

88.4 + 74.58

7-34

**О.Я. Чебикін, Т.В. Сінельнікова**

# **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**





88,4+

+ 74,58	Зебикін О. Я.
<u>2-34</u>	<u>Психологічні</u>
Основа.	

FILED IN 4993 2013 20-00

26.08.15 52466 A. cl.  
27.08.16 52466 A. cl.

27.0 16 20/1420



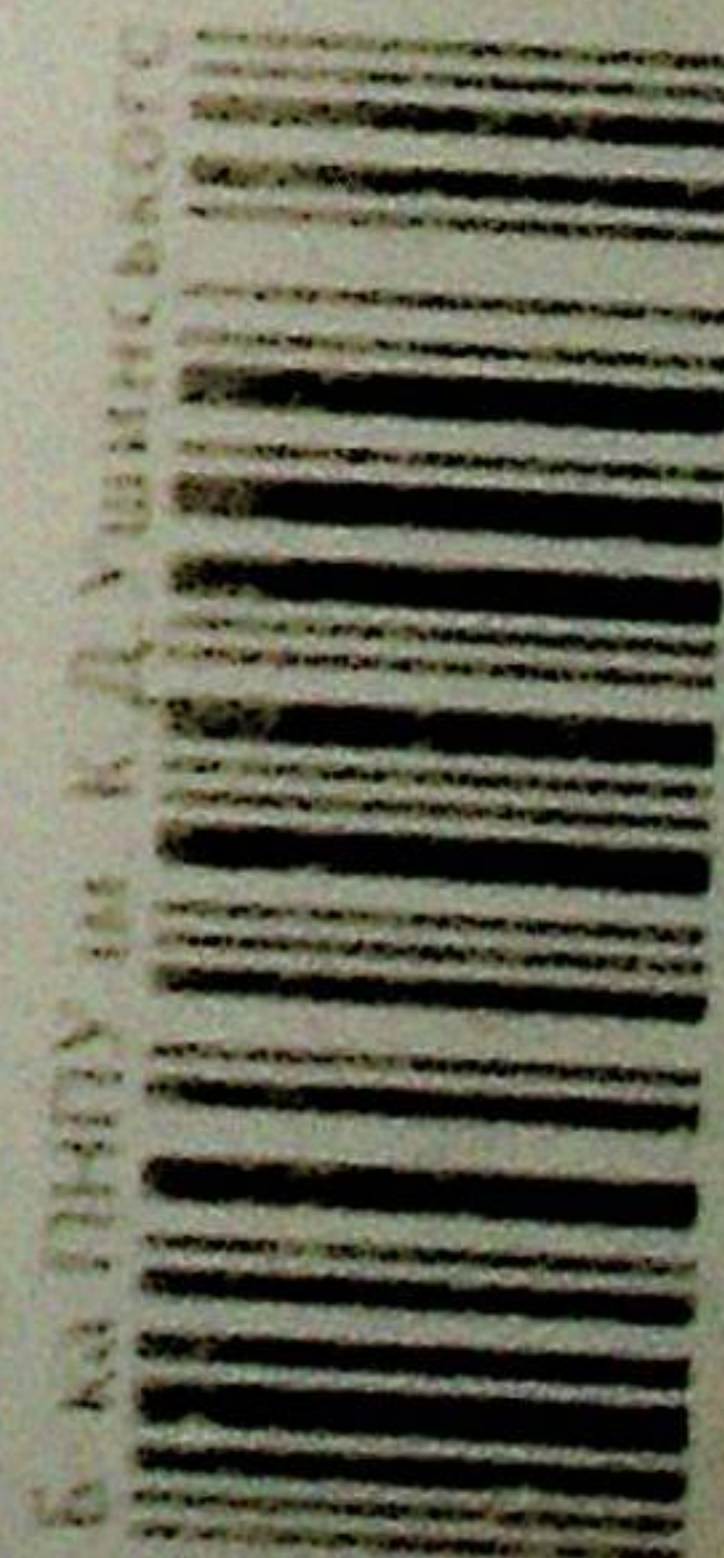
ПІВДЕННИЙ НАУКОВИЙ ЦЕНТР НАЦІОНАЛЬНОЇ  
АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

О.Я. Чебикін, Т.В. Сінельнікова

# ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Монографія*

Одеса  
Видавництво ТОВ Лерадрук  
2013



ПД4993



УДК: 378.937 + 378.126 + 15.018

Ч 34

ББК: 88.4+74.58

*Рекомендовано до друку вченою радою ПНЦ НАПН України  
(Протокол № 8 від 02.05.2013 р.).*

**Рецензенти:**

**Симоненко С.М.** – доктор психологічних наук, професор Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського;

**Максименко Ю.Б.** – доктор психологічних наук, професор Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

**Чебикін О.Я., Сінельнікова Т.В.** Психологічні основи  
Ч 34 тренінгових технологій : [монографія] / О.Я. Чебикін,  
Т.В. Сінельнікова. – Одеса : Видавництво ТОВ  
"Лерадрук", 2013. — 229 с.

ISBN: 978-966-2710-42-7

*ЛД ~ 4993*

В монографічній роботі розглядаються психологічні основи тренінгових технологій та підготовки майбутніх психологів до їх використання. Визначено теоретико-методологічні засади психологічних тренінгів та методичні вимоги до їх застосування. Виділено стилі тренерської діяльності фахівців, що реалізують психологічні тренінгові технології. Запропоновано систему, що дозволяє суттєво підвищити рівень підготовленості студентів-психологів до використання тренінгових технологій.

Робота адресована науковцям, студентам, магістрантам, аспірантам, а також, практичним психологам та соціальним педагогам, що застосовують у своїй професійній діяльності тренінгові технології.

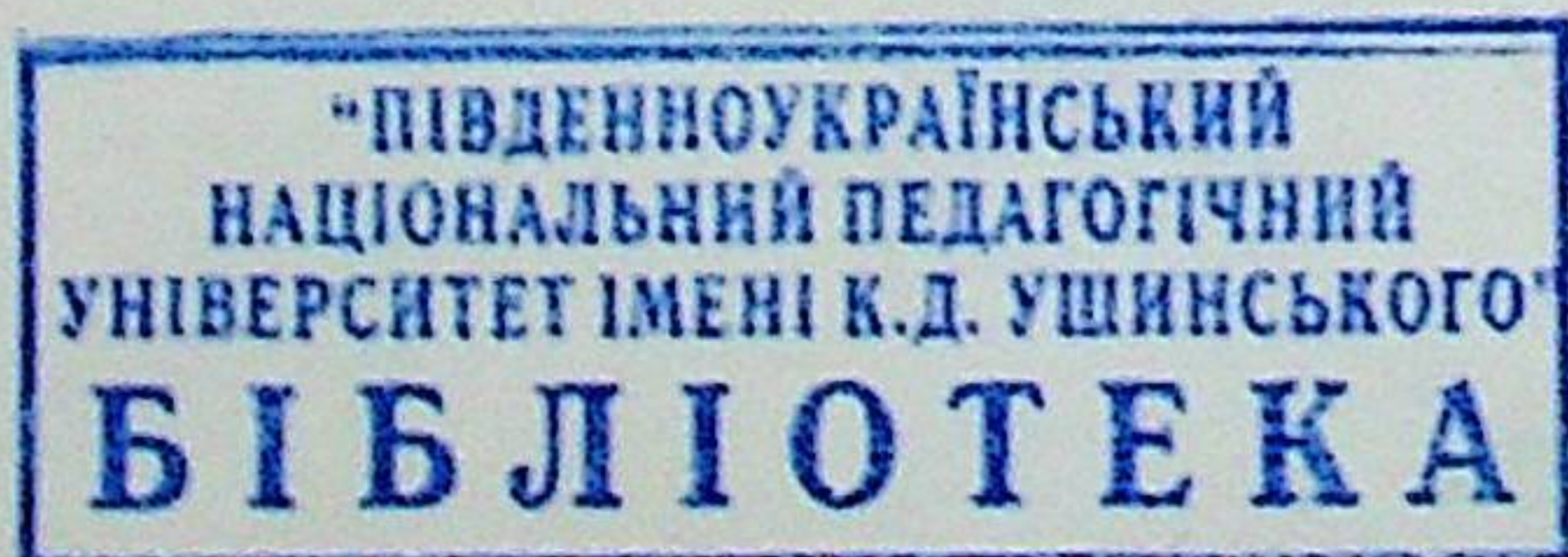
ББК: 88.4+74.58

ISBN: 978-966-2710-42-7

© Чебикін О.Я., Сінельнікова Т.В., 2013

© ПНЦ НАПН України, 2013

© Видавництво ТОВ Лерадрук, 2013



*2569*



## ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
 РОЗДІЛ 1. ОСНОВИ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛО- ГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО КОНСТРУЮВАННЯ ПСИХОЛО- ГІЧНИХ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	7
1.1. Уточнення основних понять, пов'язаних з пробле- мою дослідження тренінгових технологій.....	7
1.2. Історичні передумови розробки психологічних тренінгів.....	14
1.3. Теоретико-методологічні засади тренінгових тех- нологій та вимоги до їх змісту.....	19
1.4. Узагальнення та систематизація найбільш поши- рених психологічних тренінгів.....	51
1.5. Умови використання психологічних тренінгів у професійній діяльності психолога.....	57
 РОЗДІЛ 2. ОВОЛОДІННЯ ОСНОВАМИ ПСИХОЛО- ГІЧНИХ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ МАЙБУТНІМИ ПСИХОЛОГАМИ.....	67
2.1. Підготовленість студентів-психологів до викорис- тання тренінгових технологій та вихідні передумови прове- дження дослідження.....	67
2.2. Результати емпіричних досліджень особливостей підготовленості студентів-психологів до використання тре- нінгових технологій.....	75
2.2.1. Аналіз первинних та середніх даних, що харак- теризують підготовленість студентів-психологів до викори- стання тренінгових технологій.....	75
2.2.2. Статистично достовірні відмінності в показниках підготовленості до використання тренінгових технологій студентів-психологів різних курсів.....	94
2.2.3. Відмінності у показниках підготовленості до вико- ристання тренінгових технологій між студентами- психологами з достатнім та недостатнім її рівнями.....	114



2.3. Розробка цілеспрямованої системи підготовки студентів-психологів до використання тренінгових технологій...	120
2.3.1. Основні принципи побудови розробленої системи...	120
2.3.2. Зміст та характеристика розробленої системи.....	123
2.3.3. Методичні рекомендації щодо використання розробленої системи.....	128
2.4. Апробація запропонованої цілеспрямованої системи у формуальному експерименті.....	130
ВИСНОВКИ.....	172
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	174
ДОДАТКИ.....	191



## ВСТУП

Проблема вивчення психологічних тренінгів актуалізується значним зростанням потреб сучасної психології до винаходу й використання спеціалістами інноваційних технологій психологічного впливу й допомоги (В.П. Большаков, Т.В. Зайцева, Ю.В. Пахомов, Л.О. Петровська, О.В. Сидоренко, К. Рудестам, К.В. Фопель, Н.В. Цзен та ін.).

На сьогоднішній день загострюється питання професійного, якісного проведення тренінгів (І.В. Вачков, О.В. Євтіхов, К. Мілютіна, О.С. Прутченков, В.Г. Пузіков та ін.). Адрже невтішна реальність доводить, що часто психологи не мають достатньої підготовки для реалізації тренінгів на належному методологічному та методичному рівнях.

Все вищезазначене вимагає підвищеної уваги щодо фахової підготовки майбутніх психологів до тренінгової діяльності. Тут нагальним є врахування й їх теоретичної й практичної підготовки (В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева, Т.С. Яценко та ін.), а також, становлення важливих особистісних та професійно-важливих якостей майбутнього тренера (І.В. Вачков, О.В. Сидоренко, К. Рудестам, Ді Камп та ін.).

Останнім часом з'явилося чимало робіт, присвячених різним аспектам вивчення психологічних тренінгів, але часто погляди фахівців відрізняються неузгодженістю та не охоплюють всього широкого кола проблем, пов'язаних із конструюванням, застосуванням, опануванням тренінгових технологій. В цьому сенсі важливим є уточнення специфіки даного виду психологічної практики, визначення теоретико-методологічних засад психологічних тренінгів (І.В. Вачков, Г.Л. Ісуріна, С.І. Макшанов та ін.), уточнення методичних вимог щодо їх розробки та проведення (В.Г. Пузіков, О.В. Євтіхов, К. Мілютіна, К. В. Фопель та ін.).

Розрізненість та фрагментарність даних, що висвітлені в літературі, підтверджують необхідність поглибленого вивчення явища психологічного тренінгу й визначення шляхів вдосконалення системи підготовки фахівців-психологів в даному аспекті.

Запропонована робота спрямована на розкриття психологічного змісту тренінгових технологій та визначення оптимальних умов підготовки майбутніх психологів до їх використання.



Для досягнення поставленої мети у представленій роботі вирішувались такі завдання: уточнення сутності та визначення психологічних основ тренінгових технологій; виділення теоретико-методологічних засад побудови і методичних вимог до використання психологічних тренінгових технологій; розкриття місця психологічного тренінгу в професійній діяльності психолога та основних вимог до нього як тренера; дослідження рівня підготовленості студентів-психологів до використання тренінгових технологій на різних етапах їх навчально-професійної діяльності; розробка й апробація цілеспрямованої системи підготовки студентів-психологів до використання тренінгових технологій.

Монографія складається зі вступу та двох розділів.

У першому розділі уточнено основні поняття, пов'язані з проблемою дослідження, визначено історичні передумови розробки психологічних тренінгів, розкрито теоретико-методологічні засади тренінгових технологій та вимог до їх змісту, узагальнено та систематизовано найбільш поширені психологічні тренінги, встановлено значення психологічних тренінгових технологій у професійній діяльності психолога й основні вимоги до тренера.

У другому розділі описано вихідні передумови, процедуру дослідження та висвітлено його основні етапи, подано дані про стан фахової підготовленості до використання тренінгових технологій студентів-психологів, які навчаються на різних курсах, запропоновано цілеспрямовану систему підготовки студентів-психологів до використання тренінгових технологій, наведено дані про її апробацію. Крім того, подано психологічну характеристику виявлених у дослідженні індивідуальних стилів тренерської діяльності.

В цілому показано, що психологічний тренінг можна визначати як навчальну психотехнологію, зорієнтовану на бажану зміну певних якостей, властивостей та станів особистості. Створено описувальник, зорієнтований на визначення рівня фахової підготовленості студентів-психологів до застосування тренінгових технологій. Розроблено цілеспрямовану систему підготовки майбутніх психологів до використання психологічних тренінгів.



## РОЗДІЛ 1.

# ОСНОВИ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО КОНСТРУЮВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

### 1.1. Уточнення основних понять, пов'язаних з проблемою дослідження тренінгових технологій

У сучасних умовах розвитку психологічної науки проблема визначення понять має суттєве значення, оскільки від цього залежить характеристика ознак, що будуть досліджуватися під час вивчення їх змісту.

Аналіз попередніх досліджень (В.П. Большаков [22], І.Г. Вачков [28, 29], О.В. Євтіхов [61], В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева [70], І.Н. Карицький [86], Л.О. Петровська [157], О.С. Прутченков [169], В.Г. Пузіков [180] та ін.) показав, що в межах досліджуваної теми суттєвими є такі поняття, як «тренінг», «тренінгова (психологічна) технологія», «психотерапія», «психокорекція», «навчання» та інші.

Вивчення цих понять засвідчило, що всі вони неоднозначно тлумачаться різними фахівцями. Така ситуація ускладнює їх використання та не дозволяє чітко визначити ознаки явищ, які вони характеризують. Для розв'язання цієї проблеми, ми поставили за мету здійснити уточнення їх змісту в контексті завдань нашого дослідження.

Аналіз доступних літературних джерел (І.Ф. Албегова [3], Р. Бакли, Дж. Кейпл [12], І.В. Вачков [30], І.Н. Карицький [102], К.Л. Мілютіна [135], А. Ребер [23], Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов [238] та ін.) дозволив виділити декілька підходів до визначення поняття «тренінг».

Перший підхід визначає поняття «тренінг», виходячи з принципу лінгвістичності. Термін «тренінг» є пізнішим, ніж «тренування», є прямим запозиченням з англійської і утворюється від англійського слова «training», зберігаючи за собою одне з його значень. Раніше, та в значній мірі й зараз, англійське «training» перекладається як тренування (запозичення кореня). У деяких працях [144], [145] «training» не має перекладу як «тренінг», його основні значення: виховання, формування, навчання, підготовка, освіта, тренування, заняття, дресирування та ін. [145, с. 547], а іноді термін «тренінг» наводиться з позначкою «спеціальне», тобто те, що вживається у вузькому професійному колі та перекладається як: система,



режим тренувань, а слово «тренування» вказане як загальновживане [146, с. 807]. Інакше кажучи, можна припустити повний або частковий збіг значень слів «тренінг» та «тренування». Займаючись проблемою організаторського тренінгу (тренування), на цей збіг також вказував ще в 1982 році Л.І. Уманський, [228, с. 166-169].

У деяких дослідженнях [29, 30, 169 та ін.] робляться спроби узагальнити тлумачення поняття тренінгу. Так, наприклад, І.В. Вачков виділяє чотири змісти щодо використання терміна «тренінг»:

1. Тренінг як своєрідний метод дресури, при якій жорсткими маніпулятивними прийомами (негативним або позитивним підкріпленням) виробляється потрібна поведінка тих, кого тренують.

2. Тренінг як тренування, у результаті якого відбувається формування нових властивостей та відпрацювання вмінь та навичок.

3. Тренінг як метод активного навчання, метою якого, перш за все, є передача знань, а також розвиток деяких умінь та навичок.

4. Тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників та самостійного пошуку ними способів розв'язання власних проблем [30].

Виходячи з наведеного, можна говорити, що тренінг обов'язково передбачає повторюваність різних вправ, орієнтованих на зміну певних властивостей чи якостей.

Другий підхід умовно будується за принципом функціональності. Узагальнюючи в цьому сенсі різні дослідження (В.П. Большаков [22], О.В. Євтіхов [61], Н.Ю. Хрящева [172], І.Н. Карицький [86] та ін.), можна стверджувати, що в широкому розумінні автори визначають тренінг, по-перше, як спеціальну технологію, по-друге, як конкретизовану технологію психотерапевтичної спрямованості; по-третє, як систему навчання; у вузькому розумінні – як сукупність методів впливу, корекції, формування, розвитку, нівелювання.

Такий розгляд змісту поняття «тренінг» дозволяє тлумачити його як технологію, що належить до різних галузей знань. Йдеться про дві технології: про суто психологічну технологію і навчальну технологію. Залежно від спрямованості тренінгу він може передбачати, в одному випадку більше акцентування на психологічні ознаки особистості, в іншому – на формування певних знань, умінь та навичок, пов'язаних з тією чи іншою професійною діяльністю (наприклад, менеджера, інженера та ін.).

Що стосується психологічної спрямованості, то вона є досить чи-



ткою і орієнтована на розвиток, корекцію, формування, нівелювання тих чи інших властивостей саме психіки людини, незалежно від її професійної та іншої діяльності. Ми також можемо стверджувати, що в основу розробки навчальних тренінгів закладаються психологічні теоретичні наробки, але вони мають іншу спрямованість.

Безперечно важливими для нас, зважаючи на мету започаткованого дослідження, є уточнення сутності тренінгу як суто психологічної технології за спрямованістю.

У цьому сенсі існує значна кількість визначень психотехнології. Так, А. Ребер характеризує психотехнологію, як «синонім прикладної психології» [23, с.153]. І.Ф. Албегова вказує, що за своєю спрямованістю тренінг є технологією, яка за своїм змістом може розглядатися, по-перше, як «спеціально організована галузь знань про способи та процедури оптимізації життєдіяльності людини...»; по-друге, як спосіб здійснення діяльності на основі її раціонального розчленування на процедури та операції...»; і, по-третє, як «метод управління соціальними процесами, що забезпечують систему їх відтворювання в певних параметрах» [3, с.15-21]. Дещо на іншому наголошує С.С. Вітвицька [35], вказуючи, що технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) і умов. Авторка також відзначає, що у процесуальному розумінні технологія відповідає на запитання «Як це зробити (з чого і якими способами?)».

І.Н. Карицький [86] робить спробу пов'язати психотехнологію з психотехнікою. Він зазначає, що психотехніка – це прийом або сукупність прийомів психологічного впливу, а психотехнологія – це вибудована послідовність застосування цих прийомів. Психотехнологія є певною послідовністю використання психотехнік.

Отже, на підставі вищесказаного психологічний тренінг можна визначати як певну психотехнологію, тобто він технологізований і характеризується певними регламентами.

Як засвідчує аналіз, також є певні відмінності й подібні позиції авторів щодо розуміння таких понять, як «психологічний тренінг», «психотерапія», «психокорекція» та «навчання».

Так, під психотерапією на сьогодні прийнято розуміти комплексний лікувальний вплив на людину під час багатьох психічних, нервових та психосоматичних захворюваннях [29]. Остання традиційно розглядалась як галузь медицини, тому і сьогодні деякі



клінічні психотерапевти вважають, що психотерапією мають право займатися тільки лікарі. Однак, у науці має місце і психологічна модель психотерапії, а це означає, що психотерапію можна розглядати як певний напрям діяльності практичного психолога. При цьому під психотерапією слід розуміти «надання психологічної допомоги здоровим людям (клієнтам) у ситуаціях різного роду психологічних труднощів, а також у разі потреби покращити якість власного життя» [175, с.312].

Практичний психолог-тренер використовує ті ж самі методи, що й клінічний психотерапевт; відмінність, насамперед, полягає в їх націленості та глибині. Його головне завдання складає не зняття чи полегшення симптомів хвороби, а створення умов для оптимального функціонування особистості та її розвитку, а саме, для покращання взаємин з іншими людьми тощо [28].

Психологічна корекція визначається як спрямований вплив на ті або інші психологічні структури з метою забезпечення повноцінного розвитку та функціонування особистості [46]. Психологічну корекцію слід розглядати не тільки як метод, який застосовується в медицині, але і як напрям діяльності практичного психолога.

Отже, психотерапія та психокорекція безперечно пов'язані із психологічним тренінгом як напрямом діяльності практичного психолога, однак всі ці поняття не можна ототожнювати.

Незважаючи на тісний зв'язок тренінгу і навчання, ці поняття не є також синонімічними. За І.В. Вачковим, навчання є лише однією з функцій тренінгу. Серед основних відмінностей соціально-психологічного тренінгу від психотерапії, корекції, а також від навчання (за І.В. Вачковим) є такі: по-перше, тренінг не завжди пов'язаний із лікуванням; по-друге, тренінг спрямований на розвиток особистості в цілому, а не на корекцію окремих психологічних структур, які відхиляються від норми, як при психокорекції; по-третє, тренінг не обмежується тільки навчанням, оскільки поряд із когнітивним компонентом тренінгу часто на перше місце виходить емоційний компонент, і найбільш цінним для учасників тренінгу стає отримання, перш за все, емоційного досвіду. Однак, тренінг тісно пов'язаний із розвивальним навчанням [29, 120].

На нашу думку, між навчанням і тренінгом існує такий зв'язок: навчання може бути елементом тренінгу, або ж тренінг може бути елементом навчання.



Отже, тренінг можна вважати навчальною технологією, оскільки він завжди передбачає навчальний елемент.

Як зазначалося вище, у тренінгу великого значення набуває емоційний складник [29,61]. Крім того, слід відзначити, що тренінги мають прикладну спрямованість і характеризуються певною прагматичністю. Отже, серед специфічних ознак тренінгу також слід виділити емоційно-прагматичний аспект дій.

Визначаючи межі поняття психологічного тренінгу, ми згодні із І.В. Вачковим у тому, що: «Сучасне розуміння тренінгу включає в себе багато традиційних методів групової психотерапії і психокорекції...» [29, с.7]. Це пояснюється тим, що в рамках діяльності з розвитку особистості, ми стикаємося з різноманітними методами психологічної роботи, що межують з навчанням, психотерапією та корекцією.

Третій підхід розглядає тренінг за принципом класу психологічних явищ.

На сьогодні психологічні тренінги надзвичайно розповсюджені в практиці роботи психологів [53, 57, 131, 167 та ін.]. Звичайно, й коло явищ, віднесених до психологічного тренінгу, є достатньо широким. У той же час не існує загальнозначущих дефініцій, хоч за сукупністю великої кількості визначень можна говорити про інтуїтивне розуміння більшістю авторів деякого загального змісту, що відноситься ними до цього поняття.

Іноді психологічний тренінг презентується як «сукупність психотерапевтичних, психокорекційних та навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання та саморегуляції, спілкування та міжперсональної взаємодії, комунікативних і професійних умінь» [179, с.921], або як «багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи та організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини» [172, с.7-8], чи визначається як «сукупність активних методів практичної психології, що використовуються з метою формування навичок самопізнання та саморозвитку» [29, с.21]. Водночас, як зазначалося вище, деякі фахівці [169, 238] вказують на те, що «тренінг» є синонімічним до поняття «тренування» [169, с.5].

А. Ребер, у свою чергу, відзначає, що тренінг - це «будь-яка певна навчальна програма або набір процедур, розроблених для того, щоб в результаті їх здійснення був отриманий кінцевий продукт у вигляді організму, здібного на деяку певну реакцію (реакції)



або участь у певній складній діяльності, яка вимагає вмінь. Це широке визначення охоплює, по суті, усі сучасні способи вживання цього терміна, від дресирування тварин в цирку (в якому використовуються процедури оперантного обумовлення) до фізичного режиму атлета, або батьківського привчання дитини до туалету» [23, с.378]. Дещо по-іншому визначають тренінг Л. Рай, Р. Баклі, Дж. Кейпл - як будь-яку сплановану послідовність дій, призначену та спрямовану на те, щоб допомогти індивіду або групі людей навчитися ефективно виконувати роботу або завдання [12, 182].

У наведених трактуваннях тренінгу можна виявити різні аспекти. Тут міститься і визначення сфер його застосування, і його цілей у формальному (навички, уміння, реакції, діяльність) і змістовному (навички комунікативні, професійні, саморегуляції) відношеннях, і його психотехнологічний складник (послідовність дій, програма, набір процедур), і підкреслювання його певної порівняльної специфіки (активний метод).

Поняття психологічного тренінгу, безумовно, належить до психологічної практики, тому що, у першу чергу, він спрямований на певні зміни особистісних якостей. Також, його важлива ознака виражається поняттям тренування, як заняття, вправи, що служить для формування, розвитку та вдосконалення навичок та вмінь [146]. У цьому аспекті, слід визначити відмінності між педагогічною та психологічною технологією. Перша - за своїм змістом і спрямованістю зорієнтована переважно на формування необхідних навичок, знань та вмінь, що підвищують як загальну освіченість людини, так і її професійну компетентність. Друга - є специфічною формою навчальної технології, яка спрямована переважно на розвиток, формування та корекцію особистісних властивостей людини для досягнення певного рівня їх прояву, що дозволяє особистості адекватно усвідомлювати власні психічні можливості та орієнтуватися в соціальному оточенні.

І.Н. Карицький відмічає, що психологічний тренінг містить у собі певні характеристики психологічної практики, пов'язані зі сферою застосування, цілями, структурними складниками тощо, і визначає психологічний тренінг як «вид психологічної практики, що виражається в активних вправах з формування, розвитку та вдосконалення психологічних навичок та вмінь. Цим виражається сутність психологічного тренінгу» [86, с.59]. О.О. Іноземцева зазначає, що в практич-



ній психології під тренінгом розуміють метод або сукупність методів, які забезпечують формування нових якостей чи навичок з метою розв'язання психологічних проблем того, кого тренують, і підвищення ефективності його соціальних контактів [77]. Подібним є визначення тренінгу як методики впливу на особистість з метою підвищення ефективності взаємодії людини із суспільством [209].

Найчастіше в психологічній літературі зустрічається поняття соціально-психологічного тренінгу, запропонованого М. Форвергом, який вважається засновником цього методу. Це пояснюється тим, що поява тренінгових форм психологічної роботи була пов'язана з конкретною функцією тренінгів, а саме із підвищенням компетентності в спілкуванні в соціумі.

Аналіз вищезазначеного свідчить, що психологічні тренінги зорієнтовані, насамперед, на визначені властивості та якості особистості, які бажають змінити.

Підсумовуючи все вищенаведене, можна виділити основні ознаки тренінгу:

- по-перше, тренінг будується на певній психологічній концепції, яка трансформується у своїй спрямованості залежно від напрямку тренінгу;
- по-друге, тренінг характеризується повторюваністю, тобто регулярним виконанням вправ, зорієнтованих на бажану зміну певних властивостей та якостей особистості;
- по-третє, тренінг відзначається технологізованістю, тобто має певні регламенти побудови та використання;
- по-четверте, тренінг завжди пов'язаний із засвоєнням знань, тобто має навчальну спрямованість;
- по-п'яте, характерним для тренінгу є емоційно-прагматичний аспект дій.

Отже, у своїй роботі, виходячи з вищенаведеного, під психологічним тренінгом ми розуміємо навчальну психотехнологію, зорієнтовану на бажану зміну певних якостей, властивостей та станів особистості.

Перевагами такого психологічного тлумачення тренінгу є те, що воно:

- дає чітке уявлення саме про психологічний тренінг;
- включає у свій зміст провідні ознаки, що характеризують психологічний тренінг;



- розкриває тлумачення тренінгу, яке може вдосконалюватися (уточнюватися, розширюватися) з урахуванням його конкретних видів;
- передбачає необхідність використання певних технік психологічного впливу;
- не суперечить діючим уявленням про тренінг, що склалися в науці;
- має свою специфічність, яка не дозволяє його ототожнювати з іншими подібними визначеннями.

## 1.2. Історичні передумови розробки психологічних тренінгів

Створення групових та індивідуальних тренінгових технологій відбувалося майже паралельно. Як засвідчує аналіз літературних джерел (В.П. Большаков [22], Т. Високінська-Гонсер [46], А. Гольдштейн [42], О.В. Євтіхов [61], В.П.Захаров, Н.Ю. Хрящева [70], С. Ледер [46], К. Рудестам [190] та ін.), в історії їх поширення можна виділити кілька періодів. При чому, ми хочемо підкреслити, що, виходячи з мети нашого дослідження, нами зосереджено увагу лише на психологічних тренінгах.

Перший період можна умовно позначити як донауковий. Він орієнтований на пояснення ефектів перших тренінгових технологій спеціалістами різних галузей. Цей період пов'язаний із релігійними, культовими основами і сягає своїми коріннями часів застосування публічних обрядових та ритуальних процедур для лікування хворих, заснованих на ефектах емоційного збудження та зараження, характерних для групи.

Цілитель під час навіювання та надання впливу на пацієнта збільшував стан його емоційного збудження, застосовуючи різні драматичні обряди і ритуали в присутності великої кількості людей. Такі явища навіювання на групи людей відомі нам з історії й пов'язані із величезним впливом жерців у давньому світі та інквізиторів у середні віки.

Основою психологічного впливу завжди була певна система поглядів і, незалежно від того, чи мала вона характер концепції – анімістичної, магічної, демонологічної, натуралістичної, механістичної тощо – завжди ставала компонентом домінуючої культури, та її зміст



повідомлявся індивіду через його референтну групу, а також, осіб, наділених атрибутами знання і влади, - шамана, чаклуна, жерця.

Важливою спробою дати науково-теоретичне пояснення процесам покращання стану людей, що відбуваються в групі, можна вважати теорію «тваринного магнітизму» Франца Антона Месмера (1734-1815), який практикував у Парижі у XVIII столітті. Теорія Месмера визначала існування деякого магнетичного флюїду, який, нерівномірно розповсюджуючись в організмі, породжує погіршення фізичного стану. Месмер стверджував, що процес реабілітації полягає в передачі флюїду від лікаря до хворого. Він збирав групи пацієнтів, навколо дерев'яного чану з водою, в якого було багато ручок. Хворі трималися за руки та за ручки чана. Месмер торкався до чана та до хворих спеціальною паличкою і, таким чином, «передавав їм свої флюїди». У деяких хворих відзначалося покращання стану. Але теорія Месмера була розкритикована і відкинута Французькою Академією наук, як така, що побудована цілком на уяві.

Після цього довгий час поведінка людей у групах та здатність груп надавати лікувального впливу систематично не вивчалися.

Другий період – це період, коли під егідою медицини виникають науково цілісні принципи тренінгу, тобто його методологія.

Починаючи з кінця 18-го початку 19-го століття разом із активним розвитком соціальної філософії та медицини поступово відбувається перехід від вивчення виключно причин і природи соціальних та психологічних феноменів до пізнання і використання на практиці методів впливу на групи та особистість з метою привнесення позитивних змін.

Тут слід сказати про виникнення перших психотехнік навіювання і згадати шотландського лікаря Дж. Брейда (1843), який запропонував термін «гіпноз» (від грец. «сон»), замінивши ним термін «тваринний магнітизм» Месмера. У цей період гіпноз викликав велике зацікавлення і широко використовувався в медицині. Прикладами цього є застосування гіпнозу шведським лікарем О.Веттерстрандом для групового лікування алкоголіків та В.М. Бехтерєвим для психотерапевтичної роботи з невротиками.

Новим імпульсом для виникнення різних психотехнік стала перша світова війна. Це було пов'язано із необхідністю швидкого лікування солдат із симптомами «військового неврозу» істеричного характеру, а також для запобігання в них «втеча у хворобу» [46, с.17].

У цей же час (20-30-ті роки) з'являються індивідуальні тренінгові



технології. Це було пов'язано з тим, що саме в цей період постало питання «безпечного» набуття трудових навичок, яке у свою чергу, вимагало розвитку різноманітних форм психічної саморегуляції, спрямованих на зняття психоемоційного напруження спеціалістів тих професій, що мають екстремальну специфіку діяльності або пов'язані із високою складністю організації праці (операторів). Саме в цей період з'явилися системні тренінгові технології, розроблені Р.Д. Джейкобсоном, який запропонував метод прогресуючої релаксації для зняття нервово-психічного напруження, та І.Г. Шульцем, що розробив класичний варіант аутогенного тренування, заснований на ефекті зняття внутрішнього напруження навіяним розслабленням і ввів термін «аутотренінг». Узявши за основу психологічне та фізіологічне знання, а також досвід деяких прийомів східної медицини, фахівці розробляли методи релаксації й аутогенного тренінгу, під час використання яких люди, спираючись на аутосугестивні механізми та систематичні вправи, учились впливати на свій психічний стан, м'язову напругу, вегетативну діяльність [61].

Третій період (з 30-х років 20-го століття і до сучасності) пов'язаний із відпрацюванням системних вимог до побудови тренінгів та суттєвим розширенням практики його використання.

Цей період характеризується певними гострими моментами в історії людства (спалах туберкульозу, зростання делінквенції, друга світова війна та поствоєнна відбудова), а також інтенсивним розвитком практичної психології (особливо на сучасному етапі).

Зростання кількості хворих на туберкульоз потребувало створення нових методів протистояння хворобі. З цього приводу слід згадати ім'я американського лікаря Джозефа Претта, який уперше організував психотерапевтичні групи хворих на туберкульоз. В основі його підходу було формування в членів групи певних уявлень про профілактику інфікування та вироблення навичок, що запобігали б хворобі, за рахунок: інформаційного просвітлення; виконання певних вправ; ведення анамнестичних щоденників; обміну досвідом, пов'язаним із лікуванням, переборюванням песимізму, відчуттям ізольованості та важливістю взаєморозуміння й солідарності. Спочатку Дж. Претт розглядав групову форму у своїй практиці лікування хворих на туберкульоз як економічно вигідну і лише в 1930 році переконався в ефективності групової взаємодії, та з часом розробив методику групової терапії для людей без соматичних порушень.



У цьому аспекті також слід відмітити зусилля Якоба Морено, який проводив профілактику правопорушень у групах самопомоги для дівчат-делінквентів. У 1932 році Я. Морено запропонував термін «групова психотерапія», тому фахівці часто пов'язують історію розвитку психотерапевтичних груп та групового психологічного тренінгу з його іменем [46], [169].

Цей період характеризується також певними дискусіями, пов'язаними з розмежуванням самої психотерапії та психологічних тренінгів, які набули на сучасному етапі ще більшої актуальності.

На нашу думку, тут слід ураховувати відмінності між поняттями психотерапії та психотренінгу (в структурі, часі і регламентах проведення тощо), а також додати, що в цьому разі може йтися тільки про особистісно-орієнтовану психотерапію, яка прагне допомогти людині змінити своє ставлення до соціального оточення та власної особистості.

Повертаючись до визначальних моментів в історії групових тренінгових технологій у цей період, можна відзначити, що значним поштовхом до їх поширення стало виникнення психоаналізу З. Фрейда. Він став першим критиком психотерапевтичних методів, що спиралися на гіпноз. Однак щодо використання техніки психоаналізу в групі, то З. Фрейд та його ортодоксальні прихильники довго ставились до цієї можливості скептично.

Важливим фактором, що вплинув на ставлення фахівців до психотерапії в групі, стала друга світова війна. У цей період гостро постало завдання швидкої реабілітації великої кількості пацієнтів із психічними порушеннями.

У цей час відбувався також активний розвиток технічних засобів у військовій діяльності (на флоті, авіації та інших галузях), де передбачалася спеціальна психологічна підготовка фахівців для підвищення надійності їх роботи в екстремальних умовах. Це вимагало створення саме груп, які б дозволяли проводити корекційну і профілактичну роботу зі значною кількістю людей.

Наприкінці 40-х і на початку 50-х рр. почали з'являтися сімейні та інші соціальні групи, групи самопомоги, учасники яких мали спільні проблеми, наприклад, алкоголіки, самотні матері, колишні в'язні.

Значний внесок у розвиток тренінгових технологій зробив Курт Левін. Експериментальним шляхом автор дійшов висновку,



що більшість ефективних змін в установках особистості відбувається в груповому, а не в індивідуальному контексті: «звичайно простіше змінити індивідуумів, зібраних в групу, ніж змінити кожного з них окремо» [190, с.22]. Саме «теорія поля» Левіна визначила розвиток уявлень про групову динаміку та інші групові феномени. Перша Т-група (тренінгова група) виникла в 1946 році випадково: під час спільного обговорення спеціалістів (серед яких був К. Левін) та учасників, яких вони навчали, виявилось, що спостереження викладачів не завжди збігається з думкою групи. Це був приклад отримання досвіду за допомогою використання зворотного зв'язку. У 1947 році учні К. Левіна К. Бенн, Л. Брендфорд та Р.Ліппет заснували в Бетелі (штат Мейн) Національну лабораторію тренінгу, яка являла собою першу організацію, пов'язану із діяльністю тренінгових груп (Т-груп).

Паралельно з розвитком школи К. Левіна та його послідовників формувалась школа Карла Роджерса [187], який працював в Чиказькому університеті. Основна відмінність підходу К. Роджерса від підходу К. Левіна існувала в різному ставленні до завдань діяльності груп. На відміну від Т-груп роджерівські «групи зустрічей» орієнтовані не на груповий процес чи розвиток навичок міжособистісних взаємодій, а гуманістично центровані на зростання особистості.

