період, який характеризується суперечливими емоціями, внутрішньою фрустрацією, тривогою і «метаннями», «метушливістю» але менш демонстративними, ніж на більш ранніх вікових етапах. Емоційна сфера підліткового віку стає багатшою за змістом і більш диференційованою за "відтінками" переживань. Водночас емоційна чутливість часто поєднується з осудливою та відвертою оцінкою оточення підлітка, кульмінацією якої стає моральний скептицизм та відверте заперечення моральних аксіом. Важливо розуміти, що це відображення власного інтелектуального та морального пошуку, бажання критично переосмислити "писану правду" і прийняти її як вистраждану та осмислену, а не як щось нав'язане ззовні.

Розповсюдженою є думка про те, що емоційно-вольова сфера молодих людей характеризується інфантильністю. Із цього приводу, на наш погляд, цікавою є думка Д. Віннікотта про те, що «інфантильність, як прояв емоційної сфери особистості, у юнацькому віці не є відхиленням від норми. Є тільки один шлях лікування інфантильності ... – це сам плин часу та становлення дорослості, що приходить згодом... Інфантильність, найдорогоцінніше, що є в отрочстві та юнацтві. Сюди відносяться найяскравіші творчі ідеї, нові п'янки почуття, ідеї нового життя. Суспільству потрібний «струс» із боку нових людей, які поки що не несуть ніякої відповідальності» [цит., за 8, с. 64].

Продовжуючи запропоновану Д. Віннікоттом логічну лінію розвитку, «освіта й суспільство в цілому повинні утриматися від прискореної професіоналізації та соціалізації молодих людей і не давати їм можливості досягати передчасної помилкової зрілості. Помилкова зрілість – поверхневе наслідування дорослого, особистісно незрілі молоді люди засвоюють лише зовнішньо-атрибутивний бік дорослого життя» [цит., за 8, с. 64].

На жаль, ця тенденція спостерігається і в підготовці психологів. Здобувачі зосереджуються на вивченні методик тестування та тренінгів, нехтуючи теоретичними основами, на яких побудовані основні психологічні підходи та теорії. У такому випадку оволодіння операційно-технічними аспектами професії призводить до невідповідності до повноцінної професійної поведінки. На наш погляд, передумови такого формалізму закладені в самій системі освіти, включаючи номенклатуру дисциплін, регламент аудиторних занять і формат звітності.

У своїй професійній діяльності практикуючі психологи часто переживають стресові ситуації, стикаються з проблемами і стражданнями інших людей і повинні відчувати безпорадність перед ситуаціями, що виникають. Професійна діяльність психологів пов'язана зі специфічними психічними та емоційними навантаженнями, такими як стрес, прагнення розібратися в проблемах клієнтів у кризових ситуаціях, негативні емоційні стани та можливість бути об'єктом клієнтської агресії. Тому процес формування готовності здобувачів до майбутньої професійної діяльності є по суті універсальним і має бути спрямований не лише на оволодіння професійним психологічним інструментарієм, а й на особистісну трансформацію майбутніх фахівців у процесі їх навчання та професійної діяльності.

Не можна оминати увагою питання індивідуальної готовності до вибору майбутньої професії, яка визначає успішність навчання та формування подальшої готовності до професійної діяльності. Для нас становить науковий інтерес питання психологічної готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності. Як зазначалося вище, компонентами психологічної готовності до професійної діяльності є інтелектуальний (когнітивний), особистісний, емоційно-вольовий та операційний (інструментальний).

Оскільки емоційно-вольовий компонент є одним з найменш досліджених компонентів психологічної готовності майбутніх психологів до

професійної діяльності, тому у фокусі нашого дослідження перебуває емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності. З цього приводу і предметом нашого дослідження стало емоційно-вольова готовність майбутніх фахівців - психологів до професійної діяльності та особливості її становлення в процесі навчання.

Емоційний компонент психологічної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності окремо досліджено у працях Г.М. Гагаєвої, Н.О. Євдокимової, В.О. Моляко, А.Ц. Пуні, Н.К. Шеляховської та інших. На думку дослідників, «головними функціями емоційного компоненту готовності є сприяння створенню оптимального стану напруження, загальної активності організму до подальшої діяльності. Емоційний компонент спрямовує та регулює діяльність, забезпечуючи емоційну стабільність та нечутливість до стресового впливу сторонніх чинників. Автори описують її термінами «емоційна стійкість», «упевненість в успіху», «натхнення», «самоконтроль», «емоційне збудження» тощо» [31; 32; 57].

Емоційно-вольова готовність до професійної діяльності передбачає вміння майбутнього фахівця доволно керувати своєю пізнавальною, загальною активністю та поведінкою тощо, спрямовувати її на розв'язання професійних задач в умовах здійснюваної трудової діяльності.

Розвинені компоненти емоційно-вольової готовності студентів-психологів до професійної діяльності, на думку Г.І Якушевої, є: «складовою таких структур професійного розвитку особистості майбутнього фахівця, як «соціально-професійна компетентність» і «самопізнання та професійне самовдосконалення». Вони, разом з емоційною компетентністю особистості, забезпечують «уміння орієнтуватися в ситуації клієнта, уміння вірно відобразити його особистісні властивості та емоційний стан, розуміння власних особистісних характеристик, знання власних почуттів» [цит. за 24].

У психології прийнято виділяти «чотири компоненти емоційної компетентності: самосвідомість, розуміння власних почуттів, усвідомлення власних емоцій, самоконтроль» [44].

Самосвідомість - це сприйняття, оцінка людиною себе як особистості, включаючи свій етичний образ, інтереси, цінності, індивідуальність, темперамент, характер, емоційність і мотиви поведінки.

Емоційне самопізнання людини є основою для розуміння та усвідомлення власних емоцій і того, що є важливим для людини у вигляді переживань, які ґрунтуються на глибинних потребах і бажаннях. Це самоусвідомлення власної емоційної сфери, яке впливає на сам образ особистості, Я-концепцію.

Розуміння своїх емоцій, почуттів - це здатність усвідомлювати їх природу і значення, причини їх виникнення та можливі прояви. Емоції є результатом узагальнення емоційного досвіду людини. Розуміння власних емоцій має особливе значення для психологів. Звертаючись до власних емоційних спогадів, психологи пов'язують емоції своїх клієнтів з власним попереднім досвідом і більш диференційовано розпізнають специфіку емоційних переживань своїх клієнтів.

Усвідомлення власних почуттів означає чітке і ясне розуміння раніше непомічених аспектів і взаємозв'язків власного емоційного вираження, особливостей емоційних реакцій та їх причин. Усвідомлення своїх емоцій - це не лише розпізнавання власних емоційних станів, але й прийняття реальних і значущих переживань, а також позитивне сприйняття оцінки своїх емоцій іншими людьми. Усвідомлення своїх емоцій - це крок до емоційного контролю.

Усвідомлення емоцій має три основні функції: «закріплення досвіду, міжособистісна комунікація, емоційна експресія. Таким чином, усвідомлення власних емоцій сприяє комунікабельності, оскільки дозволяє адекватно розпізнавати, описувати, переробляти й надалі виражати емоції» [44]. «Комунікабельність припускає позитивне життєве налаштування людини, вміння ладити з людьми, згладжувати конфліктні ситуації, вміння слухати й розуміти, а також талант керувати взаєминами й адаптуватися в колективі» [24].

Самоконтроль означає контроль над своїми емоціями, почуттями, діями та вчинками, що забезпечує виконання обраної програми дій. Керувати своїми емоціями не означає придушувати їх, а навпаки, "заспокоювати" їх, сублімувати і використовувати на благо. Це означає вміння регулювати, коли, скільки і в якій формі ви дозволяєте собі виражати ті чи інші емоції. Самоконтроль - це насамперед блокування негативних емоцій. Часом люди не здатні виражати позитивні емоції. Чоловіки, до речі, більш стримані, ніж жінки.

Навчання майбутніх психологів управлінню емоційними станами є невід'ємною частиною процесу формування емоційного компонента психологічної готовності до діяльності і ґрунтується на цілеспрямованому навчанні способам організації змісту емоційної діяльності в порядку і взаємозв'язку компонентів цілісної системи емоційної регуляції. «У якості основного механізму формування емоційної готовності є повторення та закріплення емоційних станів, що відповідають майбутній професійній діяльності особистості, що створює передумови для виникнення нових рис у структурі особистості майбутнього фахівця. Ступінь володіння різноманітними способами регуляції власних емоційних станів визначає сформованість емоційної готовності до діяльності» [54].

«Здатність емоційна відгукуватися на переживання інших людей називають емпатією. Людина, здатна до такого співпереживання найвищою мірою, вміє поставити себе на місце іншої людини. У роботі психолога співпереживання може обумовлювати конструктивну взаємодію консультанта з клієнтом» [62].

Емпатія означає входження в особистий світ іншої людини. Це означає бути постійно чутливим до мінливого емоційного стану партнера по спілкуванню. Це як тимчасово "вжитися" у внутрішній світ іншої людини і делікатно залишатися в ньому, не критикуючи і не засуджуючи. Це означає вловлювати те, про що інша людина ледве здогадується. Однак не слід намагатися виявити несвідомі почуття. Бути емпатичним означає бути

відповідальним, активним, сильним і водночас чуйним і делікатним. Люди, які чутливі до почуттів інших, вміють слухати, бачити і брати до уваги емоції інших, здатні зрозуміти перспективи тих, хто думає інакше. Традиційно вважається, що жінки більше здатні відчувати емоційні настрої інших, ніж чоловіки.

У зв'язку з тим, що спілкування є основою професійної діяльності практичного психолога, то емпатія буде виступати основною характеристикою успішності цього процесу. Так, О.О. Бодальов, аналізуючи структуру продуктивності спілкування, пов'язує її з: - «адекватним чуттєвим відображенням суб'єктами спілкування один одного та, визначаючи здатність особистості до емпатії, виділяє низку емпатійних властивостей особистості:

1. Спрямованість на людину, в якій виявляється ставлення насамперед до позитивних якостей іншої людини, що сприяє розкриттю особистісного потенціалу людини, з якою ми спілкуємося. Не виключено, що в людини може бути й стійка орієнтованість на негативне в інших людях.
2. Великий обсяг уваги, уміння її розподіляти, її висока стійкість, які добре виявляють себе при сприйнятті оточуючого предметного світу та слабо діють при взаємодії з іншими людьми.
3. Спостережливість людини, що виражається в здатності фіксувати незначні коливання в поведінці або настрої іншого та тим самим бачити за ними істотне в особистості.
4. Пам'ять, звернена до інших людей, теж є умовою успішного спілкування з ними.
5. Мислення людини визначається здатністю кожного з нас аналізувати вчинки іншого, бачити за ними мотиви, що керують ним, прогнозувати його поведінку в різних ситуаціях.
6. Інтуїція – це збагнення особливостей, що характеризують особистість іншої людини, шляхом безпосереднього їх сприймання, без обґрунтування за допомогою доказів.

7. Добре розвинена уява – уміння ставити себе на місце іншої людини й бачити світ, роботу – все, що відбувається, її очима, проникати до її внутрішнього світу.
8. Вихованість емоційної сфери, яка проявляється в умінні людини співпереживати іншим людям, тобто ототожнювати, ідентифікувати себе з ними.
9. Моральна вихованість, що зумовлює багатство палітри виявів індивідом почуттів стосовно інших.
10. Уміння обирати стосовно іншої людини найбільш відповідний спосіб поведінки, спілкування.
11. Загальний малюнок поведінки при спілкуванні з іншим, що визначається складом характеру.
12. Уміння на основі знання самих себе керувати своєю поведінкою в різних ситуаціях спілкування» [16, с. 57-64].

Ми вже звертали увагу, на то, що на думку більшості вчених професійна діяльність сучасного психолога тісно пов'язана з емпатійним спілкуванням та є стрижнем взаємодії з клієнтом і предиспозицією її ефективності, тому в професіограмі психолога емпатія посідає найважливіше місце. «Емпатія є базовою складовою емоційного інтелекту особистості та, разом із розумінням власних емоцій та почуттів, управлінням власними емоційними станами, забезпечує здатність людини до усвідомлення, прийняття та регуляції емоційних станів і почуттів інших людей та самого себе» [15]. Сформований та розвинений емоційний інтелект є невід'ємною складовою особистості та професійної майстерності психолога і передумовою успішного формування його емоційно-вольової готовності до професійної діяльності.

«Емпатія як осягнення емоційного стану, співпереживання, проникнення до внутрішнього світу іншого є, з одного боку, станом, що обов'язково виникає в ситуації професійного спілкування психолога з клієнтом, а з іншого, професійна необхідною рисою особистості психолога-

практика. Разом із цим, необхідний баланс емпатійної чутливості та загальної емоційності психолога для забезпечення оптимального рівня ефективності професійної діяльності. Якщо діяльність за своїми характеристиками збігається з емоційними, мотиваційними, комунікативними особливостями людини, вона відчуває задоволення; у протилежному випадку емоційна напруженість може призвести до негативних наслідків: конфліктної ситуації, невротизації, психологічних розладів» [48, с. 35].

Поглинаючись у професійну діяльність психологів, наслідком такої невідповідності особистісних професійна важливих якостей (ПВЯ) та вимог професії стає емоційне вигорання фахівця. На думку В.В. Бойка: «Емоційне вигорання – це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у вигляді повного чи часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи» [цит., за 18, с. 133]. Дослідження синдрому емоційного вигорання психолога-консультанта, здійснене Малишевою К.О., підтверджує зумовленість професійного вигорання невідповідністю особистості роботі [цит., за 18].

Зарицька В.В. розглядає емоційно-когнітивну готовність до професійної діяльності, визначаючи її як «стан особистості, що забезпечує її позитивно активне включення в діяльність, виступає умовою творчості, створення нового; розкриває здатність до розвитку й самовдосконалення особистості крізь її особистісно-змістовну сутність, людську індивідуальність» [18]. Авторка пов'язує прояви емоційної готовності людини з розширенням її емоційного потенціалу, тобто прийняттям нею можливості як позитивних, так і негативних подій на своєму життєвому шляху, їх усвідомлення, а когнітивна готовність передбачає раціональне реагування на них, здатність регулювати й контролювати власні емоції та робити прогнози щодо їх переживання й використання в системі стосунків «людина – людина», «людина – група», «людина – соціальне середовище», «людина – виробниче середовище» в процесі професійної діяльності. У зв'язку з цим: «емоційний інтелект являє собою двокомпонентний конструкт, який складається із

внутрішньо особистісного (здатність до розуміння й управління власними емоціями) та міжособистісного (здатність до розуміння й управління емоціями інших) компонентів. Тому ще в період підготовки до професійної діяльності в навчальному закладі слід ці компоненти виявляти й шукати шляхи розвитку емоційного інтелекту, починаючи з перших днів навчання студентів у ЗВО» [18].

Емоційна готовність до діяльності - це стан, який виникає на основі позитивного ставлення до змісту професійної діяльності і є умовою забезпечення ефективного включення особистості в діяльність та ефективного виконання цієї діяльності. Виходячи із загального визначення психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів, видається доцільним дослідити афективний компонент готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності як окремий вид готовності.

Під емоційно-вольовою готовністю до майбутньої професійної діяльності психологів розуміється стійке і системне психологічне новоутворення в структурі емоційної сфери особистості майбутнього фахівця, яке представляє певний рівень емоційної зрілості особистості, ґрунтується на розвиненій емоційній компетентності, є показником психологічного здоров'я і забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію. Є запорукою ефективної міжособистісної взаємодії. Емоційна підготовка майбутніх психологів до професійної діяльності має першочергове значення для подальшої адаптації випускників до умов практичної діяльності та забезпечення високої ефективності їхньої фахової діяльності.

Структурними компонентами емоційної підготовки є: розпізнавання власних емоцій та почуттів, управління власними емоціями, стійкість до афектів та різких невмотивованих змін настрою, розвинена емпатія та оптимізм.

1.3 Професійна важливі якості особистості майбутнього психолога та їх значення в розвитку емоційно-вольової готовності до професійної діяльності

Професійна діяльність як основна дає найбільшу потенційну можливість задовольнити базові потреби людини - безпеку, самоповагу та соціальне визнання - одночасно і в максимально можливій мірі. Для людини професійна діяльність є не лише засобом для існування, але й джерелом розвитку та самореалізації зрілої особистості. Між обраною професією та особистістю професіонала існує складна взаємодія. З одного боку, розвиток особистості відбувається під час професійної діяльності, а з іншого - особистісні характеристики професіонала мають значний вплив як на процес, так і на результати професійної діяльності [41; 51; 54].

«Опанування професією – складний та тривалий шлях, який пов'язаний не лише з набуттям певних професійних знань, умінь та навичок, але й з активним особистісним змінюванням, професійним становленням у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Для успішного виконання професійної діяльності недостатньо лише отримати певні знання, уміння та навички в галузі праці, потрібна наявність у індивіда загальних здібностей та спеціальні здібностей, що забезпечують успішність виконання конкретних видів діяльності та більш спеціалізованих її видів» [50].

«Внутрішні психологічні характеристики суб'єкта, у яких відображаються вимоги професійної діяльності до різних властивостей особистості: мотиваційно-потребових, когнітивних, психомоторних, емоційно-вольових тощо – у психології отримали назву професійно важливих якостей особистості» [18]. Поняття ПВЯ особистості увійшло до термінологічної бази психології праці ще на початку двадцятого сторіччя разом з уявленням про те, що успішна діяльність визначається, насамперед, наявністю психічних функцій, здібностей та якостей, що формуються на

основі вроджена заданих біопсихічних властивостей під дією зовнішніх впливів і власної активності [18].

Аналізуючи вимоги професії психолога до особистості, доцільно узагальнити їх за рівнем, що спеціалізується ПВЯ майбутніх фахівців. Так, на думку М.В. Макаренка та М.С. Корольчука, доцільно відрізнити: «загальні професійні якості, що визначають успіх професійно-навчальної діяльності всіх майбутніх фахівців або ж великих їх груп, та спеціальні якості, активно включені в діяльність лише спеціалістів окремого профілю, випускників деяких конкретних навчальних закладів» [44, с.102].

Автори зазначають, що: - «з урахуванням специфіки спеціальності, освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки фахівця, ієрархії груп професійно важливих якостей можна представити в такому вигляді:

- якості, необхідні будь-якому сучасному спеціалісту (загальні);
- якості, професійно важливі для випускників усіх навчальних закладів (будь-якого фахівця);
- якості, загальні для фахівця в тій чи іншій галузі професійної діяльності;
- якості, що відображають своєрідність роботи фахівця певного профілю професійної діяльності (педагогічного, військового, інженерного тощо);
- спеціальні якості, специфічні тільки для певного вищого навчального закладу (конкретного спеціаліста)» [44].

Романова Є.С. у своєму дослідженні наголошує на: «необхідності урахування основних вимог до фахівця при аналізі його професійно важливих якостей, серед яких: інформаційні (засвоєння системи знань, базових наук, підвищення рівня професійних знань), розвиваючі (формування особистості як свідомого суб'єкта поведінки й діяльності), дослідницькі, конструктивні, комунікативні, організаційно-методичні, діагностичні, консультаційні, корекційні» [цит., за 60].

Пов'якель Н.І. звертає увагу на те, що - «...при розробці моделі фахівця, в системі підготовки майбутнього психолога необхідно врахувати такі аспекти:

- професійно важливі особистісні риси та якості (адекватність і сталість самооцінки, сенситивність, емпатійність, фрустраційна толерантність, відсутність хронічних внутрішніх особистісних конфліктів, які зумовлюють проєкції, психологічні захисти тощо);
- професійно важливі соціально-когнітивні й комунікативні вміння (уміння слухати іншого, коректно висловлювати власну думку, встановлювати соціальний контакт тощо);
- розвинуті професійно важливі якості та властивості - уважність, спостережливість, гнучкість, пластичність та динамічність мислення, здатність виділяти суттєве та узагальнювати, прогнозувати реакції іншого, уміння рефлексувати щодо себе та іншого, дій та станів тощо;
- необхідні психофізичні властивості та психічні якості, що характеризують нервову систему як сталу, міцну, стресостійку й водночас досить гнучку й пластичну;
- акторські, творчі та організаторські здібності» [56].

Проблему розвитку особистісних та професійних якостей майбутніх психологів у процесі їх фахової підготовки у ЗВО досліджують такі науковці, як В.Й. Бочелюк, Н.П. Зубалій, Т.В. Киселева, І.А. Мартинюк, П.О. М'ясоїд, Н.В. Наумчик, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, О.П. Саннікова, Л.В. Скріпко, Л.Г. Терлецька, В.В. Шульга та ін.

Інтерес також представляють виділені Корсунським Є.А., «у результаті теоретичного узагальнення численних концепцій, «інтегративні блоки» особистісних і професійно важливих якостей психологів: блок когнітивних якостей, блок рефлексивно-перцептивних якостей, блок волевих якостей, блок ціннісно-смыслових якостей, поведінкові якості, блок емоційних якостей, блок психологічної культури, блок комунікативних якостей, професійна компетентність та професійна ідентичність» [цит., за 47].

У відповідності до мети та завдань нашого дослідження розглянемо більш детально блок емоційних якостей, запропонований автором. До блоку емоційних професійна важливих якостей особистості Корсунський Є.А. включає: «емпатію, толерантність, бажання допомагати людям, емоційну стабільність, доброзичливість, здатність розуміти емоційні стани, почуття людей, стійкість до стресу тощо» [цит. за 47, с. 83-86].

Проблема емоційного вигорання фахівців, які працюють у системі «людина – людина», активно розробляється вітчизняними і закордонними науковцями: Бойко В.В., Грицук О.В., Кузнєцов М.А., Макота Т.В., Максименко С.Д., Малишева К.О., Орел В.О., Переверзева К.Ю., Перегончук Н.В., Трунов Д.Г., Хоменко А.В., та інші.

За визначенням В.В. Бойка: «Емоційне вигорання – це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у вигляді повного чи часткового вимкнення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи» [цит., за 22, с. 133].

Досліджуючи чинники емоційного вигорання психологів, Малишева К.О. зазначає, що «в загальному вигляді йдеться про те, що вигорання зумовлено невідповідністю особистості роботі» [цит., за 22, с. 29]. Таким чином, невідповідність обраній професії або недостатня сформованість ПВЯ особистості психолога виступають факторами порушення ефективності професійної діяльності.

Бочелюк В.Й., Зарицька В.В., аналізуючи зв'язок ПВЯ та психологічної готовності практичного психолога до професійної діяльності, підкреслюють: «необхідність наявності таких професійна важливих властивостей та якостей, як: емоційна стабільність, високий самоконтроль, щирість, доброта, сумлінність, самодостатність, наполегливість, старанність, цілеспрямованість тощо. Наявність у психолога таких якостей «можна розглядати як ... критерій психологічної готовності психологів до професійної діяльності» [18, с.74].

Слід звернути увагу на те, що формування у молодих фахівців ПВЯ, які зумовлюють розвиток психологічної готовності до діяльності та, в подальшому, забезпечать ефективність виконання майбутньої професійної діяльності, відбувається в навчальному процесі. Саме тому: «питомої ваги набуває інтеграція навчальних, виховних та психокорекційних впливів на особистість майбутнього психолога з метою оптимізації його особистісного розвитку, що передбачає гармонізацію інтелектуальних, емоційних та поведінкових проявів, а також удосконалення професійних умінь крізь опанування інструментарію практичної роботи, яке базується на високій мотивації» [48, с. 182-183].

Важливість формування позитивної мотивації до оволодіння професійною майстерністю у процесі фахової підготовки майбутніх психологів відмічає й Зубалій Н.П. На думку автора, «сприяння розвитку позитивної мотивації професійно-навчальної діяльності, за умов наявності чіткої структури вмінь і якостей необхідних майбутньому психологу, можна реалізувати в спеціально організованій практичній діяльності студентів» [48].

