

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Жванія Т.В., кандидат психологічних наук

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

За умов сучасного соціально-економічного, культурно-історичного, інформаційного розвитку України, постійної інтенсифікації професійної діяльності в усіх сферах праці, зростання кількості осіб, що зазнали травматичного досвіду через військові дії та проведення антитерористичної операції, особливо гостро постає проблема вдосконалення процесу підготовки фахівців, які можуть надавати висококваліфіковану допомогу у психологічній галузі. Зміни освітніх стереотипів, традиційних форм і засобів професіоналізації особистості передбачають формування в майбутнього психолога за умов навчання у вищому навчальному закладі психологічної готовності до професійної діяльності як передумови ефективного її здійснення.

Численні роботи багатьох учених сучасності присвячені дослідженню фахової підготовки майбутніх психологів (Г. Балл, О. Бондаренко, Ж. Вірна, С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Пророк, В. Семіченко, Н. Чепелева, Т. Яценко та інші). У працях таких вітчизняних та зарубіжних учених, як О. Асмолов, М. Д'яченко, Л. Кандибович, В. Моляко, Л. Орбан-Лембрик, К. Платонов, Д. Узнадзе, Е. Фарапонова та ін. висвітлено теоретико-методологічні аспекти психологічної готовності до професійної діяльності. У роботах О. Бондаренка, О. Бодальова, В. Бочелюка, В. Зарицької, В. Панка, Н. Пов'якель, Н. Чепелевої, представлені результати досліджень психологічної готовності майбутнього психолога до професійної діяльності, в яких готовність розглядається як складова частина професійного відбору на психолого-педагогічні спеціальності. Окремий напрям досліджень представляють роботи І. Вачкова, В. Духневича, К. Малишевої, М. Пряжнікова, В. Шульги з проблем вивчення особливостей професійно важливих якостей особистості практичних психологів, які вже працюють за фахом.

Наше дослідження було спрямовано на визначення особливостей становлення та цілеспрямованого розвитку емоційної сфери майбутніх психологів як компоненту їхньої психологічної готовності до професійної діяльності. Об'єктом дослідження виступає психологічна готовність до майбутньої професійної діяльності, а предметом – емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності та особливості її розвитку в процесі навчання.

У загальному розумінні поняття «готовність» має кілька значень: 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.

За результатами здійсненого нами теоретичного аналізу було визначено, що психологічна готовність до професійної діяльності розглядається як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених психологічних якостей, наявність яких у майбутнього психолога має сприяти успішній професійній діяльності у галузі психології та взаємодії всіх її суб'єктів. У роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників розроблено численні підходи до вивчення психологічної готовності суб'єкта до професійної діяльності, серед яких найбільш широко представлені особистісний, особистісно-діяльнісний та функціональний підходи. Узагальнення уявлень представників різних підходів щодо структури психологічної готовності до професійної діяльності дозволило визначити такі її компоненти як: особистісний, інтелектуальний (когнітивний), операційний (інструментальний), емоційно-вольовий тощо.

На нашу думку, емоційна готовність (ЕГ) майбутніх психологів до професійної діяльності – це стійке системне психологічне утворення в структурі емоційної сфери особистості майбутнього фахівця, яке виражає певний рівень емоційної зрілості особистості, базується на розвиненій емоційній компетентності, є показником психологічного здоров'я людини та забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію. Структурними компонентами ЕГ психолога до майбутньої професійної діяльності є усвідомлення власних емоцій, керування емоціями, несхильність до афектів і швидкої немотивованої зміни настрою, розвинена емпатія, оптимістичний атрибутивний стиль. Більшість авторів погоджуються з тим, що особливого значення в успішності формування емоційної готовності до майбутньої професійної діяльності в період професійного навчання у вищому навчальному закладі набуває наявність у студентів-психологів професійно важливих якостей особистості, що відповідають вимогам професії.