Цей період характеризується також появою групових тренінгових технологій з тілесної і танцювальної терапії, що пояснюється кількома факторами: по-перше, потребою великої кількості інвалідів війни у фізичній та психологічній реабілітації; по-друге, ці технології як засіб лікування та допомоги стали альтернативою відкритим в 50-ті роки транквілізаторам, які в цей час почали необмежено використовувати.

У 60-70-ті рр. 20 ст. поширенню групових тренінгових технологій сприяли вимоги практики, тобто розвиток різних галузей промисловості, необхідність підготовки спеціалістів, які працюють з людьми, насамперед, керівників промислового виробництва, педагогів тощо.

Саме в ці роки з'являються перші групи тренінгу умінь, засновані на поведінковій терапії, яку незалежно один від одного одночасно визначили Арнольд Лазарус та Ганс Айзенк. Ці тренінги передбачали корекцію та розвиток певних комунікативних особливостей особистості, пов'язаних з професійною діяльністю.



На початку 70-х років в Германії професор М.Форверг почав використовувати новий метод, заснований на рольових іграх з елементами драматизації і назвав його соціально-психологічним тренінгом [188]. Учений пропонував застосовувати соціально-психологічний тренінг для підготовки керівників промислового виробництва з метою формування в них комунікативних навичок та соціально-позитивних форм поведінки.

Термін «соціально-психологічний тренінг», запропонований М. Форвергом, є найбільш розповсюдженим у вітчизняній психології [70, 150, 157, 208 та ін.].

Сучасний етап характеризується активним використанням у розробці тренінгових технологій різних методологічних теорій у психології, що сформувалися в попередні часи. Яскравим прикладом цього підходу є виникнення низки тренінгових технологій у межах конкретних психологічних технологій, а саме, психоаналізу, біхевіоризму та ін. Створення нових комбінованих систем (наприклад, нейрон-лінгвістичного програмування) є поєднанням відомих технологій у різних модифікаціях.

Наразі психологічний тренінг широко використовується в різних видах людської діяльності як певна психологічна підготовка до її успішного здійснення.

Якщо раніше психологічні тренінгові технології розроблялись спонтанно, то на сучасному етапі вони спираються на певні теоретико-методологічні засади і мають відповідні стандарти.

### **1.3. Теоретико-методологічні засади тренінгових технологій та вимоги до їх змісту**

Дослідження засвідчують, що важливим моментом у пізнанні тренінгових технологій є розкриття їх теоретико-методологічних (І.Г. Вачков [28, 29], І.Н. Карицький [86], Л.О. Петровська [157] та ін.) та методичних засад щодо опанування техніки їх використання (Н.Н. Єжова [65], Г.Л. Ісуріна [46], Т. Кандиба [226], К.Л. Мілютіна [176], В.Г. Пузіков [180] та ін.).

Аналіз доступної літератури (Г. Алдер [4], В.П. Большаков [22], А. Гольдштейн [42], О.В. Євтіхов [61], В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева [70], К. Рудестам [190], А.А. Осіпова [150], Л. Х'єл,



Д. Зіглер [237] та ін.) дозволяє умовно виділити 7 основних підходів, що можуть бути використані під час побудови тренінгу (див. дод. А табл. 1).

Ми також розуміємо, що використання теоретичних наробок неможливе в чистому вигляді при побудові цілісних тренінгових технологій. Як правило, під час конструювання тренінгових вправ та дій за основу беруться різні концепції. Перевага таких вправ і дій у змісті тренінгу та його провідна ідея дозволяють стверджувати, що він побудований у межах конкретного підходу.

Щодо зазначених підходів, то вони є класичними та визнаними у світовій психології. По-перше, це підхід, заснований на глибинній психології (А. Адлер, М. Балінт, Д.В. Віннікотт, Х. Гартман, Е. Еріксон, М. Кляйн, В. Райх, Г. Саллівен, А. Фрейд, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні, Х. Шульц-Хенке, К.Г. Юнг, та ін.) Центральна течія глибинної психології – психоаналіз З.Фрейда. Класична глибинна психологія включає також концепції індивідуальної психології А.Адлера, аналітичної психології К. Юнга та ін.

У цьому сенсі, як зазначають Л. Х'ел та Д. Зіглер, «психоаналіз» має три значення: теорія особистості і психопатології; метод терапії особистісних розладів; метод вивчення неусвідомлених думок та почуттів індивідуума.

Ядром психоаналізу є вчення про безсвідоме. З. Фрейд уперше висунув теорію про те, що люди знаходяться в стані безперервного конфлікту, джерело якого в неусвідомлених сексуальних і агресивних спонуканнях. Він виділив і зіставив три рівні свідомості: свідоме, передсвідоме та безсвідоме, й три основні структури в анатомії особистості: Ід, Его та Суперего.

Значна кількість суперечливих питань у фрейдистському психоаналізі (велика довільність у тлумаченні символічного змісту проявів безсвідомого (сновидінь, асоціацій тощо) та неможливість його перевірити, надмірна біологізація психіки людини, зведення сутності духовного світу до форми сублімованого лібідо та ін.) зустріли критику навіть у прибічників З. Фрейда – А.А. Адлера, Е. Фромма, К. Хорні, К.Юнга та інших психологів, які відійшли від нього та виступили з модифікаціями вчення про безсвідоме в психоаналізі.

Непорозуміння А.А. Адлера з З.Фрейдом з приводу заперечення першим сексуальної етимології неврозів, спричинило розрив співробітництва і створення Адлером своєї власної теорії. За його



індивідуальною теорією не сексуальні потяги, а почуття неповноцінності та необхідність компенсувати дефект посідають центральне місце в особистості й виступають факторами розвитку кожної людини. Підкреслення А. Адлером ролі суспільства у формуванні особистості зробило його свого роду зачинателем соціального напрямку в розвитку психоаналізу.

Різні погляди на природу лібідо роз'єднали З. Фрейда ще з одним із його прибічників – К.Г. Юнгом. За К. Юнгом [248], лібідо – це психічна енергія, що виражає інтенсивність життя, має різні форми свого прояву в різні періоди людського розвитку, а сексуальність є тільки однією з таких форм.

Власну психологічну концепцію К. Юнг назвав аналітичною психологією. Її центральний зміст складає вчення про дві системи безсвідомого – особисте та колективне безсвідоме.

Ідеї З.Фрейда дали початок новому, соціально-орієнтованому напрямку в психології, який отримав назву – неофрейдизм. Неофрейдистами є Г. Саллівен, К. Хорні, Е.Фромм. [245].

К. Хорні замінює надто біологізаторську орієнтацію З. Фрейда на еволюційно-соціологічний підхід. «Зберігаючи основні особливості психоаналізу, К. Хорні підкреслює роль культури, суперечностей, викликаних нею: з одного боку культура стимулює наші потреби, а з іншого – накладає великі обмеження (економічні, юридичні, етичні), які пригнічують ці ж потреби, і таким чином, підсилює безсвідому внутрішньопсихічну драму» [66, с.340].

Іншу форму соціалізованого психоаналізу представляє концепція Г.Саллівена. Залишаючись у рамках психоаналітичного вчення про людину, автор в основу своєї теорії закладає тезу про визначну роль міжособистісних відносин у формуванні і розвитку особистості. Він вважав, що порушення цих відносин лежать в основі душевних захворювань.

Найвизначнішим представником психології неофрейдизму вважають Е.Фромма, що є засновником концепції «гуманістичного психоаналізу». Фромм відкидає біологізм Фрейда і намагається зрозуміти людину залежно від соціальних умов її існування. Головну роль у впливі на людину Фромм віддає її оточенню: у дитинстві – сім'ї, потім – суспільству.

Слід відзначити, що в руслі психоаналітичної концепції розвивається Его-психологія, засновницею якої є дочка З. Фрейда –



А. Фрейд. Прибічниками цього напрямку є також Х. Гартман, Е. Еріксон та інші. Метою цього напрямку є дослідження змісту, походження та функцій «Его» [8].

Сучасний психоаналіз пов'язують з іменами М. Балінта, Д.В.Віннікотта, М. Кляйн, В. Райха, Х. Шульц-Хенке [116, 245, 246].

Вивчення та узагальнення різних тренінгових технологій у психології засвідчує, що теоретико-методологічні та методичні наробки глибинної психології та її різних спрямувань використовуються повністю або фрагментарно під час розробки конкретних вправ чи цілісних системних тренінгових технологій у психотерапії. Це метод вільних асоціацій, інтерпретація опору, аналіз сновидінь, аналіз трансфера (розрядження несвідомого імпульсу, спрямованого спершу на одну людину, на будь-яку іншу людину чи об'єкт), емоційне переучування (заохочення учасників до використання нових для них інтелектуальних просвітлень стосовно причин своєї поведінки в повсякденному житті).

До методів, розроблених на підставі психоаналізу відносять трансактний аналіз Е. Берна. За його даними, людина існує в одному з трьох станів Его, які мають назви: «Батько», «Дорослий» та «Дитина». Трансактний аналіз був розроблений здебільшого для групових занять. Структурний аналіз, що діагностує діючі стани Батька, Дорослого і Дитини в особистості людини, - це початкова фаза аналізу взаємодій (трансакцій). Далі відбувається аналіз ігор та життєвих сценаріїв, що виникають у процесі їх групової взаємодії, з наступною їх зміною. Під іграми розуміють таку послідовність трансакцій, за яких під зовнішніми змістами висловлювань та вчинків криється інша послідовність взаємодій, що забезпечує будь-яку психологічну перевагу – виграш. Життєві сценарії в трансактній моделі – це свого роду плани взаємодії з іншими людьми, які виробляються дитиною в процесі взаємодії з батьками в ранньому дитинстві. Центральним моментом концепції є положення про те, що багато сформованих раніше життєвих сценаріїв можуть бути «переписані» в більш конструктивному варіанті. Завдання психолога полягає в їх розпізнанні, розкритті та перетворенні.

Втручання в життєвий сценарій – найбільш складна та тонка частина роботи психолога. Учасники груп навчаються розпізнавати, в які психологічні ігри вони бувають втягнуті в процесі спілкування і які види маніпуляцій у них використовуються; як при цьо-



му розподіляються ролі жертви, переслідувача та рятівника і як люди, що їх виконують, обмінюються ролями. Під час занять учасники групи досягають інсайту – моменту просвітлення. У трансактному аналізі інсайт у більшій мірі має інтелектуальний, аналітичний характер, ніж емоційний [14].

Груповим методом у психоаналітичному напрямі також виступає груп-аналіз, засновником якого є видатний британський психоаналітик Зігмунд Фоукс. Історія групового аналізу може бути подана як рух від класичної моделі З.Фрейда: «кушетка – пацієнт», до моделі «люди в колі» [38].

Яскравими представниками цієї течії також є Малькольм Пайнс, Пат де Маре, Р. Скіннер, Елізабет Фоукс, Лізбет Хірт, які ефективно використовували групо-аналітичний підхід у дитячій психіатрії, психотерапії сексуальних і сімейних стосунків, під час роботи з великими групами в галузі освіти, у підготовці психотерапевтів і соціальних працівників. Спроби застосовувати психоаналітичні ідеї не тільки в індивідуальній психотерапії, а й у групі, здійснювалися ще за часів З. Фрейда. Були висунуті три основні моделі психоаналітично орієнтованої групової психотерапії, головні принципи яких коротко можна відобразити так: 1) психоаналіз в групі; 2) психоаналіз групи; 3) психоаналіз через групу [29, 116].

Першу модель розробляли американські психологи Вульф і Шварц, які намагалися створити індивідуальну аналітичну обстановку в групі. Психотерапевтичний процес проходив у такий спосіб: аналіз по черзі проходили члени групи в присутності інших, і ведучий з кожним взаємодівав індивідуально, не звертаючись до групи в цілому. За думкою прибічників цього підходу, учасники групи – спостерігачі індивідуального психоаналізу, не є пасивними глядачами, а самі залучаються до процесу, внутрішньо переживаючи та співчуваючи учаснику, з яким працює груп-аналітик. На сьогоднішній день від цієї моделі більшість спеціалістів відмовилась.

Інший підхід до проведення груп-аналізу розробили М. Кляйн і В. Біон. Основна ідея авторів полягала в тому, що ведучий намагався проводити психоаналіз усієї групи одразу. Зараз простежується тенденція повернення цієї моделі [258].

Власне груп-аналіз у теперішньому вигляді почався з праць вищезазначеного З. Фоукса. Основна концепція автора зводиться до взаємодії ведучого і групи як деякої цілості. У такому разі



відбувається об'єднання трьох вищевказаних моделей: психотерапія в групі, групи і через групу. Роль ведучого в груп-аналізі відрізняється від ролі керівників груп в інших психологічних напрямках насамперед значно нижчим ступенем активності. У цій групі учасники обмінюються думками у формі вільної дискусії – групового варіанту класичного методу вільних асоціацій. Ведучий у групі веде себе пасивно. Іноді він може мовчати протягом усієї півторагодинної сесії, що, звісно, викликає в людей здивування і навіть обурення. У цей період формування групи перед ведучим постає завдання організації деякої її структури, що веде за собою створення умов, які допомагають людям відкритися, проявити повагу один до одного. На наступному етапі група починає вважати особу ведучого непотрібною і спрямовує на нього свою агресію, викликану його бездіяльністю. Це дуже складний період для ведучого, але за наявності в нього достатнього досвіду та професійних умінь, процес переходить на наступну стадію, на якій група починає усвідомлювати себе і свої проблеми [116].

Груп-аналітики виділяють чотири рівні групового процесу: 1. Рівень поточної реальності. 2. Рівень переносу. 3. Рівень проекції. 4. Рівень архетипів.

Перший рівень відображає горизонтальний зріз комунікації, детермінований принципом «тут і тепер». На другому рівні ведучий сприймається як батько, а члени групи як брати та сестри. Третій рівень – рівень проекції, на якому кожний член групи відчуває інших учасників кола частинами себе, від яких він волів би відмовитися. На самому глибокому – четвертому рівні (груп-аналітики називають його «первісним») всі знання, емоції, сили групи проєктуються на ведучого, а група стає Матір'ю, яка вільна стимулювати чи покарати. У розумінні архетипів груп-аналітики виходять не з юнгівського тлумачення, а з ідеї резонансу особистих проблем учасника групи й проблем групи в цілому [29].

По-друге, це біхевіоральний підхід (А. Бандура, Б.Ф. Скіннер, Е. Толмен, Дж. Уотсон, К. Халл, та ін.). Засновником біхевіоризму вважається Дж. Уотсон. В основу біхевіорального підходу закладено психофізіологічні закономірності, що розкривають діяльність нервової системи В.М. Бехтерьова, І.П. Павлова, Е.Торндайка та багатьох інших.

Предметом біхевіоризму є поведінка, що являє собою будь-яку



реакцію (R) у відповідь на зовнішній стимул (S), через яку індивід пристосовується. Це також і зміни залоз, які реагують у відповідь на подразник. Біхевіористи вважають, що поведінка є результатом навчання. Навичка розглядається як індивідуально набута або заучена дія. Її створення здійснюється механістично – навички набуваються шляхом сліпих спроб та помилок і представляють собою некерований процес. Навичка і научіння є основними проблемами біхевіоризму [237].

Умовно можна виділити кілька відгалужень у межах зазначеного підходу.

По-перше, це необіхевіоризм, основи якого були закладені Е.Толменом. Поведінка, за Е.Толменом, це молярний феномен, тобто цілісний акт, що характеризується власними властивостями: спрямованістю на мету, зрозумілістю, пластичністю, селективністю, яка виражається в готовності вибирати засоби, що ведуть до мети найкоротшими шляхами. Під час експериментів на тваринах Е.Толмен сформулював зміст когнітивної карти як структури, що складається в мозку тварини в результаті переробки зовнішніх впливів. Сукупність таких карт дозволяє адекватно орієнтуватися в ситуації життєвих завдань у цілому, в тому числі й людині. Висновки, отримані на тваринах, Е.Толмен застосовував і для людини, розділяючи тим самим біологізаторські позиції Уотсона [66].

До другого відгалуження біхевіоризму можна віднести напрям, запропонований К.Халлом. На відміну від Уотсона, замість схеми «стимул-реакція» Халл вводить формулу «стимул-організм-реакція», де організм – це деякі процеси, що протікають усередині нього (це результати попереднього навчіння, режиму депривації, ін'єкції ліків тощо). Основною детермінантою поведінки Халл вважав потребу. Потреба викликає активність організму, його поведінку. Від сили потреби залежить сила реакції. Халлу належить експериментальна розробка залежності реакції від характеру підкріплення та часу його пред'явлення. Досвід Халла сприяв подальшому розвитку теорій навчіння. Під його впливом питаннями навчіння почали займатися Дж. Доллард, О.Х. Маузер, Н.Є. Міллер.

По-третє, варіантом концепцій поведінки, що включають до її структури проміжні механізми, є теорія суб'єктивного біхевіоризму, з якою виступили Е. Галантер, Дж. Міллер, К. Прибрам. Інстанціями, що пов'язують стимул і реакцію, вони називали Образ і План. Образ – це інформативний, а План – алгоритмічний аспекти



організації поведінки. Автори вказують на аналогії цих утворень програмам обчислювальних машин. Поведінка розглядається як серія дій, а людина як складна обчислювальна машина [66].

Четвертим відгалуженням у розвитку біхевіоризму є теорія оперантного біхевіоризму Б. Скіннера. Автор стверджував, що поведінка детермінована, передбачувана та контролюється оточенням. Він визнавав два основні типи поведінки: респондентну поведінку, як відповідь на знайомий стимул, і оперантну поведінку, що визначається і контролюється результатом, що йде за нею. Підкріплення – ключова концепція системи Б. Скіннера. Він описав чотири різні режими підкріплення, результатом яких можуть бути різні форми реагування. За Б. Скіннером, вторинні підкріплювальні стимули (гроші, увага, схвалення) мають сильний вплив на поведінку людини. Він також підкреслював, що поведінка контролюється аверсивними стимулами, такими, як покарання і негативне підкріплення. Концепція оперантного наuczіння була проілюстрована дослідженням ефективності жетонної системи нагородження для отримання покращених форм поведінки в групі госпіталізованих психіатричних пацієнтів [237].

Сьогодні принципи оперантного наuczіння широко застосовуються й під час побудови психологічних тренінгових технологій, метою яких є формування навичок спілкування. Тренування впевненості в собі, засноване на методиках репетиції поведінки й самоконтролю, сприяє виробленню більш ефективної поведінки людини в різних соціальних інтеракціях.

П'ятим варіантом поведінкового підходу є теорія соціального наuczіння А. Бандури. Основна концепція його соціально-когнітивної теорії – моделювання або наuczіння через спостереження, що регулюється чотирма взаємопов'язаними факторами: процесами уваги, збереження, рухового відтворення і мотивації. Бандура підкреслює роль опосередкованого і самопідкріплення поведінки, а також наголошує, що її нові форми можна придбати й без зовнішнього підкріплення. Автор відзначає, що поведінка набувається через приклад: спостерігаючи за іншими, ми повторюємо їх дії. Важливими в теорії А. Бандури є поняття «самоефективність» (уміння людей усвідомлювати свої здібності будувати поведінку, відповідну специфічному завданню або ситуації) та «самоконтроль» (засіб стійкого досягнення бажаних патернів поведінки) [8, 22, 65, 237].



Важливо відзначити, що прихильники біхевіоризму пропонують п'ять кроків відпрацювання самоконтролю поведінки: 1) визначення форми поведінки, яку необхідно змінити; 2) збирання основних даних про фактори, що впливають на поведінку, яку ми хочемо змінити; 3) розробка програми самоконтролю, в основу якої можуть бути закладені: а) самопідкріплення; б) самопокарання; в) планування оточення з метою уникання спокусливої ситуації; 4) виконання й оцінка програми самоконтролю (рекомендується скласти письмовий договір із самим собою); 5) завершення програми самоконтролю (уточнення умов, за яких програма вважається завершеною).

Саме ця система п'яти кроків є важливою теоретичною основою для побудови біхевіорально-орієнтованих тренінгів, пов'язаних із виробленням конструктивної поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях.

Слід зазначити, що сучасні розробники тренінгових технологій також акцентують увагу на ключових моментах біхевіорального підходу, а саме: І.В. Вачков [29] зазначає, що, об'єктом впливу поведінкового напрямку є поведінка, основним методом – формування навичок, а основною метою навчовання (впливу) – навчання нових адаптивних способів поведінки.

В.Ю. Большаков [22] підкреслює, що заняття поведінковим тренінгом не ставлять перед собою глобальної мети росту та розвитку особистості, а вчать певних життєвих умінь (часто ці тренінги називають - тренінги життєвих умінь). Він розрізняє такі види життєвих умінь, набутих у груповому тренінгу: управління тривогою, планування кар'єри, прийняття рішень, батьківські функції, комунікативні вміння, впевненість у собі, розвитку вмінь у сфері контролю за вагою, управління гнівом, взаємин із особами протилежної статі.

Згідно із постулатами біхевіоризму, весь досвід людина набуває через научіння, тому метою поведінкового тренінгу є: перевчити її, відучивши від неефективних реакцій, і тим самим, виправити її неадекватну поведінку.

Цікавими моментами в побудові біхевіорально-орієнтованих тренінгових технологій є використання певних фаз тренування поведінки. Перша фаза передбачає демонстрацію учасникам за допомогою відеотехніки або у вигляді епізоду рольової гри моделі оп-



тимальної поведінки в будь-якій ситуації. Потім настає фаза репетиції – учасник апробує новий тип поведінки, тренер допомагає йому: за необхідності підказує або надає зворотний зв'язок, проводить інструктаж. Наступна - фаза підкріплення, тобто заохочення за успішні дії, у вигляді позитивних реакцій групи або певних нагород. Існує можливість негативного підкріплення невдалих дій (покарання), але ефективнішим негативним підкріпленням можуть стати засуджувальні реакції в групі або просто відсутність позитивного зворотного зв'язку. Для більш успішного перенесення набутої в групі навички в реальне життя, учасники біхевіорального тренінгу отримують домашні завдання.

Крім репетиції поведінки в цих тренінгах використовується ряд інших методів, наприклад, методика «погашення реакцій», вироблення відрази, релаксаційний тренінг, систематична десенсибілізація тощо [22].

По-третє, підхід, заснований на гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). Гуманістична течія своїми коренями поглиблюється в екзистенціальну філософію, яка підкреслює унікальність буття окремої людини. Психологи-гуманісти стверджують, що люди – у вищій мірі свідомі й розумні творіння без домінуючих безсвідомих потреб та конфліктів, творці власного життя, наділені свободою вибирати і розвивати власний життєвий стиль, що може обмежуватися тільки фізичними або соціальними впливами.

Абрахам Маслоу визначив такі теоретико-методологічні принципи гуманістичної психології [262]: індивід як єдине ціле (людину потрібно розглядати не як суму частин, а як єдине, унікальне, організоване ціле); недоречність експериментів на тваринах (люди і тварини це різні творіння); внутрішня природа людини (природа людини в сутності позитивна, агресивні сили не є природженими, а є результатом фрустрації); творчий потенціал людини (творчість – універсальна невід'ємна функція людини, яка приводить до всіх форм самовираження); акцент на психічному здоров'ї (концентрація уваги на психічно здоровій людині).

Ще одним визначним прибічником гуманістичної психології вважають К. Роджерса. Його феноменологічний підхід передбачає, що люди є цілеспрямованими, здатними будувати свою долю, такими, що прагнуть до самовдосконалення й заслуговують довіри. Заснований К. Роджерсом підхід до психотерапії, відомий як терапія, центро-



вана на людині, знайшов своє відображення у відкритих ним «групах зустрічей», й адаптовано використовується в сучасних психологічних гуманістично-орієнтованих тренінгових технологіях.

Слід зазначити, що суттєвий внесок у розвиток груп-зустрічей зробив У. Шутц. Якщо К. Роджерс заклав у їх основу концепцію основної зустрічі (орієнтир на ріст особистості), то У. Шутц запропонував теорію відкритої зустрічі (орієнтир на єдність тіла і свідомості).

Основними положеннями групи зустрічей, заснованих на гуманістичній психології, є: саморозкриття, увага до почуттів, усвідомлення самого себе та принцип «тут і тепер», що передбачає фокусування уваги на переживаннях саме в цей момент, не апелюючи до минулого досвіду.

Важливими парадигмами гуманістично орієнтованих тренінгів є недирективність стилю управління групою, відмова від спрямування та організації діяльності групи, створення ситуацій фрустрації з метою провокування максимальної активності та відповідальності учасників. Прояви негативних емоцій у групі не гальмуються та не караються. Це дозволяє учасникам усвідомити можливість відвертого висловлення будь-яких (а не тільки соціально схвалених) почуттів. З часом цей досвід прояву негативних емоцій конструктивно опрацьовується групою, і в ній виникає атмосфера взаємної довіри та відкритості. Ведучий, розповідаючи про себе, також відверто, як інші учасники, виступає як модель особистості, яка саморозкривається. Тренер повинен бути уважним та турботливим, створюючи в групі обстановку прийняття та емпатичного взаєморозуміння. Створюється клімат максимальної свободи, що дозволяє людям вступати в більш близький контакт, ніж в повсякденному житті, що у свою чергу, дає їм можливість змінити установки до самозахисту, перевірити нову поведінку й перенести її в реальність [22, 28, 61].

По-четверте, це підхід, заснований на гештальтпсихології (М. Вертгеймер, Дж.Б. Енрайт, В. Келер, К. Коффка, К. Наранхо, Л. Перлз, Ф. Перлз, та ін.). Історія гештальтпсихології починається з праць М. Вертгеймера, а значний внесок у розвиток її основ належить Ф.С. Перлзу. Одним із важливіших понять гештальттеорії є відношення між фігурою та фоном. Процес саморегуляції організму призводить до формування фігури, або гештальту. За К. Рудес-тамом [189], основне значення слова «гештальт» можна визначити



як патерн або конфігурацію – специфічну організацію частин, що складають певне ціле, яку не можна змінити без її зруйнування. Гештальтутворення виникають тільки на певному фоні або з певним заднім планом. Ми вибираємо з фону те, що важливе й значуще для нас, що й стає гешталтом. У групах фігурою звичайно є те почуття, яке домінує над іншими почуттями та думками, що відступають на задній план. Як тільки потреба задовольняється, гештальт завершується, тобто втрачає свою значущість. Він відходить на задній план, звільняючи місце для формування нового гештальту. Іноді потребу неможна задовольнити і гештальт залишається незавершеним. Таке невідреаговане або невиражене почуття стає причиною багатьох психологічних проблем.

Ідея Перлза про здатність організму до саморегуляції - це уявлення про те, що цілісний організм завжди знає, що потрібно зробити, щоб задовольнити свої потреби. Якщо б організму нічого не перешкоджало, процеси виникнення та задоволення потреб проходили б у ньому природно і спонтанно. Таким чином відбувався б нескінчений процес саморегуляції.

Суть гештальт-підходу полягає в знаходженні, руйнуванні або іншій переробці перешкод, які заважають саморегуляції організму [38].

У тренінгових технологіях, побудованих на гештальт-підході, можна умовно виділити два принципи роботи. Перший – характеризується роботою ведучого з одним із учасників групи, який перебуває на так званому «гарячому стільці». При цьому учасник є центром групи і фокусує на собі загальну увагу. Часто напроти «гарячого стільця» ставиться порожній стілець, за допомогою якого розігрують виставу за участю значущої для учасника персони з його теперішнього, минулого або майбутнього життя (техніка «двох стільців»). Звичайно за уявну людину діє сам учасник, пересядаючи з одного місця на інше. У цей час інші учасники утримуються від зауважень та втручання. Після закінчення роботи всі обмінюються враженнями і спостереженнями. Цей зворотний зв'язок стає основним джерелом взаємодій у групі. На цьому етапі виявляється, що більшість ототожнювали себе з учасником, що працює з тренером, і прийшли до певних висновків щодо своїх проблем, усвідомивши власні незавершені ситуації або ізольовані й раніше недоступні фрагменти внутрішнього світу.

Другий принцип передбачає одночасну взаємодію кількох уча-



сників між собою або з тренером. Але в цій ситуації існують певні правила контакту. Поради, поучіння, лекції, випадки з життя – розглядаються як марне витрачання часу, і з погляду гештальтпідходу, закривають шлях до усвідомлення, а відповідно й до внутрішнього росту. Відчуття, почуття, емоції та мають перевагу над думками та міркуваннями. Перебування у контакті з власним або чужим потоком усвідомлення – це суттєва частина гештальт-роботи. Намагання переконати будь-кого в невірності його думки розглядається в гештальт-процесі як маніпуляції. Також тренер не дозволяє ні собі, ні учасникам підштовхувати будь-кого до дії, не критикує тих, хто закритий або зосереджений на невербальному спілкуванні. Це означає повагу до тих, хто сконцентрований на власному стані і стежить за зміною власного самоусвідомлення під час роботи в групі [52].

У цих тренінгах дуже часто використовують роботу з колом. У гештальтпсихології це передбачає звернення учасника з висловлюваннями (однаковими або різними) до кожного з членів групи. Робота з колом прямо і безпосередньо допомагає виділенню фону і фігури на фоні під час формування гештальту. Висловлюючи одне й те саме кожному з членів групи, учасник з'ясовує для себе зміст твердження, усвідомлюючи його більш чітко.

У гештальт-тренінгу учасники висловлюються переважно для вираження себе. У групі співрозмовники мають право не відповідати, що з точки зору гештальт-підходу є відповідь, рівноцінна вербальній експресії. Ставити питання не за ініціативою тренера не заохочуються, тому що це розцінюється як уникання відкритого контакту. Основними методологічними передумовами в гештальт-групі є використання питань: «що робить учасник групи?» і «як він це робить?» Питання «чому?» – є іррелевантним, а пояснення своєї поведінки сприймається як вибачення за нього. До важливих процедурних моментів у тренінгах, заснованих на гештальтпідході, можна віднести: розширення усвідомлення, інтеграція протилежностей, підсилення уваги до почуттів, робота з мріями, прийняття відповідальності за самих себе, подолання опору.

Опір використовується людьми для зменшення ризику негативних почуттів і може проявлятися в тому, як члени групи переривають самих себе, уникають усвідомлення, грають ролі. Потреба уникнути досвіду чи протистояти йому може стимулювати й фізичні рухи. Поза, рухи руками чи ногами, вираз обличчя й інтонація



відображають або виключене з усвідомлення почуття, або ж спробу протистояти йому, або і те й інше. Завдання тренера – знову спрямувати увагу учасника на себе та перетворити опір в усвідомлення самого себе.

Під час проведення гештальтгруп широко використовуються вправи, які орієнтують учасників на теперішнє і формують у них поведінку за принципом «тут і тепер». Ф.Перлз визначав це як «безперервність усвідомлення» [156]. Учасників просто просять виражати те, що вони відчують. Часто людям дуже важко перебувати в усвідомленні свого досвіду більше кількох секунд. Повернення до розмірковування, спогадів або фантазій – вважається формами уникнення. Тренер повинен помічати те переживання, яке привело до уникнення, і повертатись до моментів, коли було перерване усвідомлення теперішнього.

Причиною багатьох психологічних проблем є нездатність людини прийняти відповідальність за своє «Я», тому в гештальт-групі вимагається бути відповідальним за себе та заохочується висловлювання від першої особи і безпосереднє звернення до іншої людини в першій, а не в третій особі.

Що стосується вимог до ведучого гештальт-тренінгу, то він повинен уникати стосовно клієнта авторитарності будь-якого роду. Тренер не намагається вести клієнта за собою, давати поради або іншим шляхом підривати відповідальність клієнта за свої дії. Навпаки, його позиція заснована на впевненості в тому, що клієнт сам відчуває, що йому необхідно, і знає, як це отримати. Розповсюджене твердження, яке відображає сутність гештальтпсихології, передбачає повагу до цілісності клієнта: «Зараз я не можу стати іншим, ніж я є в даний момент». Тренеру слід постійно нагадувати, що він відкритий для контакту, і роботи, якщо учасник групи бажає цього. Ведучий повинен підкреслювати, що будь-яка робота, яку він починає, по-перше, передбачає згоду клієнта, по-друге – з боку учасника, прийняття відповідальності за сумісну роботу [38, 93].

По-п'яте, це підхід, заснований на нейро-лінгвістичному програмуванні (НЛП) (Р. Бендлер, Дж. Гріндер та ін.). Як засвідчують дослідження, головними змістовими ознаками, що складають теоретичну основу НЛП, виступають: механізми, що покладені в основу свідомості та мовлення особистості, здатність людини протягом життя постійно програмувати себе, обираючи певні способи



мислення, відчуття, поведінки, і можливість зміни цих програм — переформування за допомогою слова. Водночас, важливими компонентами в цьому підході є такі: по-перше, «нейро» — компонент, що говорить про відношення до процесів, що протікають у нервовій системі і відіграють важливу роль у формуванні людської поведінки, а також нейрологічних процесах у сфері сприйняття — зору, слуху, тактильних відчуттів, смаку та нюху, по-друге, «лінгвістичний» — компонент, пов'язаний з мовними моделями, що відіграють важливу роль у комунікаційних процесах, по-третє, «програмування» — вказує на той спосіб, за допомогою якого люди організовують своє мислення, щоб досягти поставленої мети — подібно до того, як використовується комп'ютер для розв'язання будь-яких конкретних завдань за допомогою відповідного програмного забезпечення [4].

Одним з основних положень НЛП є впевненість в тому, що кожна людина має всі необхідні ресурси для будь-якої цілеспрямованої зміни [72]. Цей підхід спрямований на те, щоб забезпечити доступ до цих ресурсів, добути їх з глибин безсвідомого, довести до рівня свідомості і навчити ними користуватися для того, щоб людина мала можливість самостійно досягати потрібних їй змін. Як вважають автори підходу, практично всі психологічні проблеми виникають у людей з причини суб'єктивної неможливості відмовитися від звичних стереотипів поведінки [45]. Щоб не зацикловатися на одній єдиній програмі, людина в будь-якій ситуації повинна мати кілька можливостей вибору. Одним з найефективніших засобів, що використовуються для цієї мети в НЛП, є встановлення «якоря», тобто введення додаткового компонента в будь-яку сенсорну систему людини, встановлення зв'язку між деяким певним станом її свідомості і будь-якою дією психолога. Наприклад, у момент сильного радісного збудження людини психолог дотикається до її лівого плеча. Коли цей дотик буде повторюватися з тим же тиском у тій самій точці і в людини не буде на цей момент більш сильних конкуруючих станів свідомості, знову виникне переживання радості. Введення потрібного «якоря» може «збити» стереотипну (і шкідливу) програму людини і перебудувати її. Завдяки такому перепрограмуванню поведінки в людини формується широкий спектр можливостей, з яких вона робить найкращий вибір. Автори стверджують, що «люди мають ресурс, необхідний їм для того, щоб змінитися, якщо їм допомогти в забезпеченні доступу до цих ресурсів у відповідному контексті» [45, с.143].



Оптимізація реакції та збагачення вибору і є завданням НЛП. Часто проблеми виникають у людей, які не здатні знайти можливість нового вибору, змушені програвати один і той самий, не завжди адекватний ситуації, сценарій, що є доступним їм в рамках їх збідненої моделі світу. Завдання НЛП – створити нові можливості реагування, з яких людина могла б вибирати найбільш доцільні. При цьому небажана реакція не знищується, оскільки НЛП виходить з передумов, що в людини немає некорисних реакцій, є просто неадекватно вибрана, а тому вона зберігається як одна з можливостей вибору в іншому контексті. Поява нової реакції на старий стимул часто приводить до якісних змін всіх життєвих переживань людини. Процес НЛП включає в себе кілька етапів: пошук можливості вибору; використання нових ресурсів; придбання нових реакцій; інтеграція цих реакцій в поведінку в певному контексті [82, 96].

Цей аспект НЛП-підходу (збільшення кількості виборів) досить актуальний для розробки тренінгових технологій, пов'язаних з процесом прийняття рішень, який розглядається як уміння робити правильний вибір. Групова робота в НЛП найчастіше використовується для навчання ефективної комунікації. Крім того, прихильники НЛП вважають, що мисленнєвий процес будь-якої людини може бути розкладений на елементарні складники, яким можна навчитися. Таким чином, змодельовавши стратегію успішної людини, можна навчити цієї стратегії інших. НЛП є синтезом успішних стратегій навчання і використовує найефективніші методи різних напрямів. Однак головною відмінністю НЛП від інших психологічних напрямів є відсутність особливої зацікавленості змістом процесу комунікації, а замість цього – вивчення структури процесу: усіх послідовних кроків програми взаємодії або внутрішньої дії в людей, які найбільш ефективно спілкуються. Описувати цю структуру потрібно, спираючись на те, що людина отримує інформацію через ці три сенсорні канали, які представляють відповідні репрезентативні системи (системи представлення інформації): візуальну - все те, що ми бачимо; аудіальну – все те, що ми чуємо; кінестетичну – все те, що ми відчуваємо (включаючи запахи, смак, тактильні і внутрішні відчуття). У реальному житті людина часто віддає перевагу одній з цих систем і є аудиалом, візуалом чи кінестетиком. Сприймаючи світ через певний канал сприйняття, людина під час спілкування найчастіше вживає відповідні слова – предикати.



НЛП-практики рекомендують для полегшення спілкування з людиною вживати предикати, що належать до тієї ж самої репрезентативної системи: візуалу пропонувати подивитися, аудіалу – послухати, кінестетику – звернути увагу на те, що він відчуває або міг би відчути [43,45].

Основними пресуппозиціями - базовими принципами НЛП, є такі:

1. Карта – це не територія. Прихильники НЛП вважають, що для того, щоб орієнтуватися у своєму соціальному житті, наповненому подіями, кожна людина створює свої «Карти» цього світу, до яких належать Карти сімейних взаємин, Карти спілкування із оточуючими тощо. Ці карти включають опис різних ситуацій, з якими людина стикалася, і – «стежок» виходу з них. Тим самим формується її власне уявлення про світ, «Модель» світу, в якій людина живе [41]. Отже, можна сказати, що Територія – це реальний світ навколо нас, а Карта (або Модель світу) – це уявлення людини про цей світ.

У тренінгових технологіях, заснованих на НЛП, тренеру, що працює в групі, слід пам'ятати про те, що немає однакових людей і, відповідно - однакових Моделей світу.

Тому, ведучому для того, щоб допомогти учаснику у розв'язанні його проблем, потрібно зрозуміти, як саме той сприймає світ.

2. Свідомість і тіло – частини єдиної системи. Автори НЛП [45] стверджують, що за зовнішніми ознаками можна легко здогадатися, в якому стані знаходиться співрозмовник.

3. Весь наш життєвий досвід закодований у нервовій системі. (НЛП-підхід пропонує використовувати минуле, як джерело ресурсів.)

4. Суб'єктивний досвід можна розділити на образи, звуки, відчуття, смак і запах. Будь-який досвід можна передати за допомогою візуальної, аудіальної та кінестетичної сенсорних систем, а, відповідно, цей досвід можна переймати та передавати.

5. Смысл комунікації в реакції, яку вона викликає. У будь-якій ситуації, навіть негативній для нас, ми отримуємо інформацію про те, як вдосконалити свої дії, сформувати свою поведінку, щоб наступного разу досягти бажаного результату.