На значенні мотиваційно-сміслових утворень особистості, як регуляторів навчальної та професійної діяльності фахівців, у формуванні ПВЯ та професійному становленні особистості наголошують у своїх дослідженнях наші сучасні науковці: Балл Г.О., Бочелюк В.Й., Вірна Ж.П., Дмитерко-Карабин Х.М., Ільїн Є.П., Маркова А.К., Моляко В.О. та інші.

Переважає більшість вчених проблеми мотиваційно-сміслової регуляції професійно-навчальної діяльності майбутніх фахівців: «відзначають необхідність переваги внутрішніх професійно значущих мотивів для успішної професіоналізації особистості та розвитку сталої психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності» [41; 48].

Висновки до першого розділу

Професійна важливі якості (ПВЯ) - це особистісні якості суб'єкта діяльності, які впливають на ефективність діяльності та успішність її опанування. Як свідчать результати аналізу, більшість дослідників проблеми професійна важливих якостей сходяться на думці, що певні психологічні якості особистості мають вирішальне значення для ефективності професійної діяльності. При цьому автори включають у зміст ПВЯ різні якості людини.

На думку автора, професійна важливі якості особистості практичних психологів переважно слід об'єднати в такі групи

- Когнітивні якості та якості пам'яті (загальна та професійна спостережливість, інтуїція, кмітливість, логіка, послідовність міркувань, швидкість і критичність, обсяг пам'яті, міцність зберігання інформації, підготовленість пам'яті тощо).

- Морально-етичні якості (наприклад, чесність, порядність, доброзичливість, турбота про інших, вміння зберігати таємниці)

- Емоційні якості (емоційна компетентність, контроль власних емоцій, стійкість до різких змін настрою, які можуть бути викликані або не викликані, наявність таких емоцій, як емпатія, оптимізм, почуття обов'язку, людяність, почуття краси, радості, гніву, гумору);

- Вольові якості (цілеспрямованість, наполегливість, витримка, навіювання, терпіння);

- Мовленнєві якості (змістовність, логічність, зв'язність, переконливість та емоційність мовлення психолога, а також різноманітність дикції, темпу, тону та інтонації, доречність логічного наголосу);

- якості, пов'язані із зовнішньою поведінкою (вираз обличчя, міміка, пантоміміка, жести, одяг, зачіска, прикраси).

Наявність у студентів-психологів ПВЯ особистості, що відповідають вимогам професії, та домінуюча внутрішня мотивація до професійно-навчальної діяльності є особливо важливими для успішного формування

емоційної готовності до майбутньої професійної діяльності в період фахової підготовки у закладах вищої освіти. Більшість авторів дотримуються думки, що це саме так.

Професійна важливими для формування емоційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності якостями є усвідомлення та розуміння власних почуттів та емоцій, позитивне ставлення до обраної професії, розвинена емпатія, оптимізм як стиль атрибуції та несхильність до афектів і швидкої немотивованої зміни настрою.

В зв'язку з цим, формування емоційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності необхідно емпірично розв'язування суттєвих протиріч, які існують між високими вимогами до професійна важливих якостей, що висуваються до психологів без досвіду роботи, та недостатньо розробленим психолого-педагогічним супроводом їх розвитку у період навчання у закладах вищої освіти. Це питання потребує негайного вирішення.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1 Опис психодіагностичного інструментарію вивчення емоційно-вольової готовності майбутніх психологів до професійної діяльності

У продовж 2022 – 2023 навчального року було проведено емпіричну частину дослідження та виходячи з багатоаспектності вивчаємого явища, експериментальну частину було умовно поділене на два діагностичні блоки: емоційний та вольовий (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Структура діагностичних блоків констатуючого дослідження

Назва діагностичного блоку	Компоненти діагностичного блоку
Емоційний блок	Емоційний інтелект
	Негативні прояви функціонування емоційної сфери
Вольовий блок	Мотиви професійно-навчальної діяльності
	Атрибутивний стиль

Емоційний блок діагностики складається з двох складових компонентів, які здійснювалися за допомогою таких методик:

- 1 компонент представлений методикою діагностики емоційного інтелекту (за Н. Холлом);
- 2 компонент складається групою методик, що вивчають негативні прояви у функціонуванні емоційної сфери (методика вивчення психічних станів Г. Айзенка, методика дослідження нервово-психічної стійкості особистості «Прогноз» за В.О. Бодровим, методика дослідження особистісної та реактивної тривожності Ч.Д. Спілбергера-Ю.Л. Ханіна).

Реалізація компонентів вольового блоку діагностики відбувалася з використанням таких методик:

- 1 компонент представлений методикою вивчення структури мотивів навчальної діяльності студентів (за А.О. Реаном, В.О. Якуніним):
- 2 компонент представлений методикою вивчення стилів пояснення успіхів та невдач «СТОУН-В» (за Т.О. Гордєєвою).

Емоційний блок діагностики.

Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла.

Методика запропонована Ніколасом Холлом. Виявляє здатність розуміти відносини особистості, представлені емоціями, і керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень. Складається з 30 тверджень за 5 шкалами:

1) Емоційне усвідомлення - вимірювання широти і глибини індивідуального емоційного досвіду, що є необхідною основою для інтуїтивного розуміння себе та інших;

2) Управління власними емоціями (емоційний опір) - міра здатності впливати на свої та чужі емоції, оскільки ці емоції глибоко вплетені в структуру особистості;

3) Самомотивація (емоційний самоконтроль) – показник здатності керувати ставленнями, які дозволяють індивідууму мотивувати себе та інших, не втрачаючи цілісності;

4) Емпатія (емоційна чутливість);

5) Розпізнавання емоцій в інших (емоційний вплив) - дозволяє оцінити здатність диференціювати емоції інших за більш-менш явними зовнішніми ознаками. Дослідження проводилось індивідуально. Реципієнти були ознайомлені з інструкцією до виконання тесту у гугл-формі.

Інструкція: «Вам будуть запропоновані висловлювання, що так чи інакше відбивають різні сторони вашого життя. Будь ласка, напишіть цифру праворуч від кожного твердження, виходячи з оцінки ваших відповідей:

цілком не згодний (-3 бали); в основному не згодний (-2 бали); частково не згодний (-1 бал); частково згодний (+1 бал); в основному згодний (+2 бали); цілком згодний (+3 бали)». Після виконання завдання нараховуються бали за тестовим дешифратором.

За результатами розрахунку можна отримати два види показників:

- деякі (парціальні) показники емоційного інтелекту, що характеризують рівень розвитку кожного компонента емоційного інтелекту за шкалою;

- індекс комплексного рівня емоційного інтелекту представляє загальний рівень розвитку емоційного інтелекту.

Наведемо рівні парціального емоційного інтелекту на основі отриманих результатів: 14 балів і більше – високий рівень; 8-13 балів – середній рівень; 7 балів і менше – низький рівень.

Індекс комплексного рівня емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: 70 і більше – високий рівень; 40-69 – середній рівень; 39 і менше – низький рівень.

Методика дослідження особистісної та реактивної тривожності Ч.Д. Спілбергера-Ю.Л. Ханіна.

Тест є інформативним методом дискримінаційного вимірювання поточних рівнів тривожності (реактивної тривожності як стану) та самооцінки особистісної тривожності (як стійкої характеристики особистості). Тест розроблено Ч.Д. Спілбергером і адаптовано Ю.Л. Ханіним.

Певний ступінь тривожності є природною і необхідною характеристикою активної особистості. Кожен має свій власний оптимальний або бажаний рівень тривоги, відомий як корисна тривога. Власна оцінка власної ситуації в цьому відношенні є важливою складовою самоконтролю і самовиховання.

«Особистісна тривожність, на думку автора методики, характеризує

тривожність як особистісну рису. Це стійка схильність сприймати велике коло ситуацій як загрозливі, реагувати на такі ситуації станом тривоги. Дуже висока особистісна тривожність прямо корелює з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними й невротичними зривами і психосоматичними захворюваннями.

Ситуативна (реактивна) тривожність являє собою тривожність як стан на даний момент. Характеризується напругою, занепокоєнням, нервозністю. Дуже висока реактивна тривожність може викликати порушення уваги, іноді порушення тонкої координації» [22].

Поняття ситуативної (актуальної, реактивної) тривоги та особистісної (тобто проактивної) тривоги мають не лише конкретні значення, згадані вище, але й більш загальні психологічні значення. Діагностика ситуативної та проактивної тривожності дозволяє досить точно судити про те, як дві основні риси поведінки особистості проявляються в її ставленні до діяльності.

Тестовий стимульний матеріал складався з 20 тверджень, що стосуються ситуативної (реактивної) тривожності, і 20 тверджень, що ідентифікують особистісну тривожність.

Етапи роботи. Дослідження проводилось індивідуально.

Дослідження проводилося в два етапи: на першому етапі випробуванним пропонувалося оцінити твердження, що описують прояви тривожних ситуацій, а на другому етапі - прояви особистісної тривожності.

Для кожного етапу надається індивідуальна інструкція.

Інструкція до першого етапу дослідження: «Прочитайте уважно кожне з наведених висловлювань та закресліть у бланку відповідей відповідну цифру праворуч у залежності від того, як ви себе почуваєте в даний момент. Над питаннями довго не замислюйтеся. Звичайно перша відповідь, що приходить у голову, є найбільш вірною, адекватною Вашому стану».

Інструкція до другого етапу дослідження: «Прочитайте уважно кожне з наведених нижче тверджень і закресліть цифру у відповідній графі праворуч

у залежності від того, як Ви зазвичай себе відчуваєте. Над питаннями довго не думайте, оскільки правильних або неправильних відповідей немає».

Кожне питання передбачає різні варіанти відповіді за ступенем інтенсивності прояву тривожності від 1 до 4 балів. Відповіді по високо тривожних питань оцінка «Один» означає відсутність або легкий ступінь тривожності, оцінка «Чотири» означає високу тривожність. При обрахунку результатів бали в цих питаннях мають зворотну спрямованість відповідно до ключа методики.

Загальний показник за кожною шкалою може знаходитися в діапазоні від 20 до 80 балів. При інтерпретації балів можна орієнтуватися на такі оцінки виразності показників тривожності:

- 20 – 30 балів – низька тривожність,
- 31 – 44 бали – помірна тривожність;
- 45 – 80 балів – висока тривожність.

Низька тривожність може описати стан суб'єкта як малоактивний і з низьким рівнем мотивації. Для такої людини необхідно пробудити активність, підкреслити мотиваційну складову діяльності, пробудити інтерес, підкреслити почуття відповідальності за вирішення певних завдань. Іноді дуже низькі рівні тривожності в результатах тестів є результатом того, що людина активно пригнічує високий рівень тривожності, щоб представити себе в «кращому світлі».

Високий рівень тривожності може бути пов'язаний з невротичними конфліктами, розладами настрою, психосоматичними захворюваннями. Для цих осіб необхідно сформувати почуття впевненості та успішності, яке зміщує акцент із зовнішньої вимогливості, чіткості та високої важливості поставлених завдань на осмислене розуміння діяльності та її конкретне планування.

Кількість балів, отриманих за шкалою ситуативної тривожності, вказує на оцінку параметру реактивності особистості «в сенсі її включеності, заглибленості до діяльності, до ситуації взаємодії внутрішнього та

зовнішнього. Зокрема, в реактивності можна бачити вияв індивідуальних властивостей людини, а саме прояв психодинаміки й темпераменту в структурі властивостей особистості. Висока реактивність, за Я. Стреляу, відповідає темпераменту меланхоліка, менш висока - флегматика, а низька реактивність – холерика й слідом за ним – сангвініка» [53].

По значеннях у балах, отриманих для особистісної тривожності, можливо оцінити активність особистості у плані його характерологічних властивостей. Висока особистісна тривожність відповідає сангвініку та меланхоліку, а низька – флегматику та холерику.

Методика самооцінки психічних станів (за Г. Айзенком).

Методика самооцінки психічного стану, розроблена Гансом Юргеном Айзенком, спрямована на діагностику переживання таких станів, як фрустрація, тривога, агресія та ригідність.

Тривожність - це схильність індивіда відчувати занепокоєння і характеризується низьким порогом тривожних реакцій.

Фрустрація - психічний стан, викликаний реальними або уявними перешкодами, які заважають досягненню цілей.

Агресія - підвищена психологічна активність, прагнення до лідерства через застосування сили проти інших.

Ригідність - складність для суб'єкта змінити заплановані дії в ситуації, яка об'єктивно вимагає їх перебудови.

Хід роботи з методикою. Тестування проводиться індивідуально.

Інструкція: «Пропонуємо Вам опис різних психічних станів. Якщо Вам цей стан часто властивий, поставите 2 бали, якщо цей стан буває, але зрідка, то поставите 1 бал, якщо зовсім не підходить, – 0 балів».

Обробка та інтерпретація результатів - підраховується абсолютна сума балів з кожною зі шкал тесту.

Інтерпретація результатів діагностики здійснюється після підрахунку загальної суми балів за кожною з чотирьох груп запитань. Кількість балів за кожною шкалою методики може бути від 0 до 20 балів.

Представимо розподіл показників виразності психічних станів за рівнями у відповідності до кількості отриманих балів: 0 – 7 балів – низький рівень виразності психічного стану; 8 – 14 балів – середній рівень; 15 – 20 балів – високий рівень.

Якісні показники рівнів проявів психічних станів за шкалами:

1. По шкалі тривожності:

- 0 – 7 балів – відсутність тривожності;
- 8 – 14 балів – середній, припустимий рівень тривожності;
- 15 – 20 балів – високий рівень тривожності.

2. По шкалі фрустрації:

- 0 – 7 балів – відсутність фрустрованості, стійкість до невдач, відсутність страху перед труднощами;
- 8 – 14 балів – середній рівень, має місце фрустрація;
- 15 – 20 балів – високий рівень фрустрованості, знижена самооцінка, тенденція до уникання труднощів, страх невдач.

3. По шкалі агресивності:

- 0 – 7 балів – відсутність агресивності, спокійність, витримка;
- 8 – 14 балів – середній рівень агресивності;
- 15 – 20 балів – агресивність, не витриманість, труднощі при спілкуванні та в роботі з людьми.

4. По шкалі ригідності:

- 0 – 7 балів – ригідність відсутня, легке переключення;
- 8 – 14 балів – середній рівень ригідності;
- 15 – 20 балів – сильно виражена ригідність, незмінність переконань, поглядів, поведінки, навіть якщо вони розходяться, не відповідають реаліям життя.

Вивчення нервово-психічної стійкості за допомогою методики «Прогноз» за В.О. Бодровим.

Методика «Прогноз» розроблена у «військово-медичній академії та призначена для визначення рівня нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації в стресі. Методика особливо інформативна при підборі осіб, придатних для роботи або служби у важких, непередбачуваних, емоційна напружених умовах, де висуваються підвищені вимоги до емоційної стійкості та несхильності до немотивованої зміни настрою людини» [26; 44, с. 232-237].

Хід роботи. Дослідження проводиться з кожним окремо у онлайн форматі. З початку тестування респондентам пред'являлась інструкція у гугл-формі:

«Вам пропонується тест із 84 питань, на кожне з яких Вам необхідно відповісти «так» або «ні». Запропоновані питання стосуються Вашого самопочуття, поведінки або характеру. «Правильних» або «неправильних» відповідей немає, тому не намагайтеся довго їх обмірковувати – відповідайте, виходячи з того, що більше притаманне Вашому стану або уявленням про самого себе. Якщо Ваша відповідь позитивна, то зафарбуйте прямокутник із відповіддю «так» над номером відповідного запитання; якщо відповідь негативна, то зафарбуйте прямокутник з відповіддю «ні». Якщо Ви маєте утруднення з відповіддю, то зафарбуйте обидва прямокутники, що відповідає варіанту відповіді «не знаю»».

«Обробка й інтерпретація результатів: Обрахунок результатів починається з оцінки відповідей за шкалою відвертості. У випадку отримання досліджуваним 10 та більше балів за шкалою відвертості використовувати та аналізувати дані такого респондента не рекомендується, а причини невідвертості треба з'ясувати під час бесіди».

Після оцінки «шкали відвертості» респондента підраховується сума балів в яку входять правильні відповіді, які відповідають ключові. За кожну відповідь, що відповідає ключові, ставиться один бал. Опитувальник містить шкалу для перевірки щирості відповідей: починати підведення підсумків слід із перевірки відвертості відповідей досліджуваних. Якщо за даною шкалою

респондент набирає п'ять і більше балів, результати опитування вважаються недостовірні, так як людина хоче здаватися кращою ніж вона є на справді. Нервово-психічна нестійкість тим більша, чим більше балів отримав опитуваний. Отриманий бал треба спів віднести з умовною шкалою **нервово-психічної стійкості** (див. табл. 2.2), яка розглядається в інтервалі від 1 до 10 пунктів.

Таблиця 2.2

Умовна шкала нервово-психічної стійкості

Отримані бали	Пункт шкали НПС	Значення пунктів шкали НПС
33 і більше	1	Чим нижче пункт, тим більша нервово-психічна нестійкість у стресі
29-32	2	
23-28	3	
18-22	4	
14-17	5	Середнє
11-13	6	Чим вище пункти, тим більша нервово-психічна стійкість і менший ризик дезадаптації в стресі
9-10	7	
7-8	8	
6	9	
5 і менше	10	

Отже, чим більше значення пункту умовної шкали та, відповідно, менша кількість балів, отриманих опитуваним, тим більшою є його нервово-психічна стійкість.

Вольовий діагностичний блок.

Методика дослідження мотивів професійно-навчальної діяльності здобувачів, запропонована Реаном А.О. та Якуніним В.О. Існує два варіанти цієї методики з різними процедурами та інструкціями. У нашому дослідженні ми використовували варіант, в якому респондентів просили оцінити мотивацію до перелічених видів навчальної діяльності за семибальною шкалою відповідно до їхньої важливості.

Хід роботи. Дослідження проводилось для кожного реципієнта окремо.

На початку дослідження випробуваним пред'являлась інструкція: «Оцініть наведені в списку мотиви навчальної діяльності за ступенем їх

значущості для Вас за 7-бальною шкалою. При цьому вважається, що 1 бал відповідає мінімальній значимості мотиву, а 7 балів – максимальній. Оцінюйте всі наведені в списку мотиви, не пропускаючи жодного з них!».

Мотиви навчальної діяльності:

1. Стати висококваліфікованим фахівцем.
2. Одержати диплом.
3. Успішно продовжити навчання на наступних курсах.
4. Успішно вчитися, здавати іспити на «добре» й «відмінно».
5. Постійно одержувати стипендію.
6. Придбати глибокі та міцні знання.
7. Бути постійно готовим до чергових занять.
8. Не запускати предмети навчального циклу.
9. Не відставати від однокурсників.
10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
11. Виконувати педагогічні вимоги.
12. Досягти поваги викладачів.
13. Бути прикладом однокурсникам.
14. Домогтися схвалення батьків і оточуючих.
15. Уникнути осуду та покарання за погане навчання.
16. Отримати інтелектуальне задоволення.

Обробка й інтерпретація результатів:

Реаном А. і Якунін В. зазначають, що для кожної групи респондентів розраховується середнє арифметичне та стандартне відхилення кожного мотиву. Це дає уявлення про можливі відмінності в частоті надання переваги тому чи іншому мотиву в групі.

У груповий протокол заносяться середнє значення та стандартне відхилення оцінок мотивів. Висновки про результати робляться на основі суми балів. Іншими словами, чим вищий бал, тим важливіший мотив. За результатами розрахунку групових середніх, стандартних відхилень та з урахуванням кількості учнів у порівнюваних групах розраховується t -

критерій Стьюдента для визначення вірогідності різниці між групами учнів за вираженістю того чи іншого мотиву до навчальної діяльності.

Методика СТОУН-В. Для дослідження стилів пояснення успіхів та невдач нами було використано методику СТОУН-В, розроблену Гордєєвою Т.О., Осіним Е.Н., та Шев'яховою В.Ю. для визначення особливостей атрибутивного стилю в дорослих. Ця методика була розроблена на підґрунті тесту ASQ М. Селігмана «Опитувальник атрибутивного стилю». Методика являє собою дорослу версію само опитувальника «Стиль пояснення успіхів та невдач».

Методика виявляє специфіку когнітивних реакцій дорослих у низці позитивних і негативних життєвих ситуацій. Методика має кілька дуже важливих особливостей, які відрізняють її від оригінальної англійської версії. Перш за все, відмінності стосуються параметрів, які використовуються для оцінки оптимістичного мислення. Якщо оригінальна версія опитувальника спирається на параметри стабільності, широти та персоналізації, то STONE-В змінює останній параметр на параметр контролю і характеризує сприйняття здатності контролювати позитивні та негативні події. Ще однією важливою відмінністю є те, що STONE-В використовує 24 ситуації, тоді як ASQ - лише 12. Велика кількість ситуацій дозволяє оцінити вираженість оптимістичного мислення у двох основних сферах життя - продуктивності та міжособистісних стосунках.

Стабільність - це не постійна характеристика описуваної події. Стабільність проявляється у вірі людини в тимчасовий або постійний характер подій, що відбуваються; на думку М. Селігмана, песимістичний стиль пояснення - це віра в постійний характер поганих подій, стабільність їх причин і віра в те, що хороші події не є постійними, а їх причини - тимчасовими. Мається на увазі. І навпаки, оптимістичний стиль пояснення характеризується вірою в перманентність хороших подій і стабільність їхніх причин, а також вірою в швидкоплинність поганих подій. Песимісти думають

про біду в категоріях "завжди" і "ніколи", тоді як оптимісти думають про біду в категоріях "іноді", "рідко" і "нещодавно".

Оптимістично налаштовані люди пояснюють хороші події постійними причинами, які вказують на стабільні риси людини або ситуації, використовуючи категорію "завжди", тоді як песимістично налаштовані люди переважно вказують на тимчасові причини, пов'язані з минуцими рисами людини або ситуації, використовуючи категорії "рідко" та "іноді". Стабільність як часова характеристика позитивних і негативних пояснень подій може впливати на вираженість негативного світогляду.

Якщо стабільність є тимчасовою характеристикою пояснювального стилю, то глобальність - просторовою. Вона характеризує діапазон узагальнень досвіду, що стосується сприятливих і несприятливих подій у різних сферах життя людини; на думку М. Селігмана, люди, які дають універсальні пояснення невдач, схильні поступатися в усіх напрямках. Універсальні пояснення несприятливих подій призводять до відчуття безсилля в багатьох ситуаціях, які не мають нічого спільного з вихідною подією. Значна широта пояснень негативних подій, характерна для песимістів, проявляється в їхній схильності до надмірного узагальнення ірраціонального негативного досвіду, що створює підґрунтя для негативних прогнозів.

Оптимістичний стиль пояснення характеризується конкретними поясненнями причин негативних подій, які не передбачають узагальнень.

При поясненні хороших подій якості песимістичного та оптимістичного стилів діаметрально протилежні. Песиміст знаходить конкретні та часткові причини, тоді як оптиміст переконаний в універсальності та застосовності до різних ситуацій; на думку автора тесту, стабільність та глобальність пояснення несприятливих подій характеризують природу надії. З іншого боку, почуття безпорадності та безнадії викликані переконанням, що причини негативних подій є постійними та універсальними.

В анкеті було запропоновано 24 ситуації, які можуть траплятися у повсякденному житті студентів. Респондентів просили уявити кожну ситуацію, подумати і записати причини, які її спричинили. Потім пропонувалося оцінити причини ситуації за шкалою від 1 до 6 за двома з трьох параметрів атрибутивного стилю - сталість (стабільність), широта (глобальність) та контрольованість (керованість).