Емпіричне дослідження було проведене на базі факультету психології і соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди із використанням лонгітюдного методу, що дозволило відстежити динаміку розвитку емоційного компоненту готовності до професійної діяльності студентів-психологів протягом третього, четвертого та п'ятого курсів навчання. У дослідженні взяли участь 120 студентів спеціальності «Психологія» віком 17-22 роки.

На етапі збору емпіричних даних були використані методика вивчення емоційного інтелекту Н. Холла; шкала самооцінки особистісної та ситуативної тривожності Ч. Спілбергера-Ю. Ханіна; тест «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком); методика дослідження нервово-психічної стійкості особистості «Прогноз» (за В. Бодровим); методика вивчення стилів пояснення успіхів та невдач «СТОУН-В» (за Т. Гордєєвою); методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів А. Реана, В. Якуніна.

За результатами використання факторного аналізу в ході дослідження було визначено, що особливості вираженості загального показника емоційного інтелекту, особистісної й ситуативної тривожності, оптимістичного стилю

атрибуції та специфіка їх взаємозв'язків визначають тип емоційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності. Тобто, несприятливий тип ЕГ характеризується високими показниками тривожності, як особистісної так і ситуативної, у поєднанні з низькими показниками оптимістичного атрибутивного стилю та низькими показниками емоційного інтелекту. Помірний тип ЕГ характеризується середніми показниками особистісної та ситуативної тривожності, середніми показниками параметрів оптимістичного атрибутивного стилю та середніми показниками емоційного інтелекту. Достатній тип ЕГ поєднує низькі показники особистісної та ситуативної тривожності, високі показники параметрів оптимістичного атрибутивного стилю та високі показники емоційного інтелекту. Було виявлено, що помірний тип ЕГ властивий 50% студентів третього, 27,5% студентів четвертого та 52,5% студентів п'ятого курсу. Достатній тип ЕГ – 50% студентів третього та 72,5% студентів четвертого курсів і не представлений у студентів п'ятого курсу. Несприятливий тип ЕГ властивий 47,5% студентам п'ятого курсу та не представлений серед досліджуваних третього та четвертого курсів.

Використання кластерного аналізу дозволило диференціювати мотивацію навчально-професійної діяльності досліджуваних студентів. Так, провідними мотивами навчання студентів третього, четвертого та п'ятого курсів є внутрішні професійно значущі мотиви. На четвертому курсі до цієї групи також приєднується мотив «одержання диплому», виразність якого зменшується на п'ятому курсі, що може бути пов'язане з усвідомленням факту одержання диплому як необхідної умови початку професійної діяльності, але не запоруки успішного її здійснення. Для студентів третього року навчання, на відміну від студентів-четвертокурсників, більш дієвими є внутрішні професійно значущі мотиви, які спрямовані на отримання професійних знань і вмінь в аудиторних умовах. Як негативне явище можна оцінювати значущо нижчу внутрішню мотивацію навчальної діяльності, яку виявлено в студентів четвертого року навчання, на відміну від студентів-третьоккурсників. Зменшення виразності зовнішньої мотивації початкової діяльності і збільшення питомої ваги внутрішніх мотивів навчання у студентів п'ятого курсу, порівняно із четвертокурсниками, може бути пояснена більш чітким усвідомленням ролі власної професійної готовності в успішності виконання обов'язків практичного психолога. За результатами порівняльного аналізу було виявлено, що представники визначених нами типів емоційної готовності до майбутньої професійної діяльності відрізняються за переважаючими мотивами навчальної діяльності. При несприятливому та помірному типах емоційної готовності більш виразними виявилися зовнішні мотиви навчальної діяльності, при достатньому типі – внутрішні професійно значущі мотиви.

У ході дослідження було виявлено, що динаміка становлення емоційної готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності в процесі навчання характеризується збереженням загального рівня емоційного інтелекту на фоні зниження показників оптимістичного стилю атрибуції та зростання показників особистісної й ситуативної тривожності, нервово-

психічної нестійкості майбутніх психологів.