7. В основі будь-якої поведінки є позитивний намір.

8. Будь-яка поведінка – вибір найкращого варіанту з тих, що є на певний момент.



9. Кожний володіє всіма необхідними йому ресурсами.

10. Всесвіт – дружнє середовище, збагачене ресурсами.

Слід зазначити, що НЛП не є теорією для пізнання психіки. Такий підхід, на відміну від інших, є цілеспрямованим на використання в тренінгових технологіях. Цей напрям, розроблений для тренінгів, реалізується саме в них і містить у собі елементи всіх підходів.

По-шосте, це підхід, основу якого складає рефлексорна теорія (І.П. Павлов, І.М. Сеченов, Ч.Шеррінгтон та ін.).

Вихідною передумовою рефлексорної теорії І.М.Сеченова є положення про єдність організму із середовищем, про його активну взаємодію із зовнішнім світом. Це положення зумовило відкриття рефлексів головного мозку. Рефлекс головного мозку, за І.М. Сеченовим [201], є заученим, тобто не природженим, а набутим під час індивідуального розвитку і залежить від умов, у яких він формується. Як відзначав І.П.Павлов [151], рефлексорна діяльність – це діяльність, через яку в організмі, наділеного нервовою системою, реалізується зв'язок з умовами життя. Ядром рефлексорного розуміння психічної діяльності служить положення, відповідно до якого психічні явища виникають у процесі здійснюваної мозком взаємодії індивіда зі світом. Саме тому психічні процеси, невід'ємні від динаміки нервових процесів, не можуть бути відокремлені ні від впливів зовнішнього світу на людину, ні від її дій, вчинків, практичної діяльності, для регуляції якої вони служать. Психічна діяльність тому й регулює поведінку, що не тільки відображає дійсність, але й визначає значення відображених явищ для індивіда, їх відношення до його потреб.

Рефлексорне розуміння психічної діяльності можна виразити у двох положеннях:

1. Психічна діяльність – «інтегральна» частина рефлексорної діяльності і не може бути від неї відокремлена.

2. Загальна схема психічного процесу така ж, що й будь-якого рефлексорного акту: психічний процес, як і рефлексорний акт, починається із зовнішнього впливу, продовжується в центральній нервовій системі і закінчується відповідною діяльністю індивіда (рухом, вчинком, мовленням). Психічні явища виникають у результаті «зустрічі» індивіда із зовнішнім світом [189, с.142].

Рефлексорна теорія І.П. Павлова поклала початок досліджен-



ням умовнорефлекторного наuczіння, яке передбачає виникнення нових форм поведінки як умовних реакцій на певний стимул. Завдяки умовнорефлекторному наuczінню ці реакції складаються в одну систему, яка забезпечує реалізацію більш складної форми поведінки, ніж елементарні природжені реакції. Завдяки ж тому, що кожна реакція дає звіт про себе, для організму виникає можливість регулювання та управління процесом протікання цих реакцій.

Із розгляду умовного рефлексу слід починати й характеристику окремих форм навчання, перш за все тому, що роботи І.П. Павлова з вироблення умовних рефлексів стали, по суті, першим істинно науковим кроком в фізіологічному аналізі навчання. Такі властивості, як вироблюваність, здатність до закріплення, специфічність щодо умовного подразника, згасання та самотійності і відновлення після відпочинку, притаманні будь-якій формі класичного умовного рефлексу [215].

Рефлекторний підхід є основою тренінгів, пов'язаних з виробленням певних навичок і регуляцією поведінки. Положення про тимчасовість, нестійкість, здатність швидко зникати без постійного підкріплення, характерні для умовного рефлексу, відповідно, є притаманними навичкам, набутим в тренінгу й відповіддю на питання щодо терміну зберігання тренінгового ефекту.

Рефлекторний підхід може бути використаний у випадках, коли йдеться про формування певних дій, їх закріплення, підкріплення та нівелювання. Знаючи алгоритм формування шкідливих, небажаних дій, ми, відповідно, можемо пізнати механізми їх знищення, - що й є важливим інструментом, який може бути використаний у тренінгах.

По-сьоме, діяльнісний підхід (К.О. Албуханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, А.В. Брушлинський, Л.В. Виготський, В.В. Давидов, А.М. Леонтєв, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадріков та ін.).

Як відомо, основними видами діяльності є: спілкування, гра, учіння та праця. Усі вони носять розвивальний характер, тобто при залученні й активній участі в них відбувається інтелектуальний та особистісний розвиток. Як зазначав С.Л. Рубінштейн: «в діяльності всі психічні властивості особистості не тільки проявляються, але й формуються» [189, с.8].

Компонентами діяльності є вміння, навички та звички. Уміннями називають елементи діяльності, які дозволяють будь-що ро-



бити з високою якістю, наприклад точно і правильно виконувати будь-яку дію, операцію, серію дій або операцій. Навичками є дії, доведені до автоматизму в результаті багаторазових повторень, які виконуються під контролем свідомості. Розвиток і вдосконалення діяльності можна розуміти як перехід компонентів окремих умінь, дій і операцій на рівень навичок.

Фізіологічною основою автоматизації компонентів діяльності - дій і операцій, які перетворюються в навички - є перехід управління діяльністю на підсвідомий рівень регуляції і доведення її до автоматизму. Уміння - утворюються в результаті координації навичок, їх об'єднання в системи за допомогою дій, що знаходяться під свідомим контролем.

Фактично всі тренінгові технології прямо чи опосередковано використовують діяльнісний підхід. Як відомо [7, 189], структуру концептуального змісту теорії діяльності складають потребно-мотиваційний і цільовий компоненти, дії та операції, а також зовнішнє середовище та зворотний зв'язок. Таким чином, розробляючи ту чи іншу тренінгову технологію, спрямовану на зміну конкретного психічного явища, важливо знати характер специфіки потреб та мотиваційної основи цього явища, мати інформацію про механізми цілеутворення та їх реалізацію, що визначають прояв напрямку цього явища. Ще більш важливим виступає уявлення про ті дії та операції, завдяки яким реалізується це явище, якість чи властивість. Окрім того, зазначений підхід дозволяє відстежити ці механізми від елементарних досвідомих форм прояву психіки.

Що стосується основних вимог до тренінгу, то вони є важливими ознаками, враховуючи які, можна проводити як його оцінку, так і використання та освоєння. Виходячи з аналізу доступної літератури (О.В. Євтіхов [61], К.Л. Мілютіна [135], О.С. Прутченков [169] В.Г. Пузіков [180] та ін.), можна побачити, що різні автори неоднаково визначають ці вимоги. Усе це, певною мірою, ускладнює пізнання змісту тренінгових технологій в аспекті можливого використання в навчально-професійній підготовці психологів. Водночас, аналізуючи літературні джерела, ми можемо відзначити, що більшість цих вимог можна суттєво оптимізувати, оскільки вони фактично є загальними.

Ураховуючи сказане та узагальнюючи різні дослідження (І.В. Вачков [29], В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева [70], К. Рудестам



[190], О.В. Сидоренко [203] та ін.), ми дійшли висновку, що умовно існуючі вимоги можна поділити на дві групи: змістові та організаційно-методичні (див. рис.1.1).

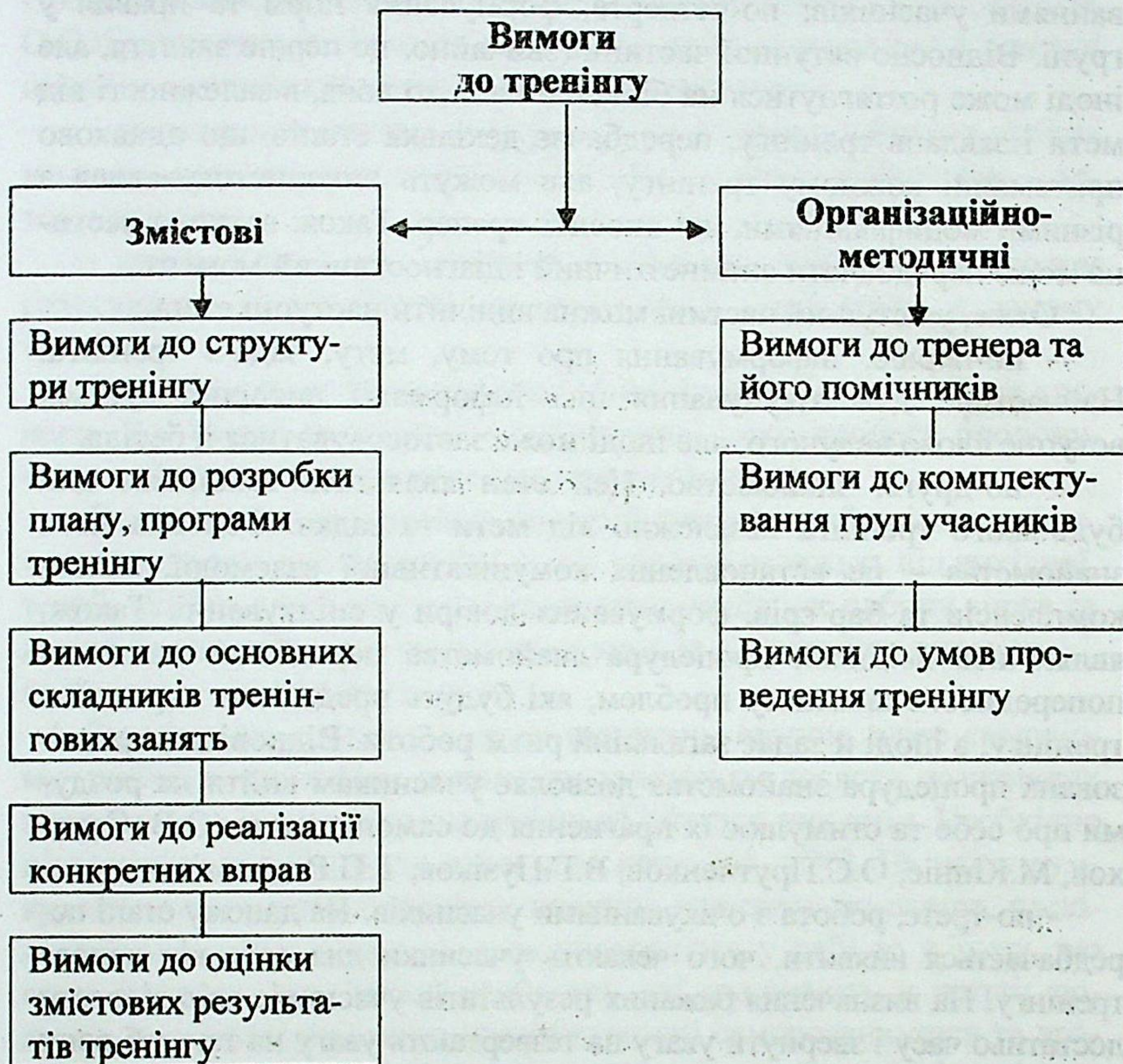


Рис. 1.1. Основні вимоги до тренінгу

Змістові вимоги визначаються: по-перше, метою та завданнями тренінгу; по-друге, умовами його реалізації; по-третє, часом, на який планується використання тренінгу, та включають: вимоги до структури, до плану і програми тренінгу, до тренінгових занять, до реалізації конкретних вправ, до оцінки змістових результатів тренінгу.

Узагальнення доступної нам літератури щодо змісту тренінгів дозволило констатувати, що кожен тренінг може мати вступну,



основну та заключну частини. У свою чергу, вступна частина може передбачати такі етапи: по-перше, інформування про тему, мету, завдання тренінгу; по-друге, знайомство; по-третє, робота зі сподіваннями учасників; по-четверте, формування норм та правил у групі. Відносно вступної частини (звичайно, це перше заняття, але іноді може розтягнутися на більший час), то вона, в залежності від мети і завдань тренінгу, передбачає декілька етапів, що однаково притаманні кожному тренінгу, але можуть використовуватися з різними модифікаціями, які вносить тренер. Також вступна частина може передбачати анамнезтичний і діагностичний момент.

Отже, у вступній частині можна виділити наступні етапи:

- по-перше, інформування про тему, мету, задачі тренінга. Найчастіше для озвучування цієї інформації використовується вступне слово ведучого, але іноді може застосовуватися й бесіда.

- по-друге, знайомство. Цей етап являється важливим для будь-якого тренінга незалежно від мети та задач. Основна мета знайомства — це встановлення комунікативної взаємодії, зняття комплексів та бар'єрів, формування довіри у спілкуванні. Також, являючись ввідною, процедура знайомства передбачає введення попереднього анамнезу проблем, які будуть предметом корекції в тренінгу, а іноді й задає загальний ритм роботи. Відповідно організована процедура знайомства дозволяє учасникам вийти на роздуми про себе та стимулює їх прагнення до самопізнання (О.В. Євтихов, М.Кіпніс, О.С.Прутченков, В.Г.Пузіков, Т.П.Репнова).

- по-третє, робота з очікуваннями учасників. На даному етапі передбачається виявити, чого чекають учасники для себе від даного тренінгу. На визначення бажаних результатів учасників слід відвести достатньо часу і звернути увагу на тезвертають увагу на те, щоб вони визначалися в позитивних термінах, адже: «адекватно-позитивний настрій на роботу з певними (усвідомленими кожним учасником) задачами і очікуваннями підвищує ефективність роботи групи» (О.В.Євтихов, с.80). Знайомство з очікуваннями дозволяє ведучому підкорегувати програму тренінга, хоч нерідко йому доводиться працювати й з реалістичністю та адекватністю самих очікувань.

- по-четверте, формування норм та правил в групі, що є важливою вимогою до змісту тренінга. Основна мета даної процедури: сприяти згуртуванню групи, створенню доброзичливої атмосфери та комфорту під час роботи. (К.Рудестам). Більшість спеціалістів



(О.В.Євтихов, О.С.Прутченков) погоджуються, що правила групи потрібно вводити поетапно, відразу після процедури знайомства, з урахуванням цілей, завдань тренінгу й стиля керівництва тренера. Проаналізувавши доступні нам джерела (І.В.Вачков, О.В.Євтихов, О.С.Прутченков, К.Фопель, та ін.), ми можемо виділити 3 основні підходи до прийняття правил в тренінговій групі:

- оголошення правил ведучим. Така форма прийняття правил можлива при певному стилі керівництва групою, найчастіше – авторитарному.

- ведучий пропонує правила, а учасники вибирають методом голосування ті, що будуть актуальними в даній групі, в даному тренінгу.

- вибір правил безпосередньо учасниками без втручання тренера. Для більш активного проходження цього процесу пропонується вибирати правила методом мозкового штурму.

Основна частина тренінгу має свій специфічний зміст, який не повторюється в інших тренінгах. Ця частина залежить від вихідної теорії, яка використовується і враховується під час вибору вправ та логіки їх подання, а також від контролю за виконанням вправ та поведінкою учасників тренінгу.

Завершення тренінгу є дуже важливим етапом, адже «ведучому необхідно не тільки допомогти учасникам досягти позитивних змін, але й забезпечити можливість зберігання цих змін. Необхідно підготувати членів групи жити поза нею» [61, с.96]. На нашу думку, заключна частина тренінгу повинна показати: по-перше, наскільки в учасників сформувалась упевненість у собі та в тому, що вони зможуть розв'язати проблеми, які виникають у житті; по-друге, наскільки учасники тренінгу готові саморозвиватися та враховувати досвід тренінгу в креативній, а не в шаблонній формі.

Що стосується вимог до розробки плану і програми тренінгу, то тут можна виділити два різних підходи [61]. Перший підхід передбачає першочергове визначення моделі тренінгу відповідно до специфіки опрацьованих проблем, розробку програми і під неї набір відповідної групи. Другий підхід спочатку визначає проблеми конкретної соціальної або професійної групи і відповідно до цього планується й організовується відповідний тренінг. Наприклад, О.В. Євтихов пропонує наступний алгоритм: робота із заявленою проблемою (визначення проблеми та пошук її причин, аналіз літератури з даної про-



блематики)→ознайомлення з особистісними, демографічними та іншими особливостями учасників тренінга, їх кількістю тощо→визначення можливості та успішності застосування тренінгової форми для розв'язання даної проблеми→визначення та узгодження мети і очікуваного результату (до чого ми прийдемо в результаті проведення тренінгу)→постановка задач→визначення найбільш ефективних методичних засобів для використання в даному тренінгу→визначення форми організації тренінгових занять→складання програми та плану тренінгу.

Багато спеціалістів (П. Джексон [53], О.В. Євтіхов [61], В.Г.Пузіков[180], М.В. Цзен, Ю.В. Пахомов [238], та ін.) рекомендують до початку складання програми та плану тренінгу визначитися з формою організації тренінгових занять і пропонують такі форми: інтенсивний курс, регулярні заняття, епізодичні зустрічі, «марафони». Вони відрізняються перш за все обсягом та щільністю роботи. Інтенсивний курс передбачає проведення занять щоденно (по 3-8 годин в день) і може тривати від 3 днів до 2 тижнів. Інтенсивний тренінг вважається більш потужним засобом впливу та зміни особистості, однак слід звернути увагу на те, що зміни, які відбулися, можуть виявитися менш стійкими без подальшого закріплення.

Регулярні заняття звичайно проводяться 1-2 рази на тиждень по 3-4 години на день. Вони дозволяють, щоб зміни відбувалися більш систематично і послідовно. При цьому важливо, щоб тренер засновував заняття на принципах послідовності та наступності.

Епізодичні зустрічі – найбільш вільна із всіх форм організації тренінга. Заняття можуть відбуватися 1-2 рази на місяць. При цьому ведучому слід прагнути до того, щоб кожна зустріч була самостійною і завершеною подією. В даних групах може змінюватися кількісний склад учасників і загальна спрямованість занять.

Тренінг-«марафон» звичайно триває одну або більше діб, з перервами на обід. Учасники не мають права залишати групу до закінчення тренінга. Така форма роботи можлива для тренінгів особистісного росту та формування команди.

Структура побудови тренінгової програми залежить переважно від моделі тренінгу, особливостей розв'язуваних завдань, однак існує ряд загальних принципів, які необхідно враховувати під час її планування. Серед них виділяють принцип наступності тренінгових дій і занять та принцип поетапності розвитку групи [61, 169,



184]. Принцип наступності передбачає, що кожна дія і заняття повинні змістовно стиковатися з попередніми і являтися забезпечуючими для наступних, інакше, робота в групі може перетворитися на «блуждіння в темряві» [61]. Принцип поетапності розвитку групи передбачає необхідність урахування закономірностей групової динаміки під час складання програми тренінгу, а також планування роботи, спрямованої на розвиток групи. Плануючи програму, тренеру також слід враховувати, що будь-який груповий психологічний тренінг складається як мінімум з трьох шарів: змістовного (програма тренінгу відповідно до основних цілей і сукупностей процедур), особистісного (реальні особистісні ситуації кожного учасника групи) і групового (ступінь розвитку групи та соціально-психологічна атмосфера в ній). Усі події змістовного шару розвиваються на тлі особистісного і групового. Тому ефективність використання тренінгових процедур багато в чому залежить від адекватного включення їх в особистісний, груповий і змістовний контексти групи [61].

Окрім того слід враховувати, що при «вільному веденні» (Н.В. Цзен, Ю.В.Пахомов [238, с.77]) план тренінгу може складатися з переліку основних питань, які, напевно, будуть обговорюватися, й можливих вправ. У разі «програмного ведення» [238, с. 77] потрібно спланувати й визначити час, який необхідно відвести на різні види роботи.

Щодо вимог до складників тренінгових занять, то тут важливо зазначити, що вони складаються зі вступної, основної і заключної частин. Вступна частина кожного заняття включає: розминку (привітання); рефлексію попереднього заняття; роботу з домашнім завданням (якщо воно було задане); інформування про цілі сьогоденного заняття. Основна частина містить вправи та дії згідно з метою цього заняття. Заключна частина передбачає рефлексію закінчення заняття (обов'язково), домашнє завдання (якщо тренер вважає його необхідним) та заповнення анкет для здійснення додаткового зворотного зв'язку (І. Братусь, А. Гулевська-Черниш, Т. Лях [24], О.О. Кондрашихіна [102], О.С. Прутченков [170], О.М. Юдіна [247] та ін.).

Важливою вимогою до реалізації тренінгових вправ та дій є : знання їх структури, урахування стадії розвитку групи (О.В. Євтіхов [61], А.Г. Лідерс [120], К.Л. Мілютіна [135], К. Рудестам [190], К.Фопель [245], та ін.), відповідність вправи меті всього тренінгу й конкретного заняття [28], адже саме вправа є центральним інстру-



ментом її досягнення. Спеціалісти (І.В.Вачков, О.В.Євтихов, А.Г.Лідерс, К.Рудестам, К.Фопель та ін.), що для успішної роботи дуже важливо правильно підібрати вправи і своєчасно їх використовувати. Несвоєчасне застосування вправ, які, наприклад, передбачають фізичний контакт або торкаються системи цінностей людини в групі, де учасники недостатньо розкуті і відкриті, може призвести до підвищення напруги, виникнення дискомфорту і закритості учасників. Для вибору кожної наступної вправи тренеру необхідно визначити (О.В.Євтихов [61]): по-перше, з чим він планує працювати: з характеристиками групи як об'єкта чи з індивідуальними особливостями учасників; по-друге, до яких змін він хоче призвести; по-третє, використовуючи які вправи можна призвести до цих змін; по-четверте, наскільки група буде готова до виконання даної вправи; по-п'яте, як можна підготувати групу до виконання даної вправи; по-шосте, який буде отриманий матеріал (результат) для просування групи в змістовному плані після виконання вправи; по-сьоме, що він буде робити з цим результатом.

При виборі вправ ведучому слід враховувати, наскільки вони цікаві йому особисто, відповідають його стилю ведення групи. Він повинен розуміти логіку включення даної вправи в заняття й тренінг вцілому. Тільки в цьому випадку ведучий може працювати впевнено, вільно імпровізувати, вносити у вправи власну, властиву тільки йому, змістовну і емоційну наповненість

Узагальнення доступної літератури (І. Братусь [24], М. Кіпніс [90], [91], Т.П. Рєпнова [185], С.Д. Щеколдина [243] та ін.) дозволило нам визначити такі структурні компоненти тренінгової вправи: 1) мета вправи; 2) інструкція для виконання вправи; 3) рефлексія закінчення вправи. Під час складання тренінгової програми окремим пунктом варто виділити методичні рекомендації тренеру.

Важливим є виділення вимог до оцінки змістових результатів тренінгу.

На нашу думку, найбільш повна модель оцінки ефективності тренінгу запропонована Д.Кіркпатріком [263], який виділяє чотири її рівні: рівень реакції (оцінюються тільки відгуки учасників про те, сподобався їм тренінг чи ні), рівень засвоєних знань (передбачає будь-які зміни, пов'язані з отриманням учасниками нових знань й оцінюється на підставі тестів та спостережень), рівень поведінки (передбачає застосування отриманих в тренінгу знань й оцінюється



в процесі роботи або на основі рольових ігор), рівень ефекту (оцінюється зміна показників діяльності окремого учасника або цілого колективу, компанії тощо). Оцінювання ефективності тренінгу може бути поточним (щоденники учасників, міні-анкетування після кожного заняття) й підсумковим (самозвіти учасників, підсумкові справи й анкети) [79, 263 та ін.].

До організаційно-методичних вимог належать: вимоги до тренера (див. п. 1.5) та його помічників, до комплектування груп, до умов проведення тренінгу (див. рис. 1.1.).

Як правило, групи комплектуються за принципами: добровільності та інформованої участі, окрім примусово сформованих, які створюються у виняткових випадках (групи в'язнів, злочинців). Для відбору учасників тренери часто використовують попередню діагностику кожного кандидата, проте це не завжди є ефективним, адже багато залежить від всієї групи та особистості ведучого [266].

Аналіз доступної літератури ([22], [29], [180], [190] та ін.) дозволив нам визначити перелік основних вимог до комплектування груп учасників тренінгу.

По-перше, необхідно виділити вимоги до кожного учасника. Основними тут виступають такі, як стан психічного здоров'я та рівень інтелекту (не нижче від середнього) [180], [190]; додатковими - переконання, ціннісні орієнтації, мета участі в тренінгу [29], а також певні особистісні особливості учасників [71]. Не рекомендують включати до групи: невротиків, ригідних, дуже лабільних; осіб, які нещодавно пройшли лікування в психіатра або тих, хто перебуває під спостереженням лікаря; тих людей, які самі відчують свою непридатність, чи «осіб, які під тиском критики стають або дуже тривожними, або дуже агресивними; осіб, які демонструють у напруженій ситуації настільки сильні почуття до інших учасників групи, що ті відчують себе переслідуваними, та осіб з низькою самооцінкою, які постійно чекають на заспокоєння» [190, с. 27], а також слід забезпечити пропорційність включення в групу осіб, за результатами діагностики схильних до нейротизму, ригідності, інтроверсії [70]. Небажано також залучати до групи осіб, які запізналися більше ніж на кілька годин. Більшість фахівців [33], [70], [190] погоджуються, що учасниками тренінгів можуть бути практично всі люди, які не страждають психічними розладами.

По-друге, існують вимоги до якісного і кількісного складу групи.



Щодо якісного складу групи взагалі існує проблема вибору гетерогенності чи гомогенності групи, що визначають за такими параметрами: за віком, статтю, формальним статусом, професіями, наявністю взаємин між учасниками до тренінгу, а також за національною та регіональною приналежністю учасників [22], [61], [70], [180]. Звичайно, однорідні за своїм складом групи більш схильні до згуртованості, однак їх головним недоліком є відсутність протиріч і конструктивних конфліктів, які іноді просто необхідні для успішної роботи групи [250]. Також гомогенність чи гетерогенність групи може визначатися метою і тривалістю тренінгу. Короткотривалі тренінги, що мають на меті емоційну підтримку людей, потребують більшої схожості (гомогенності) учасників. А групам тренінгу, який передбачає тривалий курс занять, метою яких є вироблення міжособистісного розуміння корисна більша гетерогенність [29], [190]. Відносно вимог до вікового складу групи, то тут можна виділити кілька позицій.

Такі спеціалісти, як В.П. Захаров та Н.Ю. Хрящева засвідчують на користь можливості комплектування різнорідних груп у віковому діапазоні від 20 до 60 років. Однак, автори зазначають, що в навчальних тренінгах учасники старше п'ятдесяти років навчаються складніше і повільніше – з причини сильного впливу сформованих стереотипів та шаблонів, заснованих на тривалому досвіді [71].

Іншої позиції притримується І.В.Вачков [29], який надає гомогенності групи у відношенні віку дуже великого значення. Автор наголошує, що особливо небажано об'єднувати в одну групу осіб старше п'ятидесяти і молодше вісімнадцяти років.

В.Ю. Большаков рекомендує, щоб тренінгова група була однорідною за віковим складом. Він розподіляє людей на три вікові групи:

- особи від 17 до 30 років (група людей, перебуваючих у фазі професійного і особистісного формування);
- особи від 23 до 60 років (люди, які перебувають у фазі діяльності). Автор поділяє цю групу за типом поведінки на дві підгрупи: від 23 до 50 і від 45 до 60 років. Він вважає, що люди, які входять до однієї з цих вікових категорій здатні притримуватися єдиних правил і стереотипів поведінки;
- осіб старше 60 років, за рідким виключенням, автор не рекомендує залучати до групового тренінгу (крім спеціальних тренінгів для людей похилого віку).



Позиція В.Г. Пузікова [180] відрізняється від вищезазначених тим, що він вважає, що чим більша різниця у віці між учасниками групи, тим цікавіше і продуктивніше може працювати група. «Різниця у віці добре відображається на груповій динаміці. Люди однієї вікової групи відкривають для себе людей іншої вікової групи, і задача тренера – досягти того, щоб це було позитивне відкриття» [189, с. 54].

Відносно статевого складу тренінгової групи, то в цьому сенсі можна виділити кілька підходів.

Представники першого підходу (І.В.Вачков [29], В.Ю. Большаков [22], В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева [71] та ін.) відзначають важливість гетерогенності тренінгових груп за статевим складом. Вони також наголошують, що в групу не можна включати одну жінку, якщо інші учасники – чоловіки, і навпаки. Прихильники даного підходу визнають можливість суто чоловічих і суто жіночих груп, а також груп із співвідношенням не менш 25% до 75%, в будь-який бік. [61].

Другий підхід (В.Г. Пузіков [180] та ін.) також передбачає чоловічі, жіночі і змішані групи, але його прибічники навпаки вважають, що для підвищення ефективності гомогенної групи достатньо включення в неї одного представника протилежної статі.

Аналіз вищезазначених підходів дозволяє виділити в них спільне – те, що більшість фахівців виступає за гетерогенність тренінгових груп і найбільш оптимальним вважає однакову кількість чоловіків і жінок в групі.

Що стосується питань формального статусу учасників тренінгової групи, то більшість авторів вважають: неприпустимо включати в групу осіб, що знаходяться в службових відносинах, адже «якщо статус учасників сильно (на 2 ранги) відрізняється, це в кінцевому рахунку відобразиться на поглядах учасників і на роботі групи» [70, с. 30]. Але, деякі спеціалісти (І.В. Вачков [30], В.Г. Пузіков [180] та ін.) навпаки, зазначають, що різниця в статусі може вплинути на роботу групи позитивно, вважаючи, що це може бути цікава взаємодія – можливість учаснику подивитися на ситуації більш широко й зрозуміти, що думає його начальник чи підлеглий. Також це може дати можливість встановити більш тісні взаємозв'язки і в цілому покращити обстановку в організації [180]. Досвід засвідчує – велика кількість тренінгів в групах, сформованих з членів одного виробничого колективу, співробітників однієї фірми,



вчителів однієї школи, проходить успішно. Звичайно, робота в таких групах готує ведучому додаткові складнощі, пов'язані з необхідністю подолання в учасників стереотипів у стосунках [29].

Взагалі, стосовно проблеми залучення до тренінгової групи людей, які мають доволі близькі стосунки поза нею, спеціалісти налаштовані однозначно: цього робити не слід. Так, Г.С. Абрамова вважає, що неможливе включення в одну групу людей, перебуваючих за її межами в будь-яких стосунках (ця заборона не розповсюджується на ситуації тренінгів із сімейної терапії. Інші фахівці дають конкретний перелік осіб, яких не рекомендується включати одну групу тренінга. Це – чоловік й жінка, коханці, близькі родичі, особи, які знаходяться в жорсткій фінансовій або службовій залежності одне від одного, особи, які стійко ненавидять одне одного [71]. Також ці автори вважають: «якщо в групі опинилися друзі, то іноді для користі групового процесу та їхньої власної, їх слід роз'єднати» [71, с. 34], і наголошують, що краще за все, якщо взаємовідношення учасників одне до одного являються нейтральними.

Питанню складу групи за професіями спеціалістами не приділяється особливого значення. Але деякі фахівці (В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева) наголошують, що групи повинні бути переважно гомогенними за професійним складом. «В представників деяких професій в тренінгу складно знайти точки, зони перетинання і тим складніше втілити їх в «тіло» загальної рольової гри.. Це представники різних професійних традицій, наприклад, технічної і психологічної.» [71, с. 33]. Ці ж автори наполягають на однорідності групи за регіональним і національним складом.

Щодо кількісного складу тренінгової групи також існують певні вимоги. Вивчення доступної нам літератури (І.В. Вачков [29], В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева [70], К.Рудестам [190], В.Г. Пузіков [180] та ін.) дозволив нам виокремити кілька факторів, що можуть визначати кількість учасників у групі: по-перше, це мета тренінгу (так групи особистісного зростання включають звичайно від 8-9 до 15 осіб, а тренінги, акцентовані перш за все на навчання, можуть допускати набагато більшу кількість учасників (більше п'ятдесяти) [180]; по-друге, це стиль, обраний тренером для ведення групи (для демократично орієнтованого тренера доцільні групи по 8-12 осіб, а ведучий, що дотримується директивного стилю, може вести набагато більшу за чисельністю групу [70]; по-третє, це теоретико-



методологічний підхід, закладений в основу тренінгу (так в психоаналітичних тренінгах групи звичайно відносно малі – від 6 до 10 осіб, а гуманістично орієнтовані групи передбачають більшу кількість учасників [190]).

Серед основних вимог, яким повинна відповідати ідеальна чисельність групи, можна назвати: парність і достатній ресурс учасників, необхідний для реалізації рольових ігор з великим набором ролей, що потребують, відповідно, великої кількості людей. Стосовно парності групи, то це необхідна умова для безпроблемної організації роботи в парах. Коли в групі непарна кількість людей, тренер може сам попрацювати в парі, але це не завжди можливо через організаційні, психологічні та інші обставини. У разі, коли людей недостатньо для створення пари або проведення певної гри, рекомендується залучити до участі ко-тренера, асистента чи відео-оператора [180].

Стосовно визначення фахівцями найбільш адекватної кількості учасників у групі, існує кілька позицій. Спеціалісти, що дотримуються першої позиції [88], [190], вважають найкращою кількістю членів для групи тренінгу – 8 осіб, зазначаючи, що така кількість достатня для забезпечення зближення учасників, здійснення в групі зворотного зв'язку, створення певної групової динаміки і отримання різноманітного досвіду взаємодії. Крім того, ці автори спираються на те, що в цьому сенсі потрібно враховувати й тривалість кожного заняття. Наприклад, при дев'яностохвилинному занятті кожному члену групи з 8 осіб (плюс тренер) надаються оптимальні 10 хвилин групового часу [190]. Більшість спеціалістів ([70], [157], [180], [254] та ін.) дотримуються іншої позиції і вважають оптимальною кількістю учасників у тренінговій групі 12 осіб. Вони пояснюють це тим, що така кількість дає можливість вільної взаємодії між учасниками та має організаційні переваги: 12 осіб можна поділити на різнокілкісні підгрупи, забезпечивши роботу в «двійках», «трійках», «четвірках» та «шестірках». Автори наголошують, що верхня межа кількості учасників не повинна перевищувати 18 осіб, зазначаючи, що після п'ятнадцятої особи – кожний наступний учасник збільшує навантаження на тренера вдвічі [28], [180]. У більшості випадків фахівці ([22], [29], [70], [180] та ін.) погоджуються з тим, що тренінг можна проводити і з однією особою (відпрацювання конкретних навичок, тренінг публічного виступу, передвиборні тренінги тощо) і з групою, кількість учасників у якій перевищує півсотні осіб.



Окремо необхідно виділити вимоги до незмінності складу людей в групі, що передбачаються принципом закритості групи [180].

Як зазначалося вище, окремим пунктом можна виділити вимоги до умов проведення тренінгу. До них належать: вимоги до приміщення, визначення часу початку і закінчення занять, обладнання (меблів, апаратури, роздаткового матеріалу, спеціального інструментарію тощо). Вимоги до приміщення стандартні для всіх тренінгів: простора кімната із якісним освітленням та можливістю провітрюватися, в якій повинна вільно розміститися по колу на стільцях група людей за кількістю учасників тренінгу (розмір не менше 30 кв. м.). Учасники сидять по колу, тому що, по-перше, вважається, що коло створює певну енергетику й, по-друге, в рівному колі всі мають можливість бачити одне одного, що покращує контакт. В кімнаті повинно бути достатньо свіжого повітря й відповідний температурний режим для комфортного почування у приміщенні. (В.Г. Пузіков, О.В. Сидоренко).

Звичайно, кожний окремий тренінг потребує різного обладнання (так, наприклад, для тренінгу з елементами психодрами необхідна сцена, а для тренінгу з пісочної терапії – пісочниця), але можна виділити набір речей, необхідних для роботи майже в будь-якому тренінгу. Це: фліпчарт (краще два), дошка і крейда (особливо, якщо фліпчарт тільки один), комплекти паперу для фліпчарта, фломастери для фліпчарта та для більш тонких графічних робіт, аркуші ватмана (в середньому 10 штук) та аркуші паперу різного розміру, роздаткові матеріали для кожного з учасників, відео та аудіоапаратура, якщо планується використання музики, відеопоказу чи відеозйомки, та меблі. Серед меблів певної уваги потрібно приділити вибору стільців. Вони не повинні бути дуже м'якими (тому що це більш сприяє відпочинку ніж роботі) або дуже твердими (на жорсткій поверхні важко висидіти тривалий час). Не рекомендуються також стільці на колесах – «коло втрачає стабільність, крім того, ці стільці незручні для вправ з пересіданнями» [180, с. 70]. Не варто обладнувати тренінгову кімнату стільцями, в яких ніжки виступають за сидіння – їх неможливо поставити щільно, як того потребують деякі вправи, вимагаючи від учасників сісти ближче одне до одного. Досвід також засвідчує, що зовсім не підходять для тренінга крісла – група починає лінуватися й працювати менш активно.

Окремої уваги заслуговують роздаткові матеріали, що використовуються практично в усіх тренінгах. Деякі тренери (О.В. Сидоре-



нко та ін.) роздають учасникам брошури або так звані робочі зошити, в яких зібрані всі матеріали майбутнього тренінга. Але, інші спеціалісти (В.Г. Пузіков та ін.) зазначають, що це не досить вдало, за таких причин: по-перше, отримавши робочий зошит, учасники наперед продивляться всі матеріали тренінга, що знищить ефект новизни; по-друге, матеріали, зібрані в зошиті, роблять програму більш запланованою, типовою, позбавляючи тренера можливості варіювати та імпровізувати, якщо виникає така необхідність; по-третє, може статися так, що в зошиті надлишкова кількість матеріалів, і тренер може не встигнути дещо розповісти, а в учасників може виникнути враження, що їм недоказали щось важливе. Взявши до уваги всі недоліки робочого зошиту, можна видавати роздаткові матеріали по ходу тренінгу у вигляді окремих аркушів.

Що стосується вимог до часу початку і закінчення заняття, то тут можна зазначити, що кожне заняття повинно проходити в одному місці, починатися і закінчуватися в один і той же час – це дисциплінує тренера і групу, викликає серйозне ставлення до тренінгу.

#### **1.4. Узагальнення та систематизація найбільш поширених психологічних тренінгів**

На підставі вивчення літературних джерел з проблеми систематизації тренінгових технологій, нами виявлено, що спеціалісти виділяють такі їх класифікації: по-перше, за теоретико-методологічними підходами, що можуть бути закладені в основу тренінгу (О.С. Прутенков [170], К. Рудестам [190] та ін.); по-друге, за провідною спрямованістю роботи і завданнями тренінгових груп (В.П. Большаков [22], О.В. Євтіхов [61], та ін.); по-третє, за напрямками терапії, які використовуються в тренінгу (Ж. Годфруа [40] та ін.).

Виходячи з мети нашого дослідження, слід більш детально охарактеризувати найважливіші змістові ознаки підходів до класифікації тренінгів.

Суттєвими відмінностями між зазначеними класифікаціями є різні принципи, що обираються під час їх побудови.

Поглиблений аналіз показав, що спільним для виділених підходів виступає те, що всі вони розрізняють тренінги залежно від орієнтації групи на отримання тієї чи іншої психологічної допомоги.