Отже, запропонована двоблокова композиційна психодіагностична методика дозволяє вирішити діагностичне завдання емпіричного дослідження емоційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності.

2.2 Аналіз результатів дослідження емоційно-вольової готовності здобувачів-психологів до професійної діяльності

Передумовами дослідження було визначення юнацького віку як сенситивного періоду для розвитку базових психологічних структур особистості, що визначає емоційну готовність студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності.

Мета дослідження полягала у виявленні типів емоційно-вольової готовності майбутніх психологів до професійної діяльності.

Емпіричне дослідження проводилося в мережі інтернет в онлайн режимі у зв'язку з військовим станом в країні. Була розроблена Веб-сторінка де за допомогою гугл-форми були розіслані вищезазначені тестові методики. У констатуючому дослідженні брали участь 60 студентів спеціальності 053 «Психологія». Розвивальна-корекційною програмою було охоплено 15 студентів (експериментальна група) та 15 студентів увійшли до контрольної групи. Загальна вибірка досліджуваних склала 90 осіб віком 17-22 роки.

Наше дослідження проводилося в 3 етапи. Перші два етапи дослідження проводилися за визначеними на початку роботи діагностичними

блоками, а саме афективним та вольовим діагностичними блоками, а третій етап передбачав статистичну обробку отриманих результатів.

Зупинимося на аналізі результатів першого етапу дослідження, отриманих за допомогою кожного з емоційних діагностичних блоків.

Результати дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів показали, що для здобувачів, які навчалися на третьому, четвертому та п'ятому (п'ятий рік навчання другій - магістерський рівень) курсах, переважав середній показник інтегрального рівня емоційного інтелекту.

За результатами вивчення рівня розвитку емоційного інтелекту встановлено, що для досліджуваних осіб, що навчалися на третьому, четвертому та п'ятому (магістерський рівень) курсах, переважним є середній показник інтегративного рівня емоційного інтелекту. Дані наведені у рис. 2.1.

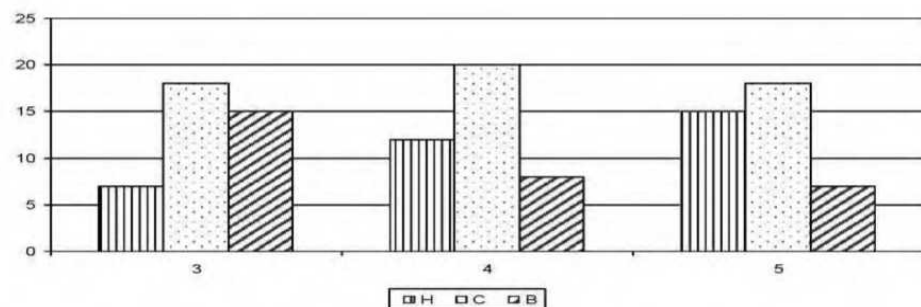


Рис. 2.1. Розподіл за рівнями інтегративного показника емоційного Q (по курсах)

Примітки: Н – низький інтегративний рівень емоційного інтелекту, С – середній інтегративний рівень емоційного інтелекту, В – високий інтегративний рівень емоційного інтелекту.

З представленої діаграми було виявлено – якщо кількість студентів із середнім інтегральним рівнем емоційного інтелекту залишалася відносно сталою на всіх курсах, то кількість студентів із низькими та високими показниками за цим критерієм змінювалася між четвертим та п'ятим курсами. Так, спостерігається тенденція до збільшення кількості студентів з низьким

рівнем інтеграції емоційного інтелекту від третього до четвертого курсу та від четвертого до п'ятого курсу (17,5 %, 30,0 % та 37,5 % відповідно). Водночас, у тій же послідовності, тобто від третього до четвертого курсу, зменшується кількість досліджуваних з більш розвиненим рівнем інтегрального емоційного інтелекту (37,5 %, 20,0 % і 17,5 % відповідно). Ці відмінності не є статистично значущими.

Представимо парціальні показники розвитку емоційного інтелекту на наступному рисунку 2.2.

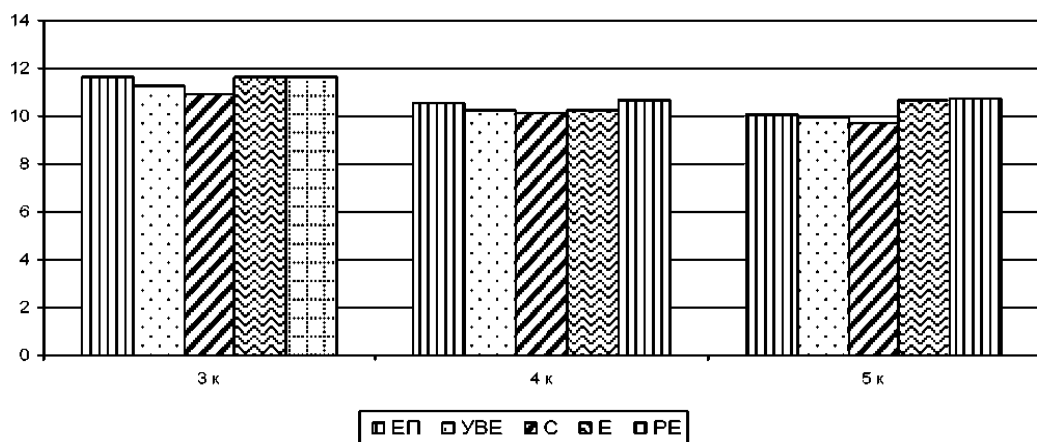


Рис. 2.2. Середні значення парціальних показників емоційного Q (по курсах).

Примітки: ЕП – емоційна поінформованість; УВЕ – управління власними емоціями; С – самомотивація; Е – емпатія; РЕ – розпізнавання емоцій інших людей.

Слід зазначити, що спостерігається негативна тенденція у представленості часткових показників розвитку емоційного інтелекту від третього до четвертого курсу; спостерігається варіативність у зниженні середніх значень часткових показників емоційного інтелекту від третього до п'ятого курсу. Так, сильніше знижуються середні значення показників емоційної обізнаності здобувачів, управління емоціями та само мотивації. Повільніше знижуються часткові показники емпатії та розпізнавання емоцій інших людей. Це може бути пов'язано як з індивідуальними особливостями студентів-психологів, так і з особливостями та змістом навчально-професійної діяльності у вищій школі.

Хоча окремим завданням цього дослідження не було проведення порівняльного аналізу гендерних відмінностей, деякі з отриманих результатів привертають увагу до цього питання. Так, показники само мотивації за конструктом емоційного інтелекту у юнаків виявилися вищими, ніж у дівчат, на статистично значущому рівні ($t=-2,16$, $p<0,05$). Таким чином, для майбутніх психологів характерна тенденція до більших труднощів у довільному управлінні своїми емоціями, входженні в стан незворушності, готовності та зосередженості, відкиданні негативних емоцій, викликанні різних позитивних емоцій та діях відповідно до вимог життя.

При дослідженні ситуативної та особистісної тривожності майбутніх психологів, нами було отримано наступні дані, які доводять про складну динаміку переживання тривожності здобувачами від молодших курсів до старших (рис. 2.3).

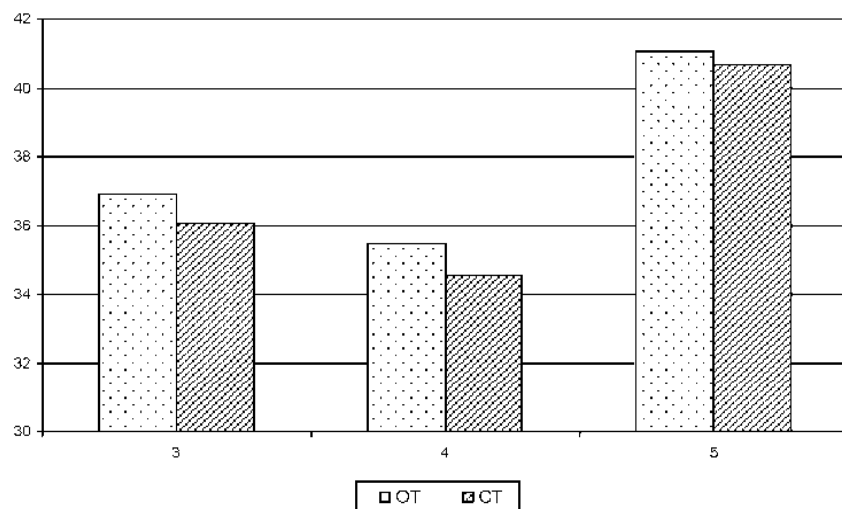


Рис. 2.3. Середні значення показників особистісної та ситуативної тривожності здобувачів на 3-му, 4-му та 5-му курсах

Примітки: ОТ - особистісна тривожність, СТ – ситуативна тривожність.

Було виявлено, що зниження середніх показників як ситуативної, так і особистісної тривожності у здобувачів четвертого року навчання в порівнянні з здобувачами-третьоккурсниками передуює значному зростанню показників тривожності в студентів на п'ятому році навчання (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Середні значення показників особистісної та ситуативної тривожності
здобувачів на 4 і 5 (магістерський рівень) курсах**

Показники тривожності за методикою Спілбергера–Ханіна	Студенти 5 курс, $M \pm \sigma$	Студенти 4 курс, $M \pm \sigma$	t	p
Особистісна тривожність	41,07±8,79	35,47±7,53	3,05	0,003
Ситуативна тривожність	40,67±9,43	34,52±8,72	3,02	0,003

Показники ситуативної та особистісної тривожності виявилися вищими на статистично значущому рівні у студентів п'ятого курсу, ніж у студентів четвертого курсу. Здобувачі випускних курсів мають вищі показники тривожності, такі як їм притаманно переживання нервозності, занепокоєння та напруження через очікування реальної професійної діяльності після закінчення навчання.

Наступним кроком - розглянемо динаміку показників особистісної тривожності здобувачів протягом 3-го, 4-го та 5-го років навчання (рис. 2.4).

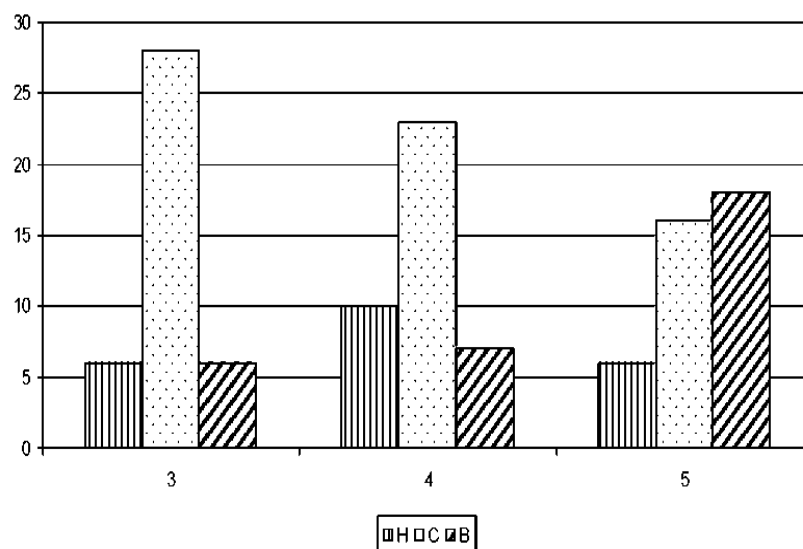


Рис. 2.4. Розподіл за рівнями особистісної тривожності по курсах (за методикою Ч.Д. Спілбергера-Ю.Л. Ханіна)

Примітки: Н – низький рівень особистісної тривожності, С – середній рівень особистісної тривожності, В – високий рівень особистісної тривожності.

Тенденція до зміни розподілу досліджуваних за ступенем вираженості показників особистісної тривожності простежується на 3-му, 4-му та 5-му роках навчання. Дана тенденція проявляється у вигляді поступового збільшення кількості високо тривожних осіб від 3-го до 4-го курсів та від 4-го до 5-го року навчання за рахунок зменшення кількості студентів з середнім показником особистісної тривожності.

Подібну тенденцію ми спостерігаємо й у динаміці ситуативної тривожності здобувачів під час навчання у ЗВО на різних курсах (рис. 2.5).

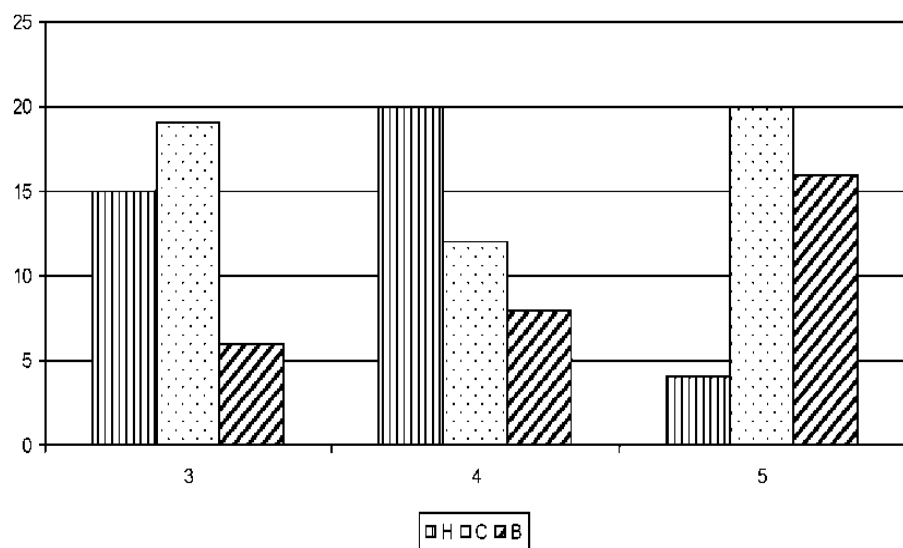


Рис. 2.5. Розподіл за рівнями ситуативної тривожності по курсах (за методикою Ч.Д. Спілбергера-Ю.Л. Ханіна)

Примітки: Н – низький рівень ситуативної тривожності, С – середній рівень ситуативної тривожності, В – високий рівень ситуативної тривожності.

На відміну від показників особистісної тривожності, на старших курсах спостерігається поступове збільшення кількості високо тривожних осіб за показником ситуативної тривожності за рахунок зменшення кількості здобувачів з низьким рівнем ситуативної тривожності.

Хоча окремим завданням даного дослідження не було проведення порівняльного аналізу гендерних відмінностей, отримані в ході дослідження дані спонукали до порівняльного аналізу вираженості ситуативної та

особистісної тривожності у досліджуваних нами реципієнтів періоду ранньої дорослості чоловічої та жіночої статі. Дані представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Середні значення показників особистісної та ситуативної тривожності здобувачів за гендерною відмінністю

Показники тривожності за методикою Спілбергера-Ханіна	Дівчата, M±σ	Юнаки, M±σ	t	p
Особистісна тривожність	38,39±8,41	35,09±7,01	1,67	0,09
Ситуативна тривожність	37,97±9,08	32,85±8,08	2,39	0,02

Показники ситуативної та особистісної тривожності виявилися вищими у дівчат, ніж у юнаків, на статистично значущому рівні. Це може бути пов'язано з кількома факторами. По-перше, гендерні відмінності в загальних емоціях між дівчатами та хлопцями; по-друге, як було виявлено раніше, хлопці мають вищий рівень контролю над своїми емоціями, ніж дівчата.

Наступним завданням даного дослідження було виявлення показників самооцінки психічного стану студентів-психологів за методикою Г. Айзенка. Результати представлені у гістограмі 2.6.

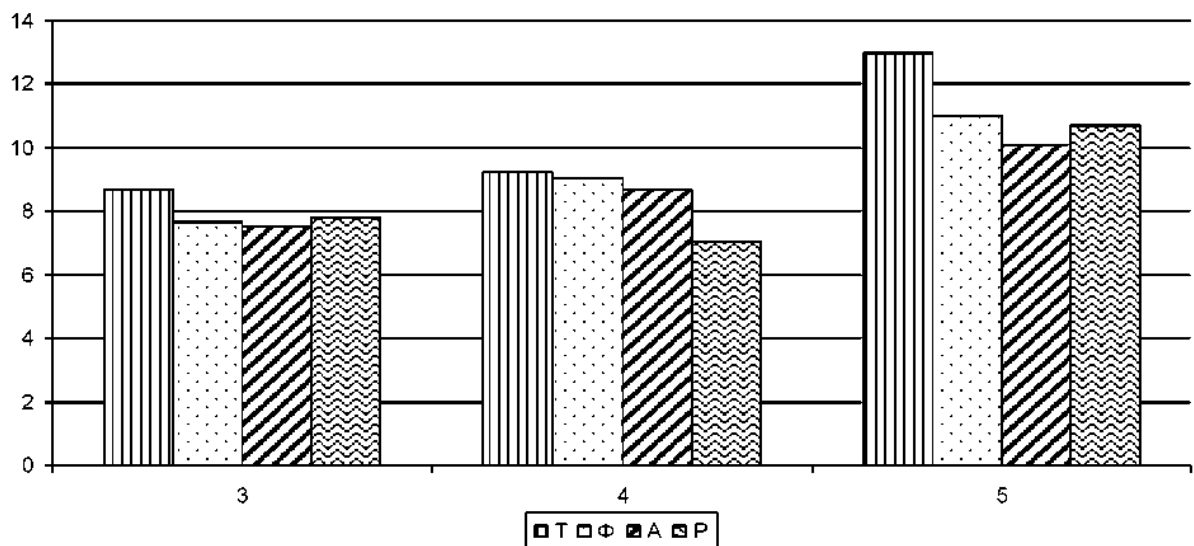


Рис. 2.6. Середні показники самооцінки психічних станів по курсах (за Г. Айзенком)

Примітки: Т – тривожність; Φ- фрустрація, А – агресивність, Р – ригідність.

Аналіз отриманих даних щодо самооцінки психічного стану за методикою Ганса Айзенка показав, що найвищі середні значення за всіма показниками отримали студенти другого (магістерського) рівня освіти, але різниця була статистично значущою лише для показників здобувачів між четвертим та п'ятим курсами. Дані наведені у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Середні значення показників самооцінки психічних станів студентів 4 і 5
(магістерський рівень) курсів**

Показники самооцінки психічних станів за методикою Айзенка	Студенти 4 курс, $M \pm \sigma$	Студенти 5 курс, $M \pm \sigma$	t	p
Тривожність	9,22±3,49	12,97±3,13	5,05	0,0001
Фрустрація	9,05±2,85	11,00±4,06	2,48	0,0001
Агресивність	8,65±3,89	10,10±4,11	1,61	0,11
Ригідність	7,05±2,38	10,72±3,25	4,95	0,0001

Такі відмінності у показниках самооцінки психічного стану студентів-психологів можуть бути зумовлені як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Отже, підвищена тривожність та фрустрованість у студентів п'ятого курсу може бути спричинена ситуацією очікування завершення навчання у вищому навчальному закладі та початку власної професійної діяльності у сфері практичної психології. Здобувачі відчувають емоційну нестабільність, поширену внутрішню тривогу негативного забарвлення та напруженість, яка сприймається ними як нездоланна ситуація можливих майбутніх професійних труднощів, що загрожує їхнім майбутнім планам та професійної самореалізації.

Підвищена тривожність і фрустрація призводять до зростання агресивності, неуважності та дратівливості, що також характерно для студентів випускних курсів. Підвищена емоційна ригідність призводить до "застрягання" в емоційна значущих переживаннях та зниження емоційної гнучкості. У той же час, це підвищення - може бути свідченням емоційної неготовності майбутніх фахівців до діяльності в обраній професійній сфері.

Дослідження нервово-психічної стійкості здобувачів за методикою "Прогнозування" показало, що середньо груповий показник нервово-психічної стійкості має тенденцію до зниження від молодших курсів до старших (див., рис. 2.7).

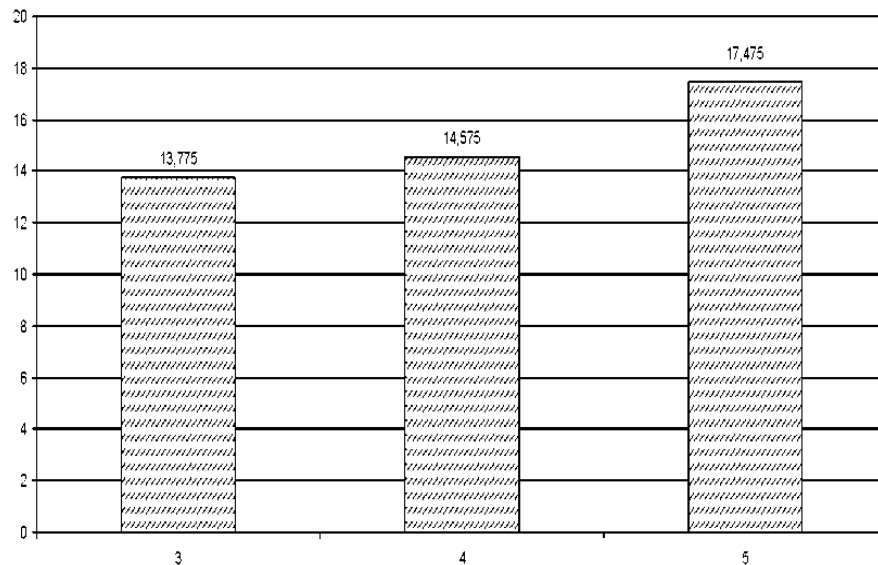


Рис. 2.7. Середні значення показників нервово-психічної стійкості по курсах (за методикою «Прогноз»)

За середніми показниками по групі, прогноз нервово-психічної стійкості на 3-му курсі добрий, показники нервово-психічної стійкості у 4-му і 5-му курсах - на середньому рівні. На думку авторів методики, середній показник нервово-психічної стійкості має поганий прогноз і може дати збій в екстремальних ситуаціях.

Хоча до завдань нашого дослідження не входило проведення порівняльного аналізу гендерних відмінностей, але нами, було виявлено, що середній показник нервово-психічної стійкості у дівчат вищий, ніж у хлопців на статистично значущому рівні ($t=2,79$, $p<0,01$). Таким чином, незважаючи на нижчі показники само мотивації в структурі жіночого емоційного інтелекту, виявлені в даному дослідженні, студентки-психологи мають кращу нервово-психічну стійкість і більшу стійкість до емоційна напружених ситуацій діяльності, ніж студенти-чоловічої статті.

Результати дослідження атрибутивних стилів реагування в різних позитивних і негативних життєвих ситуаціях показали, що оптимістична атрибуція переважає серед студентів третього року навчання, порівняно з показниками на четвертому та п'ятому роках навчання (рис. 2.8).