Нами було розроблено та впроваджено розвивально-корекційну програму, спрямовану на розвиток емоційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності, яка структурно представлена трьома блоками, які передбачають роботу психолога зі студентами, а саме: мотиваційним, інформаційним та інструментальним. Метою мотиваційного блоку був розвиток позитивної мотивації до професійно-навчальної діяльності, особистісних змін та саморозвитку емоційної сфери; інформаційного – засвоєння інформації про зміст явища емоційної готовності, її структури та ролі в ній емоційного інтелекту, засобів її діагностики та розвитку; інструментального – оволодіння засобами емоційної саморегуляції, формування здатностей до подолання негативних проявів у функціонуванні емоційної сфери, розвиток оптимістичної моделі реагування на успіхи та невдачі. Тривалість застосування розвивальної програми склала 14 тижнів з періодичністю 2 заняття на тиждень.

Розвивально-корекційна програма складалася з низки занять із використанням як групових, так і 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 шляхом проведення психологічних лекцій, евристичних бесід, диспутів, рольових ігор, створення проблемних ситуацій, наближених до можливих реальних, та їх аналізу тощо. Як допоміжні використовувалися такі засоби: методи активного соціально-психологічного навчання, тренінгові технології, психогімнастичні вправи, елементи арт-терапії, бібліотерапії, музикотерапії, елементи аутогенного тренування та вправи на релаксацію тощо.

До експериментальної групи було залучено студентів четвертого курсу. Вибір для участі в розвивально-корекційній програмі саме студентів четвертого курсу зумовлений отриманими на етапі попереднього констатуючого дослідження результатами, які свідчать про зниження показників оптимістичного атрибутивного стилю, загального показника емоційного інтелекту та зростання негативних проявів у функціонуванні емоційної сфери саме на четвертому році підготовки майбутніх психологів.

Після завершення реалізації розвивально-корекційної програми було проведено контрольне дослідження, в ході якого порівнювалися показники емоційного інтелекту, атрибутивного стилю та тривожності в представників експериментальної та контрольної груп. Значущість відмінностей між результатами контрольної та експериментальної груп до та після впровадження програми перевірялася за допомогою критерію t-Стьюдента, двофакторного дисперсійного аналізу, критерію Пірсона χ^2 та критерію ϕ^* Фішера.

Між експериментальною та контрольною групами до реалізації розвивально-корекційної програми значущих відмінностей за показниками емоційної готовності виявлено не було. За результатами підсумкового

контрольного дослідження в експериментальній групі спостерігається збільшення середніх показників емоційного інтелекту ($t=-3,17$, $p<0,01$), збільшення середніх показників оптимізму ($t=-3,67$, $p<0,01$), зменшення 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 збільшувалися в студентів експериментальної групи протягом реалізації програми ($p<0,001$). Також підтверджено позитивну динаміку показників оптимістичного атрибутивного стилю в студентів експериментальної групи протягом реалізації розвивально-корекційної програми ($p<0,01$).

Встановлено, що до реалізації розвивально-корекційної програми в 65,2% представників експериментальної групи було визначено несприятливий тип, а в 34,8% – помірний. У ході контрольного дослідження в експериментальній групі було встановлено, що кількість студентів із несприятливим типом знизилася до 26,1% ($\phi^*=2,74$, $p<0,01$), з помірним – збільшилася до 43,5% ($\phi^*=0,604$, розрізнення не досягає статистичної значущості), а крім того в 30,4% студентів експериментальної групи було визначено достатній тип емоційної готовності, якого не було зафіксовано на початку реалізації програми ($\phi^*=2,543$, $p<0,01$) [3].

Отримані в ході констатуючого дослідження дані свідчать про ефективність розробленої розвивально-корекційної програми щодо розвитку компонентів емоційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження та формування емоційної готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності та спрямовує до більш глибокого вивчення емоційної сфери особистості майбутніх психологів, зовнішніх та внутрішніх чинників становлення та цілеспрямованого розвитку емоційної готовності до професійної діяльності, визначенні впливу сформованого типу емоційної готовності на адаптацію та успішність подальшої практичної діяльності.