Яскравими представниками в межах, умовно виділеного нами,



першого підходу є дві класифікації тренінгових технологій, що презентують такі автори, як О.С. Прутченков [170] та К. Рудестам [190].

О.С.Прутченков пропонує «чисту» класифікацію, саме за теоретико-методологічними підходами, закладеними в тренінг. Автор виділяє:

- По-перше, тренінги в Т-групах, наприклад, тренінг розвитку особистості в міжособистісному просторі. Завдання Т-груп зазвичай містять такі основні аспекти: розвиток самопізнання за рахунок зниження бар'єрів психологічного захисту та подолання неширості на особистісному рівні; розуміння умов, які ускладнюють або полегшують функціонування групи (таких, як розмір групи та членство); досягнення міжособистісних відносин у групі для більш ефективної взаємодії з іншими; оволодіння вміннями діагностики індивідуальних, групових і організаційних проблем – наприклад, розв'язання конфліктних ситуацій у групі та укріплення групової згуртованості.

- По-друге, біхевіорально-орієнтовані тренінги (у так званих Б-групах), наприклад, тренінг життєвих умінь (див. п.1.3).

- По-третє, психодраматичні тренінги (у Псі-групах), наприклад, тренінг розв'язання особистісних проблем.

Сутність методу психодрами полягає в постанові вистав членами групи під керівництвом режисера-тренера в спеціально організованому просторі. На сцені розігрується власний життєвий досвід учасника, його особисті проблеми або специфічні соціальні ролі. Засновник психодрами Якоб Морено назвав її глибокою емоційною хірургією, під час якої учасники здатні пережити катарсис - внутрішнє очищення, момент емоційного відреагування, який сприяє інсайту – «просвітленню», іншому баченню та осмисленню ситуації, необхідному для розв'язання внутрішніх та міжособистісних проблем.

Головними поняттями в психодрамі є рольова гра, спонтанність, «теле» (двобічний потік емоцій між усіма учасниками психодрами), катарсис (емоційне звільнення), інсайт (нове розуміння існуючої проблеми).

Основними етапами психодраматичних тренінгів є: розминка; фаза психодраматичної дії; фаза інтеграції, коли учасники обмінюються своїми почуттями та враженнями.

- По-четверте, гуманістично-орієнтовані тренінги (в З-групах або групах зустрічей), наприклад тренінг вільного самовизначення групи (див. п.1.3).

- По-п'яте, тренінги, основані на трансактному аналізі (в ТА-



групах), наприклад тренінг раціонального самопізнання та саморозвитку (див.п.1.3).

- По-шосте, тренінги, основані на гештальтпсихології (в Г-групах), наприклад, тренінг самоактуалізації та саморегуляції (див. п.1.3).

Дещо іншої позиції дотримується К. Рудестам, який пропонує «змішану» класифікацію, тобто, крім урахування теоретико-методологічних підходів, розрізняє тренінги ще за кількома критеріями:

- перший вид - за спрямованістю:

а) тренінги в Т- групах (спрямовані на групу).

Метою тренінгів в Т-групах є ріст особистості через розширення сфери усвідомлення себе та інших, а також процесів, які відбуваються в групі. Т-групи використовуються як лабораторії для розвитку та відпрацювання вмінь міжособистісного спілкування.

б) тренінги в групах зустрічей (спрямовані на особистість).

На відміну від Т-груп тренінги в групах зустрічей фокусуються не на груповому процесі або на процесі розвитку навичок міжособистісних взаємодій, а на пошуку аутентичності і відкритості у взаєминах з іншими.

- другий вид - за теоретико-методологічним підходом:

а) тренінги, основані на гештальтпсихології.

- третій вид - за методами впливу:

а) психодраматичні тренінги;

б) тренінги, основані на тілесній терапії.

Більшість видів тілесної терапії (біоенергетика Олександра Лоуена, метод Фельденкрайса, метод Александера, структурна інтеграція (рольфінг) та ін.) історично пов'язані з терапевтичними методами Вільгельма Райха. Він стверджував, що механізмам психологічного захисту, які гальмують здорове функціонування організму, можна протистояти, модифікуючи їх за допомогою прямого тілесного контакту [190].

Основними поняттями тілесної терапії є: енергія, «м'язова броня», «грунт під ногами» (контакт з реальністю). Основні процедури - дихання, оцінка тіла, рухові вправи, фізичний контакт.

в) тренінги, основані на танцювальній терапії.

Метою танцювальної терапії є: розширення сфери усвідомлення власного тіла, розвиток позитивного образу тіла та соціальних умінь, дослідження почуттів, створення глибокого групового досвіду.

д) тренінги, основані на терапії мистецтвом.



Уперше термін «терапія мистецтвом» був використаний Адріаном Хіллом в 1938 році під час опису роботи з хворими на туберкульоз. На сьогоднішній день ним позначають всі види занять мистецтвом, що проводяться в лікарнях та центрах психічного здоров'я. Терапія мистецтвом є посередником у спілкуванні клієнта та психолога на рівні символів. Образ художньої творчості відображає всі види підсвідомих процесів, що включають страхи, конфлікти, спогади. Основними поняттями в терапії мистецтвом є: спонтанні малювання та ліплення, сублімація.

- четвертий – тренінги, орієнтовані на конкретний результат:

а) тренінги вмінь.

Поведінкова модель тренінгу була створена в лабораторних умовах і бере початок від методу умовних рефлексів, запропонованого І.П. Павловим та Б.Ф. Скіннером.

Основними процедурами тренінгу вмінь є: оцінка сильних і слабких сторін навичок упевненості в собі, репетиція поведінки, релаксаційний тренінг, переконструювання (сприймання події не як невдалої, а як повчальної), домашня робота.

З першим підходом до класифікації тренінгів опосередковано пов'язаний другий – за провідною спрямованістю роботи і завданнями тренінгових груп (В.П. Большаков [22], О.В. Євтіхов [61] та ін.). У 70-ті роки М. Форвергом уперше був виділений такий вид тренінгу, як соціально-психологічний, що позначав розроблену ним чітко структуровану конкретну програму соціально-психологічної підготовки керівників. Потім саме її почали називати також «тренінгом партнерського спілкування» або «тренінгом комунікативної компетентності». Пізніше В.П. Большаковим були виділені п'ять основних типів тренінгів, до яких належали:

- тренінги, спрямовані на засвоєння необхідних для конкретних професій моделей соціальної поведінки;

- тренінги, орієнтовані на підготовку до управлінської діяльності і спрямовані на розвиток окремих психологічних якостей особистості, розв'язання конкретних психопрофілактичних завдань засобами аутогенного тренування;

- тренінги психогігієни та психопрофілактики (з підвищеним ризиком щодо психогенних та психічних захворювань), орієнтовані на роботу з керівниками;

- тренінги особистісного розвитку та компетентності в спілкуванні;



- тренінги, метою яких є розвиток соціальної компетентності для роботи в особливо складних ситуаціях міжособистісного спілкування та часткове формування нових цілей життя. [22].

О.В.Євтихов, у свою чергу, пропонує такі п'ять типів тренінгу:

- по-перше, «Я - Я»- тренінги, спрямовані на зміни на рівні особистості, особистісний ріст; головні джерела змін – внутрішньоособистісні;

- по-друге, «Я - Інші» – тренінги, спрямовані на зміни в міжособистісних взаєминах і дослідження процесів міжособистісного впливу та взаємодії залежно від використаних способів;

- по-третє, «Я - Група» – тренінги, спрямовані на дослідження особливостей і стилів взаємодії особистості та групи як соціальної спільності і розвиток ефективності цієї взаємодії;

- по-четверте, «Я - Організація» – тренінги, орієнтовані на вивчення і розвиток досвіду міжособистісної і групової взаємодії в організаціях;

- по-п'яте, «Я - Професія» – тренінги, спрямовані на суб'єктів конкретної професійної діяльності.

У третьому підході, запропонованому Ж. Годфруа [40], тренінги умовно розрізняються за напрямками терапії, яка в них використовується. Згідно з позицією автора, психологічні проблеми та деструктивна поведінка людини є наслідком хибної інтерпретації нею своїх почуттів, потреб та спонукань, тобто неадекватності самоусвідомлення. Відповідно, метою інтрапсихічної терапії є допомога людині зрозуміти причини її поганого пристосування до реальності і дати їй можливість адаптуватися до неї, змінивши себе та свою поведінку. Поведінкова ж терапія виходить з положення, що будь-яка людська поведінка є набутою, і намагається за допомогою методів обумовлення або моделей замінити її на більш адекватну та успішну.

З огляду на такий підхід, автор пропонує групи тренінгів інтрапсихічного напрямку (тренінги, основані на гештальтпсихології, трансактному аналізі, арт-терапії, психосинтезі, психоаналітичні, тренінги в групах зустрічей) та тренінги, орієнтовані на поведінкову терапію (тренінги вмінь, тренінги, основані на тілесній, танцювальній терапії, НЛП-тренінги, психодраматичні та тренінги в Т-групах).

Проведений нами аналіз засвідчив, що прямо чи опосередковано різні підходи до класифікації тренінгових технологій передбачають як спільні принципи, які використовуються під час побудови тренінгів, незалежно від їх змісту та напрямку, так і певні відмінності.



Водночас, фактично всі підходи до класифікації тренінгів передбачають різні вимоги, що покладені в основу змісту їх методології.

Узагальнюючи вищенаведене та з метою більш конструктивного підходу до аналізу і систематизації тренінгів, можна запропонувати їх поділ, враховуючи:

- по-перше, цільову спрямованість (розвивальний, корекційний, профілактичний, навчальний, тренінг переговорів, формування команди тощо);
- по-друге, теоретико – методологічний підхід, який використовується під час побудови тренінгу (психоаналітичний, біхевіорально-орієнтований, оснований на принципах гуманістичної психології, гештальт-терапії, діяльнісній, рефлексивній теорії, НЛП);
- по-третє, форму організації тренінгових занять (інтенсив, регулярні заняття, епізодичні зустрічі, «марафон»);
- по-четверте, кількість учасників (груповий, індивідуальний);
- по-п'яте, характер впливу на психіку (особистісного росту, комунікативний, ділового спілкування, сензитивності, упевненості в собі, мотиваційний тренінг тощо);
- по-шосте, сферу діяльності, у якій використовується тренінг (бізнес-тренінг, економічний, педагогічний, психологічний, соціально-психологічний).

Зазначені вимоги можуть бути основою для створення відповідного довідника чи енциклопедії про тренінгові технології. Стосовно мети нашої роботи, то в цьому сенсі вони являють собою науково-методичний матеріал, що може бути покладений в основу побудови системи фахової підготовки психологів до використання тренінгів.

Переваги такого підходу в тому, що він дозволяє чітко диференціювати тренінги, використовуючи системний підхід та досягнення і перспективи розвитку сучасної психологічної науки. Він також дозволяє: по-перше, підходити до аналізу побудови та використання тренінгу, виходячи з класичних підходів пізнання психіки; по-друге, робити це системно; по-третє, враховувати специфіку конкретної діяльності особистості в групі чи окремо.

Звичайно, ми не виключаємо можливості створення інших підходів, доповнень і модифікацій.



### 1.5. Умови використання психологічних тренінгів у професійній діяльності психолога

Діяльність психолога надзвичайно багатофункціональна (Н.Н. Єжова [65], Р.С. Немов [140], та ін.), але в ній умовно можна виділити кілька основних напрямів: психодіагностику, психологічне консультування, психопрофілактику й психокорекцію. Як зазначають деякі фахівці (Т. Кандиба [226], К.Л. Мільотіна [135], В.Г. Пузіков [180] та ін.), на сьогодні сучасні психологи є більш-менш готовими до виконання психодіагностичних заходів, а в консультативній і, особливо, корекційній роботі відчують певні складнощі. Адже, психокорекція – це особливо складна сфера прикладної роботи, яка розрахована на вміння здійснювати практичний вплив на людину. З огляду на це, спеціаліст у галузі психокорекції повинен добре володіти вміннями щодо організації і проведення психологічних тренінгів, а також різними психотерапевтичними прийомами й техніками. Як зазначає Р.С. Немов: «Підготовка висококваліфікованого спеціаліста в цій галузі потребує набагато більше зусиль і часу, ніж, наприклад, підготовка психодіагноста чи консультанта» [140, с.515].

Окрім того, нагальним є удосконалення самої підготовки психологів в аспекті визначення в її системі умов оволодіння різними тренінговими технологіями.

Аналіз науково-методичної літератури (навчальні плани, програми, рекомендації) з підготовки фахівців з психології засвідчує, що психолог повинен уміти надавати психологічну допомогу різним верствам населення, тобто бути готовий до роботи з людьми, зайнятими в різноманітних сферах діяльності. Серед найважливіших професійних умінь психолога, таких, як уміння здійснювати впровадження програм діагностично-консультативної роботи, розробляти програми психопрофілактичних та психокорекційних заходів, проводити аналіз засобів психологічного впливу та видів комунікації, виділено також уміння проводити соціально-психологічний тренінг. Відомо, що здатність психологічного тренінгу виконувати багато функцій (розвивальну, формувальну, корегувальну, навчальну, профілактичну), зумовлює його використання в різних галузях (економіці, політиці, бізнесі тощо), а тим більш, визначає необхідність його застосування для підготовки та перепідготовки саме психологів і фахівців «суміжних» професій – об'єктом трудової діяльності яких є людина (лікарів, учителів, вихователів, юристів та ін.).



Виходячи з узагальнення даних (Н.Р. Битянова [17] О.В. Євтіхов [61], Г.Л. Ісуріна [46], Т. Кандиба [226], Н.Ю. Хрящева [172] та ін.), можна говорити, що використання психологічного тренінгу як важливого елемента фахової підготовки визначається можливістю безпосередньої роботи з досвідом. Адже, у тренінгу є можливим швидке співвіднесення отриманої інформації та діяльності, емоційного проживання нових моделей поведінки та пов'язаних з ними результатів, що забезпечується дією каналів зворотного зв'язку. Спеціаліст, що проходить підготовку засобом тренінгу, через отримання зворотного зв'язку виявляє власні дефіцити вмінь та навичок, «білі плями» теоретичних знань, неадекватність установок і стереотипів. Відомо, що психологічний тренінг дозволяє працювати з особистістю, торкаючись глибинних внутрішніх структур, що складно піддаються корекції іншими методами.

У професійній діяльності психолога необхідність використання тренінгу зустрічається доволі часто: це й дебрифінг травмувальних ситуацій, і тренінги з персоналом (рекрутинг, профвідбір, створення команди), і соціально-психологічні та профілактичні тренінги для підлітків і молоді (тренінг здорового способу життя, тренінг підготовки до сімейного життя та ін.). Членство в групі, зворотний зв'язок, емоційна підтримка та взаємодопомога в групі, спостереження, рефлексія – ці фактори вказують на доцільність вибору в багатьох випадках надання психологічної допомоги і корекції саме тренінгової форми роботи. Адже, за окремими даними (Ф.В. Биркенбиль [16], Н.Р. Битянова [17], О.В. Євтіхов [61], Н.Н. Єжова [65], Т. Кандиба [226], О.С. Прутченков [169], В.Г. Пузіков [180] та ін.), психологічний тренінг характеризується як інструмент вирішення багатьох завдань, таких, як: розвиток особистості, психічних процесів; адекватного й повного пізнання себе і оточуючих; підвищення соціально-психологічної компетентності, формування активної соціальної позиції; корекція особистісних якостей та вмінь, зняття бар'єрів, які заважають реальним і продуктивним діям; визчення та оволодіння індивідуалізованими прийомами міжособистісної взаємодії для підвищення її ефективності; розв'язання та профілактика психологічних проблем; покращання суб'єктивного самопочуття та зміцнення психічного здоров'я.

Важливо відзначити широкий спектр можливого використання психологічного тренінгу в різних галузях психології.



Якщо умовно розподілити навчальні психологічні дисципліни за їх цільовою спрямованістю, то в системі професійної підготовки психолога можна виділити декілька їх комплексів, або модулів, які прямо чи опосередковано зорієнтовані на формування компетентності в майбутніх фахівців щодо використання психологічних тренінгових технологій:

- по-перше, базові дисципліни з основних знань психологічної науки (загальна психологія, історія психології, порівняльна психологія);

- по-друге, модуль дисциплін теоретико-методологічного змісту (філософія, релігія, соціологія, етика, естетика, антропологія, психофізіологія);

- по-третє, модуль дисциплін галузевих знань із психології (педагогічна, соціальна, вікова, диференціальна, медична, юридична, спортивна, політична психологія тощо);

- по-четверте, модуль дисциплін, що складають методи та технології діагностики (психодіагностика, експериментальна психологія);

- по-п'яте, модуль дисциплін розвивально-корекційної спрямованості (психокорекція, психологія виховання, психотерапія).

Розглядаючи тренінг як суто психологічну технологію, пов'язану з розвивально-корекційною спрямованістю, ми не можемо не відзначити, що базою для його використання є не тільки загальна, а й спеціальна підготовка майбутнього психолога. Тобто, знання, які отримує студент з кожної дисципліни, виступають основою для підвищення його компетентності як майбутнього професіонала з опанування та опрацювання різних тренінгових технологій.

З огляду на це, коли йдеться про підготовку майбутніх психологів до використання психологічних тренінгів, нам необхідно знати, що ознайомлення з його змістовими характеристиками повинно проходити паралельно із засвоєнням усієї системи психологічних знань. Тобто, необхідно визнати, що освоєння студентами узагальнених знань, умінь і навичок з використання тренінгових технологій має проходити цілісно й системно. Лише після цього можна говорити про можливість опанування та реалізації тренінгу, виходячи з специфіки наряду та мети його застосування. Тому, гостро постає проблема відпрацювання цілісної системи знань у межах конкретного курсу або модулю, який би давав можливість забезпечити таку загальнотеоретичну та практичну підготовку до оволодіння психологічними тренінговими технологіями.



Узагальнюючи зміст навчальних програм, планів, науково-методичних посібників з підготовки психологів, ми можемо відмітити, що є необхідність конкретизувати знання, уміння та навички, які отримують студенти за різними дисциплінами, або модулями, для можливості їх застосування в корекційній роботі, у тому числі під час підготовки та проведення тренінгів.

Що ж стосується спеціальних дисциплін, то їх вивчення є, на нашу думку, занадто узагальненим і не дозволяє сформулювати, що дуже важливо, саме практичні основи щодо використання тренінгових технологій.

Створення спеціальної системи підготовки психологів до використання тренінгів потребує чіткого визначення вимог до ведучого зазначених технологій.

Щодо вимог до тренера, то в цьому сенсі спеціалісти (І.В. Вачков [29], К. Мілютіна [176], Л.О. Петровська [157], К. Рудестам [190], О.В. Сідоренко [203], В.Н. Сідоров [206] та ін.) виділяють вимоги до його професійної підготовки та до особистісних якостей. Стосовно питання підготовки тренерів можна виділити декілька підходів.

Перший підхід (К. Рудестам [190] та ін.) передбачає підготовку компетентних ведучих тренінгових груп на рівні: 1) навчання теорії і майстерності; 2) практики під контролем в ролі керівника групи; 3) спостереження за професійними керівниками груп; 4) особистої участі в груповому процесі.

Другий підхід (І.В. Вачков [29] та ін.) акцентує увагу на вимогах, пов'язаних з отриманням тренером певної освітньої підготовки під час навчання у вищому навчальному закладі. Ці вимоги стосуються переважно організаційно-методичних умов щодо навчальної підготовки тренера, а саме: активне занурення до участі в процесі реалізації комунікативного тренінгу з паралельним освоєнням базових психологічних знань. На наступному етапі, автор пропонує вимоги до необхідності поглибленого освоєння як теоретичних так і практичних знань, що торкаються розробки, підготовки і проведення тренінгів. Наступною вимогою до підготовки тренерів є обов'язкова участь у різних за методологічною основою тренінгах з метою набуття досвіду та осмислення впливу психологічних тренінгових технологій на особистість [29, с.100]. Заключною вимогою до підготовки тренера в цьому підході є робота студента в ролі



ведучого групи за допомогою супервізорства за такою послідовністю: спочатку ведення групи з ко-тренером-супервізором, потім самотійна робота при пасивному супервізорі. Такий підхід наголошує на безперервному професійному розвитку ведучого і пропонує тренерам брати участь в так званих балінтовських групах.

Прибічники третього підходу (В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева [70] та ін.) вказують, що всі вимоги до підготовки тренерів можна звести до чотирьох таких: проходження базової групи; опанування певного методичного курсу; створення умов для практики спостереження за реалізацією тренінгових технологій та участі в ролі помічників; необхідність підготовки власного тренінгу під спостереженням досвідченого фахівця.

Прихильники четвертого підходу (К. Фопель [234] та ін.) подають підготовку ведучого через виконання вимог до наявності у нього певних знань (уявлення про групову динаміку; знання індивідуальної психодинаміки; спеціальні відомості для досягнення специфічних цілей групи; досвід участі в різноманітних групах), установок (знати, що «успіх діяльності тренера залежить від знань, удачі, і від специфічної внутрішньої позиції стосовно учасників» [234, с.87], цікавитися учасниками більше, ніж будь-якими завданнями та вправами; бути здатним представляти себе відкрито і аутентично) та умінь (змога працювати як на групу в цілому, так і на окремих учасників).

Особливістю п'ятого підходу (Ю.М. Ємельянов [63], К.Л. Мілютіна [135, 176] та ін.) є наголошення на необхідності психологічної або педагогічної освіти тренера.

Виходячи з наведених підходів можна зробити висновок про те, що всі автори передбачають дотримування вимог щодо необхідності формування в майбутнього тренера, по-перше, базових психологічних знань, по-друге, практичної підготовки, проведення, спостереження тренінгів, по-третє, оволодіння спеціальними знаннями, пов'язаними з технологією реалізації тренінгових технологій.

Відмінності вищезазначених підходів полягають у тому, що в одних передбачається відразу залучати студентів до тренінгового процесу як учасників, в інших – як спостерігачів та помічників ведучого, в третіх – пропонується робити це після певної підготовки.

Недоліком всіх вищезазначених підходів є невизначеність вимог до глибокого пізнання теоретико-методологічних засад тренін-



гових технологій, необхідності опанування спеціальних технік та аналізу їх впливу й результатів, змін у роботі із певними якостями особистості залежно від мети тренінгу.

Відносно вимог до якостей особистості тренера, то тут існує кілька позицій. Окремі спеціалісти пропонують «вузькі» (обмежені) переліки рис, які достатньо мати тренеру, а саме: низький рівень самотності, відсутність симптомів «емоційного вигорання», здатність до емпатії [175]; енергійність, інформованість, владність, дотепність і харизматичність [203], турботливість, відвертість, самопізнання, почуття гумору, винахідливість [254]. Інші фахівці [70, 169, 234, 254] наводять розширену детальну характеристику особистості тренера. Деякі ж автори (К. Рудестам [190], А.Р. Наре [259], S. Slavson [265] та ін.) розглядають тренера як «лідера», «керівника», відзначають, що його «набір позитивних рис» більший «ніж в інших учасників.» [190, с.42] й виділяють такі «специфічні лідерські риси»: ентузіазм, уміння домінувати, упевненість у собі й розум, усвідомлення власних конфліктних областей, потреб, мотивів і цінностей [190]; урівноваженість, розсудливість, зрілість, силу «Я», високий поріг виникнення тривоги, сприйнятливість, інтуїцію, емпатію, багату уяву, бажання допомагати людям, терпимість [265]. Аналіз вищезазначених позицій дозволяє нам виділити такі спільні риси, визначені авторами, які є важливими ознаками особистості тренера: здатність до саморефлексії, емпатичність та сензитивність до почуттів інших людей, саморегуляція, харизматичність, уміння налагоджувати контакт та ефективно спілкуватися (комунікативні якості), здатність організувати групу та зорієнтувати на роботу (організаційні якості), урівноваженість, терпимість, багата уява та вміння бути творчою особистістю.

Відмінності між цими поглядами полягають у різному ранжуванні якостей за ступенем їх значущості для особистості тренера (визначення пріоритетності тієї чи іншої якості над іншою в цьому контексті).

Важливими є вимоги до визначення ролі, функції та стилю роботи тренера в групі. Можна виділити кілька підходів до визначення основних ролей, які може виконувати ведучий тренінгової групи. Т. Високінська-Гонсер [46] наголошує, що тренер повинен відігравати певну роль у групі і пропонує переліки конкретних ролей, які ведучий може обрати. І. Ялом [250] визначає: по-перше, роль



технічного експерта (детальні коментарії групових процесів та поведінки окремих учасників, міркування й змістовне інформування, яке допомагає групі рухатися в напрямку тренінгових цілей); по-друге – еталонного учасника (у цьому разі тренер досягає двох основних цілей: демонстрації і доцільного взірця поведінки та підсилення динаміки соціального навчіння через досягнення групою незалежності та згуртованості. С. Кратохвил [110] виділяє п'ять основних ролей ведучого групи: по-перше, це активний керівник (інструктор, вчитель, режисер, ініціатор та опікун); по-друге – аналітик (найчастіше – психоаналітик, який характеризується дистанціюванням від учасників групи й особистісною нейтральною позицією); по-третє, коментатор (тлумачник процесів, які відбуваються в групі, поведінки учасників тощо.); по-четверте, посередник (експерт, який не бере на себе відповідальності за те, що відбувається в групі, але періодично втручається в груповий процес і спрямовує його); по-п'яте, член групи (аутентична особа зі своїми індивідуальними особливостями і життєвими проблемами). Т. Високінська-Гонсер [46] виділяє такі ролі ведучих тренінгових груп: технічний експерт, ініціатор, дидактик, опікун, товариш, повірений.

Ми бачимо, що запропоновані авторами даного підходу ролі «перегукуються», тобто мають спільні ознаки, а часто й назви.

Другий підхід (Л.О. Петровська [157, с.142] та ін.) визначає ведучого як «фасилітатора»- «його роль – сприяти груповому розвитку, полегшувати його», і пропонує усвідомлене поєднання в контексті групи одночасно двох ролей – учасника і ведучого. На погляд прихильників третього підходу (К. Рудестам [190] та ін.), в одному тренінгу тренер повинен виконувати відразу кілька ролей. Це ролі експерта (який коментує поведінку учасників у групі, що допомагає їм об'єктивно себе оцінювати); каталізатора (коли ведучий сприяє розвитку подій, спонукає групу до дії та звертає увагу учасників на поточні завдання та почуття); диригента (який займається регулюванням можливих варіацій внутрішньогрупової поведінки; вирівнює внески учасників у групову взаємодію) та взірця учасника (коли саморозкриття та активна участь ведучого допомагає членам групи відчувати повагу та піклування, й може впливати на прийняття ними певних стандартів поведінки) [190].

Що стосується функцій ведучого тренінгової групи, то вони витікають з обраних тренером ролей (Н.В. Ключова [95], В.Н. Сідо-



ров [206] та ін.). Так, Н.В.Клюєва виділяє такі функції тренера: по-перше – керування (ведучий визначає цілі роботи групи, розробляє і здійснює відповідну програму дій, фіксує норми і правила в групі, забезпечує методичний супровід занять); по-друге, аналітична (ведучий проводить аналіз, узагальнює і коментує те, що відбувається в групі); по-третє, експертна (експертиза здійснюється через подання актуальної інформації зі складеної ситуації або проблеми); по-четверте, посередницька (полягає в організації групових процесів, коли група відчуває труднощі).

Відносно стилів ведення тренінгових груп, то більшість авторів, яких можна умовно згрупувати в першому підході, у цьому питанні дотримуються класичної класифікації стилів керівництва малою групою і розрізняють авторитарний, демократичний та попустительський стилі (К. Рудестам [189], В.Н. Сидоров [206] та ін.). Деякі ж спеціалісти пропонують ті самі за сутністю стилі, але називають їх іншими назвами: вільний і директивний (О.В.Євтіхов [61]), або директивний і недирективний (Т.Високінська-Гонсер [46]) - ознаки яких відповідають авторитарному і демократичному. (Характеристика стилів подана у дод. А).

Автори, дослідження яких ми об'єднали в другому підході (Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов [238] та ін.), відзначають, що за стилем проведення тренінгових занять тренер може дотримуватися однієї з трьох стратегій: вільного, тематичного та програмного ведення групи. При вільному веденні групи з самого початку надається свобода для вибору проблем і способу їх розв'язання, а тренер виступає консультантом, до якого звертаються в разі необхідності. Тематичне ведення передбачає вибір тренером певної теми для роботи. Найбільш жорстким та визначеним стилем проведення занять є – програмне ведення, яке передбачає певну програму, до якої тренер заздалегідь готується, розробляє план і розраховує час на кожну вправу.

Проаналізувавши всі вищезазначені підходи, можна зазначити, що вибір стилю визначається особливостями підготовки ведучого, стану учасників і завдань тренінгу.

У сенсі аналізу вимог до ведучих тренінгів, слід торкнутися й тренерів, що працюють у команді (ко-тренерів). Тут можна виділити кілька позицій. Так, О.В. Євтіхов відзначає реальні переваги роботи тренерів у команді, особливо при наявності в них різних стилів ведення групи, адже це може бути корисним не тільки для



учасників тренінгу, але й бути важливим джерелом зворотного зв'язку й особистісного зростання для самих ко-тренерів, які вчать-ся один в одного. К.Л. Мілютіна зазначає, що робота в парі можлива: коли існує наявність особистісної сумісності між ведучими, однакове розуміння мети та завдань тренінгу, попередня згода та домовленість про спільну роботу і зручний розподіл повноважень у групі; й просто необхідна - коли: група велика – понад 15-20 учасників, є потреба водночас із проведенням групи здійснювати аудіо чи відео запис, у групі два та більше проблемних учасників, тренер прагне до самовдосконалення і потребує обговорення деяких аспектів своєї поведінки з колегою, є бажання навчити партнера [176].

Спираючись на доступні нам джерела (Р. Кочюнас [108], А.А. Осіпова [167], І. Ялом [250] та ін.), можна виділити два види співведення (соведения) тренінгу: доповнювальний (сумісна робота в групі досвідченого тренера і початківця, взаємодія яких відбувається в рамках нерівноправних відносин «вчитель – студент») та симетричний (взаємодія ведучих, заснована на партнерстві та рівних правах). Але необхідно відзначити досить умовний характер вищезазначеної класифікації, адже в сенсі симетричного типу співведення взаємодія ведучих може бути взаємодоповнювальною, наприклад, за такими ознаками: професійною (психолог-соціальний працівник-лікар), статевою (чоловік-жінка), рольовою (емпатично-орієнтований – технічно-орієнтований ведучий), технічною (враховує різну спеціалізацію ведучих) тощо [206].

Підсумовуючи вищезазначене, ми переконуємося, що спеціалісти вимагають достатньо високого рівня підготовленості ведучого тренінгу, який, на наш погляд, не може повністю забезпечити наявна система підготовки психологів. У цьому сенсі нагальним є проведення спеціального дослідження щодо підтвердження чи спростування вищесказаного, до результатів якого ми звернемося в другому розділі нашої роботи.

Таким чином, проведене теоретичне дослідження дозволило розкрити сутність психологічних тренінгових технологій; визначити характер їх зв'язку із суміжними з ними поняттями, такими, як: «навчання», «психокорекція», «психотерапія»; описати найбільш суттєві ознаки, які характеризують специфіку саме психологічних тренінгів. Запропоновано власне визначення психологічного тренінгу як навчальної психотехнології, зорієнтованої на бажану зміну



певних якостей, властивостей та станів особистості, яке, з одного боку, може розширюватися з урахуванням конкретного виду тренінгу, а з іншого – має свою специфічність, яка не дозволяє ототожнювати його з подібними визначеннями.

В роботі виділено й охарактеризовано основні періоди в історії виникнення і поширення тренінгових технологій, які нами умовно подано як: донауковий, період становлення методології тренінгових технологій, період відпрацювання системних вимог до побудови тренінгів та суттєвого розширення практики їх використання. Визначено теоретико-методологічні засади тренінгових технологій, що базуються на глибинній, гуманістичній, гештальт-психології, рефлексивній, діяльнісній теорії та нейролінгвістичному програмуванні.

Узагальнено важливі методичні вимоги щодо опанування техніки використання психологічних тренінгів. Серед них, вимоги до структури тренінгу, до розробки плану і програми, до основних складових тренінгових занять, до реалізації конкретних тренінгових вправ, до оцінки змістових результатів тренінгу, до тренера та його помічників, до комплектування груп учасників, до умов проведення.

Визначено основні позиції щодо класифікації психологічних тренінгових технологій й запропоновано власний підхід до їх поділу – з урахуванням цільової спрямованості, теоретико-методологічного підходу, форми організації тренінгових занять, кількості учасників, характеру впливу на психіку, сфери діяльності, у якій вони використовуються.

Уточнено значення психологічних тренінгових технологій у професійній діяльності психолога; розкрито вимоги до психолога-ведучого зазначених технологій. Аналіз показує, що незважаючи на те, що сьогодні у фаховій підготовці психологів передбачено оволодіння певними знаннями й уміннями, вона характеризується певною неузгодженістю, дублюванням окремих позицій, відірваністю теоретичних знань від практичних та невисокими культурою проведення і рівнем відповідальності щодо розробки, організації та реалізації тренінгів.



## РОЗДІЛ 2. ОВОЛОДІННЯ ОСНОВАМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ МАЙБУТНІМИ ПСИХОЛОГАМИ

### 2.1. Підготовленість студентів-психологів до використання тренінгових технологій та вихідні передумови проведення дослідження

Основною метою першого етапу емпіричного дослідження є вивчення підготовленості студентів-психологів до використання тренінгових технологій.

Для реалізації цієї мети нами вирішувались такі завдання:

- 1) виявити найбільш суттєві ознаки підготовленості до використання тренінгових технологій;
- 2) розробити адекватний меті інструментарій щодо вимірювання стану підготовленості до використання тренінгових технологій;
- 3) визначити стан підготовленості студентів-психологів різних курсів до використання тренінгових технологій.

Узагальнюючи праці Б.Т. Долинського, М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибович, А.Ф. Ліненко, К.К. Платонова, А. Ребера та інших, присвячені визначенням психологічних основ готовності до дії, підготовленості до діяльності тощо, в контексті нашого дослідження, та, виходячи з його мети, ми будемо розглядати фахову підготовленість в аспекті психологічної готовності до використання тренінгових технологій у професійній діяльності психолога-тренера.

Для вирішення першої завдання нами була узагальнена спеціальна психологічна література (В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева [70], Г.Л. Ісуріна [46], К. Рудестам [190] та ін.), що дозволило виділити достатньо широкий спектр змінних, які характеризують фахову підготовленість до використання тренінгових технологій.

Водночас, встановлено, що серед спеціалістів (І.В. Вачков [28, 29], І.І. Нечитайло, І.Н. Луцишина [142] В.Г. Пузіков [180], К. Фопель [234] та ін.) не визначено чіткої позиції щодо професійних і особистісних ознак, які є найбільш суттєвими в діяльності тренера. Враховуючи це, для їх уточнення та конкретизації вірогідних параметрів вимірювання стану підготовленості студентів-психологів до використання тренінгових технологій було проведено анкету-



вання (див. дод. В) досвідчених фахівців, що практикують тренінгові технології. Одержані в результаті анкетування дані показали, що найбільш важливими на початковому етапі використання тренінгових технологій є теоретичні знання (82%), а саме знання про тренінгові технології та їх види (58 % відповідей), знання структури тренінгу (67%), знання вимог до проведення тренінгу (58%), знання психологічних технік (42%). Крім того, важливими є наявність досвіду участі у тренінгах (83%), самостійна практика в ролі тренера (83%), опрацювання спеціальної літератури (50%). Серед рис особистості, необхідних для тренера, вказані харизматичність (67%), комунікативність (67%), здатність до рефлексії власного стану та почуттів (58%), емпатійність (50%), емоційна стійкість (50%), креативність (50%), самоконтроль (50%), саморегуляція (50%) та ініціативність (50%).

З урахуванням цих результатів, нами була побудована модель, що відображає складники фахової підготовленості до використання тренінгових технологій. (див. рис.2.1.).

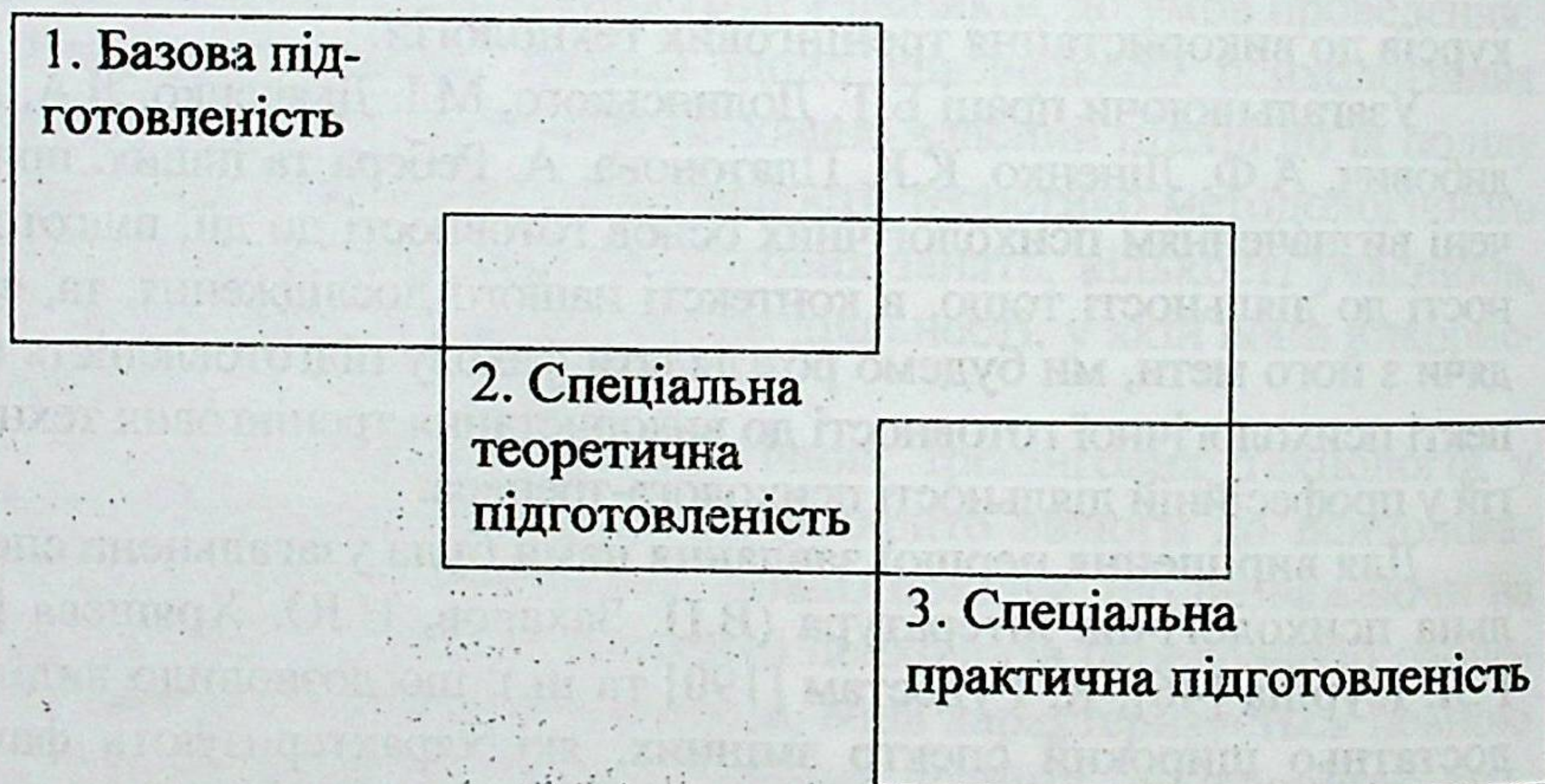


Рис. 2.1. Модель складників фахової підготовленості до використання тренінгових технологій.