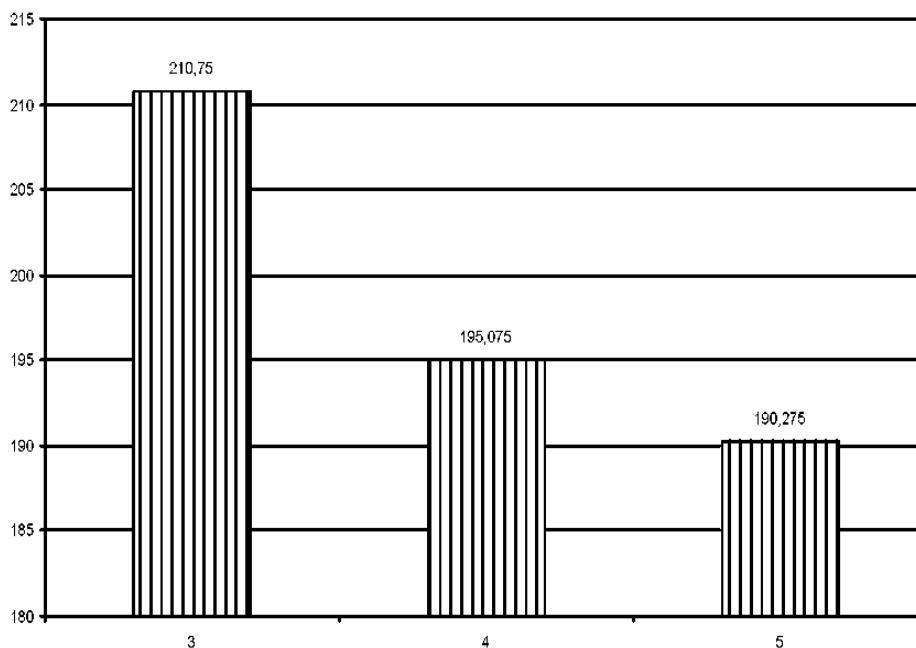


Рис. 2.8. Середні показники оптимістичного стилю атрибуції (за курсами)

Оптимістичний атрибутивний стиль, який виявився притаманним третьокурсникам, характеризується конкретними поясненнями причин негативних подій, які не передбачають узагальнення. Наприклад, пояснюючи добру подію, досліджувані впевнені в її універсальності та застосовності до різних ситуацій.

Звернемо увагу на окремі показники компонентів атрибутивного стилю, які представлені у рисунку 2.9.

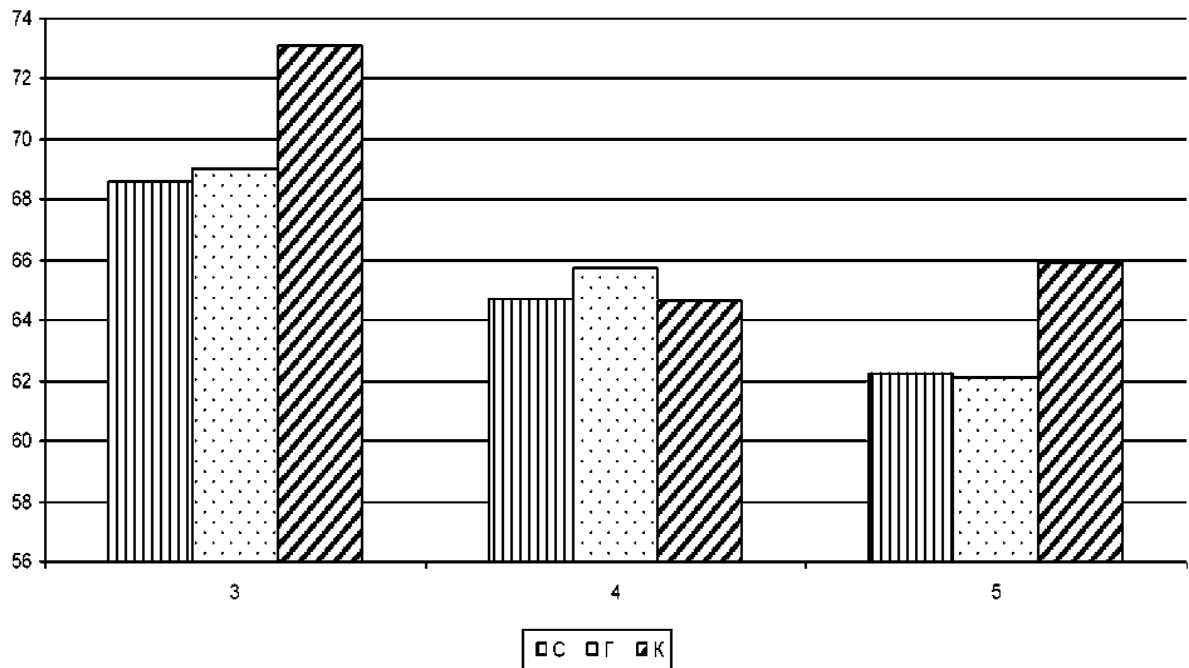


Рис. 2.9. Середні показники компонентів атрибутивного стилю (за курсами)

Примітки: С – стабільність; Г- глобальність, К – контрольованість.

Результати показали, що показники розвитку контрольних параметрів оптимістичного атрибутивного стилю на статистично значущому рівні вищі у здобувачів третього курсу, ніж у здобувачів четвертого курсу ($t=2,44$, $p<0,05$). Таким чином, реципієнти третього курсу більш оптимістично оцінюють свою здатність контролювати життєві події і більш впевнені в тому, що вони можуть впливати на перебіг життєвих подій; на четвертому курсі майбутні психологи починають фаталістично ставитися до життя, вважаючи, що певні події є об'єктивними, над якими вони не мають контролю і на які вони не можуть вплинути. Вони приходять до переконання, що певні події є об'єктивними, над якими вони не владні і на які вони не можуть вплинути. Такі дані можна пояснити особливостями навчальної діяльності та організації студентського життя, яке з кожним роком ускладнюється. Здобувачі вищої освіти на старших курсів залучаються до більш складної системи соціальних відносин, що характеризується частковим залученням до професійної діяльності, зміною сімейного статусу тощо.

Розглянемо результати другого етапу дослідження, отримані за кожною з методик діяльнісного(вольового) блоку діагностики. На рисунку (див. додаток А) графічно проілюстровано результати дослідження основних мотивів професійно-навчальної діяльності студентів третього, четвертого та п'ятого курсів.

Найпоширенішими мотивами студентів третього, четвертого та п'ятого курсів виявилися "стати висококваліфікованим фахівцем", "отримати глибокі та міцні знання", "забезпечити успіх у майбутній професійній діяльності", "отримати диплом", "успішно продовжити навчання на наступному курсі" та "отримати інтелектуальне задоволення". Найменш поширеними мотивами на всіх курсах були "завжди отримувати стипендію", "бути прикладом для інших студентів" і "уникнути осуду або покарання за погану успішність".

Наступним завданням нашого дослідження другого етапу було вивчення динаміки провідних мотивів у професійно-навчальній діяльності майбутніх психологів. Вивчення динаміки провідних мотивів навчальної діяльності здобувачів вищої освіти було організовано на основі принципу наступності. На першому етапі порівнювалися мотиви студентів третього та четвертого курсів, на другому етапі - мотиви студентів четвертого та п'ятого курсів. Результати показали, що існує статистично значуща різниця в показниках мотивації студентів до навчальної діяльності між третім і четвертим курсами. Результати дослідження представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Середні значення показників мотивів навчальної діяльності
здобувачів 3 та 4 курсах навчання**

Показники мотивації за методикою А.О. Реана, В.О. Якуніна	Студенти 3 курс, $M \pm \sigma$	Студенти 4 курс, $M \pm \sigma$	t	p
1. Стати висококваліфікованим фахівцем	6,90±0,38	6,42±0,75	3,59	0,0005
6. Отримати глибокі й міцні знання	6,75±0,44	6,30±0,69	3,49	0,001
11. Виконувати педагогічні вимоги	4,75±1,43	4,07±1,05	2,41	0,018
12. Досягти поваги викладачів	5,05±0,93	4,20±1,14	3,66	0,0001
Загальний показник внутрішньої мотивації	29,80±1,89	28,67±1,61	2,86	0,005

Як видно з таблиці, мотиви "стати висококваліфікованим фахівцем" та "отримати глибокі та міцні знання" є більш важливими на статистично значущому рівні для студентів-психологів третього курсу, на відміну від результатів для здобувачів четвертого курсу. Це може бути пов'язано з кількома факторами. По-перше, ці мотиви притаманні самій навчальній діяльності, а по-друге, студенти третього курсу переважно займаються навчальною діяльністю, спрямованою на отримання спеціальних знань і навичок на заняттях, і ще не перейшли до практичної діяльності, з якою вони не стикалися.

Переважання на статистично значущому рівні мотивів "виконувати педагогічні вимоги" та "бути шанованим викладачами" серед студентів третього курсу, ймовірно, є результатом реалізації звичних стереотипів навчання, засвоєних на довузівському етапі, та прагненням отримати визнання своєї діяльності з боку викладачів, які є їхніми професійними рольовими моделями.

Негативним явищем може бути те, що внутрішня мотивація до навчальної діяльності у реципієнтів четвертого курсу значно нижча, ніж у реципієнтів третього курсу. Це явище може бути зумовлене низкою чинників, серед яких, на нашу думку, важливе місце посідає хибне захоплення зовнішніми атрибутами професії психолога та невідповідність між майбутньою професією та власними професійно важливими якостями.

Наступний аналіз передбачав порівняння мотивів навчальної діяльності здобувачів вищої освіти на четвертому та п'ятому курсах (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

**Середні значення показників мотивів навчальної діяльності
здобувачів на 4-му та 5-му (магістерський рівень) курсах**

Показники мотивації за методикою А.О. Реана, В.О. Якуніна	Здобувачі 4 курс, $M \pm \sigma$	Здобувачі 5 курс, $M \pm \sigma$	t	p
1. Стати висококваліфікованим фахівцем	6,42±0,75	6,90±0,38	3,59	0,05
2. Одержати диплом	6,30±0,69	5,82±0,90	-2,65	0,01
4. Успішно вчитися, здавати іспити на «добре» й «відмінно»	5,50±0,99	4,75±0,95	-3,46	0,001
7. Бути постійно готовим до чергових занять	5,00±0,72	4,23±0,89	-4,29	0,0001
8. Не запускати предмети навчального циклу	5,25±0,84	4,52±0,96	-3,59	0,001
12. Досягти поваги викладачів	4,20±1,137	5,05±0,85	3,79	0,0003
14. Домогтися схвалення батьків і навколишніх	5,00±1,11	4,28±1,15	-2,86	0,005
15. Уникнути осуду та покарання за погане навчання	3,22±1,23	2,45±1,26	-2,78	0,01
Загальний показник зовнішньої мотивації	26,30±3,13	22,50±3,57	-5,06	0,0001

Як видно з таблиці 2.7, мотивація стати просунутим професіоналом більш виражена у досліджуваних п'ятого курсу, ніж у четвертого. Це, ймовірно, є наслідком розуміння ними важливості професійної підготовки як результату початку власної професійної діяльності в галузі психології, спочатку практичної роботи на виробництві, а потім самостійної діяльності паралельно з продовженням навчання у закладі вищої освіти.

На нашу думку, зменшення частки мотивації "отримати диплом" на п'ятому курсі порівняно з четвертим пов'язано з тим, що отримання диплома є необхідною, але недостатньою умовою для початку професійної кар'єри.

На думку авторів цієї методики, переважання мотиву "отримання диплома" над іншими мотивами свідчить про те, що студенти не повною мірою обирають майбутню професію на основі зовнішніх мотивів. Зменшення частки мотиву "отримання диплома" серед п'ятикурсників можна

пояснити тим, що, зважаючи на ступеневу організацію професійно-технічної освіти, здобувачі, які не визначилися з вибором професії, не вступають на магістерський рівень вищої освіти.

З іншого боку, нижчі бали за цим мотивом можна також пояснити недостатньою відвертістю у відповідях деяких реципієнтів через акцент на соціально схвалювану поведінку.

Вираженість мотивів "успішно вчитися і скласти іспити на "добре" або "відмінно", "завжди бути готовим до наступного заняття", "отримати схвалення батьків та інших" і "уникнути осуду або покарання за погане навчання" зменшилася, тоді як "не починати предмети навчального циклу" статистично перебуває на п'ятому курсі на одному рівні. Значні рівні, ймовірно, є результатом очікування завершення навчального процесу в університеті та більшого розуміння ролі власної готовності до професії в його успішності.

Статистично значуще зростання вираженості мотивації "завоювати повагу викладачів" у здобувачів вищої освіти п'ятого курсу порівняно зі реципієнтами четвертого курсу є наслідком бажання отримати позитивну оцінку своїх професійних навичок, знань і вмінь з боку викладачів, які є для випускників "професійними зразками для наслідування", бути рівними і схожими на них у майбутній професійній діяльності, а також мати змогу бути. Це може бути вираженням бажання бути рівними та схожими у майбутній професійній діяльності.

Меншу вираженість зовнішньої мотивації студентів до початкової діяльності на п'ятому курсі порівняно з четвертим можна пояснити збільшенням питомої ваги внутрішньої мотивації до навчання в результаті більш чіткого розуміння досліджуваних п'ятого курсу ролі власної професійної підготовленості в реальному успішному виконанні обов'язків практикуючого психолога. Це можна пояснити.

Наступним завданням даного дослідження було проведення факторного аналізу за результатами дослідження структурних компонентів

емоційної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів на третьому, четвертому та п'ятому курсах.

Розглянемо результати факторизації структурних компонентів емоційної готовності до професійної діяльності здобувачів третього курсу, які представлені у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Факторна структура емоційної готовності до майбутньої професійної діяльності майбутніх психологів третього курсу

Показники емоційної готовності	Фактор 1	Фактор 2
Особистісна тривожність	-0,679	0,263
Ситуативна тривожність	-0,813	0,066
Нервово-психічна стійкість	-0,796	0,114
Тривожність	-0,559	-0,029
Фрустрація	-0,261	-0,768
Агресивність	-0,134	-0,593
Ригідність	0,099	-0,819
Внутрішні мотиви навчальної діяльності	-0,129	0,482
Зовнішні мотиви навчальної діяльності	-0,521	-0,243
Емоційна обізнаність	0,878	-0,011
Управління власними емоціями	0,855	0,007
Само мотивація	0,923	0,112
Емпатія	0,879	0,009
Розпізнавання емоцій інших людей	0,928	0,048
Загальний показник емоційного інтелекту	0,946	0,033
Стабільність	0,929	0,188
Глобальність	0,915	0,119
Контроль	0,934	0,123
Оптимізм	0,949	0,149
Загальна дисперсія	10,812	2,202
Доля загальної дисперсії, %	56,9 %	11,6 %

Фактор 1 пояснює 56,9% загальної дисперсії (факторна вага -10,812), що свідчить про провідну роль емоційного інтелекту та оптимізму в структурі емоційної готовності до професійної діяльності. До цього фактору увійшли такі компоненти готовності: оптимізм (0,95), загальний емоційний інтелект (0,95), параметри атрибутивного стилю, такі як контроль (0,93) і стабільність

(0,93), здатність розпізнавати емоції інших (0,93), само мотивація (0,92), глобалізація (0,92) емпатія (0,88), розпізнавання емоцій (0,88), управління емоціями (0,86); ситуативна тривожність (-0,81), нервово-психічна стійкість (-0,79), особистісна тривожність (-0,68), тривожність (-0,56), зовнішня навчальна мотивація (-0,52).

Другий фактор пояснює 11,6% дисперсії (факторна вага 2,202) і розкриває зміст несприятливих компонентів емоційної готовності психологів до професійної діяльності. До цього фактору увійшли такі компоненти: ригідність (-0,82), фрустрація (-0,77) та агресія (-0,59).

Зовсім іншою є факторна структура емоційної готовності до професійної діяльності здобувачів четвертого року навчання (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Факторна структура емоційної готовності до майбутньої професійної діяльності здобувачів четвертого курсу

Показники емоційної готовності	Фактор 1	Фактор 2
Особистісна тривожність	-0,773	0,452
Ситуативна тривожність	-0,752	0,365
Нервово-психічна стійкість	-0,621	0,642
Тривожність	-0,704	0,534
Фрустрація	-0,293	0,669
Агресивність	-0,165	0,841
Ригідність	0,013	0,813
Внутрішні мотиви навчальної діяльності	0,427	0,086
Зовнішні мотиви навчальної діяльності	-0,805	0,199
Широкі соціальні мотиви навчальної діяльності	-0,591	0,571
Емоційна обізнаність	0,885	-0,344
Управління власними емоціями	0,890	-0,306
Само мотивація	0,888	-0,321
Емпатія	0,870	-0,289
Розпізнавання емоцій інших людей	0,893	-0,275
Загальний показник емоційного інтелекту	0,920	-0,318
Стабільність	0,866	-0,248
Глобальність	0,849	-0,127
Контроль	0,799	-0,321
Оптимізм	0,894	-0,254
Загальна дисперсія	11,015	4,044
Доля загальної дисперсії, %	55,1 %	20,2 %

Фактор 1 пояснює 55,1% загальної дисперсії (факторна вага -11,015), що свідчить про провідну роль емоційного інтелекту та оптимізму в структурі емоційної готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців. Це стосується таких компонентів готовності: загальні показники емоційного інтелекту (0,92), емпатія (-0,93), здатність розпізнавати емоції інших (-0,92), оптимістичний стиль атрибуції (0,89), розпізнавання емоцій інших (0,89), управління власними емоціями (0,89), само мотивація (0,88), показники емоційного інтелекту - розпізнавання емоцій (0,88), емпатія (0,87); показники атрибутивного стилю - стабільність (0,87), глобальність (0,85), зовнішня навчальна мотивація (-0,81), контроль (0,79), особистісна тривожність (-0,77), ситуативна тривожність (-0,75), загальний рівень тривожності (-0,70) низька нервово-психічна стійкість (-0,62), широка соціальна мотивація навчання (-0,59).

Фактор 2 пояснює 20,2% дисперсії (факторна вага 4,044) і розкриває зміст несприятливих компонентів емоційної готовності психологів до професійної діяльності. До цього фактору увійшли такі компоненти: агресивність (0,84), ригідність (0,82), фрустрованість (0,67), нервово-психічна стійкість (0,64), широка соціальна мотивація до навчання (0,57) та тривожність (0,53).

Далі представлені результати факторизації структурних компонентів емоційної готовності до професійної діяльності студентів - п'ятикурсників-другого (магістерського) рівня, спеціальності 053- Психолога.

Таблиця 2.10

Факторна структура емоційної готовності до майбутньої професійної діяльності здобувачів п'ятого курсу(магістерський рівень)

Показники емоційної готовності	Фактор 1	Фактор 2
Особистісна тривожність	-0,793	0,400
Ситуативна тривожність	-0,736	0,443
Нервово-психічна стійкість	-0,753	0,474
Тривожність	-0,737	0,426
Фрустрація	-0,545	0,697
Агресивність	0,167	0,710
Ригідність	0,093	0,839
Внутрішні мотиви навчальної діяльності	-0,021	0,321
Зовнішні мотиви навчальної діяльності	-0,764	0,298
Емоційна обізнаність	0,938	0,028
Управління власними емоціями	0,948	0,038
Само мотивація	0,929	-0,067
Емпатія	0,928	0,076
Розпізнавання емоцій інших людей	0,900	0,037
Загальний показник емоційного інтелекту	0,973	0,024
Стабільність	0,915	0,0598
Глобальність	0,899	-0,095
Контроль	0,916	0,046
Оптимізм	0,951	0,006
Загальна дисперсія	11,851	2,679
Доля загальної дисперсії, %	62,4 %	14,1 %

Фактор 1 пояснює 62,4% загальної дисперсії (факторна вага -11,851), а також показує провідну роль емоційного інтелекту та оптимістичного атрибутивного стилю в структурі емоційної готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців. До фактору 1 увійшли такі компоненти готовності: загальні показники емоційного інтелекту (0,97), оптимізм (0,95), управління власними емоціями (0,95), емоційна обізнаність (0,94), само мотивація (0,93), емпатія (0,93), які є складовими емоційного інтелекту; контроль (0,92), стійкість (0,91), здатність розпізнавати емоції інших (0,90), глобалізація (0,90), особистісна тривожність (-0,79), зовнішня мотивація до навчання (-0,76), нервово-психічна стійкість (-0,75), тривожність (-0,74), ситуативна тривожність (-0,74), фрустрація (-0,55).

Фактор 2 пояснює 14,1% дисперсії (факторна вага 2,679) і розкриває зміст несприятливих компонентів емоційної готовності психологів до професійної діяльності. До цього фактору увійшли такі компоненти: ригідність (0,84), агресія (0,71) та фрустрація (0,69).

Виходячи зі значень факторних навантажень компонентів емоційної готовності до професійної діяльності студентів-психологів 3-го, 4-го та 5-го курсів, можна зробити висновок, що основними з них є емоційний інтелект, особливо його інтегральні показники, цілісність як параметр атрибутивного стилю, стабільність, оптимізм як загальний показник контролю, а також ситуативна та особистісна невпевненість. Можна зробити висновок, що найважливішими показниками емоційного інтелекту є його цілісність, оптимізм та загальна тривожність.

Наступним завданням цього дослідження було виявлення специфічних профілів, які відображають психологічний зміст відмінностей між групами досліджуваних з різними показниками тривожності, атрибутивного стилю та емоційного інтелекту.

Згідно результатів кластерного аналізу можна виділити три профілі емоційної готовності:

– Профіль I - "середній показник тривожності - середній показник параметрів атрибутивного стилю - середній показник емоційного інтелекту"; комбінований;

– Профіль II - "низька тривожність - високі показники атрибутивного стилю - високий емоційний інтелект";

– Профіль III - "висока тривожність - низький атрибутивний стиль - низький емоційний інтелект".

Профілі виявлених показників емоційної готовності стали основою для виділення трьох типів емоційної готовності: помірної (відповідає першому профілю), достатньої (другий профіль) та несприятливої (третій профіль). Представники помірної емоційної готовності демонструють адекватний рівень емоційної готовності до професійної діяльності і характеризуються:

середнім рівнем емоційного інтелекту, оптимізму та тривожності. Здобувачі з адекватним типом емоційної готовності демонструють вищий рівень оптимізму, емоційного інтелекту та нижчий рівень особистісної та ситуативної тривожності. Респонденти з несприятливим типом емоційної готовності до професійної діяльності мають нижчі показники емпатії, здатності до розпізнавання емоцій та здатності до управління емоціями. Ці тенденції пов'язані з високою тривожністю та песимізмом, характеризуються нестійкістю атрибуції та нездатністю контролювати події у власному житті.

У ході дослідження було виявлено тенденцію до розподілу реципієнтів за типом емоційної готовності який залежить від року навчання.

На рис. 2.10 показано профіль емоційної готовності здобувачів до професійної діяльності на третьому році навчання.

Перший "помірний" профіль відповідає середньому типу емоційної готовності і включає 20 здобувачів вищої освіти 3-го курсу; до другого профілю, тобто групи студентів з "адекватним" типом емоційної готовності, увійшли 15 реципієнтів. Здобувачів III профілю - "несприятливого" типу – не виявлено.

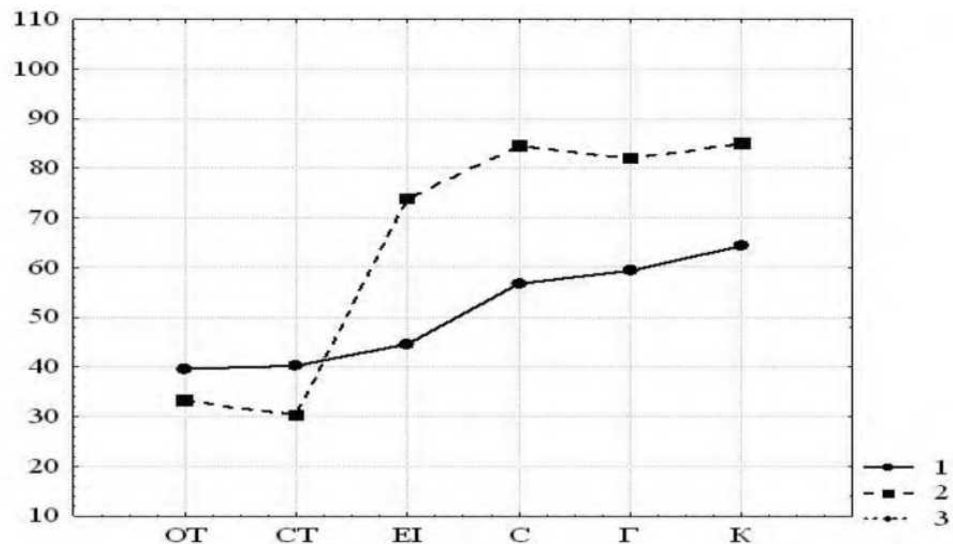


Рис. 2.10. Профілі емоційної готовності до професійної діяльності здобувачів третього курсу

Примітки: 1 – I профіль, 2 – II профіль, 3 – III профіль; ОТ – особистісна тривожність, СТ – ситуативна тривожність, ЕІ – загальний показник емоційного інтелекту, С – стабільність, Г – глобальність, К – контрольованість.