Виділені складники можуть співвідноситися з етапами оволодіння тренінговими технологіями, які тісно пов'язані між собою і базуються на принципі наступності та послідовності.

Змістом базової підготовленості, як вказують дані літератури,



повинні стати загальні знання психологічної науки та її галузей (загальної психології, історії психології, педагогічної, вікової, соціальної, диференціальної психології тощо).

Складниками спеціальної теоретичної підготовленості є знання основ психокорекції та психотерапії, обізнаність про методи і технології розвивально-корекційної спрямованості та їх теоретико-методологічні засади, ознайомленість із прийомами, що базуються на різних психологічних теоріях, а також, опанування спеціальних теоретичних знань про тренінгові технології взагалі, їх класифікації, ефективність, особливості їх структури та планування змісту, особистість ведучого.

Складниками спеціальної практичної підготовленості є набуття досвіду учасника тренінгу з метою ознайомлення з цією психологічною технологією, а також для відпрацювання певних особистих комплексів; й оволодіння певними вміннями, пов'язаними із надбанням досвіду роботи тренера та ко-тренера, таких, як уміння здійснювати контроль за ходом тренінгу, раціонально використовувати час, правильно представляти тренінгові вправи, імпровізувати, комбінувати тренінги.

Спираючись на вказану модель, ми отримали змогу вирішити друге завдання, а саме розробити опитувальник, який дозволяє виявити і кількісно оцінити рівень підготовленості студентів-психологів до використання тренінгових технологій. Процедура апробації здійснювалася в три етапи. На першому етапі розробки опитувальника досвідченим фахівцям, які практикують тренінгові технології, пропонувалось з більше як п'ятидесяти питань, що характеризують обізнаність про тренінги, виділити ті, які є найбільш важливими. Результати дали нам можливість визначити конкретні вимоги до теоретичної та практичної підготовки ведучих тренінгів.

Крім того, результати опитування досвідчених тренерів стосовно проблем, які найчастіше виникають в діяльності ведучого, шляхів їх передбачення та розв'язання, були враховані нами в подальшому під час розробки спеціальної системи підготовки студентів до використання тренінгових технологій.

На другому етапі студентам-психологам, які навчаються на різних курсах, виділені фахівцями-тренерами питання подавались для з'ясування зрозумілості та доступності.

На третьому етапі формувався робочий варіант опитувальника



зі шкалою, що дозволяє здійснювати диференційовану оцінку отриманих відповідей. Аналогічна процедура відбувалася для виділення питань, пов'язаних з визначенням найбільш важливих особистісних якостей тренера.

До опитувальника увійшло 18 питань (14 - адресованих на визначення обізнаності про тренінгові технології, і 4 - на виявлення найбільш важливих особистісних якостей тренера), але в результаті апробації питання № 10, 11, 12, були вилучені з нього, як несуттєві, виходячи з мети дослідження.

Пункти цього опитувальника відповідають певним аспектам кожного з етапів, представлених у нашій моделі.

Слід зазначити, що проводячи дослідження, ми спиралися також на аналіз науково-методичних матеріалів щодо підготовки фахівців з психології, які засвідчили, що спеціальних програм, які б готували майбутніх психологів до використання тренінгових технологій, не існує - така підготовка здійснюється фрагментарно. Але в ряді певних навчальних дисциплін студентам надається можливість опанувати окремі тренінги. Це такі дисципліни, як соціальна психологія, основи психотерапії, спецкурс з психологічної корекції, психологія травмувальних ситуацій, практика психодіагностики та психологічної корекції в системі освіти та ін.

Вищезазначене дало змогу припустити, що на опосередкованому рівні зі студентами все ж таки проводиться певна робота з підготовки до використання тренінгів. Це дає підставу для встановлення вихідного рівня підготовленості студентів психологів до використання тренінгових технологій за розробленим опитувальником. При цьому, ми очікували, що студенти протягом 1-5 курсів придбали певні знання, які відповідають 1-му і 2-му етапам оволодіння тренінговими технологіями - на цьому припущенні ми й будували нашу емпіричну частину.

Отже, вихідними передумовами до проведення емпіричного дослідження підготовленості студентів-психологів до використання тренінгових технологій стали: узагальнені науково-практичні відомості та результати опитування досвідчених психологів щодо найбільш суттєвих ознак підготовленості; модель, яка включає складники фахової підготовленості до використання тренінгових технологій; результати вивчення навчальних планів та галузевого стандарту вищої освіти з підготовки фахівців з психології, які засвідчили можливість



очікування в студентів сформованості певних теоретичних знань, необхідних майбутнім тренерам; опитувальник для оцінки рівня підготовленості до використання тренінгових технологій.

Дослідження рівня підготовленості студентів-психологів до використання тренінгових технологій складалося з організаційного етапу і проведення обстеження та обробки й інтерпретації отриманих даних.

На організаційному етапі відбувалося планування змістовної сторони дослідження, визначення репрезентативної вибірки, пошук та апробація відповідного методологічного апарату.

Як основний метод дослідження був використаний тестовий метод. Також був використаний метод спостереження, шкалування та метод експертних оцінок.

При цьому ми виходили з того, що обрані методики повинні бути надійними та валідними; давати можливість оцінити особливості підготовленості до використання тренінгів як кількісно, так і якісно. В кінцевому варіанті до комплексу відібраних методик увійшли такі, що, виходячи з попередніх досліджень, дозволять отримати 2-3 групи даних, які мають важливе значення для компетентності психолога при реалізації тренінгових технологій:

1. Методика «Багатофакторний особистістний опитувальник» Р.Б.Кеттела. Даний опитувальник спрямований на діагностування трьох блоків факторів: інтелектуальних (фактори В, М, Q1), емоційно-вольових (фактори С, Q, I, O, Q3, Q4), комунікативних властивостей та особливостей міжособистісної взаємодії (фактори А, Н, F, Q2, N, L) [164].

2. Тест-опитувальник Л.П.Калінінського [13], який дозволяє виявити десять якостей особистості: спрямованість, діловитість, прагнення до домінування в групі, впевненість, вимогливість, впертість, поступливість, залежність, психологічний такт, чутливість.

3. Методика «Оцінка емоційної зрілості особистості» О.Я. Чебикіна [241].

Опитувальник дозволяє оцінити емоційну зрілість за наступними критеріями: експресивність – виразність емоцій на обличчі, їх трансформація в діях, здатність передавати свій настрій оточуючим; саморегуляція – здатність керувати своїми емоціями, стримувати небажані в даний момент та викликати бажані, регулюючи при цьому як свою поведінку, так і поведінку інших людей; емпатія – здатність розуміти емоції інших людей.



тія – здатність розуміти емоційний стан оточуючих, що викликає з їх боку довіру.

4. Модифікований варіант шкали самооцінки Т.В.Дембо - С.Я. Рубінштейн [149] «Розміщення себе на шкалі» (див. дод. Б.).

На спеціально розроблених бланках «Шкала самооцінки» розташовані 14 шкал із показниками знань та вмінь стосовно тренінгових технологій. Шкали мають полярні точки від мінімуму до максимуму і містять 10 сантиметрів (від 0 до 10). Респондентам було запропоновано розмістити себе на шкалах, відмітивши певною позначкою, й, таким чином, самостійно оцінити рівень своїх знань та вмінь за визначеними показниками: обізнаність про види тренінгів; знання теоретико-методологічних підходів, які використовуються при побудові тренінгів; знання структури тренінга; вміння планувати зміст тренінга; вміння вносити в зміст тренінгу свої корективи; вміння здійснювати контроль за ходом тренінга (зворотний зв'язок); вміння раціонально використовувати час тренінгу; вміння встановлювати комунікативний контакт; організаторські здібності (вміння керувати групою); володіння власним станом; вміння «відчувати» групу; вміння правильно представляти вправи; володіння різноманітними техніками і прийомами психологічного впливу; вміння імпровізувати, комбінувати тренінги, створювати авторські варіанти тренінгів.

Процедура обробки полягає в наступному: лінійкою вимірюється відстань від мінімального до максимального значення і визначається самооцінка досліджуваного в балах (кількісно).

5. Розроблена нами анкета для практикуючих тренерів з метою визначення суттєвих складових їх підготовки, особистісних та професійно-важливих якостей, а також виявлення основних та найбільш проблемних моментів в оволодінні та проведенні тренінгів (див. дод. Б.).

Даний опитувальник містить питання стосовно тренінгових технологій та їх ведучого, й дозволяє виявити та оцінити досвід практикуючих тренерів. Процедура обробки включала якісний аналіз та узагальнення добутої інформації.

6. Розроблений нами опитувальник на виявлення рівня підготовленості студентів-психологів до використання тренінгових технологій (див. дод. Б.).

Даний опитувальник дозволяє виявити і кількісно оцінити у сту-



дентів-психологів особливості, пов'язані з їх підготовленістю до використання тренінгових технологій, а також, ті особистісні якості тренера, які найбільш суттєві в його діяльності. Процедура обробки передбачала уніфіковану трьохбальну шкалу за спеціальною схемою.

Слід відзначити, що на першому етапі дослідження були використані тільки опитувальник рівня підготовленості студентів-психологів до використання тренінгових технологій та опитувальник для тренерів.

Таким чином, обрані нами методики дозволили узагальнити та якісно оцінити, по-перше, показники (П), що визначають експертну оцінку підготовленості до використання тренінгових технологій: П1- здатність дати адекватне визначення тренінгу; П2- знання критеріїв, за якими можна класифікувати тренінги; П3- знання ознак, за якими можна оцінити якість змісту тренінгу; П4- знання про час зберігання в свідомості отриманого в тренінгу досвіду; П5- знання моментів, з яких необхідно починати оволодіння тренінга; П6- знання про те, що найважливіше враховувати при проведенні тренінгів; П7- знання про спрямованість тренінгових вправ; П8- знання щодо використання отриманої в ході тренінгу інформації в реальному житті; П9- наявність досвіду участі в тренінгах та вміння виділити найбільш ефективні з них; П10- вміння виділити найбільш важливі моменти відвіданого тренінгу; П11- наміри використовувати елементи відвіданого тренінгу для досягнення особистих цілей і в професійній діяльності; П12 – вміння виділити й обґрунтувати негативні моменти відвіданих тренінгів; П13- знання про тренінг, відомі з спеціальної літератури або учбових занять; П14- знання психологічних теорій, які можуть бути використані в тренінгових технологіях; П15 – адекватність уявлень про необхідні особистісні якості психолога-тренера; П16 – адекватність уявлень про необхідні емоційно-вольові якості психолога-тренера та П17 – загальний показник підготовленості до оволодіння тренінговими технологіями.

По-друге, показники, що визначають самооцінку студентів-психологів про власну підготовленість до використання тренінгових технологій: П18- оцінка власної обізнаності про види тренінгів, П19- оцінка знання теоретико-методологічних підходів, які використовуються при побудові тренінгів, П20- оцінка знання структури тренінга, П21- оцінка вміння планувати зміст тренінга, П22- оцінка вміння вносити в зміст тренінгу свої корективи, П23- оцінка вміння здійс-



нювати контроль за ходом тренінга (зворотний зв'язок), П24- оцінка вміння раціонально використовувати час тренінгу, П25- оцінка вміння встановлювати комунікативний контакт, П26- оцінка організаторських здібностей (вміння керувати групою), П27- оцінка володіння власним станом, П28- оцінка уміння «відчувати» групу, П29- оцінка вміння правильно представляти вправи, П30- оцінка володіння різноманітними техніками і прийомами психологічного впливу, П31- оцінка вміння імпровізувати, комбінувати тренінги, створювати авторські варіанти тренінгів (модифікований варіант шкали самооцінки Т.В.Дембо - С.Я.Рубінштейн); П32 – загальний показник самооцінки підготовленості до використання тренінгових технологій.

По-третє, показники, що характеризують особистісні властивості студентів-психологів: *інтелектуальні особливості*: П34-рівень інтелекту, П42- практичність/розвиненість уяви, П45- консерватизм/радікалізм; *емоційно-вольові особливості*: П35- емоційна стійкість/нестійкість, П38- емоційність/висока нормативність поведінки, П40- жорстокість/чутливість, П44- впевненість у собі/тривожність, П47- низький/високий самоконтроль, П48- розслабленість/напруженість; *комунікативні властивості та особливості міжособистісної взаємодії*: П33- замкнутість/товариськість, П36- підкореність/домінантність, П37- стриманість/імпульсивність, П39- обережність/соціальна сміливість, П41- довірливість/підозрілість, П43- прямолінійність/дипломатичність, П46- конформізм/нонконформізм (методика Р. Кеттела), П49- експресивність, П50- саморегуляція, П51- емпатія (опитувальник О.Я.Чебикіна), П52 - спрямованість, П53- діловитість, П54- прагнення до домінування в групі, П55 -впевненість, П56- вимогливість, П57 - впертість, П58 - поступливість, П59 -залежність, П60 - психологічний такт, П61- чутливість (опитувальник Л.П.Калінінського).

По-четверте, показники експертної оцінки якості проведених студентами тренінгів: П62- теоретична обізнаність про тему тренінга, П63 – практичні навички (володіння різноманітними техніками та прийомами психологічного впливу), П64 – знання структури тренінга, П65 – вміння планувати зміст тренінгу, П66 – вміння вносити в зміст тренінга свої корективи (імпровізувати), П67 – вміння здійснювати контроль за ходом тренінга (зворотний зв'язок), П68 – вміння раціонально використовувати час тренінга, П69 – вміння легко встановлювати контакт, П70 – якість мовлення



тренера (ясність, виразність, правильність), П71 – організаторські здібності (вміння організувати роботу в групі), П72 – вміння відчувати настрій групи, П73 – володіння власним станом, П74 – емоційна насиченість тренінга, П75 – вміння досягати результативності тренінга (вправи), тобто досягати основної його мети, П76 – вміння правильно представляти вправи, П77 – загальна середня оцінка тренінга.

Емпіричною базою проведення дослідження став Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського. Дослідженням було охоплено 200 осіб. Вибірку складали студенти різних курсів Інституту психології даного університету та досвідчені фахівці, працюючі в різних організаціях з надання психологічної допомоги м.Одеси.

Для обробки даних нами були застосовані такі математико-статистичні методи: розрахунок середнього вибіркового значення ( $\bar{x}$ ), застосування  $t$ -критерію Стюдента ( $t$ ) для визначення достовірності відмінностей між вибірками, що порівнювались, проведення факторного аналізу для визначення взаємозв'язків між показниками, що вивчаються. Для факторного аналізу була застосована комп'ютерна програма SPSS 9.0 for Windows, інші показники обчислювались за допомогою програми Microsoft Excel.

## **2.2. Результати емпіричних досліджень особливостей підготовленості студентів-психологів до використання тренінгових технологій**

### **2.2.1. Аналіз первинних та середніх даних, що характеризують підготовленість студентів-психологів до використання тренінгових технологій**

Результати проведеного емпіричного дослідження дозволили дати загальну характеристику підготовленості студентів-психологів 1-5 курсів. Так, аналіз індивідуальних даних, одержаних при обстеженні студентів 1 курсу показав, що оцінки показника П1, що характеризує здатність дати адекватне визначення тренінгу, у них коливаються в діапазоні від 0 (нездатність сформулювати визначення поняття «тренінгу») до 3 балів (найбільш точне розуміння сутності



тренінгу), а середнє значення у вибірці ( $x=1,8$ ) відповідає верхній границі зони недостатнього рівня його вираженості. При цьому, значення показника, що можуть характеризувати недостатню обізнаність щодо визначення тренінгу, спостерігаються у 68% випробовуваних-першокурсників, й лише у 32% значення показника П1 відповідають достатньому рівню його виразності. (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Показники, що характеризують підготовленість студентів-психологів 1 курсу до використання тренінгових технологій

Показник	Кількість студентів у %																
	П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7	П8	П9	П10	П11	П12	П13	П14	П15	П16	П17
Рівень																	
Недост.	68	68	96	24	56	72	44	52	100	100	100	100	100	100	80	84	68
Дост.	32	32	4	76	44	28	56	48	0	0	0	0	0	0	20	16	32

Як свідчать ці дані, більшість першокурсників демонструють недостатню обізнаність щодо визначення тренінгу.

Відносно показника П2, який характеризує знання студентами 1 курсу підстав для класифікації тренінгів, дані за ним розподілені щільніше ніж за показником П1, й знаходяться у діапазоні 1-3 балів, тобто такі випробувані, що були нездатні сформулювати підстави для класифікації тренінгу, серед першокурсників відсутні. Разом з тим, як середнє значення цього показника ( $x=1,9$ ), так і відсоток студентів, які не досить розгорнуто визначають підстави для класифікації тренінгів (68%) свідчать про те, що виразність показника П2 майже не відрізняється від виразності П1. Тобто, в більшості першокурсників не сформовані уявлення про те, за якими підставами можна диференціювати різні тренінгові технології.

За показником П3, що характеризує знання студентами першого курсу ознак, за якими можна оцінити якість змісту тренінгу, дані розподілені в інтервалі від мінімальних до високих значень (0-3 балів), та більшість з них (96%) відповідають недостатньому рівню виразності, решта випробовуваних (4%) має досить високі оцінки. Ці дані та середнє вибіркове ( $x=1,6$ ) показника свідчать про несформоване вміння студентами 1 курсу за змістом тренінгу прогнозувати його ефективність.

Індивідуальні дані, що отримані за показником П4, який характеризує знання студентів про час зберігання в свідомості отрима-



ного в тренінгу досвіду, розподілені в діапазоні 2-3 балів, при цьому до недостатнього рівня відносяться лише 24% оцінок, решта (76%) – до достатнього. Середнє значення ( $x=2,76$ ) за цим показником наближається до максимально високої оцінки у групі, що також дозволяє констатувати в студентів 1 курсу достатній рівень поінформованості щодо тривалості зберігання в свідомості отриманого в тренінгу досвіду.

Показник П5 (знання моментів, з яких необхідно починати оволодіння тренінгом) також представлений даними, що коливаються від 2 до 3 балів. До недостатнього рівня його виразності тут належить 56% відповідей, до достатнього – 44%. Середнє значення цього показника у виборці студентів 1 курсу ( $x=2,4$ ) знаходиться у проміжку між недостатнім та достатнім рівнями. Ці дані дають змогу констатувати в означених випробуваних помірну обізнаність про початковий етап оволодіння певною тренінговою технологією.

Середнє значення показника П6, що характеризує знання студентами-першокурсниками того, що найважливіше враховувати при проведенні тренінгів, ( $x=1,9$ ) наближається до верхньої границі недостатнього рівня вираженості показника. Саме до недостатніх значень відноситься більшість відповідей (72%) за цим показником. Решта випробуваних (28%) має оцінки, які відповідають достатньому рівню. Такі дані дозволяють характеризувати випробуваних 1 курсу загалом як здатних лише приблизно визначити найважливіші моменти, які слід враховувати при проведенні тренінгу.

Виразність показника П7, який характеризує знання студентів 1 курсу про спрямованість тренінгових вправ, відображає такі особливості розподілу: індивідуальні дані мають невелику розбіжність (від 1 до 3 балів); більшість випробуваних (56%) має достатній рівень виразності показника, й лише 44 % - недостатній рівень; середнє значення ( $x=2,4$ ) відповідає інтервалу між недостатнім та достатнім рівнями виразності. Отже, студенти-першокурсники загалом здатні за змістом тренінгових вправ визначити задачі, які вирішуються у процесі їхнього застосування.

Стосовно виразності показника П8, який характеризує знання студентів щодо використання отриманої в ході тренінгу інформації в реальному житті, дані за ним розподілені щільніше ніж за показником П7, й знаходяться у діапазоні 2-3 балів, тобто випробуваних, що зовсім не знають, яким чином впроваджуються наслідки тренін-



нгу в реальному житті, серед першокурсників немає. Середнє значення цього показника ( $x=2,4$ ) та відсоток студентів, які досить точно розуміють, що здобуті у ході тренінгу уміння мають використовуватися як основа для вибору можливих варіантів вирішення життєвих проблем (52%) свідчать про те, що виразність показника П8 майже не відрізняється від виразності П7. Тобто, в більшості першокурсників у достатній мірі сформовані знання про використання отриманої в ході тренінгу інформації в реальному житті.

Щодо показників, які характеризують більш високий (теоретико-методологічний) рівень опанування тренерською діяльністю, а саме П9 (наявність досвіду участі в тренінгах та вміння виділити найбільш ефективні з них), П10 (вміння виділити найбільш важливі моменти відвіданого тренінгу), П11 (наміри використовувати елементи відвіданого тренінгу для досягнення особистих цілей і в професійній діяльності), П12 (вміння виділити й обґрунтувати негативні моменти відвіданих тренінгів), П13 (знання про тренінг, відомі з спеціальної літератури або навчальних занять) та П14 (знання психологічних теорій, які можуть бути використані в тренінгових технологіях), їх виразність у всіх студентів 1 курсу (100%) не перевищує недостатній рівень. Відповідно, середні значення цих показників коливаються від 0 балів (у показників П11, П12, П14) до 0,16 балів (у показника П13).

Як свідчать ці дані, студенти-першокурсники не мають досвіду участі в тренінгах, не вміють виділяти найбільш важливі моменти тренінгу, не здатні критично оцінювати ту чи іншу тренінгову технологію. Крім того, в них не сформовані наміри використовувати елементи тренінгу для досягнення особистих цілей та в професійній діяльності, й через відсутність професійного інтересу, відсутні теоретичні та методологічні основи для використання тренінгових технологій.

Відносно показників П15 та П16, які характеризують наявність адекватних уявлень про важливі якості психолога-тренера, слід указати, що серед першокурсників лише до 20% таких, що мають досить адекватне уявлення про необхідні тренеру якості особистості, решта випробуваних (від 80% до 84%), лише приблизно поінформовані про важливі для тренерської роботи якості особистості. Середні вибіркові у групі ( $x=1,8$  для П15 та  $x=2,16$  для П16) також вказують на недостатньо адекватне уявлення про особистісні та



емоційно-вольові якості психолога-тренера, що є опосередкованим свідченням непідготовленості першокурсників до використання тренінгових технологій.

Звертаючись до індивідуальних оцінок, що характеризують загальний показник підготовленості студентів-першокурсників до використання тренінгових технологій (П17), слід відзначити, що середнє значення за ним відповідає границі недостатнього рівня його виразності ( $x=1,2$ ), але більшість оцінок (68%) не перевищує цю границю, й лише у 32% студентів індивідуальні значення свідчать про достатню підготовленість до використання тренінгових технологій.

Отже, підводячи підсумки аналізу первинних даних та середніх значень показників підготовленості студентів-першокурсників до використання тренінгових технологій, відмітимо, що більшість з них недостатньо підготовлені до опанування будь якою з них через низьку обізнаність щодо визначення тренінгу, підстав для диференціації, несформованість вміння за змістом тренінгу прогнозувати його ефективність, виділяти найбільш важливі його моменти, критично оцінювати ту чи іншу технологію, відсутність досвіду участі в тренінгах та професійного інтересу до оволодіння методикою його проведення. Разом з тим в багатьох першокурсників зафіксований достатній рівень поінформованості щодо спрямованості використовуваних у тренінгу завдань, тривалості отриманого в ньому досвіду, можливостей його використання в реальному житті.

Переходячи до розгляду індивідуальних даних, отриманих при обстеженні студентів 2 курсу, слід відмітити, що середня оцінка показника П1, який характеризує здатність дати адекватне визначення тренінгу ( $x=1,7$ ), наближається до верхньої границі зони недостатнього рівня вираженості. Індивідуальні значення показника, що характеризують недостатню обізнаність щодо сутності тренінгу, визначені у 66% другокурсників, й лише у 34% групи значення відповідають достатньому рівню виразності показника П1. (див. табл. 2.2).

Як ми бачимо, серед студентів 2 курсу, як і у першокурсників, більшість демонструють недостатню обізнаність щодо визначення тренінгу. Стосовно показника П2, який характеризує знання студентами підстав, засновуючись на яких можна класифікувати тренінги, дані за ним розподілені діапазоні від мінімальних (0 балів) до максимальних оцінок (3 бали).



Таблиця 2.2

Показники, що характеризують підготовленість студентів-психологів 2 курсу до використання тренінгових технологій

Показник	Кількість студентів у %																
	П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7	П8	П9	П10	П11	П12	П13	П14	П15	П16	П17
Рівень																	
Недост.	66	77	80	32	61	66	27	48	93	98	100	100	100	100	61	64	59
Дост.	34	23	20	68	39	34	73	52	7	2	0	0	0	0	39	36	41

Середнє значення ( $x=1,4$ ) та істотний відсоток студентів 2 курсу, які не досить розгорнуто визначають підстави для класифікації тренінгів (77%) свідчать про те, що виразність показника П2 є навіть нижчою, ніж у студентів-першокурсників.

Отже, в більшості другокурсників уявлення про те, за якими підставами можна диференціювати різні тренінгові технології не сформовані.

За показником П3, що характеризує знання студентами ознак, за якими можна оцінити якість змісту тренінгу, дані розподілені в інтервалі від 1 до 3 балів, більшість з них (80%) відповідають недостатньому рівню виразності, решта випробуваних (20%) має високі оцінки. Ці дані та середнє вибіркове показника ( $x=1,76$ ) свідчать про те, що в більшості другокурсників вміння за змістом тренінгу прогнозувати його ефективність не сформоване.

Індивідуальні оцінки, отримані за показником П4, що характеризує знання студентів про час зберігання в свідомості отриманого в тренінгу досвіду, розподілені в діапазоні 0-3 балів. До недостатнього рівня виразності показника відносяться 32% оцінок, решта (68%) – до достатнього. Середнє значення ( $x=2,6$ ) також наближається до достатнього рівня вираженості показника П4, що дозволяє визначити в студентів 2 курсу достатній рівень поінформованості щодо тривалості зберігання в свідомості отриманого в тренінгу досвіду.

Дані за показником П5, що характеризує знання студентами 2 курсу певних моментів, з яких необхідно починати оволодіння тренінгом, коливаються від 1 до 3 балів. До недостатнього рівня виразності показника тут належить 61% відповідей, до достатнього – 39%. Середнє значення ( $x=2,4$ ) вище границі недостатнього рівня виразності показника П5. Ці дані дають підставу говорити про те, що у випробуваних 2 курсу обізнаність про початковий етап оволодіння певною тренінговою технологією такі самі, як у першокурсників.



Середнє значення показника П6, що характеризує знання студентами-другокурсниками того, що найважливіше враховувати при проведенні тренінгів, ( $x=2,1$ ) є вищим, ніж у попередній групі. До недостатнього рівня належить більшість відповідей (66%) за цим показником. Решта випробуваних (34%) має оцінки, які відповідають достатньому рівню. Такі дані дозволяють характеризувати випробуваних 2 курсу як нездатних визначити найважливіші моменти, які слід враховувати при проведенні тренінгу.

Індивідуальні дані за показником П7, який характеризує обізнаність студентів 2 курсу щодо спрямованості тренінгових вправ, мають невелику розбіжність (від 1 до 3 балів). Більшість випробуваних (73%) демонструють достатній рівень виразності показника, й лише 27 % - недостатній рівень. Середнє значення ( $x=2,5$ ) також наближається до границі достатнього рівня. Отже, студенти-другокурсники загалом адекватно визначають спрямованість тренінгових вправ.

Виразність показника П8, який характеризує знання студентів щодо використання отриманої в ході тренінгу інформації в реальному житті, представлена даними, що розподілені у діапазоні 0-3 балів, тобто серед випробуваних є як такі, що зовсім не знають, яким чином впроваджуються наслідки тренінгу в реальному житті, так і такі, що розуміють, як здобуті у ході тренінгу уміння мають використовуватися для вирішення життєвих проблем. Середнє значення цього показника ( $x=2,5$ ) та відсоток студентів, дані яких відповідають достатньому рівню виразності цього показника (52%) вказують на те, що в більшості другокурсників у достатній мірі сформовані знання щодо використання отриманої в ході тренінгу інформації в реальному житті.

Щодо показників П9 (наявність досвіду участі в тренінгах та вміння виділити найбільш ефективні з них) та П10 (вміння виділити найбільш важливі моменти відвіданого тренінгу), їхня виразність хоч і залишається на недостатньому рівні, однак порівняно з вибіркою студентів-першокурсників, значення за цими показниками є дещо вищими. Так, індивідуальні значення показника П9 у 7% випробуваних та показника П10 у 2% випробуваних групи можуть бути оцінені як високі. Разом з тим як середні значення (відповідно  $x=0,27$  для П9 та  $x=0,2$  для П10), так найбільш поширені оцінки цих показників – від 0 до 2 балів свідчать про те, що другокурсники в цілому не мають досвіду участі в тренінгах та не вміють виділити найбільш важливі моменти в них.



Досить низькими залишаються також значення показників П11 (наміри використовувати елементи відвіданого тренінгу для досягнення особистих цілей і в професійній діяльності), П12 (вміння виділити й обґрунтувати негативні моменти відвіданих тренінгів), П13 (знання про тренінг, відомі з спеціальної літератури або учбових занять) та П14 (знання психологічних теорій, які можуть бути використані в тренінгових технологіях), в саме їх виразність у всіх студентів 2 курсу (100%) не перевищує недостатній рівень. Однак, якщо середні значення показників П11, П12 та П14 наближаються до 0 балів, то середня оцінка показника П14 дорівнює 0,5 бала, тобто невелика кількість студентів все ж таки мають певні знання психологічних теорій, що можуть бути використані в тренінгових технологіях.

Разом з тим, отримані дані свідчать, що більшість студентів-другокурсників не мають досвіду участі в тренінгах, не вміють виділяти найбільш важливі та негативні моменти тренінгу, не здатні критично оцінювати ту чи іншу тренінгову технологію. Крім того, в них не сформовані наміри використовувати елементи тренінгу для досягнення особистих цілей та в професійній діяльності, й через відсутність професійного інтересу, відсутні теоретичні та методологічні основи для використання тренінгових технологій.

Показник П15, який характеризує наявність адекватних уявлень про важливі особистісні якості психолога-тренера, представлений даними, що розподілені у діапазоні від 1 до 3 балів, причому 61% другокурсників лише приблизно поінформовані про важливі для тренерської роботи якості особистості, та лише 39% - мають досить адекватне уявлення про необхідні тренеру якості особистості. Разом з тим, середнє вибіркове у групі ( $\bar{x}=2,29$ ) знаходиться в інтервалі між недостатнім та достатнім рівнями виразності цього показника. Отже, у студентів-другокурсників відзначається посередню адекватність уявлень про важливі особистісні якості психолога-тренера.

Відносно показника П16, що характеризує наявність адекватних уявлень про важливі емоційно-вольові якості психолога-тренера, слід указати, що розподіл індивідуальних оцінок за ним є щільнішим, ніж за показником П15 (2-3 бали), причому серед другокурсників 36% таких, що мають досить адекватне уявлення про необхідні тренеру емоційно-вольові якості особистості, й 64% випробуваних лише приблизно поінформовані про те, які з них є найбільш важливими. Середнє значення у групі ( $\bar{x}=2,36$ ) вказують



на посередню адекватність уявлень другокурсників про важливі емоційно-вольові якості психолога-тренера.

Щодо індивідуальних оцінок, які характеризують загальний показник підготовленості другокурсників до використання тренінгових технологій (П17), середнє значення за ним ( $x=1,3$ ) декілька перевищує таку саму оцінку у групі першокурсників. Але більш, ніж половина оцінок в групі (59%) відповідає недостатньому рівню, решта студентів (41%) засвідчили достатню підготовленість до використання тренінгових технологій.

Отже, підводячи підсумки аналізу первинних даних та середніх значень показників підготовленості другокурсників до використання тренінгових технологій, відмітимо, що більшість з них, також, як і першокурсники, недостатньо підготовлені до їх проведення. Насамперед це виявляється у низькій обізнаності щодо визначення тренінгу, підстав для диференціації, несформованості вмінь за змістом тренінгу прогнозувати його ефективність, виділяти найбільш важливі моменти, критично оцінювати ту чи іншу технологію, відсутності досвіду участі в тренінгах та професійного інтересу до оволодіння методикою його проведення. Декілька краще вони поінформовані щодо спрямованості використовуваних у тренінгу завдань, тривалості отриманого в ньому досвіду, можливостей його використання в реальному житті, з посередньою адекватністю уявляють важливі особистісні та емоційно-вольові якості психолога-тренера.

Звертаючись до індивідуальних даних, отриманих при обстеженні студентів 3 курсу, відмітимо, що оцінки показника П1, який характеризує здатність дати адекватне визначення тренінгу, у них знаходяться в діапазоні від 0 до 3 балів, а середнє значення у вибірці ( $x=1,7$ ) також, як і у попередніх групах, наближається до верхньої границі зони недостатнього рівня вираженості. До цього ж рівня належать й 71% індивідуальних оцінок третьокурсників. Лише у 29% значень відповідають достатньому рівню його виразності. (див. табл. 2.3).

Як ми бачимо, студенти 3 курсу демонструють навіть меншу обізнаність щодо визначення тренінгу, ніж випробувані молодших курсів.

Показник П2, який характеризує знання студентами підстав, за якими можна класифікувати тренінги, також вказує на слабку поі-



інформованість студентів 3 курсу щодо цього питання. Дані за ним розподілені у діапазоні від 1 до 3 балів, та до високого рівня вираженості належать лише 33% відповідей.

Таблиця 2.3

Показники, що характеризують підготовленість студентів-психологів 3 курсу до використання тренінгових технологій

Показник	Кількість студентів у %																
	П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7	П8	П9	П10	П11	П12	П13	П14	П15	П16	П17
Недост.	71	67	95	14	52	76	14	29	95	90	100	100	95	100	81	67	38
Дост.	29	33	5	86	48	24	86	71	5	10	0	0	5	0	19	33	62

Середнє значення ( $x=1,85$ ) та істотний відсоток невисоких оцінок (67%) свідчать про те, що в більшості третьокурсників не сформовані уявлення про те, за якими підставами можна диференціювати різні тренінгові технології.

Індивідуальні оцінки за показником П3, що характеризує знання студентами ознак, за якими можна оцінити якість змісту тренінгу, розподілені в інтервалі від 1 до 3 балів, більшість з них (95%) відповідають недостатньому рівню виразності, й лише 5% випробуваних має високі оцінки. Ці дані та середнє вибіркове показника ( $x=1,8$ ) свідчать про те, що в більшості третьокурсників вміння за змістом тренінгу прогнозувати його ефективність не сформовано.

За показником П4, що характеризує знання студентів про час зберігання в свідомості отриманого в тренінгу досвіду, всі дані розташовані в межах 2-3 балів. До недостатнього рівня виразності показника відносяться лише 14% оцінок, й 86% – до достатнього. Середнє значення ( $x=2,85$ ) тут також досить високе. Тобто, студенти 3 курсу добре поінформовані про тривалість зберігання в свідомості отриманого у тренінгу досвіду.

Також досить високими є дані за показником П5, що характеризує знання студентами 3 курсу певних моментів, з яких необхідно починати оволодіння тренінгом. До недостатнього рівня належить 52% відповідей, причому оцінок, нижчих за 2 бали тут немає. Середнє значення ( $x=2,47$ ) наближається до границі достатнього рівня його виразності. Ці дані дають підставу говорити про те, що випробувані 3 курсу певно краще обізнані про початковий етап оволодіння тренінговими технологіями, ніж другокурсники.



Середнє значення показника П6, що характеризує знання студентами-третьокурсниками того, що найважливіше враховувати при проведенні тренінгів, ( $x=1,9$ ) є декілька нижчим, ніж у попередній групі. До достатнього рівня належить лише 24% індивідуальних оцінок. Більшість випробуваних (76%) має оцінки, які відповідають недостатньому рівню. Такі дані дозволяють характеризувати випробуваних 3 курсу як здатних лише приблизно визначити найважливіші моменти, які слід враховувати при проведенні тренінгу.

Індивідуальні дані за показником П7, який характеризує обізнаність студентів 3 курсу щодо спрямованості тренінгових вправ, у більшості випробуваних (86%) демонструють достатній рівень виразності показника, й лише 14 % - недостатній рівень. Середнє значення ( $x=2,76$ ) також перебільшує подібну оцінку у попередніх групах. Отже, третьокурсники досить адекватно можуть визначити спрямованість тренінгових вправ.

Щодо показника П8, який характеризує знання студентів про використання отриманої в ході тренінгу інформації в реальному житті, середнє значення його ( $x=2,7$ ) та значна кількість студентів, дані яких відповідають достатньому рівню виразності цього показника (71%) вказують на те, що більшість третьокурсників мають правильні уявлення про те, яким чином в реальному житті використовується отримана в тренінгу інформація.

Щодо показників П9 (наявність досвіду участі в тренінгах та вміння виділити найбільш ефективні з них) та П10 (вміння виділити найбільш важливі моменти відвіданого тренінгу), їх виразність також, як і у студентів 2 курсу, декілька вища, ніж у першокурсників. Індивідуальні значення показника П9 у 5% випробуваних та показника П10 у 10 % випробуваних належать до високого рівня. Однак більшість оцінок цих показників в групі третьокурсників свідчать про те, що вони загалом не мають досвіду участі в тренінгах та не вміють виділити найбільш важливі моменти в них.

Низькими залишаються у всіх випробуваних значення показників П11 (наміри використовувати елементи відвіданого тренінгу для досягнення особистих цілей і в професійній діяльності), П12 (вміння виділити й обґрунтувати негативні моменти відвіданих тренінгів) та П14 (знання психологічних теорій, які можуть бути використані в тренінгових технологіях).

За показником П13 (знання про тренінг, відомі з спеціальної



літератури або навчальних занять) невелика кількість студентів (5%) все ж таки отримала достатні оцінки. Тобто, серед третьокурсників є такі, що демонструють зацікавленість теоретичними засадами впровадження тренінгових технологій.

Однак отримані дані свідчать, що більшість студентів 3 курсу, також, як і студенти у попередніх групах, не мають досвіду участі в тренінгах, не вміють виділяти найбільш важливі моменти тренінгу, не здатні критично оцінювати ту чи іншу тренінгову технологію, в них не сформовані наміри використовувати елементи тренінгу для досягнення особистих цілей та в професійній діяльності, в них відсутні теоретичні та методологічні основи, необхідні для використання тренінгових технологій.

Показник П15, який характеризує наявність адекватних уявлень про важливі особистісні якості психолога-тренера, представлений даними, більшість з яких (81%) демонструють недостатню поінформованість третьокурсників про важливі для тренерської роботи якості особистості. Середнє значення у групі ( $x=1,95$ ) навіть не досягає межі недостатнього рівня виразності цього показника. Отже, третьокурсників відрізняє невисока адекватність уявлень про важливі особистісні якості психолога-тренера.

Так само розподіл оцінок за показником П16, що характеризує наявність адекватних уявлень про важливі емоційно-вольові якості психолога-тренера, вказує, що лише деякі з третьокурсників (33%) мають досить адекватне уявлення про необхідні тренеру емоційно-вольові якості особистості. Решта випробуваних (67%) лише приблизно поінформовані про те, які з них є найбільш важливими. Середнє значення у групі ( $x=2,3$ ) вказують на помірну адекватність уявлень про важливі емоційно-вольові якості психолога-тренера.

Разом з тим, середня оцінка загального показника підготовленості до використання тренінгових технологій (П17) в групі третьокурсників ( $x=1,4$ ) декілька перевищує таку саму оцінку у молодших групах, а значна частина випробуваних (62%) демонструє достатню підготовленість до використання тренінгових технологій.

Отже, аналіз первинних даних та середніх значень показників підготовленості третьокурсників до використання тренінгових технологій, показав, що більшість з них достатньо підготовлені до їх опанування. В них виявляється поінформованість щодо спрямованості використовуваних у тренінгу завдань, тривалості отриманого



в ньому досвіду, можливостей його використання в реальному житті, помірна адекватність уявлень про початковий етап оволодіння тренінговими технологіями, важливі особистісні та емоційно-вольові якості психолога-тренера. Разом з тим, в них залишається низька обізнаність щодо визначення тренінгу, підстав для диференціації, несформованості вмінь за змістом тренінгу прогнозувати його ефективність, виділяти найбільш важливі моменти, критично оцінювати ту чи іншу технологію; відсутності досвіду участі в тренінгах та професійного інтересу до оволодіння методикою його проведення.

Результати емпіричного дослідження, проведеного в групі студентів 4 курсу, показали, що середнє значення показника П1 (здатність дати адекватне визначення тренінгу) у них ( $x=1,76$ ) також, як і у попередніх групах, наближається до верхньої границі зони недостатнього рівня вираженості. Індивідуальні оцінки розподілені так, що до зони недостатніх значень відноситься 67% відповідей, й лише 33% - до зони достатніх оцінок. (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Показники, що характеризують підготовленість студентів-психологів 4 курсу до використання тренінгових технологій

Показ- ник	Кількість студентів у %																
	П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7	П8	П9	П10	П11	П12	П13	П14	П15	П16	П17
Рівень																	
Недост.	67	52	90	14	76	76	43	38	90	95	100	90	100	90	86	48	43
Дост.	33	48	10	86	24	24	57	62	10	5	0	10	0	10	14	52	57

Отже, студенти 4 курсу здатні лише приблизно визначити поняття «тренінг».

Дещо вищими є оцінки за показником П2 (знання підстав для класифікації тренінгів). До високого рівня тут належать 52% відповідей. Однак середня вибіркова оцінка ( $x=1,95$ ) не перевищує границі недостатнього рівня виразності показника. Такі дані свідчать про те, що в загалом у четвертокурсників є певні, хоча й приблизні уявлення про те, за якими підставами можна диференціювати різні тренінгові технології.

Більшість індивідуальних оцінок за показником П3 (знання ознак, за якими можна оцінити якість змісту тренінгу) - 90% - відповідають недостатньому рівню його виразності, й лише в 10% випробуваних - достатньому. Середнє значення показника ( $x=1,5$ ) є



навіть нижчим, ніж у групах студентів 2 та 3 курсів, що свідчить про невміння четвертокурсників за змістом тренінгу прогнозувати його ефективність.

За показником П4 (знання про час зберігання в свідомості отриманого в тренінгу досвіду), на відміну від попередніх груп дані коливаються від 0 до 3 балів. Разом з тим, до недостатнього рівня виразності показника відносяться лише 14% оцінок, 86% – до достатнього. Середнє значення ( $x=2,76$ ) тут також досить високе, що вказує на добру поінформованість більшості студентів 4 курсу про тривалість зберігання в свідомості отриманого у тренінгу досвіду.

Щодо показника П5 (знання певних моментів, з яких необхідно починати оволодіння тренінгом), виразність його в четвертокурсників нижча, ніж у студентів 3 курсу. Так, до недостатнього рівня тут належить 76% відповідей, до достатнього – лише 24%. Середнє значення ( $x=2,2$ ) також показує, що випробувані 4 курсу гірше обізнані про початковий етап оволодіння тренінговими технологіями, ніж третьокурсники.

Так само середнє значення показника П6, який характеризує знання студентами того, що найважливіше враховувати при проведенні тренінгів, ( $x=2,1$ ) є декілька вищим, ніж у попередній групі. До достатнього рівня тут належить 24% оцінок, а до недостатнього – 76%. Такі дані показують, що випробувані 4 курсу лише приблизно здатні визначити найважливіші моменти, які слід враховувати при проведенні тренінгу.

Індивідуальні дані за показником П7 (обізнаність щодо спрямованості тренінгових вправ) у більшості випробуваних (57%) демонструють достатній рівень виразності показника, у решти (43 %) – недостатній рівень. Такий розподіл та середнє значення його у вибірці ( $x=2,38$ ) свідчить про те, що четвертокурсники менш адекватно, ніж третьокурсники, можуть визначити спрямованість тренінгових вправ.

Стосовно показника П8 (знання про використання отриманої в ході тренінгу інформації в реальному житті), відмітимо, що середнє значення його ( $x=2,6$ ) та відсоток студентів, дані яких відповідають достатньому рівню виразності цього показника (62%) також є меншими, ніж в групі третьокурсників. Водночас ці дані дають підставу говорити, що загалом четвертокурсники мають більш-менш правильне уявлення про те, яким чином в реальному житті використовується отримана в тренінгу інформація.



Виразність показників П9 (наявність досвіду участі в тренінгах та вміння виділити найбільш ефективні з них) та П10 (вміння виділити найбільш важливі моменти відвіданого тренінгу) така саме, як і у студентів 2 та 3 курсів: індивідуальні значення показника П9 у 10% випробуваних та показника П10 у 5% випробуваних належать до достатнього рівня, що свідчить про недостатній досвід участі в тренінгах більшості четвертокурсників та їх нездатність виділити найбільш важливі моменти в них.

Низькими залишаються у всіх випробуваних значення показників П11 (наміри використовувати елементи відвіданого тренінгу для досягнення особистих цілей і в професійній діяльності) та П13 (знання про тренінг, відомі з спеціальної літератури або учбових занять).

Відносно показників П12 (вміння виділити й обґрунтувати негативні моменти відвіданих тренінгів) та П14 (знання психологічних теорій, які можуть бути використані в тренінгових технологіях), укажемо, що невелика кількість студентів (10%) все ж таки отримала достатні оцінки.

Разом з тим, отримані дані свідчать, що більшість четвертокурсників, також, як і студенти у попередніх групах, не мають досвіду участі в тренінгах, не вміють виділяти найбільш важливі моменти тренінгу, не здатні критично оцінювати ту чи іншу тренінгову технологію, в них не сформовані наміри використовувати елементи тренінгу для досягнення особистих цілей та в професійній діяльності, в них відсутні теоретичні та методологічні основи, необхідні для використання тренінгових технологій.

Щодо показника П15 (наявність адекватних уявлень про важливі особистісні якості психолога-тренера), більшість даних за ним (86%) демонструють погану поінформованість четвертокурсників про важливі для тренерської роботи якості особистості. Середнє значення у групі ( $\bar{x}=1,95$ ) також не досягає межі достатнього рівня виразності цього показника. Це показує, що в четвертокурсників уявлення про важливі особистісні якості психолога-тренера є недосить адекватними.

Інакше розподілені оцінки за показником П16 (наявність адекватних уявлень про важливі емоційно-вольові якості психолога-тренера). Більшість четвертокурсників (52%) можуть точно визначити, які емоційно-вольові якості особистості необхідні тренеру.



Решта випробуваних (48%) лише приблизно розуміють, які з них є найбільш важливими. Середнє значення у групі ( $x=2,5$ ) вказують на помірну адекватність уявлень про важливі емоційно-вольові якості психолога-тренера.

Середня оцінка загального показника підготовленості до використання тренінгових технологій (П17) в групі четвертокурсників ( $x=1,4$ ) є такою ж, як і у попередній групі. Так само й більш, ніж половина випробуваних (57%) демонструє достатню підготовленість до використання тренінгових технологій.

Отже, аналіз первинних даних та середніх значень показників підготовленості четвертокурсників до використання тренінгових технологій, показав, що більшість з них підготовлені до детального їх вивчення. В них виявляється поінформованість щодо сутності тренінгу, спрямованості використовуваних у тренінгу завдань, тривалості отриманого в ньому досвіду, можливостей його використання в реальному житті, помірна адекватність уявлень про початковий етап оволодіння тренінговими технологіями, важливі особистісні та емоційно-вольові якості психолога-тренера. Разом з тим, в них залишається низька сформованість вмінь за змістом тренінгу прогнозувати його ефективність, виділяти найбільш важливі моменти, критично оцінювати ту чи іншу технологію; відсутність досвіду участі в тренінгах та інтересу до використання в своїй майбутній професійній діяльності.

Розглянемо дані, отримані при обстеженні студентів 5 курсу. Як ми бачимо, середнє значення показника П1 (здатність дати адекватне визначення тренінгу) у них ( $x=2,3$ ) перевищує недостатній рівень вираженості. Індивідуальні оцінки більшості випробуваних (61%) високі, й лише 39% - низькі. (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Показники, що характеризують підготовленість студентів-психологів 5 курсу до використання тренінгових технологій

Показ- ник	Кількість студентів у %																
	П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7	П8	П9	П10	П11	П12	П13	П14	П15	П16	П17
Рівень																	
Недост.	39	83	94	33	44	83	28	67	67	83	100	83	100	94	83	72	28
Дост.	61	17	6	67	56	17	72	33	33	17	0	17	0	6	17	28	72



Це дає підставу говорити, що студенти 5 курсу, на відміну від попередніх груп, добре розуміють сутність тренінгу.

Оцінки за показником П2 (знання підстав для класифікації тренінгів), навпаки, нижчі, ніж можна було очікувати. До високого рівня тут належать лише 17% відповідей, більшість оцінок (83%) – до недостатнього рівня.

Такі дані свідчать про те, що загалом у п'ятикурсників є лише орієнтовні уявлення про те, за якими підставами можна диференціювати різні тренінгові технології.

Як і у попередній групі, більшість індивідуальних оцінок п'ятикурсників за показником П3, що характеризує знання ознак, за якими можна оцінити якість змісту тренінгу (94%), відповідають недостатньому рівню його виразності, й лише в 6% - достатньому. Разом з тим, середнє значення показника ( $x=2$ ) указує, що багато випробуваних можуть назвати деякі з важливих ознак якості тренінга.

За показником П4 (знання про час зберігання в свідомості отриманого в тренінгу досвіду) оцінки в групі студентів 5 курсу розподілені так: до недостатнього рівня виразності відносяться 33% оцінок, до достатнього – 67%. Середнє значення ( $x=2,6$ ) тут також досить високе, що дає підставу говорити про добру обізнаність більшості студентів 5 курсу про тривалість зберігання в свідомості отриманого у тренінгу досвіду.

Щодо показника П5 (знання певних моментів, з яких необхідно починати оволодіння тренінгом), до недостатнього рівня його вираженості належить 44% відповідей, до достатнього – 56%. Середнє значення ( $x=2,5$ ) показує, що випробувані 5 курсу краще поінформовані про початковий етап оволодіння тренінговими технологіями, ніж четвертокурсники.

Показник П6 (знання про те, що найважливіше враховувати при проведенні тренінгів) у групі п'ятикурсників має оцінки, більшість з яких (83%) належить до недостатнього рівня вираженості, решта (17%) - до достатнього. Разом з тим, середнє значення ( $x=1,9$ ) тут декілька нижче за таку саму оцінку в групі студентів 4 курсу. Такі дані показують, що випробувані 5 курсу не зовсім точно визначають найважливіші моменти, які слід враховувати при проведенні тренінгу.

За показником П7, що характеризує обізнаність студентів щодо спрямованості тренінгових вправ, індивідуальні дані більшості



випробуваних (72%) демонструють достатній рівень виразності, у решти (28 %) - недостатній рівень. Середнє значення показника ( $x=2,6$ ) також свідчить про певну обізнаність п'ятикурсників у питаннях спрямованості тренінгових вправ.

Стосовно показника П8 (знання про використання отриманої в ході тренінгу інформації в реальному житті), відмітимо, що середнє значення його ( $x=2,3$ ) та відсоток студентів, дані яких відповідають недостатньому рівню виразності цього показника (67%) дають підставу говорити, що п'ятикурсники мають менш правильне уявлення про те, яким чином в реальному житті використовується отримана в тренінгу інформація, ніж студенти 4 курсу.

Виразність показників П9 (наявність досвіду участі в тренінгах та вміння виділити найбільш ефективні з них), П10 (вміння виділити найбільш важливі моменти відвіданого тренінгу) та П12 (вміння виділити й обґрунтувати негативні моменти відвіданих тренінгів) у студентів 5 курсу певно зростає, порівняно з попередніми групами. За показником П9 у 33% випробуваних, показником П10 у 17% випробуваних та показником П12 у 17% випробуваних зафіксовані високі оцінки, що свідчить про зростання досвіду участі в тренінгах серед п'ятикурсників та їх нездатність виділити найбільш важливі моменти в них.

Низькими залишаються у всіх випробуваних значення показників П11 (наміри використовувати елементи відвіданого тренінгу для досягнення особистих цілей і в професійній діяльності) та П13 (знання про тренінг, відомі з спеціальної літератури або учбових занять). За П14 (знання психологічних теорій, які можуть бути використані в тренінгових технологіях) лише 6% студентів отримали достатні оцінки.

Отримані дані свідчать, що більшість п'ятикурсників, також, як і студенти у попередніх групах, не мають досвіду участі в тренінгах, не вміють виділяти найбільш важливі моменти тренінгу, не здатні критично оцінювати ту чи іншу тренінгову технологію, в них не сформовані наміри використовувати елементи тренінгу для досягнення особистих цілей та в професійній діяльності, в них відсутні теоретичні та методологічні основи для використання тренінгових технологій.

Дані за показниками П15 (наявність адекватних уявлень про важливі особистісні якості психолога-тренера) та П16 (наявність



адекватних уявлень про важливі емоційно-вольові якості психолога-тренера) в більшості випробуваних 5 курсу демонструють погану поінформованість про важливі для тренерської роботи особистісні й емоційно-вольові якості. Середні значення за П15 ( $x=2,05$ ) та П16 ( $x=2,27$ ) також невисокі. Отже, п'ятикурсники лише не досить адекватно уявляють собі, які особистісні та емоційно-вольові якості необхідні психологу-тренеру.

Щодо загального показника підготовленості до використання тренінгових технологій (П17) в групі студентів 5 курсу, середня оцінка за ним ( $x=1,52$ ) є вищою, ніж у попередній групі. Більшість випробуваних (72%) демонструє достатню підготовленість до використання тренінгових технологій, й лише 28% - недостатню підготовленість.

Як вказують вищенаведені дані, більшість з п'ятикурсників досить підготовлені до використання тренінгових технологій. Вони здатні дати адекватне визначення тренінгу, поінформовані про час зберігання в свідомості отриманого в тренінгу досвіду, знають, з чого треба починати оволодіння тренінгом, на що повинні бути спрямовані тренінгові вправи. Певна частина студентів має досвід участі в тренінгах. Разом з тим, в них залишається низька обізнаність щодо підстав для диференціації тренінгів, вони не вміють за змістом тренінгу прогнозувати його ефективність, виділяти найбільш важливі моменти, критично оцінювати ту чи іншу технологію та слабо володіють методикою їх проведення.

Таким чином, аналіз індивідуальних та середніх значень показників, що характеризують підготовленість студентів-психологів до оволодіння тренінговими технологіями, дозволив встановити, що у більшості студентів-психологів незалежно від року навчання рівень підготовленості використання тренінгових технологій залишається недостатнім. Це прослідковується за такими ознаками як недостатня орієнтація у критеріях, за якими можна оцінити якість змісту тренінгу, погане знання про те, що найважливіше враховувати при його проведенні, невміння виділити найбільш важливі моменти в ньому, відсутність намірів використовувати певні тренінгові технології, прагнення самотійно дізнатися про тренінгову діяльність зі спеціальної літератури.

Краще представлені параметри, пов'язані з придбанням теоретичних знань щодо сутності тренінгу, часу зберігання в свідомості



отриманого в тренінгу досвіду, спрямованості тренінгових вправ, використання отриманої в ході тренінгу інформації в реальному житті.

Щоб підтвердити або спростувати ці результати необхідно провести поглиблений аналіз отриманих даних.

### **2.2.2. Статистично достовірні відмінності в показниках підготовленості до використання тренінгових технологій студентів-психологів різних курсів**

Як було показано у попередньому розділі, отримання професійної освіти студентами-психологами по-різному відображається на окремих аспектах їхньої підготовленості до використання тренінгових технологій. Для з'ясування того, які з параметрів підготовленості виявляються чутливими до опосередкованого розвитку традиційними засобами професійної підготовки психологів, а які потребують спеціальної роботи, нами було проведено статистичне порівняння вираженості показників підготовленості до використання тренінгових технологій у студентів-психологів різних курсів.

Розглянемо середні значення показника П1, що характеризує здатність студентів різних курсів дати відносно адекватне визначення тренінгу (рис.2.2).

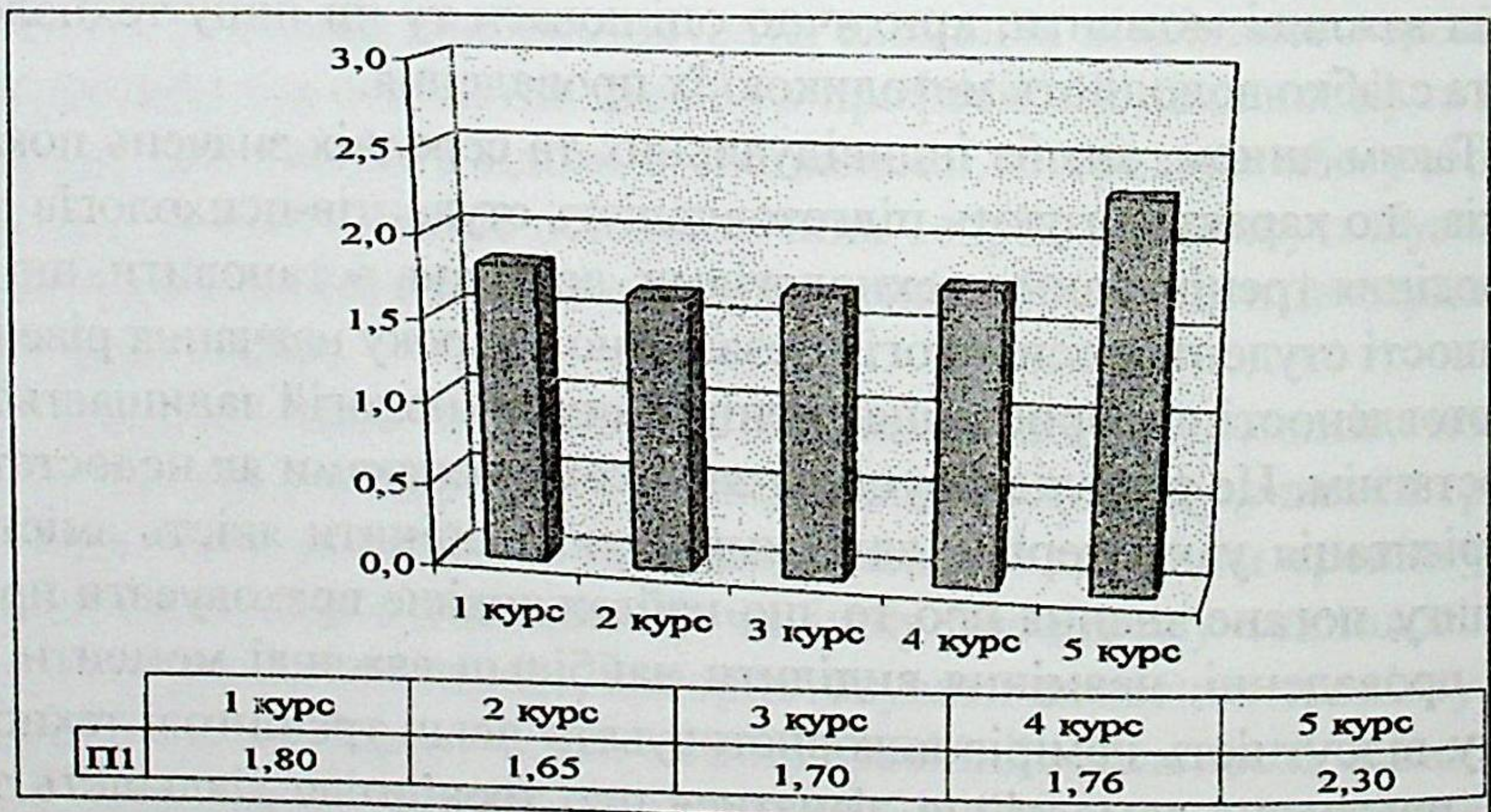


Рис.2.2. Показник, що характеризує здатність дати відносно адекватне визначення тренінгу у студентів різних курсів



Як показано на рисунку, у студентів 1- 4 курсів середні значення цього показника майже не відрізняються й не досягають границі недостатнього рівня його вираженості. У студентів 5 курсу середня оцінка за П1 ( $x=2,30$ ) перевищує такі самі значення, отримані у попередніх групах, не менш, ніж на 0,5 бала.

Статистична перевірка показала, що такі відмінності є достовірними при порівнянні групи п'ятикурсників лише з групами студентів 2 та 3 курсів (див. табл. 2.6).

Як свідчать ці дані, знання студентів-п'ятикурсників про сутність тренінгу значно є адекватнішими, порівняно з друго- та третьокурсниками. Тобто, наприкінці навчання у ВНЗ у студентів-психологів складається більш-менш точне уявлення про тренінг на рівні визначення його як спеціальної технології зміни певних якостей особистості засобами психологічного впливу.

Таблиця 2.6

Статистично достовірні відмінності між студентами за показником, що характеризує здатність дати адекватне визначення тренінгу

Статистичний показник	Курс			
	2	5	3	4
x	1,65	2,30	1,70	2,30
t	2,40*		2,02*	

Примітка. \* - 5% рівень достовірності ( $p<0,05$ ).

Щодо показника П2, який характеризує знання підстав для класифікації тренінгів, вираженість його коливається протягом усіх років навчання у ВНЗ (див. рис. 2.3).

Дані, представлені на рисунку, показують, що середнє значення цього показника у студентів 1 курсу ( $x=1,88$ ) перевищують таку оцінку в групах другокурсників ( $x=1,40$ ) й третьокурсників ( $x=1,85$ ). Найвищим воно виявлено у студентів 4 курсу ( $x=1,95$ ).

Далі, на 5 курсі, вираженість показника П2 знижується на 0,15 бала. Разом з тим, у жодній з обстежених нами груп середні значення за П2 не перевищують границі недостатнього рівня його вираженості.

Якщо звернутись до даних про достовірність виявлених відмінностей, можна побачити, що у студентів третього та четвертого курсів вираженість цього показника значно вища, ніж у другокурсників (див. табл. 2.7).



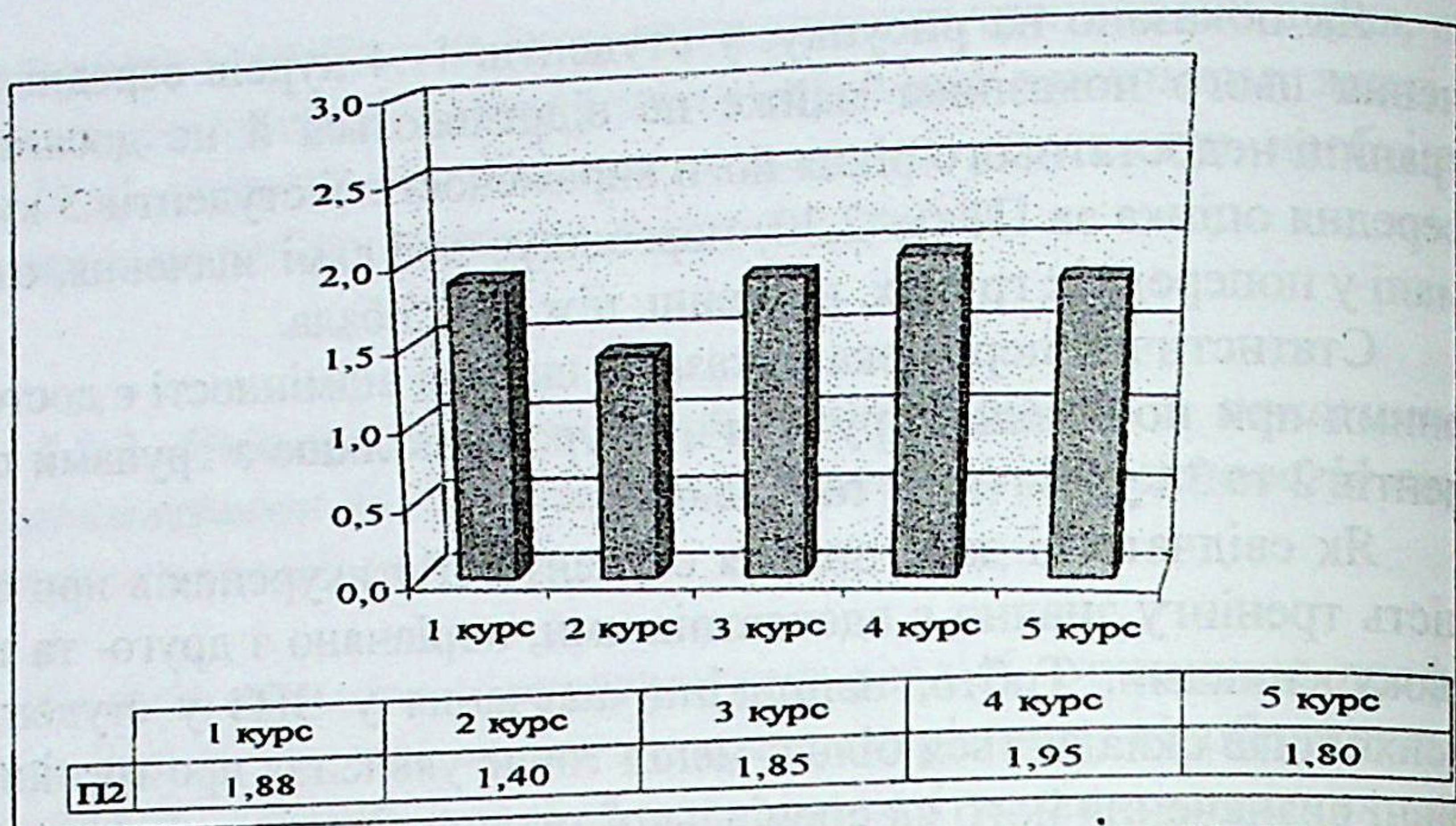


Рис.2.3. Показник, що характеризує знання підстав для класифікації тренінгів у студентів різних курсів

Таблиця 2.7

Статистично достовірні відмінності між студентами за показником, що характеризує знання підстав для класифікації тренінгів

Статистичний показник	Курс			
	2	3	2	4
x	1,40	1,85	1,40	1,95
t	2,59*		3,07**	

Примітка. \*- 5% рівень достовірності ( $p < 0,05$ ), \*\* - 1% рівень достовірності ( $p < 0,01$ ).

Отже, як свідчать ці дані, на третьому та четвертому курсах у студентів розширюється діапазон знань про підстави для класифікації тренінгових технологій.

Це можна пояснити тим, що саме у ці роки навчання за програмою професійної підготовки студентам викладаються такі навчальні дисципліни, як основи психотерапії та психологічної корекції. Разом з тим, як показало наше дослідження, отримані під час відвідування занять знання не дають студентам належного рівня обізнаності з цього питання та не набувають подальшого розвитку на 5 курсі навчання.

Переходячи до аналізу середніх даних, отриманих за показником ПЗ, що характеризує знання ознак, за якими можна оцінити якість змісту тренінгу, звернемо увагу на те, що компетентність студентів з цього питання протягом навчання у ВНЗ зростає (див. рис.2.4).



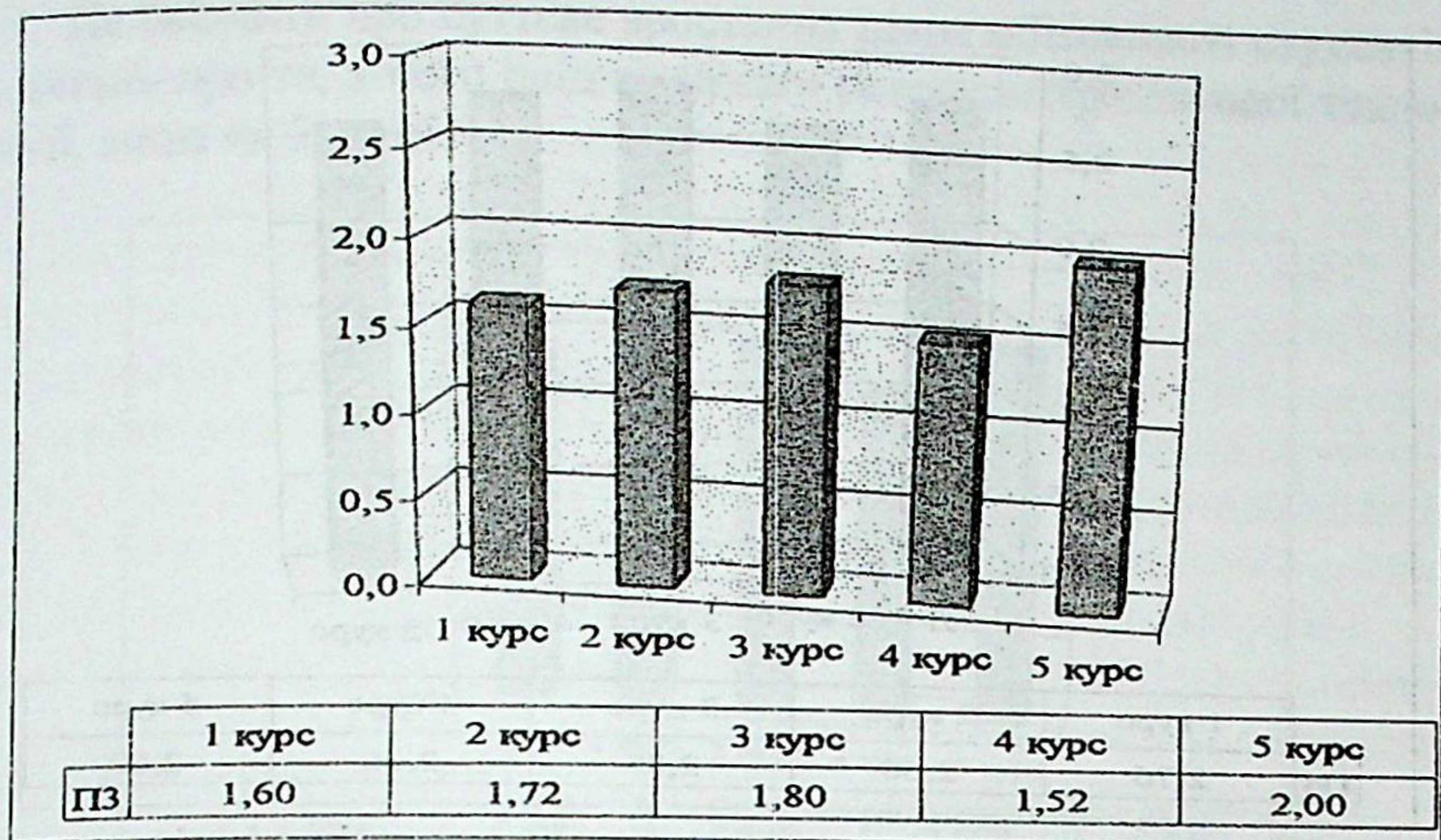


Рис.2.4. Показник, що характеризує знання ознак, за якими можна оцінити якість змісту тренінгу, у студентів різних курсів

Як зображено на рисунку, студенти першого курсу можуть правильно визначити якість змісту тренінгу лише приблизно ( $x=1,60$ ). Вже в другокурсників вираженість цього показника зростає до 1,72 бала, а у третьокурсників – до 1,8 бала. Найвища середня оцінка за даним показником зафіксована у студентів 5 курсу ( $x=2,00$ ). Це означає, що п'ятикурсники можуть вже оцінювати якість змісту тренінгу за двома ознаками, що відповідає верхній границі недостатнього рівня вираженості цього показника.

Отже, як ми бачимо, у сформованості знань студентів щодо ознак, за якими можна оцінити якість змісту тренінгу, протягом отримання професійної освіти відбувається певне зростання. Однак, якщо звернутися до даних статистичної перевірки достовірності отриманих відмінностей, побачимо, що відмінності, які б мали високий рівень вірогідності не виявлені.

Указані дані дозволяють говорити лише про те, що під час навчання у ВНЗ в студентів виявляється тенденція до зростання рівня обізнаності щодо ознак, за якими можна оцінити якість змісту тренінгу.

Також незначними є відмінності у виразності показника П4 (знання про час зберігання в свідомості отриманого в тренінгу досвіду) між студентами 1-5 курсів (див. рис. 2.5).



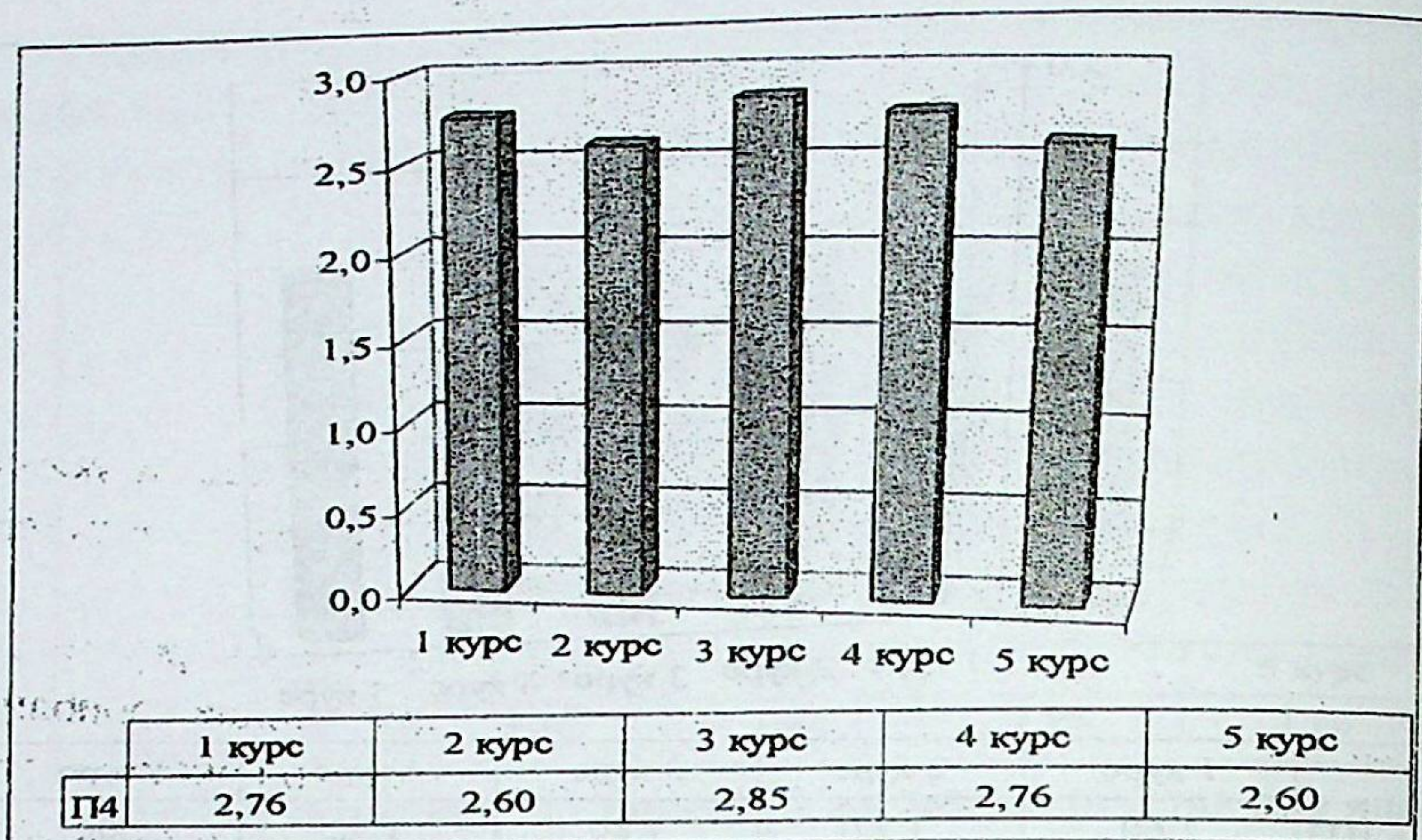


Рис.2.5. Показник, що характеризує знання студентів різних курсів про час зберігання в свідомості отриманого в тренінгу досвіду

Порівняння середніх значень за ним показало, що всі вони наближаються до максимально можливої оцінки. Різниця між ними невелика – до 0,25 бала.

Статистична перевірка підтвердила, що відмінності у вираженості показника П4 не є суттєвими.

Як свідчать наведені дані, студенти вже з першого року отримання професійної освіти добре розуміють, що ефективність тренінгу після його закінчення залежить від того, чи здійснюється підкріплення отриманого у ньому досвіду. Рівень обізнаності з цього питання майже не змінюється протягом навчання у ВНЗ.

Щодо вираженості показника П5, який характеризує знання моментів, з яких необхідно починати оволодіння тренінгом, відмінності за ним спостерігаються при порівнянні групи студентів 4 курсу (де виявлено найнижчі оцінки) з іншими групами (див. рис. 2.6).

Різниця між середніми значеннями тут складає відповідно 0,2 бала при порівнянні з групами студентів 1 та 2 курсів, 0,27 бала при порівнянні з групою третьокурсників та 0,3 бала при порівнянні з п'ятикурсниками.

Дані статистичної перевірки показали, що не всі з визначених відмінностей є достовірними. Статистично достовірними можуть вважатися лише відмінності між групами студентів 4 та 5 курсів, де  $t=2,06$ , при  $p<0,05$ .



Це свідчить про суттєве зростання рівня обізнаності студентів з питань про те, з чого слід починати освоєння тренінгової технології, лише на 5 курсі.