Тобто, серед студентів 3-го курсу представлені лише "помірна" та "достатня" емоційна готовність.

Профіль емоційної готовності до майбутньої професійної діяльності серед студентів-психологів 4-го курсу представлений на рисунку 2.11.

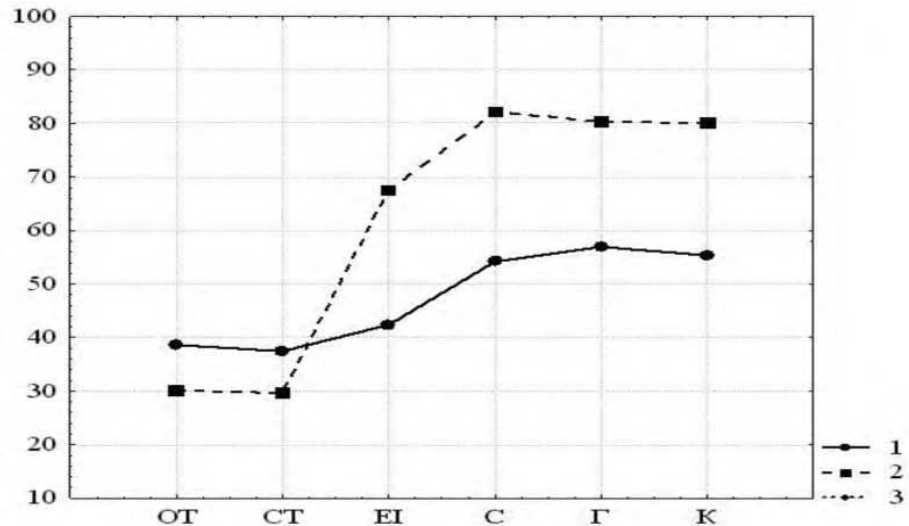


Рис. 2.11. Профілі емоційної готовності до професійної діяльності здобувачів четвертого курсу

Примітки: 1 – I профіль, 2 – II профіль, 3 – III профіль; ОТ – особистісна тривожність, СТ – ситуативна тривожність, ЕІ – загальний показник емоційного інтелекту, С – стабільність, Г – глобальність, К – контрольованість.

Перший профіль ("помірний" тип емоційної готовності) включив в себе 13 реципієнтів із середнім рівнем емоційної готовності до професійної діяльності. Другий профіль - "достатній" тип готовності склало 20 здобувачів. Досліджуваних з "несприятливим" типом емоційної готовності (профіль III) не виявлено.

Виявлено, що при переході на 4-й курс спостерігається тенденція до розподілу між "помірним" та "адекватним" типами емоційної готовності, зі збільшенням кількості здобувачів з "адекватним" типом емоційної готовності.

Профіль емоційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності на 5-му курсі представлений на рис. 2.12.

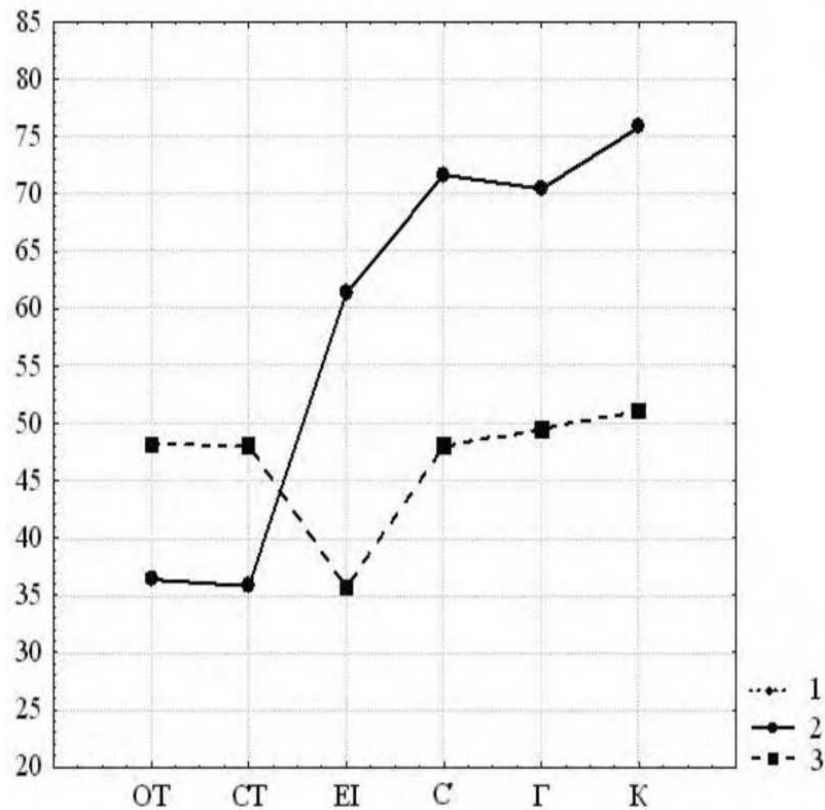


Рис. 2.12. Профілі емоційної готовності до професійної діяльності здобувачів п'ятого курсу (магістерського рівня)

Примітки: 1 – I профіль, 2 – II профіль, 3 – III профіль; ОТ – особистісна тривожність, СТ – ситуативна тривожність, ЕІ – загальний показник емоційного інтелекту, С – стабільність, Г – глобальність, К – контрольованість.

Як видно з малюнку 2.12, "середній" тип емоційної готовності до майбутньої професійної діяльності (профіль I) не був представлений на 5-му курсі. Профіль II, що відповідає "достатньому" типу емоційної готовності, був притаманний 28 магістрантам першого року навчання.

Сімнадцять студентів увійшли до групи профілю III, який характеризується високим рівнем особистісної та ситуативної тривожності, низьким рівнем емоційного інтелекту та низькими показниками атрибутивного стилю (стабільність, глобальність та контрольованість).

Досліджувані з третім профілем характеризуються поєднанням високої тривожності, низького оптимізму та емоційного інтелекту, що відповідає "несприятливому" типу емоційної готовності. Майбутні психологи з "несприятливим" типом емоційної готовності до професійної діяльності мають низьку здатність до регуляції власних емоцій, розпізнавання емоцій інших та песимістичний стиль атрибуції. Ці тенденції спостерігаються разом з високою особистісною та ситуативною тривожністю.

Узагальнений профіль емоційної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності по всіх курсах виглядає наступним чином (див. рис.2.13).

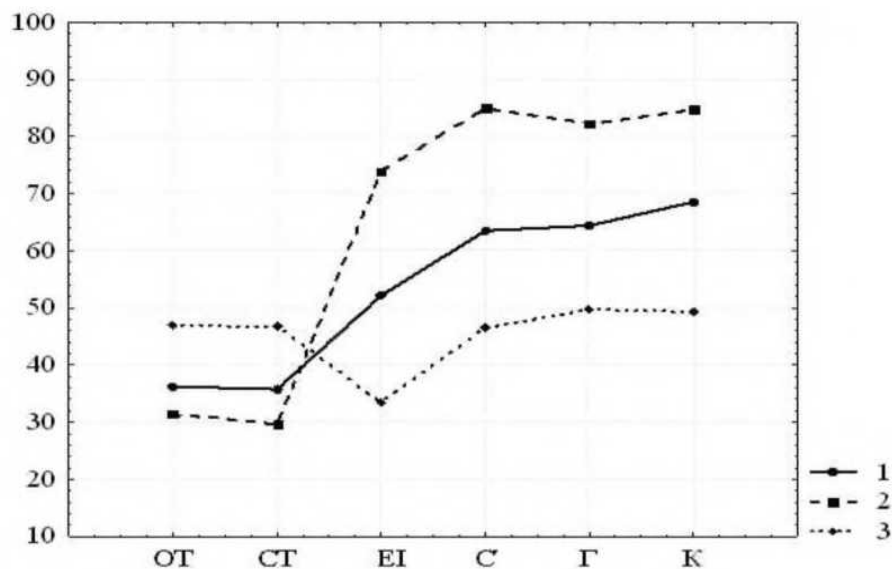


Рис. 2.13. Профілі емоційної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів

Примітки: 1 – I профіль, 2 – II профіль, 3 – III профіль; ОТ – особистісна тривожність, СТ – ситуативна тривожність, ЕІ – загальний показник емоційного інтелекту, С – стабільність, Г – глобальність, К – контрольованість.

По результатам узагальнення кластерного аналізу профілів, що характеризують виявлені типи емоційної готовності, можна зробити такі висновки. На третьому та четвертому курсах студенти демонстрували достатній та середній типи емоційної готовності до професійної діяльності,

але на п'ятому курсі розподіл типів емоційної готовності студентів суттєво змінився. На п'ятому курсі студенти виявили два типи готовності. Перший тип ("несприятливий") характеризує недостатню готовність до професійної діяльності, а другий ("достатній") - достатню готовність до професійної діяльності майбутніх психологів. Ці дані можна пояснити тим, що на третьому та четвертому курсах, після успішного проходження практики, студенти демонстрували оптимістичний та позитивний емоційний стан і некритичне ставлення до власного рівня готовності до професійної діяльності. Ставлення до майбутньої фахової діяльності безпосередньо перед початком професійного життя характеризується високою тривожністю та песимізмом в одній групі здобувачів і, навпаки, оптимістичним атрибутивним стилем та низькою тривожністю в іншій групі студентів. Така поляризація емоційної готовності до професійної діяльності на п'ятому курсі пояснюється коротким періодом часу, відведеним на підготовку майбутньої професійної особистості до роботи.

Наступним завданням цього дослідження було виявлення відмінностей у розвитку компонентів емоційної готовності у студентів з різними типами готовності протягом третього, четвертого та п'ятого років навчання. Результати дослідження представлені в таблицях 2.11-2.13.

Як видно з табл. 2.11, найбільш значущі відмінності виявлено на третьому курсі за показниками особистісної та ситуативної тривожності. Так, студенти з "адекватною" емоційною готовністю мали достовірно нижчі показники як особистісної, так і ситуативної тривожності щодо майбутньої професійної діяльності, ніж студенти з "помірною" емоційною готовністю ($t=5,60$, $p<0,001$ та $t=5,78$, $p<0,001$ відповідно).

Таблиця 2.11

Середні значення показників емоційної готовності до професійної діяльності здобувачів третього курсу з «помірним» та «достатнім» типом

Показники	Студенти типу «Помірний», M±σ	Студенти типу «Достатній», M±σ	t
Особистісна тривожність	41,90±5,91	31,90±5,36	5,60***
Ситуативна тривожність	41,55±7,24	30,55±4,46	5,78***
Нервово-психічна стійкість	15,80±4,42	11,75±3,98	3,04**
Тривожність	9,65±2,74	7,70±1,45	2,81**
Фрустрація	6,95±4,31	8,35±4,23	-1,04
Агресивність	7,20±4,42	7,80±2,87	-0,51
Ригідність	7,25±4,24	8,35±4,14	-0,83
Внутрішня мотивація	20,45±0,60	19,95±1,19	1,67
Зовнішня мотивація	25,10±4,76	23,50±1,82	1,41
Емоційна обізнаність	10,40±3,42	12,90±3,16	-2,39**
Управління емоціями	10,15±3,67	12,40±2,98	-2,13*
Самотивація	9,70±2,81	12,10±3,00	-2,61**
Емпатія	10,25±3,35	13,05±3,10	-2,74**
Розпізнавання емоцій інших людей	9,90±3,64	13,40±3,41	-3,14**
Загальний показник емоційного інтелекту	50,40±15,56	63,85±14,91	-2,79**
Стабільність	62,85±18,64	74,35±13,58	-2,23**
Глобальність	63,30±15,38	74,75±11,68	-2,65**
Контроль	66,60±15,81	79,65±10,08	-3,11**
Оптимізм	192,75±48,94	228,75±33,90	-2,70**

Примітка: * - на рівні значущості $p < 0,05$, ** - на рівні значущості $p < 0,01$, *** - на рівні значущості $p < 0,001$

Виявлено, що здобувачі з "адекватним" типом емоційної готовності характеризуються вищими показниками нервово-психічної стійкості ($t = -3,04$, $p < 0,01$) та емоційного інтелекту, ніж здобувачі з "помірним" типом: усвідомлення емоцій інших людей ($t = -3,14$, $p < 0,01$), розпізнавання емоцій ($t = -2,39$, $p < 0,01$), емпатія ($t = -2,74$, $p < 0,01$), само мотивація ($t = -2,61$, $p < 0,01$),

управління емоціями ($t=-2,13$, $p<0,05$) та загальний емоційний інтелект ($t=-2,79$, $p<0,01$). Представники "помірної" емоційної готовності мали вищий рівень оптимізму ($t=-2,70$, $p<0,01$), контролю ($t=-3,11$, $p<0,01$), глобальності ($t=-2,65$, $p<0,01$) та стабільності ($t=-2,23$, $p<0,01$), ніж студенти "адекватної" емоційної готовності, з атрибутивним стилем низькі показники.

У таблиці 2.12 наведено результати порівняння середніх показників компонентів емоційної готовності здобувачів 4-го курсу між "помірним" та "адекватним" типами.

Таблиця 2.12

Середні значення показників емоційної готовності до професійної діяльності студентів 4 курсу з «помірним» та «достатнім» типом

Показники	Студенти типу «Помірний», $M\pm\sigma$	Студенти типу «Достатній», $M\pm\sigma$	t
Особистісна тривожність	45,73±2,87	31,59±4,37	9,91***
Ситуативна тривожність	46,64±2,25	29,93±4,96	10,69***
Нервово-психічна стійкість	20,64±4,03	12,28±4,29	5,59***
Тривожність	13,45±2,34	7,62±2,32	7,08***
Фрустрація	11,09±2,16	8,28±2,72	3,07**
Агресивність	12,09±5,16	7,35±2,29	4,06***
Ригідність	8,64±5,24	6,45±2,18	1,89
Внутрішня мотивація	30,36±1,91	31,52±1,68	-1,87
Зовнішня мотивація	30,36±2,42	24,76±1,62	8,49***
Широкі соціальні мотиви	15,09±1,92	10,41±2,03	6,61***
Емоційна обізнаність	6,73±1,55	12,03±2,57	-6,39***
Управління емоціями	6,45±1,44	11,69±2,45	-6,63***
Самомотивація	6,45±1,21	11,52±2,38	-6,68***
Емпатія	6,82±0,75	11,55±2,81	-5,47***
Розпізнавання емоцій інших людей	6,82±1,54	12,10±3,12	-5,35***
Загальний показник емоційного інтелекту	33,27±5,42	58,89±12,48	-6,54***
Стабільність	49,73±10,91	70,38±13,52	-4,53***
Глобальність	53,45±9,36	70,38±12,08	-4,18***
Контроль	48,64±14,01	70,72±12,63	-4,79***
Оптимізм	151,82±28,63	211,48±35,18	-5,02***

Примітка: * - на рівні значущості $p<0,05$, ** - на рівні значущості $p<0,01$, *** - на рівні значущості $p<0,001$

На 4-му курсі у здобувачів з "помірним" та "достатнім" типом емоційної готовності спостерігається збереження тенденцій, виявлених на третьому курсі. Студенти з "достатнім" типом емоційної готовності мають достовірно нижчі показники особистісної та ситуативної тривожності, ніж студенти з "помірним" типом ($t=9,91$, $p<0,001$ та $t=10,69$, $p<0,001$ відповідно).

Здобувачі з "адекватним" типом емоційної готовності мають вищі показники нервово-психічної стійкості ($t=5,59$, $p<0,001$) та емоційного інтелекту, ніж студенти з "помірним" типом: розпізнавання чужих емоцій ($t=5,47$, $p<0,001$), розпізнавання емоцій ($t=6,39$, $p<0,001$), емпатія ($t=5,47$, $p<0,001$), самомотивація ($t=6,68$, $p<0,001$), управління емоціями ($t=6,63$, $p<0,001$) та загальний емоційний інтелект ($t=6,54$, $p<0,001$). Як і на 3-му курсі, студенти з "помірною" емоційною готовністю мали нижчі показники атрибутивного стилю, ніж студенти з "адекватною" емоційною готовністю: оптимізм ($t=-5,02$, $p<0,001$), контроль ($t=-4,79$, $p<0,001$), глобальність ($t=-4,18$, $p<0,010$) і стабільність ($t = -4.53$, $p<0.001$).

На відміну від результатів, отриманих на 3-му курсі, студенти 4-го курсу з "помірним" типом емоційної готовності достовірно частіше відчували негативні емоційні стани, ніж студенти з "достатнім" типом: тривожність ($t=-7,08$, $p<0,001$), агресію ($t=-4,06$, $p<0,001$), фрустрацію ($t=-3.07$, $p<0.01$), а також переважання зовнішніх і ширших соціальних мотивів навчальної діяльності ($t=8.49$, $p<0.001$ і $t=6.61$, $p<0.001$ відповідно).

У таблиці 2.13 наведено результати порівняння середніх показників компонентів емоційної готовності магістрантів. Результати дослідження свідчать про відсутність здобувачів магістерського рівня вищої освіти із "помірним" типом емоційної готовності, а також про появу суттєво іншого типу готовності - "несприятливого".

Таблиця 2.13

Середні значення показників емоційної готовності до професійної діяльності студентів 5 курсу з «помірним» та «несприятливим» типом

Показники	Студенти типу «Несприятливий», M±σ	Студенти типу «Достатній», M±σ	t
Особистісна тривожність	47,95±5,17	34,86±6,44	7,04***
Ситуативна тривожність	48,16±4,51	33,90±7,34	7,30***
Нервово-психічна стійкість	23,05±6,82	12,43±3,93	6,11***
Тривожність	15,00±2,45	11,14±2,52	4,90***
Фрустрація	13,37±3,58	8,86±3,26	4,17***
Агресивність	10,63±4,07	9,62±4,19	0,77
Ригідність	11,21±2,86	10,29±3,58	0,89
Внутрішня мотивація	25,89±1,48	25,33±1,53	1,18
Зовнішня мотивація	38,47±5,56	30,86±3,29	5,33***
Емоційна обізнаність	7,947±2,04	11,95±3,15	-4,71***
Управління емоціями	7,58±1,89	12,05±3,09	-5,44***
Самотивація	7,37±1,80	11,81±2,58	-6,25***
Емпатія	8,32±1,63	12,81±2,54	-6,57***
Розпізнавання емоцій інших людей	8,31±1,91	12,95±2,97	-5,79***
Загальний показник емоційного інтелекту	39,53±8,28	61,57±13,29	-6,21***
Стабільність	53,00±10,03	70,57±14,92	-4,32***
Глобальність	52,79±7,57	70,52±13,08	-5,17***
Контроль	55,63±9,05	75,29±12,29	-5,71***
Оптимізм	161,42±23,03	216,38±38,55	-5,39***

Примітка: * - на рівні значущості $p < 0,05$, ** - на рівні значущості $p < 0,01$, *** - на рівні значущості $p < 0,001$

Здобувачі з "адекватним" типом емоційної готовності показали вищі показники нервово-психічної стійкості ($t=6,10$, $p < 0,001$), емоційного інтелекту ($t=6,10$, $p < 0,001$), розпізнавання емоцій ($t=4,71$, $p < 0,001$), емпатії ($t=6,57$, $p < 0,001$) та розпізнавання чужих емоцій ($t=5,79$, $p < 0,001$), розпізнавання емоцій ($t=4,71$, $p < 0,001$), емпатії ($t=6,57$, $p < 0,001$), само мотивації ($t=6,24$, $p < 0,001$), управління емоціями ($t=5,44$, $p < 0,001$) та загального балу емоційного інтелекту ($t=6,21$, $p < 0,001$). Оптимізм ($t=-5,39$,

$p < 0,001$), контроль ($t = -5,70$, $p < 0,001$), глобальність ($t = -5,17$, $p < 0,010$) і стабільність ($t = -4,32$, $p < 0,001$).

У здобувачів вищої освіти з "несприятливим" типом емоційної готовності виявлено достовірно вищі показники як особистісної ($t = -7,04$, $p < 0,001$), так і ситуативної ($t = -7,30$, $p < 0,001$) тривожності та переживання негативних емоційних станів, ніж у реципієнтів з "адекватним" типом: тривожність ($t = -4,09$, $p < 0,001$), агресивності ($t = 4,17$, $p < 0,001$), а також переважання зовнішньої мотивації до професійно-навчальної діяльності ($t = 5,33$, $p < 0,001$).

Висновки до другого розділу

У другому розділі було представлено та обґрунтовано комплекс психодіагностичних методик, а саме: запропонована двоблокова композиційна методика яка дозволяє вирішити діагностичне завдання емпіричного дослідження емоційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності.

Також, узагальнюючи дані порівняння середніх значень показників емоційної готовності до майбутньої професійної діяльності у студентів-психологів третього, четвертого та п'ятого курсів було доведено, що:

- представники достатнього типу емоційної готовності на третьому та четвертому курсах мали нижчі статистично значущі рівні особистісної тривожності та середні показники ситуативної тривожності;
- водночас студенти з адекватною емоційною готовністю на 3-му та 4-му курсах мають вищі середні показники емоційного інтелекту та оптимістичного атрибутивного стилю на статистично значущому рівні, ніж студенти з середнім типом готовності;
- представники 5-го магістерського курсу з адекватним типом емоційної готовності мають вищі показники особистісної та

ситуативної тривожності, ніж студенти з несприятливим типом готовності, достовірно нижчі показники особистісної та ситуативної тривожності, достовірно нижчі показники зовнішньої мотивації до навчальної діяльності та вищі значення емоційного інтелекту й оптимістичного атрибутивного стилю (на статистично значущому рівні).

РОЗДІЛ 3

ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНІСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

3.1 Обґрунтування системи психолого-педагогічних заходів із розвитку психологічної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності

За результатами теоретичних узагальнень та емпіричного дослідження емоційно-вольової готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності ми виокремили три типи емоційної готовності. Студенти з несприятливим типом емоційної готовності до професійної діяльності мають нижчі показники емпатії, здатності до розпізнавання емоцій та здатності до управління емоціями. Ці тенденції пов'язані з високою тривожністю та песимізмом, характеризуються нестійкістю атрибуції та нездатністю контролювати події у своєму житті. Здобувачі вищої освіти помірною типу характеризуються середнім рівнем емоційного інтелекту, оптимізму та тривожності. Особи з адекватним типом емоційної готовності демонструють високий оптимізм, емоційний інтелект і низьку особистісну та ситуативну тривожність.

Жоден з виявлених типів не відповідає в повній мірі бажаному для майбутньої професійної діяльності типу емоційної готовності студентів-психологів, який можна умовно визначити як оптимальний. На нашу думку, оптимальний тип емоційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності має включати високий рівень усвідомлення власних емоцій, управління власними емоціями, емоційну компетентність, емпатію та оптимізм, а також відсутність афективності та швидкої невмотивованої зміни настрою, виховання внутрішніх, професійно значущих мотивів має переважати.

Формування емоційної компетентності особистості сприяє збереженню та зміцненню здоров'я людини загалом і здоров'я психологів зокрема в силу своїх важливих можливостей. Уточнимо зміст компетенцій, що становлять інтерес для цілей цього дослідження.