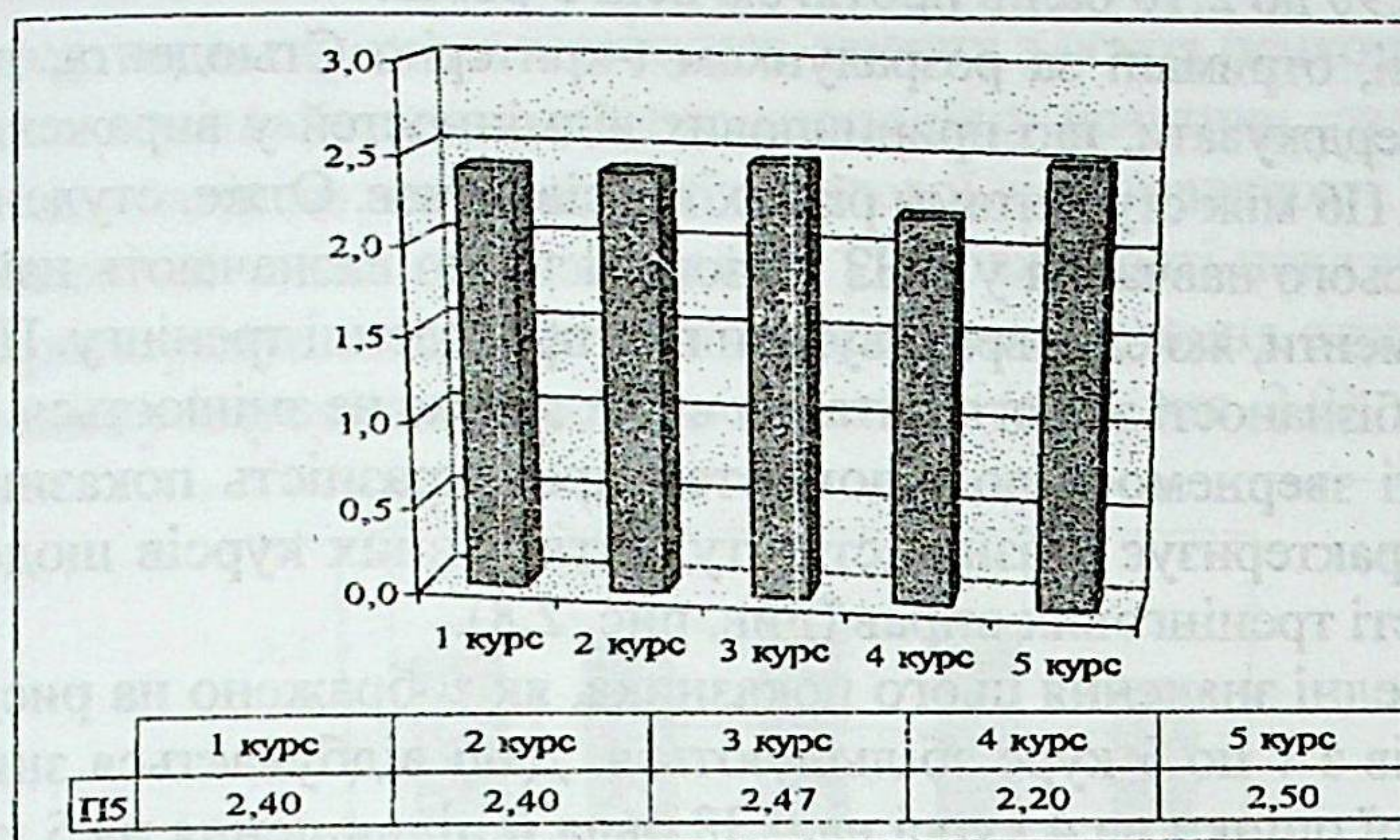


Рис.2.6. Показник, що характеризує знання моментів, з яких необхідно починати оволодіння тренінга, у студентів різних курсів

Розглянемо вираженість показника П6, який характеризує знання про те, що найважливіше враховувати при проведенні тренінгів, у студентів різних курсів (див. рис. 2.7).

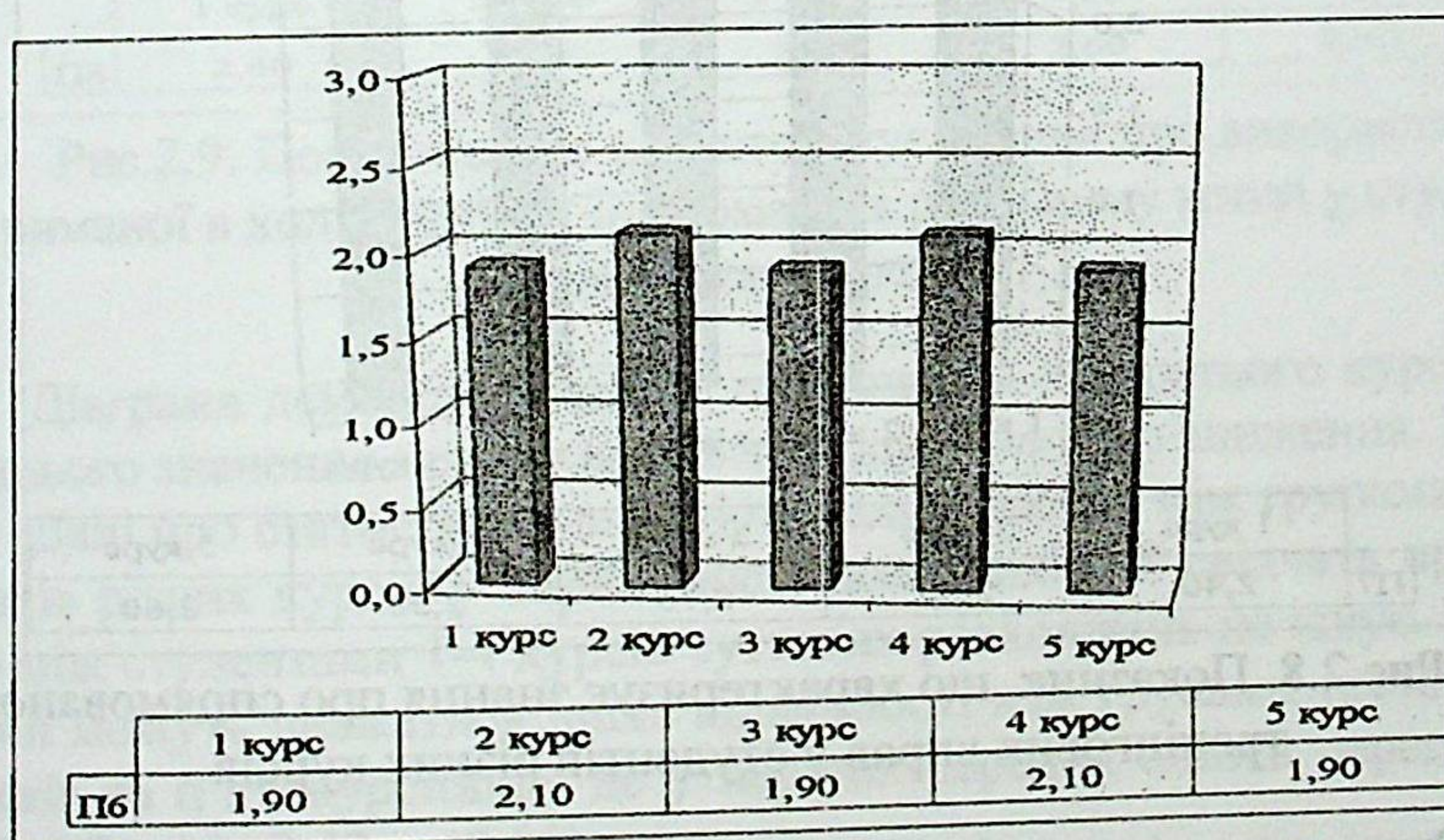


Рис.2.7. Показник, що характеризує знання про те, що найважливіше враховувати при проведенні тренінгів, у студентів різних курсів



Зображені на рисунку дані показують, що у представників усіх досліджуваних нами груп у середньому виявляється помірний рівень вираженості цього показника. Середні дані за ним коливаються від 1,90 до 2,10 балів протягом всіх 5 років.

Дані, отримані за розрахунком t-критерію Стюдента, дозволяють стверджувати, що принципових відмінностей у вираженості показника П6 між студентами різних курсів немає. Отже, студенти протягом усього навчання у ВНЗ не зовсім точно визначають найважливіші моменти, які слід враховувати при проведенні тренінгу. Причому рівень обізнаності з цього питання в них майже не змінюється.

Далі звернемося до відомостей про виразність показника П7, який характеризує обізнаність студентів різних курсів щодо спрямованості тренінгових вправ (див. рис. 2.8).

Середні значення цього показника, як зображено на рисунку, у студентів з 1 по 3 курс збільшуються. Далі відбувається зниження середньої оцінки на 4 курсі на 0,38 бала й підвищення на 5 курсі на 0,22 бала. Однак середня оцінка у групі п'ятикурсників не перевищує таке саме значення у групі другокурсників.

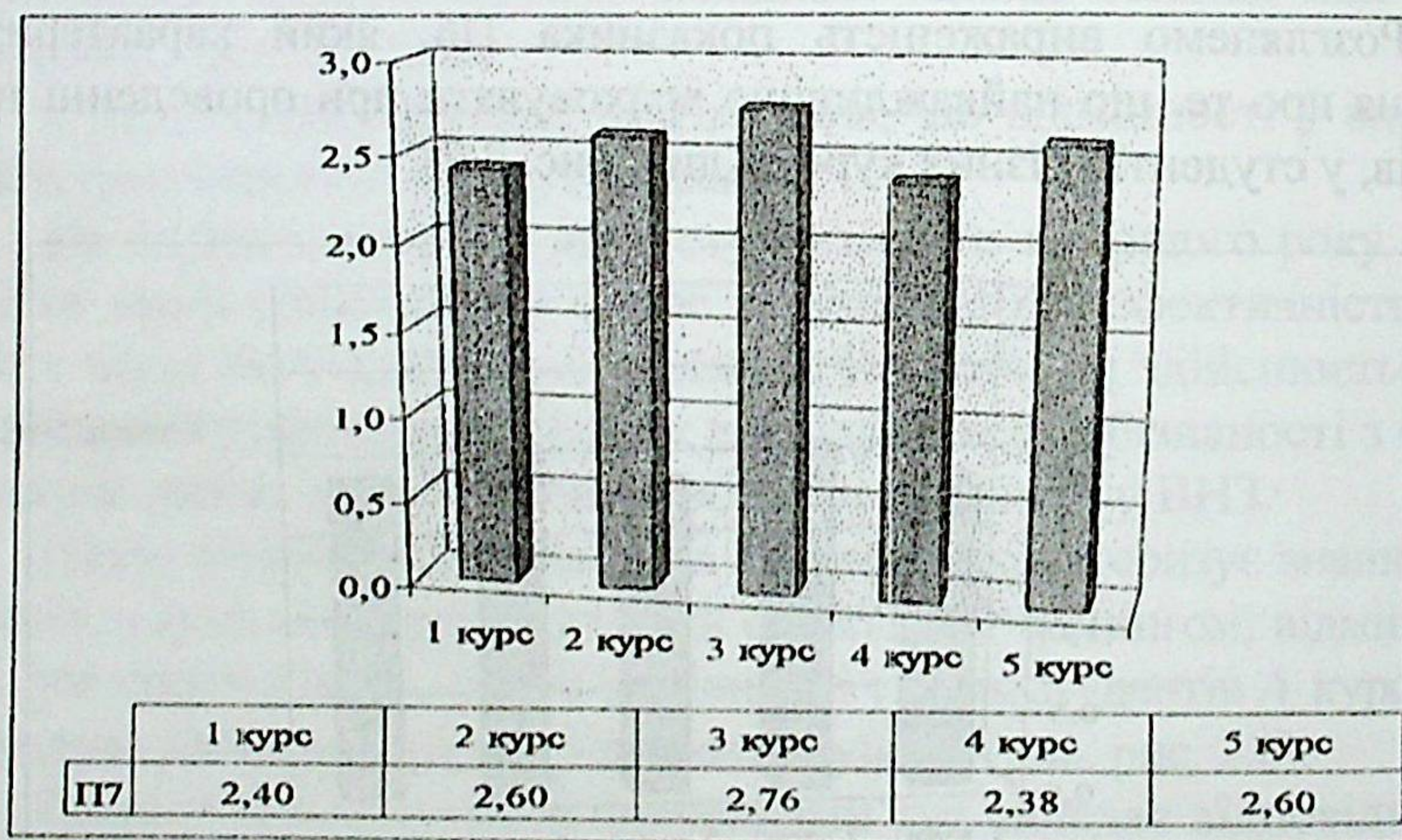


Рис.2.8. Показник, що характеризує знання про спрямованості тренінгових вправ у студентів різних курсів

Отже, у дослідженні зафіксовані певні відмінності між різними групами студентів у виразності показника П7. Однак статистична перевірка показала, що не всі з них мають достовірний характер. Суттєвими виявилися лише відмінності у виразності показника П7



між групами студентів 1 та 3 курсів, де  $t=2,02$ , при  $p<0,05$ .

Представлені дані вказують на досить високу обізнаність студентів всіх курсів про те, на що повинні бути спрямовані тренінгові вправи. Рівень знань з цього питання суттєво зростає переважно у період до 3 курсу, коли студенти відвідують заняття з основ психотерапії та проходять соціально-психологічну корекційну практику, далі відбувається тенденція до зниження цієї складової підготовленості.

Аналогічні зміни відбуваються й у вираженості показника П8, який характеризує знання студентів про використання отриманої в ході тренінгу інформації в реальному житті (див. рис. 2.9).

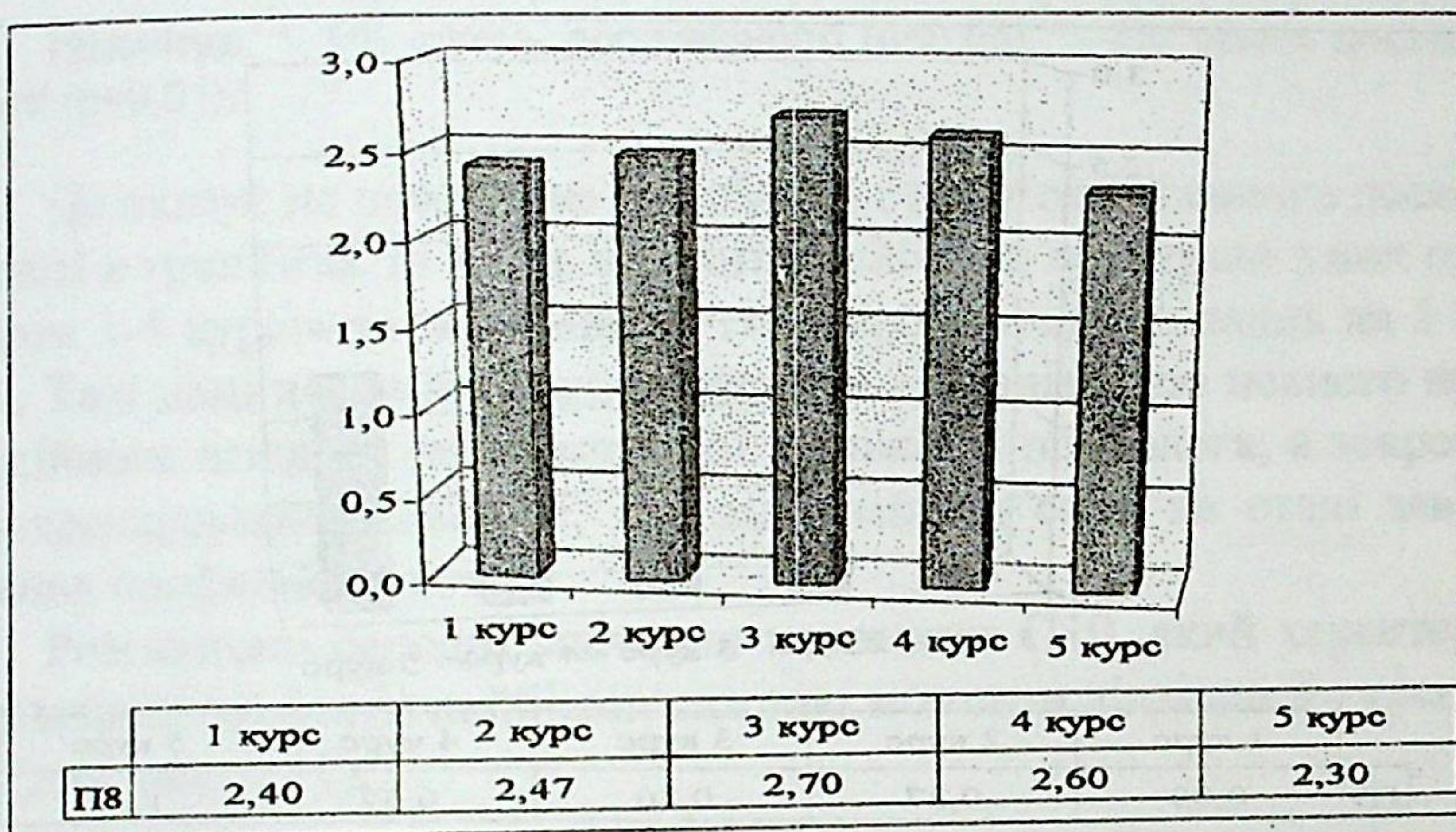


Рис.2.9. Показник, що характеризує знання про використання отриманої в ході тренінгу інформації в реальному житті у студентів різних курсів

Діаграма демонструє певне підвищення до третього курсу середнього значення показника П8 та подальше його зниження.

Дані про статистичну значність відмінностей між групами студентів різних курсів у вираженості показника П8 свідчать про те, що між студентами 1-4 курсів суттєвих розходжень не існує. Значними можуть вважатися лише відмінності між групами третьокурсників та п'ятикурсників, де у перших середня оцінка перевищує на 0,4 бала ( $t=2,49$ ;  $p<0,05$ ).

Отримані відомості дають змогу говорити, що з першого по третій курс студенти-психологи демонструють тенденцію до розширення своїх знань про використання отриманої в ході тренінгу інформації в ре-



льному житті. Надалі значна частина цих знань втрачається.

Якщо звернутися до середніх значень показника П9, який характеризує наявність досвіду участі в тренінгах та вміння виділити найбільш ефективні з них, можна зазначити, що виразність його у студентів всіх курсів недостатня (див. рис. 2.10).

Як зображено на рисунку, середні значення цього показника у всіх групах не перевищує 1,30 бали. Разом з тим, відмічається зростання середніх оцінок, якщо порівнювати дані першокурсників та другокурсників, на 0,19 бала; третьокурсників та четвертокурсників – на 0,37 бала, четвертокурсників та п'ятикурсників – на 0,73 бала.

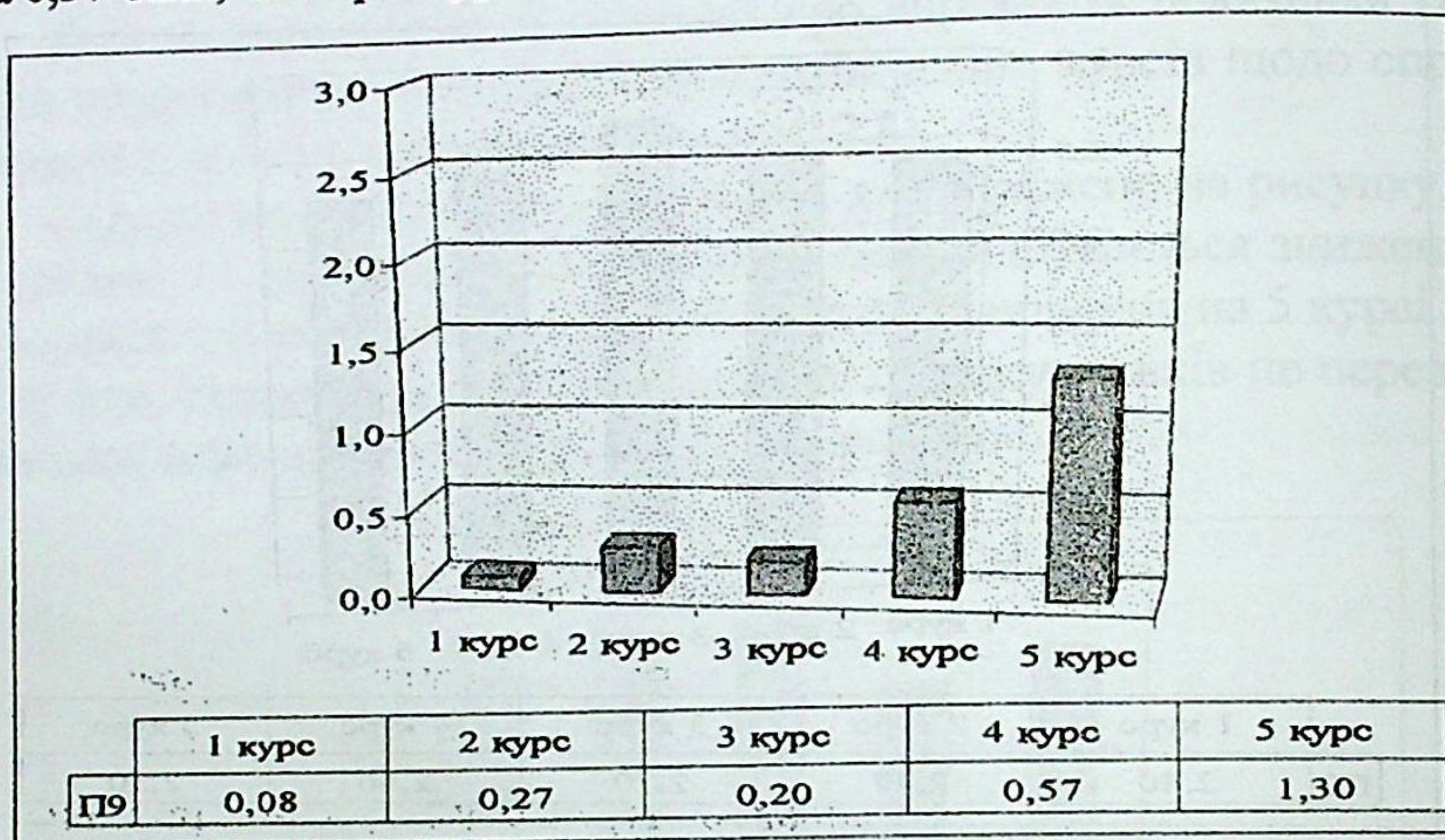


Рис.2.10. Показник, що характеризує наявність досвіду участі в тренінгах та вміння виділити найбільш ефективні з них у студентів різних курсів

Тобто, певні відмінності між групами за цим показником присутні. У процесі статистичного аналізу цих відмінностей з'ясовано, що найбільш суттєве зростання рівня його вираженості відбувається вже на 5 курсі навчання (див. табл. 2.8).

Наведені у таблиці дані показують, що оцінки цього показника, отримані студентами 5 курсу, суттєво вище за такі самі оцінки у студентів 1 курсу ( $t=3,45$ ;  $p<0,01$ ), 2 курсу ( $t=2,78$ ;  $p<0,01$ ), 3 курсу ( $t=3,04$ ;  $p<0,01$ ) та 4 курсу ( $t=2,03$ ;  $p<0,05$ ). Крім того значними виявилися відмінності за П9 між групами першокурсників та четвертокурсниками ( $t=2,02$ ;  $p<0,05$ ).



Таблиця 2.8

Статистично достовірні відмінності між студентами за показником, що характеризує досвід участі в тренінгах та вміннях виділити найбільш ефективні з них

Статистичний показник	Курс									
	1	4	1	5	2	5	3	5	4	5
$\bar{x}$	0,08	0,57	0,08	1,30	0,27	1,30	0,20	1,30	0,57	1,30
$t$	2,02*	3,45**	2,78**	3,04**	2,03*					

Примітка. \* - 5% рівень достовірності ( $p < 0,05$ ), \*\* - 1% рівень достовірності ( $p < 0,01$ ).

Це вказує на поступове придбання студентами певного досвіду участі в тренінгах та вмінь виділити найбільш ефективні з них протягом 1-4 курсів та подальше суттєве зростання цих вмінь на 5 курсі. Такі дані напевно можна пояснити актуалізацією певного професійного інтересу до практичної діяльності психолога, а зокрема, до тренерської діяльності, яка відбувається саме на етапі завершення професійної освіти.

Розглянемо середні значення показника П10, який характеризує вміння виділити найбільш важливі моменти відвіданого тренінгу (див. рис. 2.11).

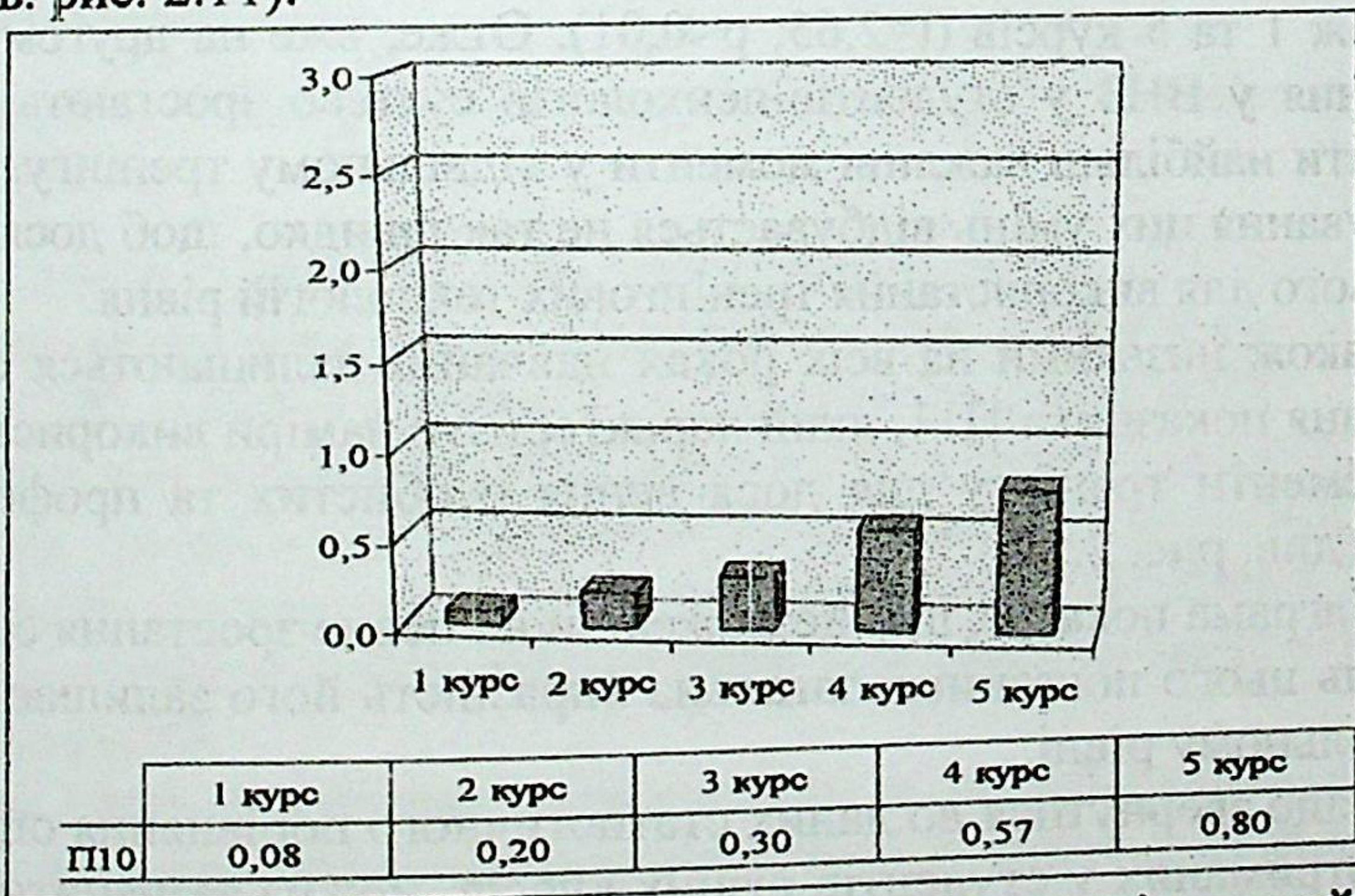


Рис.2.11. Показник, що характеризує вміння виділити найбільш важливі моменти відвіданого тренінгу у студентів різних курсів



Дані, зображені на рисунку, демонструють поступове зростання рівня вираженості показника П10, а саме: з 1 по 2 курс на 0,12 бала, з 2 по 3 курс на 0,1 бала, з 3 по 4 курс на 0,27 бала, з 4 по 5 курс на 0,23 бала. Водночас середні значення показника у жодній з досліджуваних груп не досягають навіть 1 бала, що вказує на неформованість вмінь студентів 1-5 курсів виділяти найбільш важливі моменти відвіданого тренінгу.

Відомості, отримані при статистичній перевірці достовірності відмінностей між порівнюваними групами, показали, що деякі з них являються значимими (див. табл.2.9).

Таблиця 2.9

Статистично достовірні відмінності між студентами за показником, що характеризує вміння виділити найбільш важливі моменти відвіданого тренінгу

Статистичний показник	Курс					
	1	2	1	4	1	5
$\bar{x}$	0,08	0,20	0,08	0,57	0,08	0,80
$t$	2,26*		2,68**		2,65**	

Примітка \*- 5% рівень достовірності ( $p < 0,05$ ), \*\* - 1% рівень достовірності ( $p < 0,01$ ).

Так, високий рівень значимості мають відмінності між групами студентів 1 та 2 курсів ( $t=2,26$ ;  $p < 0,05$ ), 1 та 4 курсів ( $t=2,68$ ;  $p < 0,01$ ), а також 1 та 5 курсів ( $t=2,65$ ;  $p < 0,01$ ). Отже, вже на другому курсі навчання у ВНЗ у студентів-психологів суттєво зростають вміння виділяти найбільш важливі моменти у відвіданому тренінгу. Надалі формування цих умінь відбувається не так швидко, щоб досягти достатнього для використання тренінгових технологій рівня.

Також низькими на всіх роках навчання залишаються середні значення показника П11, який характеризує наміри використовувати елементи тренінгу для досягнення особистих та професійних цілей (див. рис. 2.12).

Діаграма показує, що, незважаючи на певне зростання середніх значень цього показника, загальна виразність його залишається на мінімальному рівні.

Якщо звернутися до даних статистичного порівняння оцінок за П11, отриманих у студентів різних курсів, можна зазначити суттєве зростання виразності цього показника лише на 5 курсі (див. табл. 2.10).



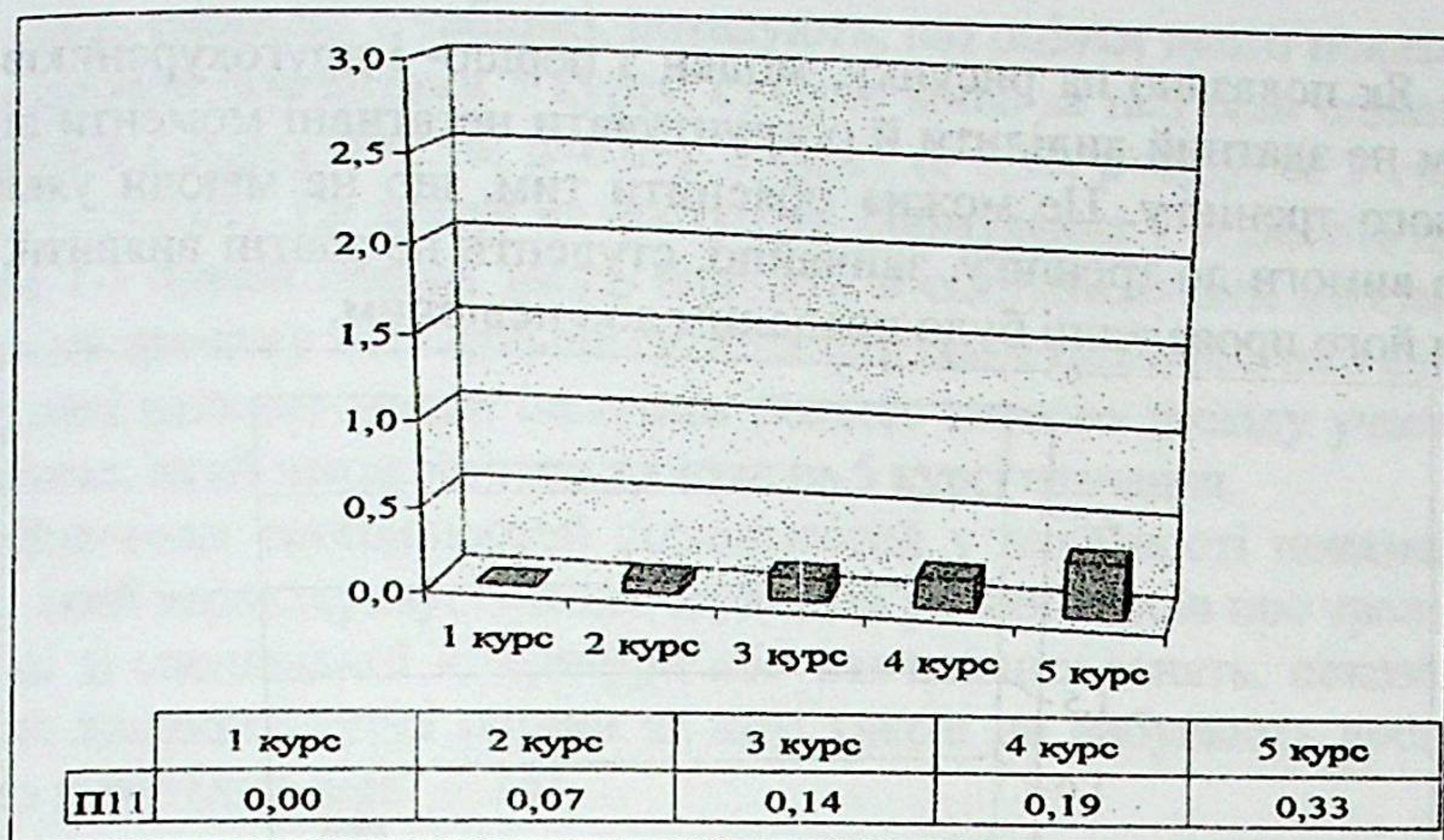


Рис.2.12. Показник, що характеризує наміри використовувати елементи тренінгу для досягнення особистих та професійних цілей у студентів різних курсів

Таблиця 2.10

Статистично достовірні відмінності між студентами за показником, що характеризує наміри використовувати елементи тренінгу для досягнення особистих та професійних цілей

Статистичний показник	Курс			
	1	5	2	5
х	0	0,33	0,07	0,33
t	2,72**		2,11*	

Примітка. \*- 5% рівень достовірності ( $p < 0,05$ ), \*\* - 1% рівень достовірності ( $p < 0,01$ ).

Як видно з таблиці, таке ствердження засвідчується достовірними відмінностями у його вираженості між студентами 1 та 5 курсів ( $t=2,72$ ;  $p < 0,01$ ), а також 2 та 5 курсів ( $t=2,11$ ;  $p < 0,05$ ).

Отже, порівняльний аналіз виявив, що наміри використовувати елементи тренінгу для досягнення особистих та професійних цілей у студентів суттєво зростають лише на 5 курсі навчання, однак і тоді вони залишаються недостатніми для використання тренінгових технологій.

Так само недостатньо сформовані у студентів 1-5 курсів і вміння виділити й обґрунтувати негативні моменти відвіданих тренінгів, на що вказують середні результати, отримані за показником П12 (див. рис. 2.13).



Як показано на рисунку, жоден з першо- і другоккурсників зовсім не здатний виділити й обґрунтувати негативні моменти відвіданого тренінгу. Це можна пояснити тим, що не маючи уявлень про вимоги до тренінгу, звичайно, студенти не здатні виявити, що при його проведенні було невдалим або невірним.

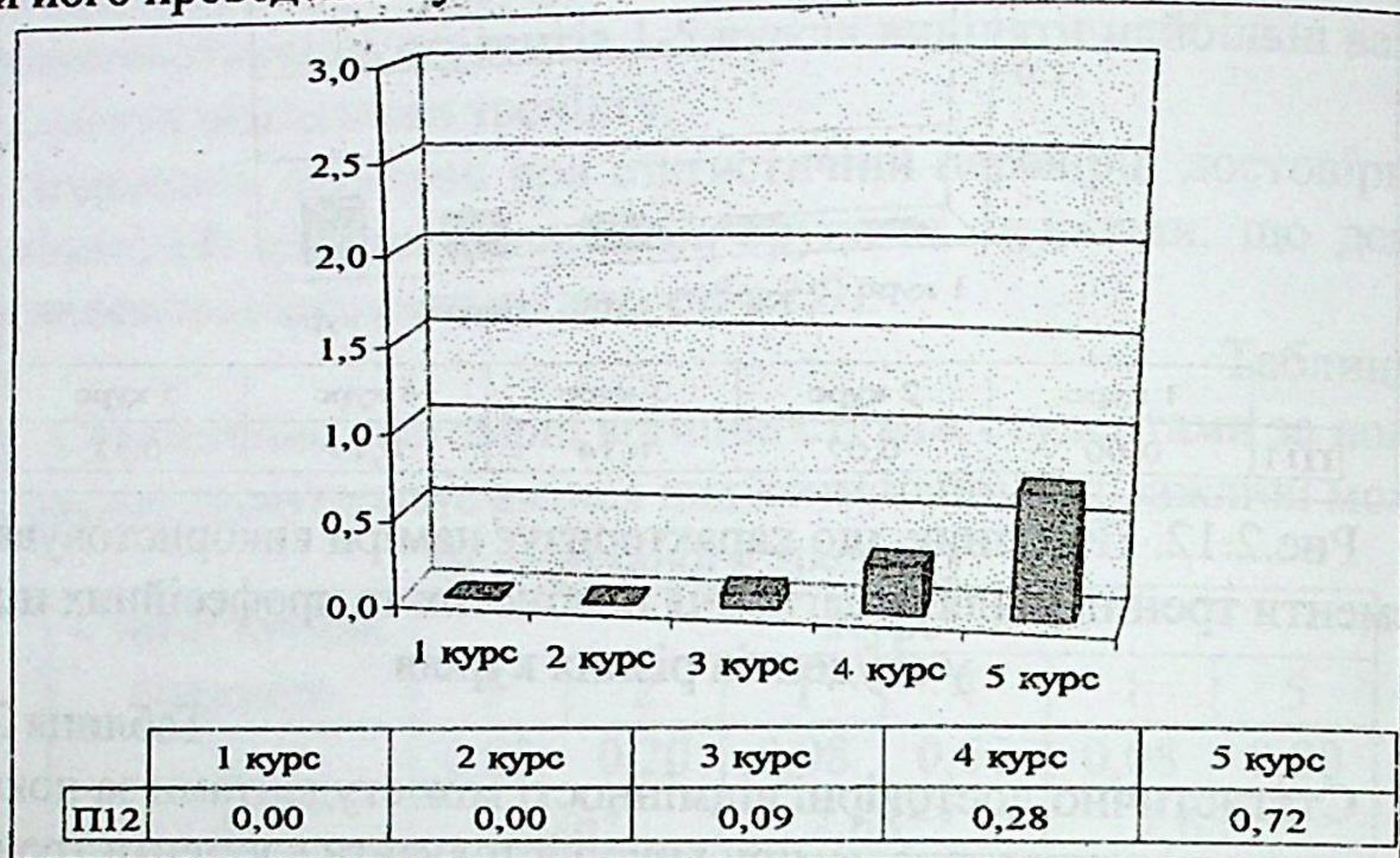


Рис.2.13. Показник, що характеризує вміння виділити й обґрунтувати негативні моменти відвіданих тренінгів у студентів різних курсів

Далі середнє значення показника П12 зростає: на третьому курсі до 0,09 бала, на четвертому – до 0,28 бала й на п'ятому – до 0,72 бала. Однак, як ми бачимо, загальна виразність цього показника залишається на низькому рівні.