Перша компетенція - це розуміння та розпізнавання власних емоцій та почуттів. Найвищий рівень емоційної обізнаності характеризується здатністю не лише сприймати та описувати почуття, а й розуміти, чому вони виникають та в якому контексті. Люди з емоційною ясністю краще справляються зі стресовими ситуаціями і швидше відновлюють емоційну рівновагу. Нижчий рівень усвідомлення - це емоційна сліпота, алекситимія. Доведено, що вона спричиняє психосоматичні та соціальні розлади, ускладнює особисті та професійні стосунки [54].

Друга компетенція - управління власними емоціями. Тим, хто працює з іншими (це стосується безпосередньо психологів), доводиться знаходити баланс між власними потребами і бажаннями та очікуваннями суспільства. Цьому треба вчитися багато років. Найважливіша частина цього - реакція на власні емоції. Людям, які здатні вільно виражати такі емоції, як гнів і лють, важче позбутися їх, ніж іншим. Придушення цих емоцій призводить до психологічних проблем. Тому важливо розпізнавати свій гнів і долати його. Існує багато способів виражати емоції належним чином. Психологам важливо вивчати їх і застосовувати у своєму житті. На жаль, звичка придушувати, зміщувати або ігнорувати емоції не зникла і продовжує згубно впливати на здоров'я як майбутніх психологів, так і професіоналів, які вже працюють у сфері психології.

Третя компетенція - розуміти та розпізнавати емоції інших людей. Люди з високим рівнем розвитку цієї компетенції добре "зчитують" сигнали про почуття інших людей, здатні змінити свою точку зору і побачити стан речей з точки зору іншої людини та відчувати те, що вона відчуває. Такі люди мають здатність до емпатії.

Четверта компетенція - управління емоціями інших людей. Здатність позитивно впливати на емоції інших є найвищою за рейтингом компетенцією. Для майбутніх психологів ця компетентність має особливе значення. Відкрите та обережне ставлення до емоцій та вміння розуміти причини їх виникнення дають змогу психологам уникати проблем в емоційна стресових ситуаціях у професійному житті. Щоб психологи могли конструктивно впливати на емоції клієнтів і колег, вони повинні вміти заспокоювати збуджених або розгніваних людей, підбадьорювати боязких, допомагати їм усвідомити свої почуття, пробуджувати інтерес і піднімати настрої.

Позитивне ставлення до емоцій має важливе значення для практики цих ключових рис емоційної компетентності. Таке ставлення означає, що люди вважають емоції основним і важливим фактором і активно використовують їхні підказки, що, в свою чергу, допомагає психологам ефективно використовувати наявні у них компетенції. Перш за все, вирішальне значення має емоційна готовність фахівця до своєї професійної діяльності. Якщо людина сприймає власні емоції та емоції інших, але вважає їх неважливими, вона не зможе використовувати свою емоційну компетентність у житті.

Усвідомлення індивідом власних емоцій і почуттів, які «виявляються з метою само трансформації, розкриває природу емоційної самосвідомості особистості. Результат такого самоусвідомлення власних емоційних характеристик вимагає значної внутрішньої роботи і сили з боку особистості, щоб бути здатною прийняти образ себе, який може бути неприємним» [41, с. 226]. Самопізнання власного емоційного світу, на думку Т.С. Кириленко, взаємопов'язане із «самотворенням власного емоційного простору, що проявляється в таких тенденціях:

- надання переваги певним емоційним переживанням за принципом свободи переживань або їх тотальності (почуття себе вільним у тих чи інших переживаннях або почуття їх нездоланності);

- перебігу переживань за принципом згасання, пустоти або почергової наповненості переживаннями (пережити одне переживання, щоб звільнити свій особистісний емоційний простір для нових переживань);
- вчасності – невчасності переживань, які завжди характеризуються визначеністю та місцем і, хоча індивід готовий до них, він не очікує на них спеціально» [41, с. 226-227]

Таким чином, емоційне самопізнання виступає предиктором для особистісного само змінювання.

Розвивальна-корекційна програма ґрунтується на загальних методичних принципах [44; 53; 59; 61; 68].

Загальний принцип активності «передбачає інтенсивну участь у тренінговому процесі всіх його учасників. Принцип системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач відбиває взаємозв'язок розвитку різних сторін особистості учасників програми й гетерохронність (нерівномірність) їхнього розвитку. Тобто, кожна якість учасника знаходиться на різних рівнях розвитку щодо різних його аспектів – на рівні благополуччя, що відповідає нормі розвитку; на рівні ризику, що означає загрозу виникнення потенційних труднощів розвитку; на рівні актуальних труднощів розвитку, що об'єктивно виражається різного роду відхиленнями від нормативного перебігу розвитку [59].

Принцип дослідження передбачає добровільний і творчий підхід кожного учасника до пошуку і вирішення спільних проблем.

Принцип рівності передбачає два елементи. По-перше, однакову інтенсивність і частоту дій та мовлення всіх учасників; по-друге, рівний розподіл відповідальності за хід і результати програми розвитку між усіма членами групи.

Принцип партнерства спонукає кожного учасника визнати рівність позиції в системі суб'єкт-суб'єктних відносин, незалежно від обраної партнерами ролі.

Принцип "тут і зараз" означає, що учасники програм розвитку концентруються на собі, своїх партнерах і на тому, що відбувається в групі в цей момент.

Принцип новизни притаманний програмам розвитку як способу навчання і передбачає використання різноманітних і творчих вправ і завдань, програвання різних ролей і ситуацій, систематичну зміну безпосередніх партнерів.

Найважливішим фактором навчання в програмах розвитку та тренінгах є принцип зворотного зв'язку, який має не лише навчальний характер, а й є результатом систематичної рефлексії.

Принцип діяльнійної корекції визначає алгоритм корекційної роботи через організацію позитивної активності особистості, що створює необхідне підґрунтя для позитивних змін у розвитку особистості. Корекційний вплив завжди відбувається в діяльності людини (О.М. Леонт'єв, Д.Б. Ерконін).

Принцип врахування вікових та психологічних особливостей особистості поєднує вимогу відповідності психічного та особистісного розвитку віковим нормам з вимогою визнання факту унікальності та неповторності конкретної людини. Нормативність розвитку слід розуміти як низку змін, що відбуваються протягом вікових фаз та етапів онтогенезу.

Враховуючи індивідуальні особливості особистості, можна намітити програми оптимізації розвитку для кожної людини в межах вікової норми. Програми корекції розвитку не повинні бути знеособленими чи одноманітними. Навпаки, вони повинні створювати оптимальні можливості для індивідуалізації.

Принцип комплексності методів психологічного впливу чітко вказує на необхідність використання повного спектру різноманітних методів, прийомів і способів з арсеналу практичної психології.

Принцип активного залучення найближчого соціального оточення до корекційних програм ґрунтується на найважливішій ролі найближчого соціального оточення людини у психічному розвитку особистості.

Принцип залежності від різних рівнів організації психічних процесів визначає необхідність використання корекційних методів, які спираються на більш розвинені психічні процеси та активізують інтелектуальний і перцептивний розвиток.

Принцип наростання складності передбачає, що кожне завдання проходить ряд етапів від простого до складного. Формальна складність матеріалу не обов'язково відповідає його психологічній складності. Рівень складності має бути таким, щоб бути зрозумілим конкретній людині. Таким чином можна підтримувати інтерес до корекційної роботи та відчувати задоволення від її подолання.

Принцип врахування кількості та рівня різноманітності матеріалу. При реалізації корекційної програми матеріал повинен бути різноманітним, а його кількість - поступово збільшуватися.

Принцип врахування емоційної складності матеріалу. Цей принцип вимагає, щоб ігри, заняття, вправи та матеріали, що надаються, створювали сприятливий емоційний контекст і стимулювали позитивні емоції. Корекційно-розвивальні заняття завжди повинні закінчуватися на позитивній ноті.

«Під час визначення цілей і задач розвивальна-корекційної роботи не можна обмежуватися лише актуальними проблемами й труднощами розвитку особистості, а потрібно спиратися на найближчий прогноз розвитку» [68].

У числі найбільш актуальних загальних проблем, які виникають під час реалізації будь-якої розвивальна-корекційної програми, можна виділити такі, що «полягають у низькій активності учасників програми, недостатній згуртованості членів групи, низькій мотивації та інтересі в участі в програмі, недостатній структурованості програми тощо. Із метою переборення зазначених вище утруднень застосовуються спеціальні прийоми, вправи та ігри, які спрямовані на знайомство учасників, зменшення тривожності та усунення скутості, такі вправи покликані налаштувати учасників на відкритість, співпрацю, стимулюють інтерес до запропонованих занять» [41].

3.2 Характеристика структури та змісту розвивальна-корекційної програми

Відповідно до мети нашого дослідження ми виходили з наступного робочого визначення поняття емоційної готовності до майбутньої діяльності: емоційна готовність майбутнього психолога до професійної діяльності виражає певний рівень емоційної зрілості особистості, ґрунтується на розвиненій емоційній компетентності, є показником психологічного здоров'я фахівця. Це стійке і системне психологічне утворення в структурі емоційної сфери особистості майбутнього фахівця, яке гарантує ефективну міжособистісну взаємодію. Розвиток емоційної готовності - це розвиток емоційної компетентності та саморегуляції, формування і розширення емоційних переживань та підвищення їх ефективності.

Дослідження, представлені в попередньому розділі, стали основою для розробки програми розвитку та корекції емоційно-вольової готовності до професійної діяльності для групи студентів-психологів, які пройшли констатуючий етап дослідження.

Розвивальна-корекційна програма розвитку емоційно-вольової готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців була реалізована на четвертому курсі. Для реалізації програми було створено дві групи по 15 осіб у кожній: експериментальну та контрольну. Студенти обох груп були попередньо визначені за профілем емоційної готовності до професійної діяльності та охарактеризовані як несприятливий та помірний типи емоційної готовності. Вибір 4-го курсу був зумовлений результатами, отриманими на попередньому етапі дослідження, які показали, що на 4-му курсі навчання майбутніх психологів переважає оптимістична атрибуція стилю, зниження загальних показників емоційного інтелекту та збільшення негативних симптомів у функціонуванні емоційної сфери.

Метою розвивальна-корекційної програми є розвиток емоційно-вольової готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності.

Програма тривала 7 тижнів і проводилася двічі на тиждень по дві години (у змішаному форматі). Невеликі групи дозволяли збиратися оф лайн на деякі зустрічі.

Розвивальна-корекційна програма складалася із системи занять із використанням групових та індивідуальних форм роботи. Основу програми склали «методи психологічного впливу, які базуються на активних методах групової роботи з використанням специфічних форм подачі знань. Робота зі студентами була реалізована засобом проведення психологічних лекцій, евристичних бесід, диспутів, рольових ігор, створення проблемних ситуацій, наближених до можливих реальних, та їх аналізу тощо. Як допоміжні використовувалися такі засоби: анкетування, методи активного соціально-психологічного навчання, тренінгові технології, психогімнастичні вправи, елементи арт-терапії, музикотерапії, елементи аутогенного тренування та вправи на релаксацію тощо» [63].

Принципи та правила роботи в групі були стандартні, як для тренінгових програм [68].

Програма спрямована на здобуття вмінь та навичок, що сприяють розвитку емоційної компетентності, вирішують особистісні проблеми, «формує комунікативні риси, дозволяють підвищити рівень саморегуляції власних емоційних станів, активно застосовувати набуті знання та навички в житті та майбутніх професійних ситуаціях.

Цілеспрямований вплив на студентів здійснювався за допомогою психо корекційного комплексу, який є системним утворенням, що складався з декількох взаємопов'язаних блоків. Кожен блок мав спрямованість на розв'язання певних задач і реалізовувався з використанням спеціальних методів і прийомів» [68].

Таблиця 3.14

Блоки розвивальна-корекційної програми

Блоки програми	Цілі блоків програми
1. Мотиваційний	Розвиток позитивної мотивації до професійно-навчальної діяльності, особистісних змін та саморозвитку емоційної сфери
2. Інформаційний	Засвоєння інформації про зміст явища емоційної готовності, її структури та ролі в ній емоційного інтелекту, мотивації професійно-навчальної діяльності та атрибутивного стилю, засобів її діагностики та розвитку
3. Інструментальний	Оволодіння засобами емоційної саморегуляції, формування здатностей до подолання негативних проявів у функціонуванні емоційної сфери, розширення діапазону емоційного реагування, розвиток оптимістичної моделі реагування на успіхи та невдачі

Мотиваційні блоки програми

Під час проведення мотиваційних занять ми зіткнулися з наступними проблемами:

- забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальна-корекційних програмах
- створення позитивного психологічного клімату в групі учасників розвивальна-корекційних програм
- забезпечення позитивної мотивації до особистісних змін у учасників групи.
- забезпечення позитивної мотивації учасників групи до саморозвитку в емоційній сфері.
- розвиток позитивної мотивації до професійної та навчальної діяльності студентів-психологів.

Інформаційний блок програми

Для реалізації цього блоку занять необхідно було вирішити наступні питання:

- інформація про зміст поняття емоційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності.
- вивчення особистісних особливостей емоційної готовності учасників експерименту та ознайомлення з відповідними методиками дослідження.
- засвоєння інформації про зміст поняття емоційного інтелекту.
- дослідження власних особливостей емоційного інтелекту.
- формування уявлення про особливості емоційної сфери. Ці якості постають як якості, що можуть мати деструктивний вплив на ефективність діяльності та загальний рівень функціонування особистості.
- вивчити особливості негативних проявів емоційної сфери
- сформувати усвідомлення взаємозв'язку між мотивацією до навчання та емоційною готовністю до майбутньої професійної діяльності.
- вивчення особливостей мотивації до професійно-навчальної діяльності.
- усвідомлення обумовленості емоційної готовності за характеристиками атрибутивного стилю.
- дослідження особливостей атрибутивних стилів.
- усвідомлення конструктивних та деструктивних особливостей атрибутивного стилю.
- розпізнавання мотиваційної структури навчальної діяльності, яка створює передумови для формування оптимального типу емоційної готовності.

Інструментальний блок

Реалізація занять цього блоку передбачає виконання наступних завдань:

- розвиток здатності до ідентифікації власних емоцій.
- розвиток здатності ідентифікувати проблемні ситуації особливого емоційного напруження.
- засвоєння способів регуляції власних емоцій.

- розвиток особистісних якостей емоційної готовності: емпатії, розуміння емоцій інших людей.
- розширення діапазону емоційних реакцій та збагачення власного емоційного досвіду.
- формування вміння долати негативні прояви у функціонуванні емоційної сфери.
- розвиток комунікативних навичок.
- розвиток оптимістичної моделі реагування на успіх та невдачі.

Таким чином, завдяки включенню в систему занять вправ, представлених у Додатку Б, студенти-психологи експериментальної групи змогли оволодіти засобами розвитку психологічних якостей та компетенцій, що відповідають завданням розвивальна-корекційної програми.

Реалізована нами програма складалася з 14 занять тривалістю дві години кожне, які проводилися двічі на тиждень. Перше та останнє заняття програми традиційно мали вступне-підсумковий характер і були присвячені завданням на завершення програми. Таким чином, основний зміст програми було реалізовано на 12 заняттях.

На кожному занятті вирішувалися завдання кожного з трьох блоків програми (мотиваційного, інформаційного та інструментального).

Кожне заняття в системі корекційних програм мало заздалегідь визначені цілі, зміст і способи вирішення завдань, відповідно до структури програми. Заняття не були жорстко регламентовані через непередбачуваність учасників та особливості динамічності функціонування емоційної сфери особистості, поряд з чіткою структурою за змістом та засобами його розкриття.

Реалізуючи розроблену нами корекційну програму, ми дотримувалися принципу гнучкої організації занять відповідно до темпу вирішення завдань, швидкості засвоєння теоретичного матеріалу та розвитку навичок, на які були спрямовані запропоновані розвивальні вправи. Залежно від цілей

кожного заняття учасники систематично отримували домашні завдання, спрямовані на розвиток конкретних навичок, компетенцій тощо.

Окрім наведених вище прикладів вправ (див. Додаток Б), в якості допоміжних засобів використовувалися арт-терапевтичні та музико-терапевтичні техніки. Так, арт-терапевтична вправа "Малюємо під музику", поєднана з елементами музикотерапії, була використана для реалізації завдання інструментального музичного блоку "Розвиток здатності ідентифікувати власні емоції". Мета вправи полягала в тому, щоб учасники усвідомили зміст своїх емоційних спогадів, які усвідомлювалися під час прослуховування музики. Учасникам групи було запропоновано прослухати музику і створити символічні образи цих емоцій на основі асоціацій, що виникають під її впливом. Аналіз емоційного сприйняття музики, символічних образів та асоціацій, які вони відображали, базувався на принципах арт-терапії та проєктивних методах.

У межах розробленої розвивальна-корекційної програми з учасниками експериментальної групи, студентами-психологами, було розроблено та впроваджено наступну систему занять

1) цикл занять із вправами, спрямованими на аналіз та засвоєння методів та інструментів, релевантних для розвитку мотиваційних характеристик студентів

2) серію вправ, спрямованих на аналіз та засвоєння методів і засобів розвитку особистісних якостей, що мають професійне значення та сприяють формуванню психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності

3) цикл вправ, спрямованих на аналіз та засвоєння методів і засобів зменшення негативних проявів у функціонуванні емоційної сфери особистості; та

4) цикл заходів, спрямованих на аналіз та засвоєння способів і засобів формування оптимістичного атрибутивного стилю у майбутніх психологів.

3.3 Аналіз результатів застосування розвивальна-корекційної програми

По закінченню проведення корекційно-розвивальної програми нами було проведено контрольний зріз з метою визначення її ефективності.

Як вже зазначалося в підрозділі 3.2, 15 студентів четвертого курсу, які увійшли до складу експериментальної групи, взяли участь у реалізації корекційної програми, спрямованої на розвиток емоційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності. Для аналізу ефективності запропонованої програми було створено контрольну групу з 15 студентів четвертого курсу. Як у контрольній, так і в експериментальній групах були виявлені "несприятливий" та "помірний" профілі емоційної готовності до професійної діяльності.

Під час констатуючого обстеження за допомогою t-критерію Стьюдента до початку реалізації розвивальна-корекційної програми не було виявлено значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами за досліджуваними показниками. Це дало можливість порівняти ці групи після завершення розвивальної корекційної програми за показниками емоційного інтелекту, атрибутивного стилю та тривожності в експериментальній та контрольній групах.

У контрольному дослідженні було використано методику діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, методику діагностики атрибутивного стилю STONE-B та методику діагностики тривожності Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Каніна.

Результати показали, що відмінності в розвитку емоційного інтелекту між контрольною та експериментальною групами до впровадження розвивальної програми не є статистично значущими. Результати порівняння емоційного інтелекту та оптимізму учасників експериментальної та контрольної груп до впровадження РКП представлені в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

**Рівень розвитку емоційного інтелекту та оптимізму в студентів
контрольної та експериментальної груп до впровадження
розвивальна-корекційної програми**

Групи досліджуваних	Показники			
	Емоційний інтелект	t	Оптимізм	t
Контрольна група, (n=15)	34,23±2,51	0,50	157,70±31,43	1,28
Експериментальна група, (n=15)	33,83±2,92		147,31±15,31	

Ефективність корекційно-розвивальної програми перевірялася шляхом порівняння показників емоційного інтелекту та оптимізму учнів контрольної та експериментальної груп після завершення програми. Відмінності в рівнях розвитку цих показників виявилися статистично значущими. Результати представлені в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

**Рівень розвитку емоційного інтелекту та оптимізму в студентів
контрольної та експериментальної груп після впровадження
розвивальна-корекційної програми**

Групи досліджуваних	Показники			
	Емоційний інтелект	t	Оптимізм	t
Контрольна, (n=15)	35,64±3,21	-4,56**	158,11±33,77	-1,22
Експериментальна, (n=15)	44,84±6,16		164,26±19,23	

римітка: * - на рівні значущості $p < 0,05$, ** на рівні значущості $p < 0,01$

Вивчаючи показники емоційного інтелекту в експериментальній групі до та після впровадження корекційної – розвивальної програми, було виявлено, на статистично значущому рівні, зростання, що відображено в таблиці 3.17.

Таблиця 3.17

Рівень розвитку емоційного інтелекту та оптимізму в студентів експериментальної групи до та після впровадження розвивальна-корекційної програми

Експериментальна група	Показники			
	Емоційний інтелект	t	Оптимізм	t
До впровадження, (n=15)	33,83±2,92	-3,17**	147,31±15,31	-3,67**
Після впровадження, (n=15)	44,84±6,16		164,26±19,23	

Примітка: * - на рівні значущості $p < 0,05$ ** на рівні значущості $p < 0,01$

У таблиці 3.18 представлені результати дослідження показників ситуативної та особистісної тривожності здобувачів експериментальної та контрольної груп до та після впровадження програми.

Таблиця 3.18

Показники особистісної та ситуативної тривожності в студентів експериментальної та контрольної груп до та після впровадження розвивальна-корекційної програми

Групи досліджуваних	Показники			
	Особистісна тривожність	t	Ситуативна тривожність	t
Експериментальна до впровадження РКП, (n=15)	36,97±8,23	-2,11*	41,18±7,61	-3,88**
Експериментальна після впровадження РКП, (n=15)	32,69±6,81		33,63±4,28	
Контрольна до впровадження РКП у ЕГ, (n=15)	37,41±8,4	-1,57	42,07±8,28	1,96
Контрольна після впровадження РКП у ЕГ, (n=15)	35,09±7,1		37,36±5,36	

Примітка: * - на рівні значущості $p < 0,05$ ** на рівні значущості $p < 0,01$

Наступною задачею нашого контрольного дослідження була перевірка розподілу майбутніх психологів у експериментальної групи за типами емоційної готовності до професійної діяльності до та після впровадження розвивальної програми. Результати дослідження представлені на рис. 3.14.

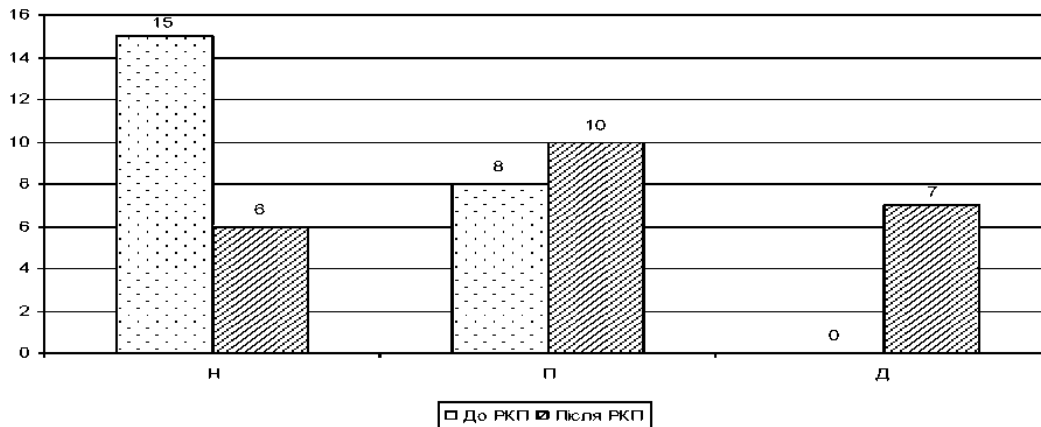


Рис. 3.14. Розподіл студентів експериментальної групи за типами емоційної готовності до професійної діяльності до та після впровадження розвивально-корекційної програми

Примітки: Н – несприятливий тип емоційної готовності, П – помірний тип емоційної готовності, Д – достатній тип емоційної готовності; До РКП – до впровадження розвивально-корекційної програми, Після РКП – після впровадження розвивально-корекційної програми.

Таким чином, до впровадження корекційної програми в експериментальній групі переважали представники з несприятливим типом емоційної готовності (переважно) та середнім типом емоційної готовності. Здобувачів з адекватним типом не було. Після впровадження розвивально-корекційної програми кількість реципієнтів з несприятливим типом емоційної готовності до професійної діяльності зменшилася на статистично значущому рівні ($\varphi^*=2,74$, $p<0,01$), натомість збільшилася кількість з середнім та достатнім типом емоційної готовності до професійної діяльності. Кількість досліджуваних з достатнім рівнем емоційної готовності до професійної діяльності після впровадження розвивально-корекційної програми склала 30,4% від загальної кількості осіб, які брали участь у розвивальній програмі ($\varphi^*=2,543$, $p<0,01$).

Отримані дані свідчать про ефективність впровадженої корекційної програми.

Висновки до третього розділу

Загальна структура, запропонованої нами, розвивальна-корекційних вправ, спрямованих на розвиток емоційної готовності здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності, представлена трьома блоками, в яких психолог взаємодіє зі студентом: мотиваційним, інформаційним та інструментальним. Метою мотиваційного блоку є розвиток позитивної мотивації до професійно-навчальної діяльності, особистісних змін та саморозвитку в емоційній сфері; метою інформаційного блоку є отримання інформації про зміст феномену емоційної готовності, її структуру, роль емоційного інтелекту в ній, його діагностику та засоби розвитку. Метою інструментального блоку є оволодіння засобами емоційної саморегуляції, формування здатності до подолання негативних проявів у функціонуванні емоційної сфери та вироблення оптимістичної моделі реагування на успіх і невдачі. Тривалість розвивальної програми становила 7 тижнів (по два заняття на тиждень).

Програма складалася із занять, що включали як групову, так і індивідуальну роботу. В основу розвивальна-корекційної програми було покладено метод психологічного впливу, заснований на активних методах групової роботи з використанням специфічних форм подачі знань. Робота досліджуваними здійснювалася через психологічні лекції, евристичні бесіди, дискусії, рольові ігри, створення ситуацій, подібних до реальних життєвих проблем та їх аналіз тощо. Як допоміжні заходи використовувалися методи позитивного соціально-психологічного тренінгу, тренінгові техніки, психогімнастичні вправи, арт-терапія, елементи музикотерапії, елементи методів автономного тренінгу та релаксаційні вправи.

В експериментальній групі брали участь 15 студентів четвертого курсу, в контрольній групі - 15 студентів четвертого курсу. Обидві групи мали попередній профіль емоційної готовності до професійної діяльності і включали студентів з характеристиками несприятливого та помірного типів

емоційної готовності; включення студентів четвертого курсу до розвивальної програми було зумовлено результатами, отриманими під час попереднього констатуючого етапу дослідження, які показали, що майбутні психологи на четвертому році навчання знизилися показники оптимістичного атрибутивного стилю та загальні показники емоційного інтелекту, що свідчить про наростання негативної симптоматики у функціонуванні афективної сфери.

Після завершення розвивальної корекційної програми було проведено контрольне дослідження, в якому порівнювалися показники емоційного інтелекту, атрибутивного стилю та тривожності в експериментальній та контрольній групах. Значущість відмінностей між результатами контрольної та експериментальної груп до і після впровадження розвивальної корекційної програми перевірялася за допомогою t-критерію Стюдента, двофакторного дисперсійного аналізу, χ^2 -критерію Пірсона (перевірка відмінностей у розподілі студентів за показниками емоційної готовності) та ϕ^* -критерію Фішера. Достовірних відмінностей між експериментальною та контрольною групами за показниками емоційної готовності до впровадження розвивально-корекційної програми не виявлено.

За результатами контрольного дослідження в експериментальній групі було виявлено

- Збільшення середнього показника емоційного інтелекту ($t=-3,17$, $p<0,01$);
- підвищення середнього показника оптимізму ($t=-3,67$, $p<0,01$); та
- зниження середніх показників особистісної ($t=-2,11$, $p<0,05$) та ситуативної ($t=-3,88$, $p<0,01$) тривожності.

Результати двофакторного дисперсійного аналізу підтвердили позитивну динаміку розвитку емоційного інтелекту, показники якого зросли в експериментальній групі студентів під час реалізації розвивально-корекційної програми ($p<0,001$).

Показники оптимістичного атрибутивного стилю також підтвердили позитивну динаміку в студентів експериментальної групи під час реалізації розвивальної корекційної програми ($p < 0,01$). Результати показали, що до впровадження навчально-корекційної програми 65,22% експериментальної групи мали несприятливий тип і 34,78% - помірний тип. У ході контрольного дослідження в експериментальній групі несприятливий тип зменшився до 26,09% ($\varphi^* = 2,74$, $p < 0,01$), а помірний тип збільшився до 43,48% ($\varphi^* = 0,604$). Крім того, 30,43% студентів експериментальної групи мали достатній рівень емоційної готовності ($\varphi^* = 0,604$), а емоційну готовність ($\varphi^* = 2,543$, $p < 0,01$).

Отримані в ході дослідження дані свідчать про ефективність розробленої розвивально-корекційної програми, спрямованої на розвиток компонентів емоційної готовності до майбутньої професійної діяльності психологів.

ВИСНОВКИ

Кваліфікаційна (магістерська) робота є теоретичним узагальненням наукового завдання, що полягає у виявленні особливостей розвитку емоційно-вольової готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності та можливостей оптимізації цього процесу засобами розвивальна-корекційної роботи. У результаті дослідження було зроблено наступні висновки:

1. психологічна готовність до професійної діяльності розглядається як комплекс взаємопов'язаних і взаємозалежних психологічних якостей, наявність яких у майбутніх психологів має сприяти успішній професійній діяльності в галузі психології та її взаємодії з усіма її суб'єктами. У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців розроблено низку підходів до вивчення психологічної готовності до професійної діяльності, найбільш широко представленими з яких є особистісний підхід, особистісно-діяльнісний підхід та функціональний підхід. Узагальнюючи уявлення представників різних підходів про структуру психологічної готовності до професійної діяльності, можна виділити такі її елементи, як особистісний, інтелектуальний (когнітивний), операційний (інструментальний), емоційно-вольовий.

2. Емоційно-вольова готовність майбутнього психолога до професійної діяльності - це стійке і системне психологічне утворення в структурі емоційної сфери особистості майбутнього фахівця, що представляє певний рівень емоційної зрілості особистості, заснований на розвиненій емоційній компетентності, показник психологічного здоров'я і запорука ефективної міжособистісної взаємодії є хорошим показником емоційної зрілості особистості та запорукою ефективної міжособистісної взаємодії. Структурними компонентами емоційної готовності психолога до майбутньої професійної діяльності є усвідомлення власних емоцій, управління емоціями, стійкість до афектів і різких невмотивованих змін настрою, розвинена

емпатія та оптимістичний стиль атрибуції. Більшість авторів сходяться на думці, що володіння студентами-психологами професійна важливими якостями особистості, які відповідають вимогам професії, є особливо важливим для успішного формування емоційної готовності до майбутньої професійної діяльності під час їх фахової підготовки у вищих навчальних закладах.

3. загальні показники емоційного інтелекту, особистісної тривожності, ситуативної тривожності, оптимістичного атрибутивного стилю та специфіка їх взаємозв'язків визначають тип емоційної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів. Несприятливий тип емоційної готовності характеризується високим рівнем особистісної та ситуативної тривожності, низьким рівнем оптимістичного атрибутивного стилю та низьким рівнем емоційного інтелекту. Помірний тип емоційної готовності характеризується середнім показником особистісної та ситуативної тривожності, середнім показником параметрів оптимістичного атрибутивного стилю та середнім показником емоційного інтелекту. Адекватний тип емоційної готовності поєднує низький рівень особистісної та ситуативної тривожності, високий рівень параметрів оптимістичного атрибутивного стилю та високий рівень емоційного інтелекту.

Кластерний аналіз виявив, що основним мотивом навчання для студентів третього, четвертого та п'ятого курсів є професійна важлива внутрішня мотивація. на четвертому курсі до цієї групи додається також мотив "отримання диплома", але на п'ятому курсі його вираженість зменшується. на четвертому курсі до цієї групи додається мотив "отримання диплома", але на п'ятому курсі вираженість мотиву "отримання диплома" зменшується. Це може бути пов'язано з усвідомленням того, що отримання диплома є необхідною умовою для початку професійної діяльності, але не гарантує її успішності; для третьокурсників, на відміну від четвертокурсників, більш дієвою є професійна важлива внутрішня мотивація отримання професійних знань і навичок в аудиторії. Значно нижчий рівень

внутрішньої мотивації до навчальної діяльності у студентів четвертого курсу, на відміну від студентів третього курсу, можна оцінити як негативне явище. Зменшення вираженості зовнішньої мотивації до початкової діяльності та збільшення частки внутрішньої мотивації до навчання на 5 курсі порівняно з 4 курсом можна пояснити більш чітким усвідомленням ролі власної професійної готовності в успішному виконанні обов'язків практикуючого психолога.

Представники визначених типів емоційної готовності до майбутньої професійної діяльності відрізняються за основною мотивацією до навчальної діяльності. Для несприятливого та помірного типів емоційної готовності більш вираженою є зовнішня мотивація навчальної діяльності, тоді як для достатнього типу професійна значущою є внутрішня мотивація.

Динаміка формування емоційно-вольової готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності в процесі навчання характеризується зниженням показників оптимістичного атрибутивного стилю, підвищенням показників особистісної та ситуативної тривожності, збереженням загального рівня емоційного інтелекту на тлі нервово-психічної нестійкості майбутнього психолога .

4. при розробці засобів оптимізації розвитку емоційно-вольової готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності бажано спиратися на характеристики, притаманні достатній кількості різновидів емоційної готовності. Така система засобів може бути реалізована у вигляді розвивальна-корекційної програми, яка включає мотиваційний, інформаційний та інструментальний блоки. Метою мотиваційного блоку є розвиток позитивної мотивації до професійно-педагогічної діяльності, особистісних змін і саморозвитку в емоційній сфері; метою інформаційного блоку є набуття знань про зміст і структуру емоційної готовності, її діагностику та засоби розвитку; метою інструментального блоку є розвиток засобів емоційної саморегуляції засобів емоційної саморегуляції, формування здатності до подолання деструктивних психічних станів та вироблення

оптимістичної моделі подолання успіху і невдач. В результаті у студентів експериментальної групи підвищилися середні показники емоційного інтелекту та оптимізму, знизилися середні показники особистісної та ситуативної тривожності.

Проведені дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми емоційно-вольової готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності. Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у більш поглибленому дослідженні емоційно-вольової сфери особистості майбутніх психологів, зовнішніх та внутрішніх чинників формування емоційної готовності до професійної діяльності, впливу сформованого типу емоційної готовності на адаптацію та успішність у майбутній практичній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш.А. Улыбка моя, где ты? Донецьк, 2015. 48 с.
2. Амплєєва О.М. Особливості тренінгової програми з розвитку та підвищення емоційного інтелекту у студентів-психологів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2. С. 5-9.
3. Амплєєва О.М. Аналіз дослідження емоційного інтелекту в структурі професійної діяльності психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2019. Т. 1. Вип. 1. С. 11-16.
4. Амплєєва О.М., Божко О.О. Особливості прояву вербальної агресії сучасною молоддю. *Габітус*. 2021. № 32. С. 61-65.
5. Амплєєва О.М., Міхтахова Н.С. Комунікативна компетентність студентів як передумова адаптивної поведінки особистості. *Габітус*. 2022. № 34. С. 37-40.
6. Амплєєва О.М., Корпань А.Ю. Особливості дослідження рівня тривожності в майбутніх психологів. *Габітус*. 2022. № 42. С.22-26.
7. Амплєєва О.М., Плужник А.Ю. Дослідження тривожності як першої емоційно-ситуативної реакції у період студентського віку. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2022. № 6. Том 33 (72). С.28-33.
8. Амплєєва О.М., Глушук Л.І. Дослідження психологічних механізмів особистісного інфантилізму. *Габітус*. 2022. № 43. С.62-65.
9. Амплєєва О.М., Пасат Я.С. Дослідження феномену тривожності серед студентів-психологів. *Габітус*. 2022. № 44. С. 53-57.
10. Анастازی А. Психологическое тестирование. / Анна Анастازی, Сьюзан Урбина, – 7–е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 688 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
11. Бази́ка Є.Л. Ціннісні орієнтації як предиктор розвитку психосоматичних захворювань у студентів. *Науковий вісник Ужгородського*

національного університету (Серія «Психологія»): наукове видання. Випуск 6. 2022. 90 с. С. 23-28 URL: <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/issue/view/10>

12. Бази́ка Є.Л. Проблематика підготовки фахівців-психологів в умовах українських реалій. *Міжнародний науковий журнал. "Інтернаука". Збірник наукових праць*. Київ. 2023. №2 (136). 59 с. С.27-30 URL: <https://www.inter-nauka.com/archive/archive-of-issues/>

13. Бази́ка Є.Л. Психолого-педагогічний супровід діяльності здобувачів ЗВО при дистанційної формі навчання. *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні): матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю 27-28 квітня 2023 року: Зб. матеріалів // За ред. В.Г. Панка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 613 с. (561 – 564) (електронне наукове видання) URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735227>*

14. Балл Г.О. Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. № 9. С. 1–8.

15. Білуха Т.І. Проблема професійного становлення психолога–практика. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали III Міжнародної науково–практичної конференції 21–22 жовтня 2015 року. Хмельницький: ХНУ, 2005, 30 с.

16. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. К.: Укртехпресс, 1997. 215 с.

17. Бочелюк В.Й. Методика та організація наукових досліджень з психології: Навч. пос. / В.Й.Бочелюк, В.В.Бочелюк. К.: Центр учбової літератури, 2008. 360 с.

18. Бочелюк В.Й., Зарицька В.В. Психологія: вступ до спеціальності: Навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 288 с.

19. Бродовська В.Й. Глумачний російсько–український словник психологічних термінів: Словник. / В.Й.Бродовська, В.О.Грушевський, І.П.Патрик. К.: ВД «Професіонал», 2017. – 512 с.

20. Венгер О.П. Особливості адаптації студентів вищих навчальних закладів до навчальної діяльності у різних моделях навчання. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія* / За ред. С.Д. Максименка. К.: ДП «Інформаційно–аналітичне агентство», 2018. Том 10, Вип. 7. С. 87–95.

21. Вірна Ж.П. Вивчення психологічних параметрів усвідомлення професійного образу майбутніми практичними психологами. *Вісник ВДУ, серія “Психологія”*. 1998. №9. С. 25–29.

22. Вірна Ж.П. Основи професійної орієнтації: Навч. посібник. Луцьк: “Вежа” Волин. держ. ун–ту ім.Л.Українки, 2013. 156 с.

23. Вірна Ж.П., Іванашко О.Є. Генезис мотиваційної сфери та формування особистості. *Проблеми педагогічних технологій*. Випуск 3. Луцьк, 1998. С. 11–15.

24. Вірна Ж.П. Мотиваційно–сміслова регуляція у професіоналізації психолога [Текст] Луцьк: РВВ «Вежа» Волинського держ. ун–ту ім. Л.Українки, 2013. 230 с.

25. Возняк Л.С. Психологічні особливості професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності: *Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05*. К., 2010. 19с.

26. Гірник А.М. Тренінг комунікативних умінь. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 2. С. 11 – 16.

27. Гудімова А.Х, Курова А.В., Кононенко О.І. Сучасні тенденції та стратегії розвитку вищої освіти в Україні: аналіз реалізації. *«Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»: журнал*. 2023. № 9(27) (2023).С. 232-244

28. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: *Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07*. Івано-Франківськ, 2014. 21 с.
29. Дуткевич Т.В. Психологічні особливості науково-дослідної діяльності студентів університету. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / за ред. Максименка С.Д. К.: «Логос», 2018. т.7. вип.14. С. 220–228.
30. Емоційне вигорання. Упоряд. В.Дудяк К.: Главник, (Серія «Психол. інструментарій») 2007. 128. с.
31. Євдокимова Н.О. Психологічні аспекти модернізації системи вищої правничої освіти. Теорія і практика сучасної психології : зб. наук. пр. / [редкол.: В.Й. Бочелюк (гол. ред.) та ін.]. Запоріжжя, 2011. Вип. 3. 118 с.
32. Євдокимова Н. О. Ціннісні орієнтації студентів технічних спеціальностей. 2015. Т. 7, Вип. 38. С. 167-177. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsu_h_2015_7_38_16_64
33. Жванія Т.В. Дослідження особливостей саморегуляції психоемоційних станів у кризових ситуаціях / О.Г. Волкова, Т.В. Жванія. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Харків: УЦЗУ, 2017. Вип. 1. С. 44–53.
34. Жванія Т.В. Дослідження уявлень студентів про психологічні якості практичного психолога. *Вісник ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків: ХДПУ, 2013. Вип. 11. С. 45–51.
35. Жванія Т.В. Мотиваційна готовність до професійної діяльності як професійно значуща якість особистості майбутнього психолога. *Вісник ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Психологія*. Харків: ХНПУ, 2008. Вип. 28. С. 23–37
36. Жванія Т.В. Нейродинамічні особливості в структурі професійно важливих якостей особистості. *Вісник ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків: ХДПУ, 2011. Вип. 8. С. 49–53.

37. Жванія Т.В. Психологічні механізми формування професійного самовизначення особистості. *Вісник ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків: ХДПУ, 2001. Вип. 5. С. 46–54.

38. Забродський М.М. Вікова психологія: Навчальний посібник. Київ.: МАУП, 1998. 92 с.

39. Зарицька В.В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю: *Автореф. дис на здобуття наук. ступеня. доктора психол. наук: 19.00.07* Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2018. 40 с.

40. Збірник нормативно–правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України. Упоряд. В.Г.Панок. І.І.Цушко, А.Г.Обухівська. К.: Шк. світ, 2008. 256 с.

41. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: Навч. посібник. К.: Либідь, 2017. 256 с.

42. Кононенко О.І., Гужанова Т.С., Федорик В.В., Кушнір Л.О., Ортікова Н.В. Професійна компетентність як показник психологічної готовності студента до професійної діяльності. *«Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»*: журнал. 2023. № 8(26) 2023. С. 418-428.

43. Кононенко О.І., Гудімова А.Х., Курова А.В. Сучасні тенденції та стратегії розвитку вищої освіти в Україні: аналіз реалізації. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2023. № 9 (27). С. 232-244.

44. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Теорія і практика професійного психологічного відбору: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Ніка–Центр, 2016. 536 с.

45. Корольчук М.С., Крайнюк В.М., Марченко В.М. Психологія: схеми, опорні конспекти, методики: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Ельга, Ніка–Центр, 2017. 320 с.

46. Короткий словник психологічних термінів / Укл.: Петренко Г.Г., Ільїна Ю.Ю., Росоха В.О. Х., 2013. 184 с.
47. Кочарян І.О. Типологічні та структурні особливості особистісного симптомокомплексу відповідальності: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.01. Харків, 2009. 184 с.
48. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції: Навч. посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2016. 384 с.
49. Кузнєцов М.А. Екзаменаційний стрес і особливості совладання з ним у студентів. *Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків, ХНПУ, 2016. Вип. 17. С. 64–79.
50. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. Харк. держ. пед. ун–т ім. Г.С.Сковороди. 2–е вид., випр. і доп. Харків: «ОВС», 2012. 400 с.
51. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи програми, процедури. Навчальний посібник для вищої школи. К.: Наукова думка. 2008. 126 с.
52. Меднікова Г.І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01. «Загальна психологія, історія психології». Одеса, 2012. 20 с.
53. Мілютіна К.Л. Форми психокорекційного впливу. К.: Главник, 2017. с.144. (Серія «Психол. інструментарій»). Бібліогр.: С.142 – 143.
54. Моргунова Н.С., Хомуленко Т.Б. Психологічні передумови організації самостійної роботи студентів: Монографія. Х.: «Міськдрук», 2011. 136 с.
55. Панок В.Г. Психологічна служба у вищому навчальному закладі. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / за ред. Максименка С.Д. К.: «Логос», 2018. т.7. вип.13. С. 119–124.

56. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. 294 с.

57. Польшин О.К. Основи психології саморегуляції: Навчальний посібник для студентів гуманітарного профілю вищих навчальних закладів. Краматорськ: КЕГІ, 2015. 352 с. С. 6– 61; 165 – 207; 208 – 298; 299 – 323.

58. Пэйн Р., Купер К. Эмоции и работа. Теории, исследования и методы применения / Пер. с англ. Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2008. 544 с.

59. Розов В.І. Адаптивні антистресові психотехнології: Навч. посібник К.: Кондор, 2015. 278 с.

60. Саннікова О.П. Феноменологія особистості: Вибрані психологічні праці. Одеса: СМІЛ, 2013. 256 с.

61. Солошенко Д.В. Экстренная психологическая помощь. Консультирование. Харьков: Торсинг, 2011. 192 с.

62. Степаненко Л.В. Особливості прояву дисгармонійних емоційних станів особистості: *Автореф. дис... канд. психол. наук*: 19.00.01. Одеса., 2010. 19 с.

63. Сичев О.А. Психологія оптимізму [Текст] :навч.–метод. посібник до спецкурсу. Харків. 2018. 69 с.

64. Хомуленко Т.Б., Фоменко К.І. Губристична мотивація як чинник прагнення до успіху: віковий аспект. Харків: ХНПУ, 2012. 222 с.

65. Чепелева Н.В. Теоретичні засади психологічної герменевтики. *Матеріали III з'їзду Товариства психологів України*. К.: РННЦ «ДІНІТ», 2000. С. 202–203.

66. Черепехіна О.А. Особливості психологічної готовності психологів до професійної діяльності у спорті [Текст]; дис. канд. психол. наук: 19.00.01. Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України К., 2006. с. 30-57.

67. Юрченко В.М. Психічні стани людини: системний опис: Монографія Рівне, 2016. 574 с.

68. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально–психологічне навчання: Навч. посіб. К.: Вища шк., 2014. 679 с.
69. Blatner A. Postmodernizm and psychotherapy goals // *Individual psychology*. – 1997. – № 53 (4). – P. 476–482.
70. Broers N., Könings K. Does a new learning environment come up to students' expectations? A longitudinal study // *Journal of Educational Psychology*. – 2008. – V.100. – P. 535–548.
71. DiStefano C., Heather D., Schutz P. Identifying patterns of appraising tests in first–year college students: implications for anxiety and emotion regulation during test taking // *Journal of Educational Psychology*. – 2008. – V.100. – P. 942–960.
72. Erickson E. Life cycle. In *international encyclopedia of the social science*. – New York: Crowel Collier & Macmillan, 1968. – V.9. – P. 286–292.
73. Etten S., Pressley M. College seniors' theory of their academic motivation // *Journal of Educational Psychology*. – 2008. – V.100. – P. 812–828.
74. Hudimova, A., Zaverukha, O., Karpenko, Y., Stelmakh, O., & Lialiuk, G. Gender study of the student youth's psychological well-being during coronavirus lockdown: a comparative analysis. *Amazonia Investiga*. 2021. No. 10(48). P. 189-199. DOI: 10.34069/AI/2021.48.12.20
75. O. Kononenko, I. Popovych, A.Kononenko, V. Stynska, O.Kachmar, L. Prokopiv, H. Katolyk Research of the factor structure of the model of world view settings at a young age. *Revista Inclusiones*. Vol. 7. Núm.3 2020. pp. 98-116
76. Kononenko O. I., Popovych, I., Los, O., Khrystiuk, S., & Avramenko, A. Social expectations of professionals in the socioeconomic area: training, innovations and reforms. *Amazonia Investiga*, Vol. 11(60)/ 2022. pp. 23-31.
77. Wallston B., Wallston K. Health locus of control. Research with the locus of control construct. – New–York: Academic Press, 1981. – Vol. 1. – P. 189–243.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

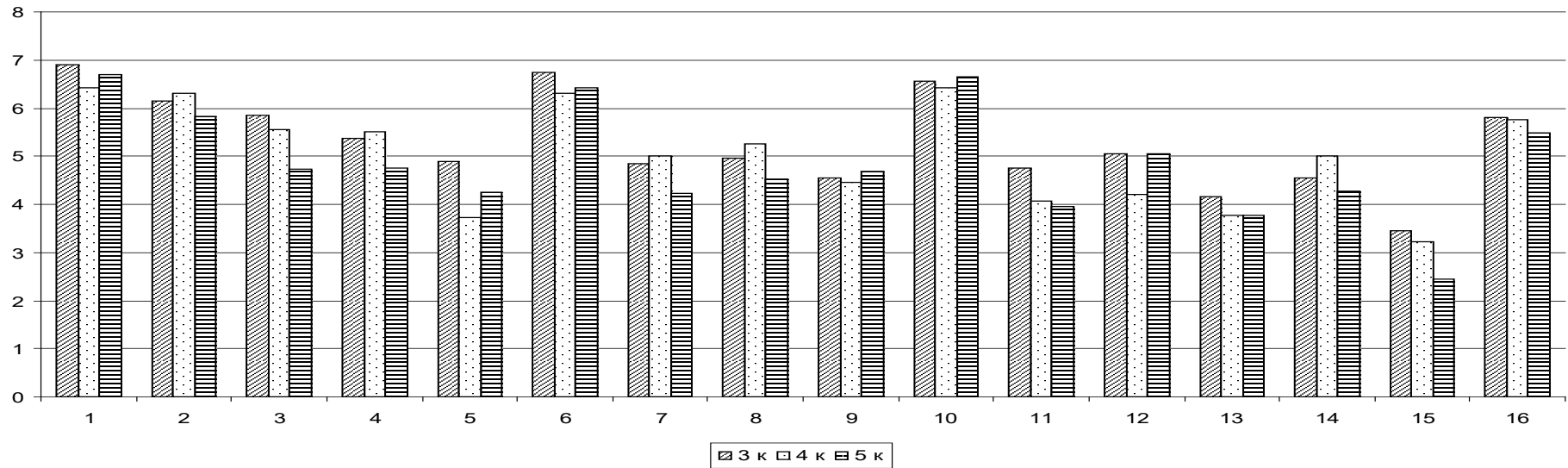


Рис. 2.10. Показники виразності провідних мотивів навчальної діяльності студентів на 3, 4 та 5 курсах (магістерський рівень) (за методикою А.О. Реана, В.О. Якуніна)

Примітки: Мотиви: 1 – Стати висококваліфікованим фахівцем; 2 – Одержати диплом; 3 – Успішно продовжити навчання на наступних курсах; 4 – Успішно вчитися, здавати іспити на «добре» та «відмінно»; 5 – Постійно одержувати стипендію; 6 – Отримати глибокі та міцні знання; 7 – Бути постійно готовим до чергових занять; 8 – Не запускати предмети навчального циклу; 9 – Не відставати від однокурсників; 10 – Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності; 11 – Виконувати педагогічні вимоги; 12 – Досягти поваги викладачів; 13 – Бути прикладом однокурсникам; 14 – Домогтися схвалення батьків і навколишніх; 15 – Уникнути осуду та покарання за погане навчання; 16 – Одержати інтелектуальне задоволення.

Розвивальна-корекційна програми з формування емоційно-вольової готовності до професійної діяльності

Мотиваційний блок.

Розглянемо окремі прийоми та вправи мотиваційного блоку розвивальна-корекційної програми.

Вправа «Кішка та Миша».

Мета: концентрація уваги учасників на тренінгових завданнях.

Час: 15-20 хвилин

Тренер бере два невеликі предмети (наприклад, маркер і пульт дистанційного керування) і представляє їх групі як "кішку" і "мишку". Потім тренер просить групу встати і стати в коло.

Пояснить учасникам: "Зараз ви будете повертати "кота" за годинниковою стрілкою, а "мишку" - проти годинникової стрілки. Таким чином, учасник праворуч від тренера отримує "мишку", а учасник ліворуч - "кота". Перед тим, як взяти предмет, перший учасник: а) запитує тренера "Хто?" і знає, що йому дає тренер; б) слухає відповідь; в) запитує тренера "Хто?" і знає, що йому дає тренер; г) запитує тренера "Хто?" і знає, що йому дає тренер; д) запитує тренера "Що?" і знає, що йому дає тренер; е) запитує тренера "Що?" і знає, що йому дає тренер; є) запитує тренера "Що?". Отримавши предмет, учасник передає його наступному учаснику, який, у свою чергу, запитує "Хто?". Перший учасник називає тренеру питання і, отримавши відповідь ("кіт" або "миша"), передає його іншому учаснику.

Коментар: під час гри при передачі предмета утворюється ланцюжок запитань, щоразу доходячи до тренера, і ланцюжок відповідей від тренера до гравця, на якому зупинився предмет. Це дозволяє гравцеві сконцентруватися на навчальному завданні.

Вправа «Японська машинка»

Мета: сприяння згуртованості учасників групи, розвиток уваги та реакції учасників.

Час: 15-20 хвилин

Усі стають (або, за бажанням, сідають) обличчям до центру кола. Кожен гравець отримує номер за кількістю людей. Виберіть одну людину, щоб почати гру. Гравці називають свій номер, а потім номер того, кому вони хочуть передати руку. Гравці називають свій номер, а потім номер кожного гравця. Всі гравці одночасно двічі вдаряються об коліна, потім піднімають праву руку (щоб назвати свій номер), потім ліву руку (щоб назвати номер того, кому вони хочуть подати руку). З кожним рухом ритм прискорюється. Якщо хтось помиляється, він вибуває з гри, а його номер також знищується. Гра продовжується до тих пір, поки не залишиться найуважніший учасник і не залишиться від двох до п'яти осіб.

Вправа «Дельфін»

Мета: донесення до учасників важливості одержання зворотного зв'язку.

Час: 25-30 хвилин

Інструкція: «Для наступної вправи потрібен доброволець».

Після того, як обрали добровольця, він виходить за двері.

«Колеги, поки /ім'я учасника/ вийшов, нам потрібно задумати будь-яку просту дію, яку повинен буде зробити /ім'я учасника/, коли він повернеться до кімнати. Наприклад, грюкнути дверима або визирнути у вікно...

Коли /ім'я учасника/ повернеться, говорити з ним або давати йому знаки буде заборонено. Можна лише направляти його дії спільними зусиллями. Якщо він рухається в потрібному напрямку, вся група плескає в долоні. Якщо він робить не те, уся група кричить «УУУУУУУ» (з явно незадоволеним інтонуванням тембру).

Після вибору дії, запрошується доброволець. Він намагається виконати задуману групою дію. Далі без пояснень тренер знову просить іншого добровольця з групи спробувати себе в подібній якості. Доброволець №2

виходить за двері. Група загадує дію для нього. Після цього доброволець запрошується до приміщення.

Інструкція: «Обери, будь ласка, плюс або мінус? Якщо плюс, то ми будемо тільки плескати. Якщо мінус, тільки кричати «УУУУУУУУ»».

Доброволець обирає, і гра триває, поки він не виконає завдання.

Обговорення: «Як ви думаєте, у яких умовах було простіше виконувати задану дію? За якого зворотного зв'язку було комфортніше? У яких умовах корисний негативний зворотний зв'язок? У яких позитивний? Чи можна обійтися без якогось із них? Чому так важливий зворотний зв'язок керівника з учасниками програми на різних етапах їхньої діяльності?»

Інформаційний блок програми.

Коротко охарактеризуємо окремі прийоми, що використовувалися для реалізації завдань інформаційного блоку програми.

Вправа «Почуття»

Мета: концентрація на почуттях, активізація змісту емоційної пам'яті особистості.

Матеріали: не потрібні.

Час: вправа – 5-7 хвилин на кожного учасника групи.

Інструкція: «Згадайте ситуацію, коли вам доводилося спілкуватися з людиною, що знаходиться в алкогольному або наркотичному сп'янінні. Можливо, це був хтось із ваших родичів або знайомих або просто людина, яку ви зустріли на вулиці. Спробуйте пригадати почуття, що ви переживали, спілкуючись із цією людиною».

Учасники працюють у парах і по черзі протягом п'яти хвилин розповідають один одному про почуття, які вони відчували в цей час. Потім учасники повертаються в коло і під керівництвом фасилітатора разом описують почуття, які вони відчували, коли говорили і слухали.

Можливі варіанти.

Почуття мовця: роздратування, обурення, жалість, обурення, презирство, невіра, провина, відповідальність тощо.

Почуття слухача: співчуття, занепокоєння, обурення, відраза, розуміння, жаль, повага тощо.

Вправа «Називаємо почуття»

Мета: виявлення емоційного діапазону учасників групи, диференціація понять, що описують почуттєву сферу.

Матеріали: аркуш ватману.

Час: вправа – 5-7 хвилин на кожного учасника групи.

Інструкція: «Давайте подивимося, хто може назвати більше слів, що позначають різні почуття. По черзі називайте слова й записуйте їх на аркуш ватману».

Результат роботи групи – аркуш ватману з написаними на ньому словами можна використовувати протягом усього заняття. У ході роботи до цього списку можна вносити нові слова – це словник, що відбиває емоційний досвід групи.

Обговорення: «Яке з названих почуттів вам подобається більше за інші? Яке, на вашу думку, найнеприємніше з почуттів? Яке з названих почуттів знайоме вам краще (гірше) за все?»

Коментар: можна проводити цю вправу як змагання між двома командами або ж як загально груповий «мозковий штурм».

Інструментальний блок.

Вправа «Геометрична фігура»

Мета: усвідомлення особливостей емоційної експресії, діапазонів індивідуального її прояву, її значення в обміні інформаційними повідомленнями.

Учасників (або всю групу, або кожного по черзі) просять намалювати від руки прямокутник у просторі перед собою.

У цьому завданні спостерігаються чіткі відмінності в експресії. Одна людина малює невелику фігуру в повітрі, не рухаючи очима чи головою, ледь обертаючи витягнутим вказівним пальцем. Інший підключає "енергію всієї руки", його погляд синхронно обводить контур уявної фігури, голова і тіло

рухаються; третій "різьбить" долонею, ніби перед ним твердий предмет. Є й такі, хто м'яко маніпулює руками в середньому або грубому жесті.

Вправа «Чи можу я уявити?»

Мета: актуалізація стереотипів емоційної пам'яті в розпізнаванні емоційних станів інших людей, розвиток прогностичної функції емпатійних здібностей.

Учасникам пропонується зібратися в групи по 5 осіб.

Інструкція: «Дивіться один на одного та спробуйте уявити той образ людини, яку я буду зараз називати. Спробуйте побачити цю людину такою, що плаче, розгублена, скривджена, страждає, коли вона хитрує, дражниться».

Варіанти: романтик, продавець на ринку, добрий кухар, людина, яка вжила алкоголь, блазень, цар (королева).

Питання для обговорення: Кого в названих образах було побачити легко, кого важко? Від чого це залежить?

Вправа «Імітація інтонації»

Мета: активізація слухового сприйняття емоційної виразності мовлення співрозмовника в процесі спілкування.

Ведучий уголос вимовляє рядок усім знайомого вірша, але робить це з незвичними й несподіваними інтонаціями. Наприклад, добре підходять рядки:

«У лісі народилася ялинка, у лісі вона росла,
Взимку та влітку струнка, зелена була».

Ведучий різко змінює інтонацію під час і в кінці вірша, створюючи незвичайний мелодійний малюнок. Глядачі повинні хором відтворити весь вірш та інтонацію ведучого. Звичайно, не всім це вдається, адже вони запам'ятали простий ритм і мелодію вірша. Кожен може почути, хто "випадає" із загального хору і виводить свою звичну звукову палітру, а хто проявляє гнучкість і здатен повторити завдання, схоже на почутий оригінал.

Вправа «Хто це?»

Мета: розвиток навичок узагальнення емоційного досвіду в спілкуванні.

Кожному учасникові пропонується написати характеристику невербальної поведінки одного зі студентів групи. Потім характеристики зачитуються без вказівки адресата. Група повинна визначити, кому належить дана характеристика.

Вправи на розвиток емпатійних здібностей

Вправа «Зрозумій іншого»

Мета: розвиток здатності до емоційної емпатії.

Кожен учасник протягом двох-трьох хвилин описує настрій будь-кого в групі. Необхідно уявити собі, відчувати людину, її стан, емоції, переживання й усе це викласти на папері. Потім усі описи зачитуються вголос і порівнюється їх відповідність реальному стану людини.

Вправа «Епітети»

Мета: розвиток здатності до узагальнення емпатійного образу іншого.

Матеріал: набір фотографій із зображенням людей, що переживають різні емоційні стани.

Кожному учасникові дають одну з фотографій «емоційного стану» людини.

Завдання: «Уважно розглянете фотографії та охарактеризуйте їх. Це повинна бути характеристика не якихось окремих частин обличчя, а особистості в цілому. Підберіть не менше семи епітетів, що розкривають характер людини та її емоційний стан. Наприклад: ця людина спокійна, слабка, нехитра, дружелюбна, проста, весела, радісна, безтурботна».

Вправа «Входження в почуття»

Мета: розвиток здатності до емпатійного сприйняття інших.

Учасники об'єднуються в малі групи по три особи і отримують завдання розподілити між собою ролі: 1) оратор, 2) слухач і 3) той, хто відчуває.

Завдання оратора - пригадати і описати ситуацію, в якій він пережив сильну емоцію. Це може бути як позитивний, так і негативний досвід. Не варто припускати, звинувачувати чи критикувати свої почуття.

Завдання слухача - розповісти про те, що він почув, без інтерпретації чи оцінки.

Завдання того, хто переживає, - увійти в почуття того, хто говорить, зрозуміти і пояснити почуття, які він почув і які переживає інша людина тут і зараз. Інша людина може уточнити значення почутого і почуттів, які вона висловила. Потім учасники групи обговорюють свої почуття, коли вони вимовляли фразу і коли вони її сприймали.

Вправа «Телефонна розмова»

Мета: усвідомлення механізмів емпатійного сприйняття інших.

Вправа виконується в парах. Партнери розташовуються спиною один до одного й імітують телефонну розмову, в ході якої за манерою говорити, за інтонаціями голосу партнера вони повинні визначити його емоційний стан. Потім обговорюються результати виконання завдання.

Вправа «Ваша здатність до щирості»

Мета: розвиток навичок активного слухання в емоційно напружених умовах.

Робота проводиться в діадах. Партнери сідають обличчям один до одного на відстані не більше півтора метра й дивляться один одному в очі. Потім один із них ділиться з іншим будь-чим дійсно важливим для нього: своїми побоюваннями, захопленнями або випадком з життя, своїми думками, почуттями. Той, хто слухає намагається активно відгукуватися. Той, хто говорить, вільний у своїх висловлюваннях. Він повинен усвідомити свої почуття й виразити їх. Вправа виконується по черзі.

Обговорення: Які почуття ви відчуваєте до партнера після розмови?

Вправи на оволодіння саморегуляцією емоційних станів

Методика виконання дихальних вправ (інструкція для учасників):

1. «Сядьте на стілець (боком до спинки), випряміть спину, розслабте м'язи шиї.

2. Руки вільно покладіть на коліна, заплющити очі, щоб ніяка візуальна інформація не заважала вам зосередитися. Зосередьтесь тільки на своєму подиху.
3. При виконанні дихальної вправи дихайте носом, губи злегка зімкнуті (але ні в якому разі не стиснуті)
4. Протягом декількох хвилин просто контролюйте своє дихання. Зверніть увагу на те, що воно легке й вільне. Відчуйте, що повітря, яке ви вдихаєте, більш прохолодне, ніж те, що ви видихуєте. Стежте лише за тим, щоб подих був ритмічним.
5. Тепер зверніть увагу на те, щоб під час вдиху та видиху не включалися допоміжні дихальні м'язи. Виконуйте повільний вдих, устигаючи при цьому порахувати в середньому темпі від одного до шести. Потім – пауза. Тренуйте ритмічний подих приблизно 2-3 хвилини. Тривалість окремих фаз подиху в даному випадку не така важлива – набагато важливіший правильний ритм. Цей простий спосіб ритмічного подиху ви можете в будь-який час згадати й повторити».

Вправа «Самоконтроль зовнішнього вираження емоцій»

Мета: розвиток навичок усвідомлення власного емоційного стану та його зовнішнього виразу в поведінці.

У момент дії факторів напруження, при зростанні емоційної напруги необхідно запустити питання самоконтролю: «Як виглядає моє обличчя? Чи не скутий (а) я? Чи не стиснуті мої зуби? Як я сиджу? Як я дихаю?»

Якщо виявлені ознаки напруженості, необхідно:

1. Довільно розслабити м'язи. Для розслаблення м'язів можна використовувати такі формули: «М'язи обличчя розслаблені. Брови вільно розведені. Чоло розгладжене. Розслаблено м'язи щелеп. Розслаблено м'язи рота. Розслаблено язик, розслаблені крила носа. Усе обличчя спокійне й розслаблене».

2. Зручно сісти, стати.

3. Зробити 2–3 глибоких вдихи й видихи, щоб «збити» хекання.

4. Установити спокійний ритм подиху.

Вправи на концентрацію уваги

Виконувати релаксаційно-концентраційні вправи необхідно протягом декількох хвилин. Час не обмежений: вправлятися можна доти, доки це залишається приємним. Після виконання вправ проведіть долонями по повіках, не поспішаючи, розкрийте очі та потягніться.

Варіанти вправ:

Вправа «Концентрація на рахунку»

Інструкція: «Думкою повільно рахуйте від 1 до 10 й зосередьтеся на цій повільній лічбі. Якщо в якийсь момент думки почнуть розсіюватися й Ви будете не в змозі зосередитися на лічбі, почніть рахувати спочатку. Повторюйте рахування протягом декількох хвилин».

Вправа «Концентрація на слові»

Інструкція: «Оберіть будь-яке коротке (найкраще – двоскладове) слово, що викликає у вас позитивні емоції або ж із яким пов'язані приємні спогади. Нехай це буде ім'я коханої людини або ласкаве прізвисько, яким вас називали в дитинстві батьки, або назва улюбленої страви. Якщо слово двоскладове, думкою вимовляєте перший склад на вдиху, другий – на видиху. Зосередьтеся на «своєму» слові, що відтепер стане вашим персональним гаслом при концентрації».

Вправи на розвиток вольової мобілізації.

Професійна діяльність психологів відбувається в ситуаціях, які випробовують на міцність впевненість навіть найбільш холоднокровних людей, провокують сумніви, страх та інші негативні переживання. Все це може стати бар'єрами на шляху до виконання службових обов'язків. Успіх у подоланні психологічних бар'єрів багато в чому пов'язаний з умінням створювати необхідну спонтанну напругу.

Вправа «Вольове дихання».

При виконанні вправи прийміть наступне вихідне положення: розслабтеся і зробіть рівний, глибокий вдих. Вдихніть і одночасно підніміть обидві руки до

рівня грудей, долонями вгору, зігнувши лікті і вивівши лікті назад. Потім виконайте подвійний видих, повільно опускаючи долоні вниз. На видиху послідовно напружуйте м'язи рук, плечового поясу, живота і ніг. Можна уявити, що рука, яка опускається, виштовхує повітря всередині себе і направляє його до землі. На видиху м'язова напруга припиняється. Повторюйте цю вправу до тих пір, поки не відчуєте впевненість у своїх силах, а тіло не буде готове до найкращих результатів.

Вправи на розвиток оптимістичного атрибутивного стилю.

Вправа «Прийняття похвали. Уміння радіти компліментам»

Матеріали: не потрібні.

Час: 5-7 хв. на кожного учасника.

Інструкція: «Оберіть будь-кого з членів групи, кому б ви хотіли сказати комплімент, і скажіть, що вам у ньому подобається. Починайте зі слів: «Мені в тобі подобається...», «У тебе краще, ніж у мене, виходить...», «Я тобі вдячний за те, що ти...» Зробіть невелику паузу, щоб партнер міг відчути ваш комплімент. Вислуховуючи комплімент від іншого, повірте йому, повторіть про себе його слова, починаючи в такий спосіб: «Йому в мені подобається...», «У мене краще, ніж у нього, виходить...», «Він мені вдячний за моє...» Намагайтеся зосередитися на приємних почуттях, що у вас викликає похвала, скажіть про ці почуття партнерові».

Обговорення: «Що ви відчували, коли говорили або отримували комплімент? Як компліменти звичайно діють на людей? Як вони подіяли на вас? Чи можете ви згадати випадок, коли вас зненацька похвалили? Що ви відчуваєте, згадуючи про це?»

Коментар: у результаті виконання цієї вправи в групі зазвичай виникає дуже тепла атмосфера, про яку теж можна поговорити, обговоривши роль похвали й компліментів у повсякденному житті. Іноді виникає дискусія про відмінності, що існують між лестощами й компліментом. Відповідь може полягати в тому, що комплімент - завжди щире й точне вираження почуттів

стосовно іншої людини, лестощі - або перекручене, перебільшене вираження почуттів, або вираження почуттів, яких не відчуваєш.

Вправа «Сам себе не похвалиш - ніхто не похвалить»

Матеріали: не потрібні.

Час: вправа - 5 хвилин, обговорення - 5-7 хвилин на кожного учасника.

Інструкція:

Етап 1: «У парах розкажіть про себе все, що вважаєте кращим у собі. Партнер допомагає знайти гарне в іншому. За моїм сигналом поміняєтеся ролями. Даю одну хвилину на розповідь про найкраще в собі».

Етап 2: «Розкажіть партнерові про свої успіхи й радощі за останній рік (місяць, тиждень, день, годину). Партнер може розпитувати, якщо його щонебудь зацікавить. За моїм сигналом поміняєтеся ролями. Даю одну хвилину на розповідь про успіхи й радощі».

Обговорення: «Що допомагало, а що заважало говорити про свої успіхи й радощі?»

Коментарі: дана вправа служить тренуванням у само підкріпленні. Підкріплення, що виходить від тренера й учасників групи, поступово засвоюється людиною та набуває форми само підкріплення.

Вправа «Гарне в поганому».

Матеріали: не потрібні.

Час: вправа - 10-15 хвилин на кожного учасника.

Інструкція: «Згадайте про неприємну подію, що відбулася з вами в минулому або на яку можна чекати в майбутньому. Подумайте, що в цій події може бути гарного, і розкажіть нам про це. Я прошу членів групи допомагати один одному в пошуках позитиву. Пропонуйте, будь ласка, будь-які варіанти, що спадуть на думку».

Обговорення: «Чи існують ситуації, в яких неможливо знайти позитивне в небажаних подіях? Що заважає звертати увагу на позитивне?»

Коментарі: якщо учасники групи починають критикувати або заперечувати знайдений «позитив», то тренерові необхідно рішуче втрутитися.

Сутність прийому не в тому, щоб критикувати позитив, а в тому, щоб набрати якнайбільше позитиву. Нереалістичний або помилковий позитив відпаде сам собою. Тренеру потрібно також допомагати учасникам розповісти про позитив у всіх подробицях і при можливості представити його максимально образно – в усіх деталях.

Домашнє завдання: «Якщо у вашій присутності хто-небудь буде розповідати про негативні події, то спробуйте самі знайти в них позитивне й розповісти про цей позитив партнерові по розмові. Звичайно, партнер буде опиратися й заперечувати ваші слова. Будьте наполегливі й скажіть, що ви все-таки залишаєтеся при своїй думці».