Статистична перевірка відмінностей між групами студентів 1-5 курсів показала, що достовірно зростання вираженості П12 відбувається лише на 5 курсі (див. табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Статистично достовірні відмінності між студентами за показником, що характеризує вміння виділити й обґрунтувати негативні моменти відвіданих тренінгів

Статистичний показник	Курс					
	1	5	2	5	3	5
ж	0	0,72	0	0,72	0,09	0,72
t	2,36*		2,33*		2,04*	

Примітка. \*- 5% рівень достовірності ( $p < 0,05$ ).



Дані, наведені у таблиці, показують, що оцінки цього показника, отримані студентами 5 курсу, суттєво вище за такі самі оцінки у студентів 1 курсу ( $t=2,36$ ;  $p<0,05$ ), 2 курсу ( $t=2,33$ ;  $p<0,05$ ) та 3 курсу ( $t=2,04$ ;  $p<0,05$ ). Це вказує на поступове формування у студентів протягом 1-3 курсів певних вмінь виділяти й обґрунтовувати негативні моменти тренінгу та подальше суттєве зростання цих вмінь на 5 курсі. Такі дані напевно можна пояснити появою певного досвіду участі у тренінгах, який також істотно зростає на 5 курсі навчання.

Вивчення особливостей відмінностей у виразності показника П13, який характеризує знання студентів різних курсів про тренінг, відомі зі спеціальної літератури або навчальних занять, показало, що на жодному курсі оцінки за ним також не набувають достатнього рівня (див. рис. 2.14).

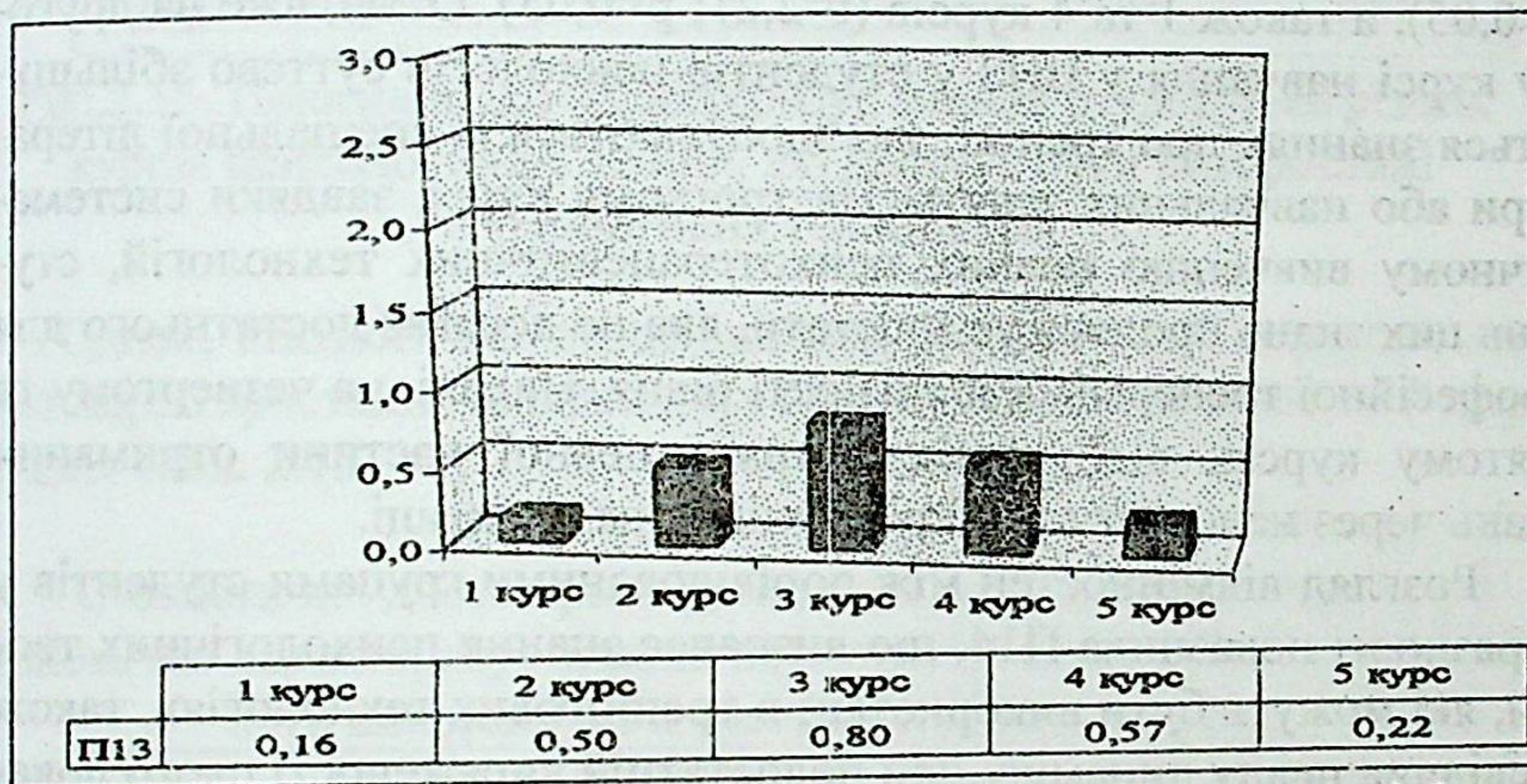


Рис.2.14. Показник, що характеризує знання про тренінг, відомі зі спеціальної літератури або навчальних занять, у студентів різних курсів

Разом з тим, наведені у діаграмі дані дозволяють визначити різницю у середніх оцінках показника П13 між групами першо- та другокурсників, яка складає 0,34 бала, між групами друго- та третьокурсників – 0,3 бала, між групами третьо- та четвертокурсників – 0,23 бала, між групами четверто- та п'ятикурсників – 0,35 бала. Причому до третього курсу середні значення за ним збільшуються, а потім, на 4 та 5 курсах знижуються.

Подальший аналіз із застосуванням статистичного критерію Стьюдента встановив, що достовірними є лише деякі з цих відмінностей (див. табл. 2.12).



Таблиця 2.12

Статистично достовірні відмінності між студентами за показником, що характеризує знання про тренінг, відомі зі спеціальної літератури або навчальних занять

Статистичний показник	Курс					
	1	2	1	3	1	4
x	0,16	0,50	0,16	0,80	0,16	0,57
t	2,95**		2,52*		2,21*	

Примітка. \* - 5% рівень достовірності ( $p < 0,05$ ), \*\* - 1% рівень достовірності ( $p < 0,01$ ).

Так, достатній рівень значимості мають відмінності між групами студентів 1 та 2 курсів ( $t=2,95$ ;  $p < 0,01$ ), 1 та 3 курсів ( $t=2,52$ ;  $p < 0,05$ ), а також 1 та 4 курсів ( $t=2,21$ ;  $p < 0,05$ ). Отже, вже на другому курсі навчання у ВНЗ у студентів-психологів суттєво збільшуються знання про тренінг, які здобуваються із спеціальної літератури або навчальних занять. На третьому курсі, завдяки систематичному вивченню певних психотерапевтичних технологій, ступінь цих знань продовжує зростати, але не досягає достатнього для професійної тренерської діяльності рівня. Надалі, на четвертому та п'ятому курсах відбувається втрата певної частини отриманих знань через недостатнє підкріплення їх на практиці.

Розгляд відмінностей між порівнюваними групами студентів у виразності показника П14, що визначає знання психологічних теорій, які можуть бути використані в тренінгових технологіях, також засвідчив певну динаміку при недостатній вираженості цього показника у студентів всіх курсів (див. рис. 2.15).

На рисунку зображено поступове збільшення середніх оцінок, від 0 балів в групі першокурсників до 0,94 балів в групі п'ятикурсників.

Причому, якщо різниця у таких значеннях між 1 і 2 курсами та між 2 і 3 курсами складає 0,02 бала, то між 3 та 4 курсами вона вже дорівнює 0,34 бала, а між 4 та 5 курсами – 0,56 бала.

Такі дані дозволяють припустити, що певне зростання знань психологічних теорій, які можуть бути використані в тренінгових технологіях, відбувається саме на останніх роках навчання студентів-психологів у ВНЗ.



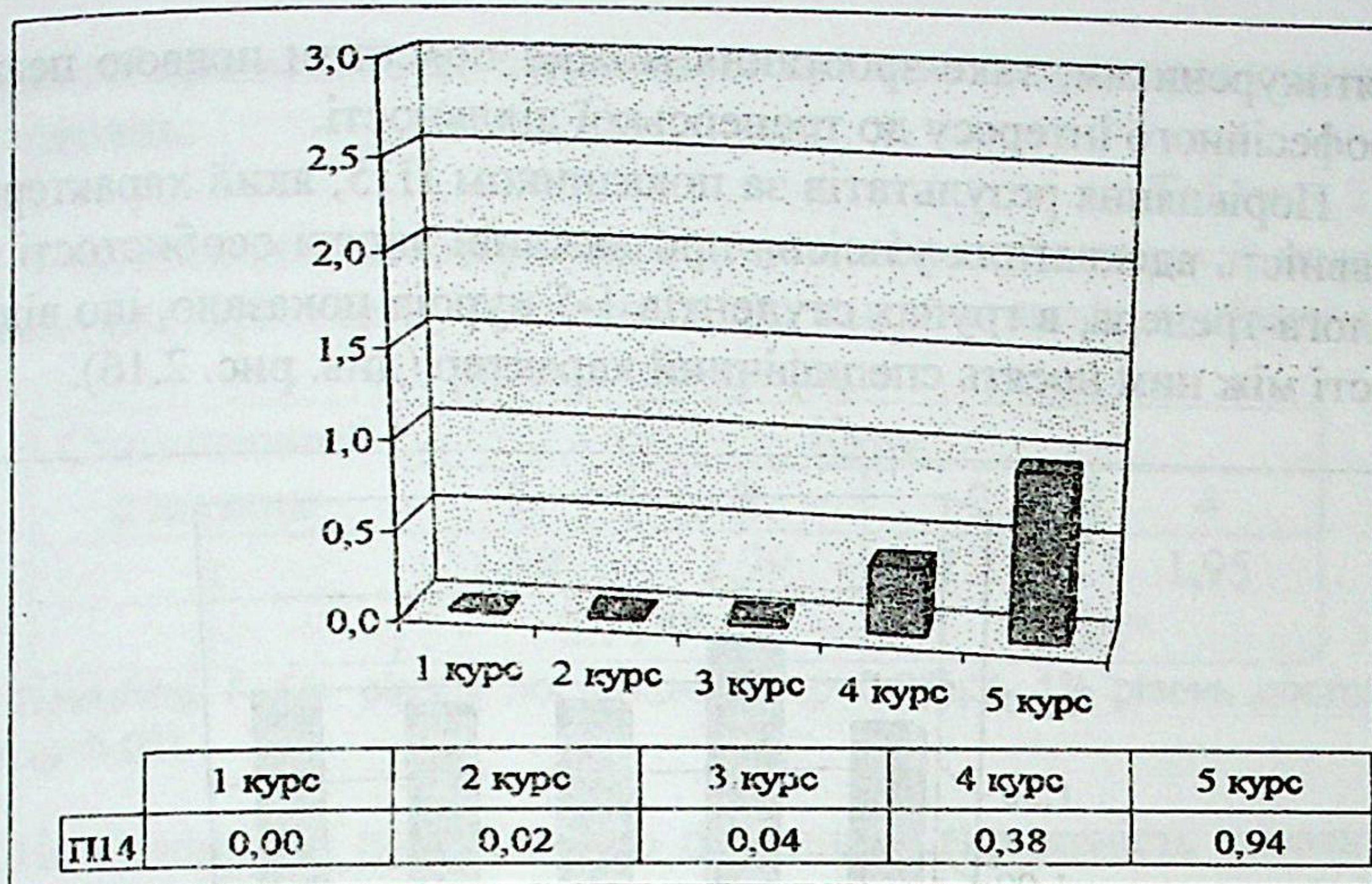


Рис.2.15. Показник, що характеризує знання студентами різних курсів психологічних теорій, які можуть бути використані в тренінгових технологіях

Однак, статистична перевірка цих відмінностей показала, що достовірне зростання вираженості П14 відбувається лише на 5 курсі (див. табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Статистично достовірні відмінності між студентами за показником, що характеризує знання психологічних теорій, які можуть бути використані в тренінгових технологіях.

Статистичний показник	Курс					
	1	5	2	5	3	5
х	0	0,94	0,02	0,94	0,04	0,94
t	3,42**		3,27**		3,27**	

Примітка. \*\* - 1% рівень достовірності ( $p < 0,01$ ).

Дані, наведені у таблиці, показують, що оцінки цього показника, отримані студентами 5 курсу, суттєво вище за оцінки у студентів 1 курсу ( $t=3,42$ ;  $p < 0,01$ ), 2 курсу ( $t=3,27$ ;  $p < 0,01$ ) та 3 курсу ( $t=3,27$ ;  $p < 0,01$ ). Це вказує на суттєве зростання знань психологічних теорій, які можуть бути використані в тренінгових технологіях, на 5 курсі. Враховуючи відсутність у цей період навчання спеціальних учбових дисциплін, які б пропонували ці знання



п'ятикурсникам, таке зростання можна пояснити появою певного професійного інтересу до тренерської діяльності.

Порівняння результатів за показником П15, який характеризує наявність адекватних уявлень про важливі якості особистості психолога-тренера, в групах студентів 1-5 курсів показало, що відмінності між ним носять специфічний характер (див. рис. 2.16).

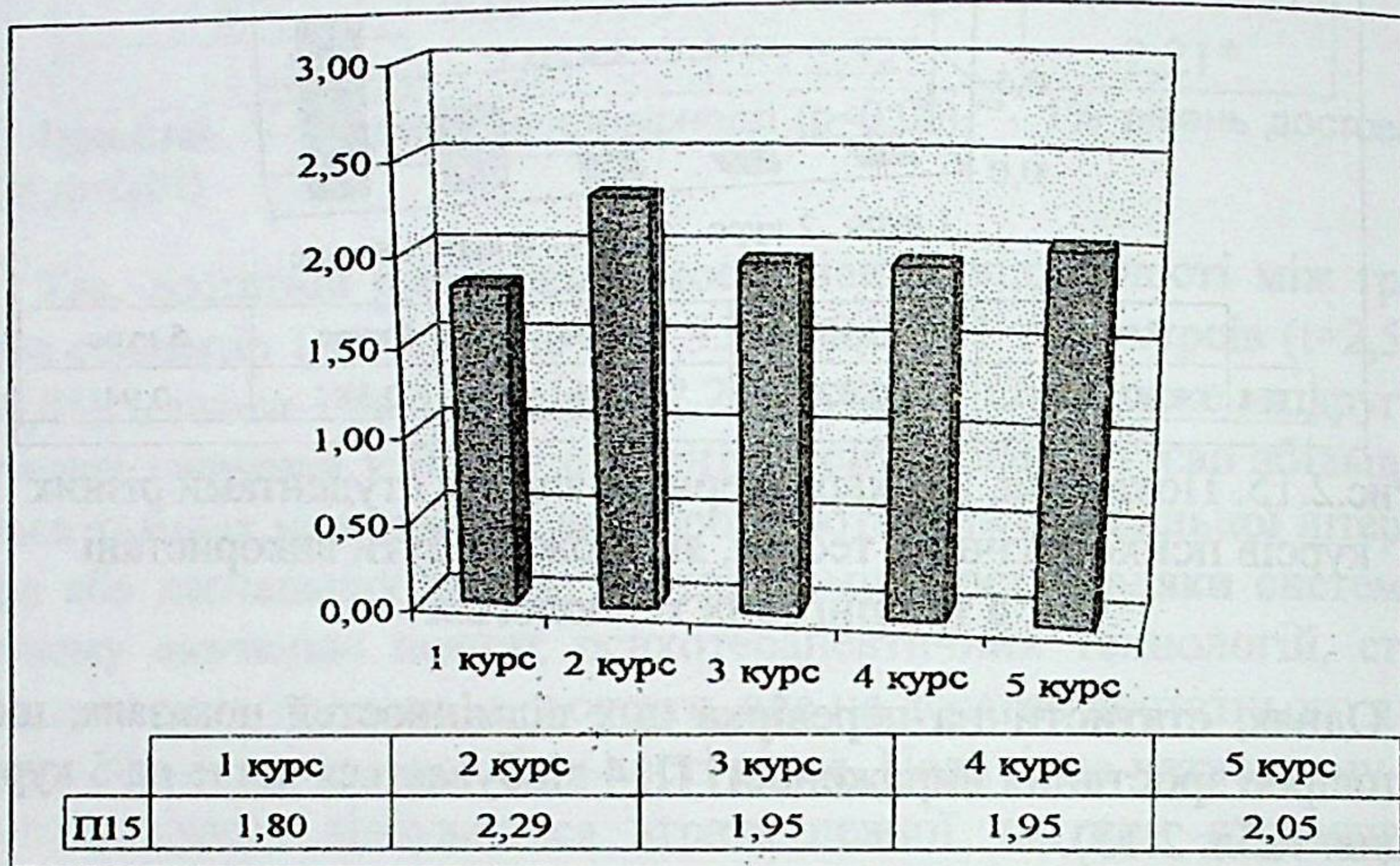


Рис.2.16. Показник, що характеризує наявність адекватних уявлень про важливі якості особистості психолога-тренера у студентів різних курсів

Як зображено на рисунку, найвищою за цим показником є середня оцінка, отримана у групі студентів 2 курсу, вона на 0,49 бала перевищує середнє значення у групі першокурсників, на 0,34 бала – оцінку у групі третьокурсників та четвертокурсників, на 0,34 бала - оцінку у групі п'ятикурсників.

Визначення коефіцієнту Стюдента для цих відмінностей показало, що достовірними з них є лише такі, що отримані між групами студентів 2 і 1 курсів, а також другого та четвертого курсів (див. табл. 2.14).

Отже, як свідчать дані таблиці, вже на другому курсів студенти отримують значно адекватніші, ніж на початку навчання у ВНЗ, уявлення про те, які якості особистості є найбільш важливими для психолога-тренера. Однак, відсутність практики участі у тренінго-



вій роботі призводить до подальшого суттєвого зниження точності цих уявлень.

Таблиця 2.14

Статистично достовірні відмінності між студентами за показником, що характеризує уявлення про важливі якості особистості психолога-тренера

Статистичний показник	Курс			
	1	2	2	4
x	1,80	2,29	2,29	1,95
t	2,71**		2,12*	

Примітка. \*- 5% рівень достовірності ( $p < 0,05$ ), \*\* - 1% рівень достовірності ( $p < 0,01$ ).

На відміну від попереднього показника, вираженість показника П16, що характеризує наявність адекватних уявлень про важливі емоційно-вольові якості психолога-тренера у всіх групах, що досліджувалися, перевищує границю недостатнього рівня (див. рис. 2.17).

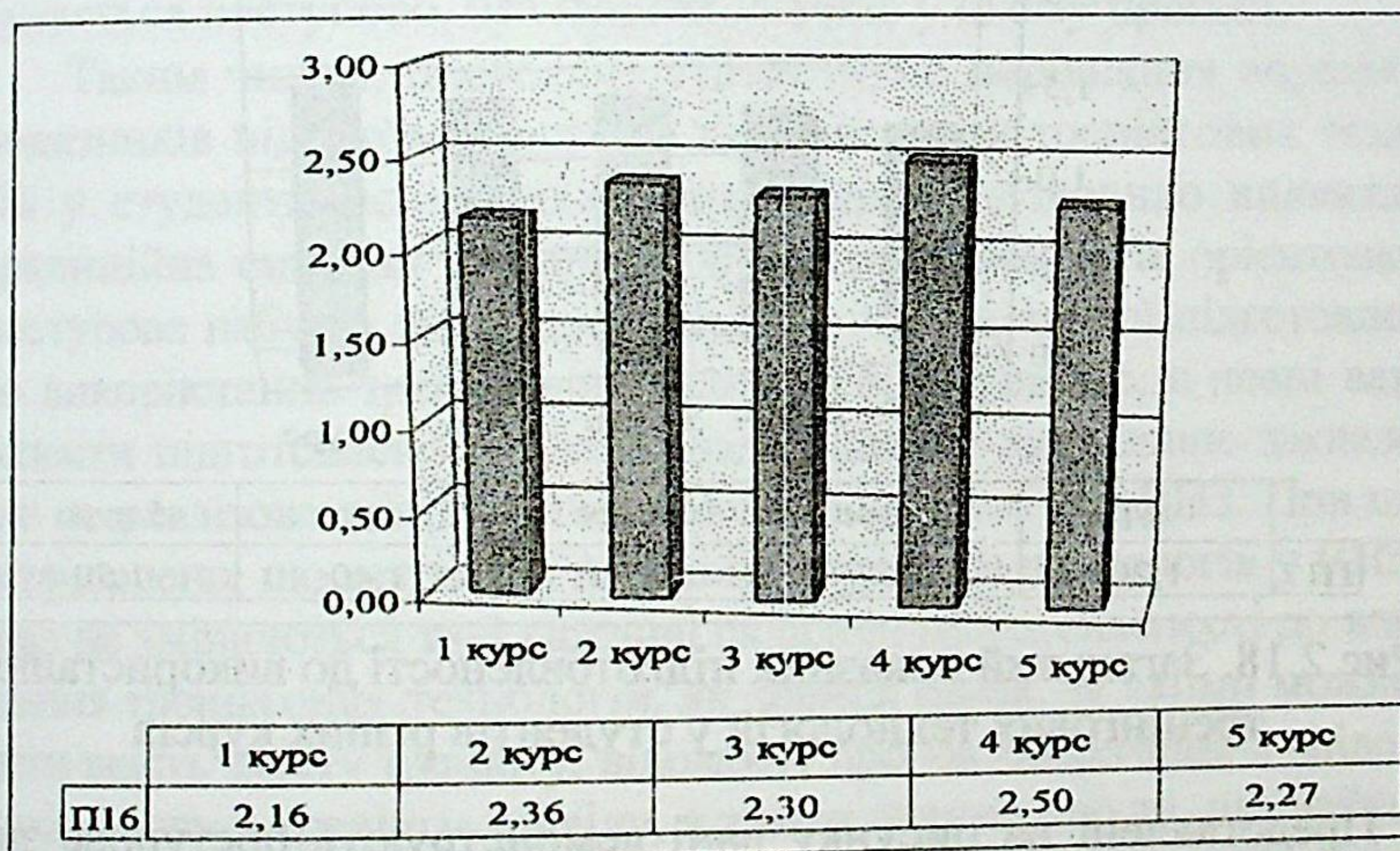


Рис.2.17. Показник, що характеризує наявність адекватних уявлень про важливі емоційно-вольові якості психолога-тренера у студентів різних курсів

Діаграма ілюструє, що середні оцінки, отримані у студентів 1-5 курсів, визначені у інтервалі від 2,16 бала (у групі першокурсників) до 2,50 бала (у групі четвертокурсників). Саме між цими двома



групами різниця за П16 є найбільшою. Вона складає 0,34 бала. Відмінності між іншими групами не виявляються такими значними та не мають підтвердження при статистичній перевірці. Достовірними є відмінності за показником П16 саме між групами студентів 1 та 4 курсів ( $t=2,68$ ;  $p<0,05$ ).

Такі відомості дозволяють говорити про певне зростання у студентів адекватності уявлень про важливі емоційно-вольові якості психолога-тренера протягом 1-4 курсів навчання.

Підсумовуючи результати порівняння досліджуваних груп студентів, розглянемо відмінності між ними на рівні загального показника підготовленості до використання тренінгових технологій (див. рис. 2.18).

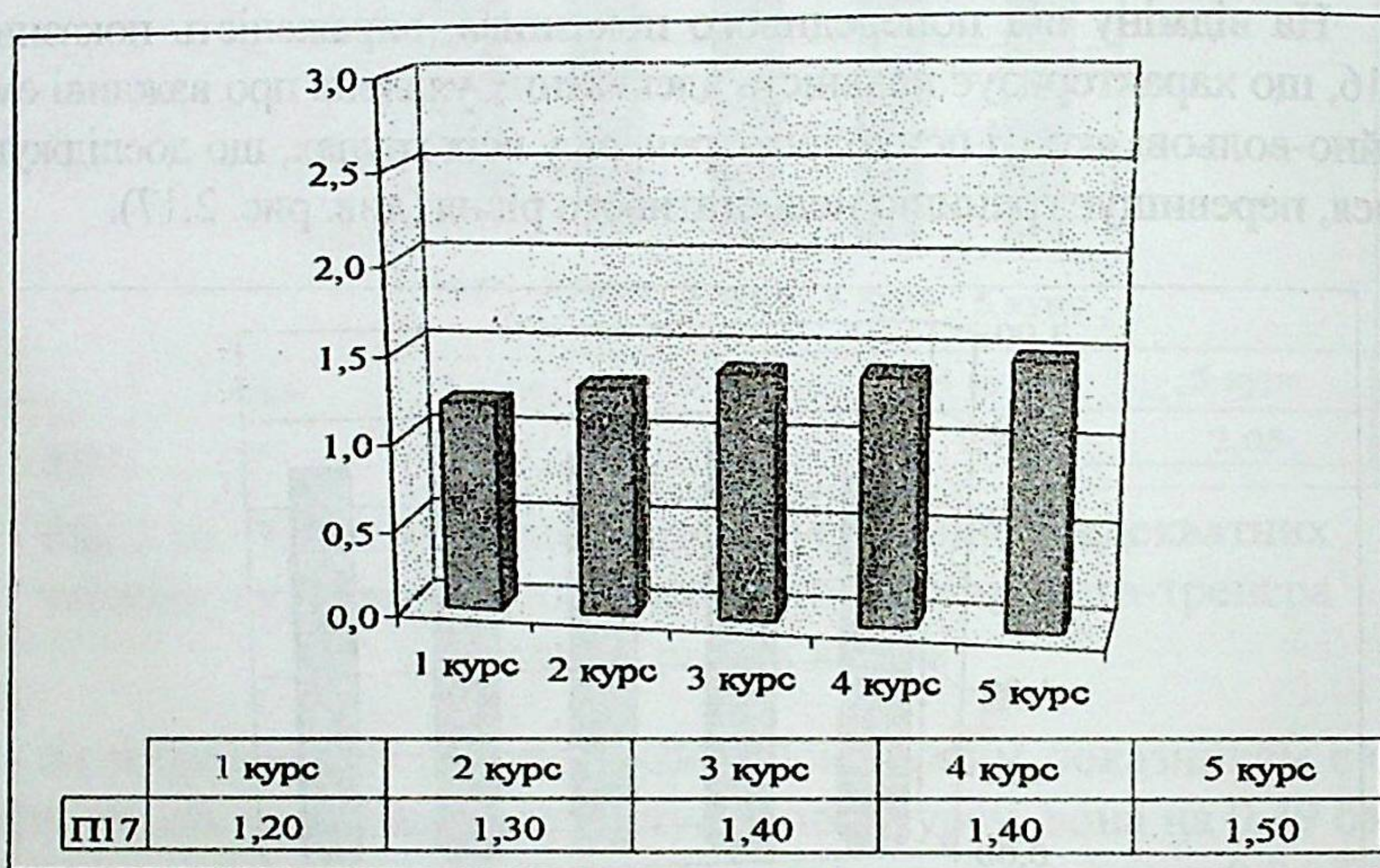


Рис.2.18. Загальний показник підготовленості до використання тренінгових технологій у студентів різних курсів

Представлені на рисунку дані демонструють поступове зростання середніх оцінок у групах протягом всіх п'яти курсів від недостатнього (у першокурсників) до достатнього (у друго- третьо-, четверто- та п'ятикурсників) рівня виразності цього показника.

Поступовий характер підвищення підтверджується й при статистичній перевірці значності відмінностей між групами. Так, між сусідніми групами студентів (1 та 2 курсів, 2 та 3 курсів, 3 та 4 курсів, 4 та 5 курсів) відмінності виявляються недостовірними (див. табл. 2.15).



Високий рівень вірогідності мають відмінності між групами студентів 1 та 3 курсів ( $t=2,74$ ;  $p<0,01$ ), 1 та 4 курсів ( $t=2,43$ ;  $p<0,05$ ), 1 та 5 курсів ( $t=3,44$ ;  $p<0,01$ ), а також 2 й 5 курсів ( $t=2,67$ ;  $p<0,01$ ).

Таблиця 2.15

Статистично достовірні відмінності між студентами за показником, що характеризує підготовленість до використання тренінгових технологій

Статистичний показник	Курс							
	1	3	1	4	1	5	2	5
$\bar{x}$	1,2	1,4	1,2	1,4	1,2	1,5	1,3	1,5
	0	0	0	0	0	0	0	0
$t$	2,74**		2,43*		3,44**		2,67**	

Примітка. \*- 5% рівень достовірності ( $p<0,05$ ), \*\* - 1% рівень достовірності ( $p<0,01$ ).

Такі дані показують, що зростання рівня підготовленості до оволодіння тренінговими технологіями у студентів-психологів відбувається поступово, без певних скачків у цьому процесі.

Таким чином, проведене статистичне порівняння вираженості показників підготовленості до використання тренінгових технологій у студентів-психологів різних курсів дозволило виявити, що традиційна система підготовки студентів-психологів орієнтована на поступове набуття ними достатнього рівня загальної підготовленості до використання тренінгових технологій. Водночас, є певні важливі аспекти підготовленості, потенціал розвитку яких лише закладений, але не реалізований протягом навчання студентів у ВНЗ. При цьому, встановлено, що протягом навчання студентів-психологів у ВНЗ суттєво не змінюються такі важливі складові підготовленості до використання тренінгових технологій, як знання ознак, за якими можна оцінити якість змісту тренінгу, відомості про час зберігання в свідомості отриманого в тренінгу досвіду, а також знання про те, що найважливіше враховувати при проведенні тренінгів.

Визначено, що рівень сформованості деяких з важливих аспектів підготовленості суттєво зростає на 3-4 курсах навчання студентами-психологами у ВНЗ, але у подальшому, на 5 курсі знижується. Така закономірність простежується у формуванні знань щодо критеріїв класифікації тренінгів, спрямованості тренінгових вправ, шляхів використання отриманої в ході тренінгу інформації в реальному



житті, літературних джерел та навчальних дисциплін з проблеми тренінгу, важливих особистісних та емоційно-вольових якостей психолога-тренера.

З'ясовано, що певні складові підготовленості до використання тренінгових технологій формуються у студентів-психологів протягом усього навчання у ВНЗ та набувають суттєвого зростання саме наприкінці отримання професійної освіти. До них відносяться здатність дати адекватне визначення тренінгу, знання про те, з чого необхідно починати оволодіння тренінгом, набуття певного досвіду участі в тренінгах та вміння виділити найбільш ефективні з них, вміння виділити найбільш важливі моменти відвіданого тренінгу, наміри використовувати елементи відвіданого тренінгу у професійній діяльності, знання психологічних теорій, які можуть бути використані в тренінгових технологіях.

### ***2.2.3. Відмінності у показниках підготовленості до використання тренінгових технологій між студентами-психологами з достатнім та недостатнім її рівнями***

Як визначено раніше, майже в усіх групах зустрічаються як мінімальні так і максимальні оцінки з досліджуваних показників. Для визначення того, які з параметрів підготовленості до використання тренінгових технологій перш за все сприяють формуванню достатнього рівня загальної підготовленості, нами було порівняно дані випробовуваних, що отримали достатні та недостатні оцінки за цим показником.

Таке порівняння дозволило встановити, що між групами студентів 1 курсу з достатнім та недостатнім загальним рівнем підготовленості до використання тренінгових технологій, суттєві відмінності існують лише за 4 показниками (див. табл.2.16).

Так, різниця між середніми значеннями за показником П17, який характеризує загальну підготовленість до використання тренінгових технологій, складає 0,35 бала і має високий рівень достовірності ( $t=7,33$ ;  $p<0,01$ ).

За іншими показниками також визначені вагомі відмінності, а саме: за показником П2 різниця складає 0,87 бала ( $t=3,25$ ;  $p<0,01$ ), за П7 – 1,03 бала ( $t=3,87$ ;  $p<0,01$ ), за П8 – 0,53 бала ( $t=2,82$ ;  $p<0,05$ ).



Таблиця 2.16

Статистично достовірні відмінності показників у студентів-психологів 1 курсу з недостатнім та достатнім рівням підготовленості до використання тренінгових технологій

Група	Статистичний показник	П2	П6	П8	П17
НД	х	1,53	1,47	2,27	1,06
Д	х	2,40	2,50	2,80	1,41
t		3,25**	3,87**	2,82*	7,33**

Примітка. \*- 5% рівень достовірності ( $p < 0,05$ ), \*\* - 1% рівень достовірності ( $p < 0,01$ ).

Характер таких відмінностей свідчить про те, що студентів 1 курсу з достатнім рівнем підготовленості до використання тренінгових технологій відрізняє значно вища сформованість знань щодо критеріїв класифікації тренінгів, спрямованості тренінгових вправ та шляхів використання отриманої в ході тренінгу інформації в реальному житті.

Переходячи до порівняння даних в групах студентів 2 курсу з достатнім та недостатнім загальним рівнем підготовленості до використання тренінгових технологій, слід відзначити, що суттєві відмінності між ними визначені за іншими показниками, ніж у студентів попереднього курсу (див. табл. 2.17).

Таблиця 2.17

Статистично достовірні відмінності показників у студентів-психологів 2 курсу з недостатнім та достатнім рівням підготовленості до використання тренінгових технологій

Група	Статистичний показник	П1	П10	П17
НД	х	1,30	0,00	1,14
Д	х	2,10	0,43	1,44
t		3,87**	2,66*	7,33**

Примітка. \*- 5% рівень достовірності ( $p < 0,05$ ), \*\* - 1% рівень достовірності ( $p < 0,01$ ).

Як видно з таблиці, в групі з достатнім рівнем підготовленості до використання тренінгових технологій середні значення за показником П1 вище на 0,8 бала, ніж у групі другокурсників з недостатнім рівнем підготовленості, за показником П10 вони вище на 0,43 бала, за показником П17 – на 0,3 бала. Статистична перевірка показала, що визначені відмінності мають високий рівень достовірності.



Отримані дані свідчать, що студенти 2 курсу з достатнім рівнем підготовленості до використання тренінгових технологій відрізняються від своїх однокурсників з низькою підготовленістю тим, що вони здатні адекватніше визначити сутність тренінгу та краще вміють виділяти найбільш важливі його моменти.

Щодо відмінностей між групами студентів 3 курсу з достатнім та недостатнім загальним рівнем підготовленості до використання тренінгових технологій, вони виявляються значними лише за 2 показниками (див. табл. 2.18).

Таблиця 2.18

Статистично достовірні відмінності показників у студентів-психологів 3 курсу з недостатнім та достатнім рівнем підготовленості до використання тренінгових технологій

Група	Статистичний показник	П1	П17
НД	х	1,13	1,17
Д	х	2,08	1,54
	t	3,87**	4,40**

Примітка. \* - 5% рівень достовірності ( $p < 0,05$ ), \*\* - 1% рівень достовірності ( $p < 0,01$ ).

Різниця між середніми значеннями за показником П1, що характеризує здатність дати адекватне визначення тренінгу, яка складає 0,95 бала, виявляється достовірною ( $t = 2,38$ ,  $p < 0,05$ ), та різниця у виразності загального показника підготовленості до використання тренінгових технологій, яка дорівнює 0,37, має високий рівень значимості ( $t = 4,40$ ,  $p < 0,01$ ). За іншими показниками визначені відмінності не знайшли підтвердження своєї вірогідності при статистичній перевірці.

Як можна побачити з цих даних, студенти-третьокурсники з достатнім рівнем підготовленості до використання тренінгових технологій можуть дати більш точне визначення тренінгу, ніж їхні однокурсники, що недостатньо підготовлені до використання тренінгових технологій.

Порівняння результатів в групах студентів 4 курсу з достатнім та недостатнім загальним рівнем підготовленості до використання тренінгових технологій показало, що істотні відмінності між ними визначені за більшою кількістю показників (див. табл. 2.19).

Виходячи з даних таблиці, можна говорити про те, значимими є



відмінності у вираженості показника П6 (знання про те, що найважливіше враховувати при проведенні тренінгів), де різниця між середніми оцінками склала 0,66 бала ( $t=2,35$ ,  $p<0,05$ ), показника П9 (наявність досвіду участі в тренінгах та вміння виділити найбільш ефективні з них), де виявлена різниця у 0,81 бала ( $t=2,36$ ,  $p<0,05$ ), показника П15 (наявність адекватних уявлень про важливі особистісні якості психолога-тренера), де різниця – 0,5 бала ( $t=2,13$ ,  $p<0,05$ ), показника П16 (наявність адекватних уявлень про важливі емоційно-вольові якості психолога-тренера), де різниця – 0,53 бала ( $t=2,68$ ,  $p<0,05$ ) та загального показника П17, де різниця – 0,47 бала ( $t=6,71$ ,  $p<0,01$ ).

Таблиця 2.19

Статистично достовірні відмінності показників у студентів-психологів 4 курсу з недостатнім та достатнім рівням підготовленості до використання тренінгових технологій

Група	Статистичний показник	П9	П15	П16	П17
НД	х	0,11	1,67	2,22	1,11
Д	х	0,92	2,17	2,75	1,58
	t	2,36*	2,13*	2,68*	6,71**

Примітка. \*- 5% рівень достовірності ( $p<0,05$ ), \*\* - 1% рівень достовірності ( $p<0,01$ ).

Такі дані демонструють, що у студентів-четвертокурсників з достатнім рівнем підготовленості до використання тренінгових технологій присутні більш широкий досвід участі в тренінгах та відповідні до нього вміння виділити найбільш ефективні з них, кращі знання про найважливіші аспекти проведення тренінгів, адекватніші уявлення про важливі особистісні та емоційно-вольові якості психолога-тренера, ніж у четвертокурсників, в яких загалом виявлений недостатній рівень підготовленості до оволодіння тренінговими технологіями.

Звертаючись до зіставлення даних в групах студентів 5 курсу з достатнім та недостатнім загальним рівнем підготовленості до використання тренінгових технологій, зазначимо, що суттєві відмінності між ними визначені за меншою кількістю показників, ніж у попередній групі (див. табл. 2.20).

Це, звичайно загальний показник підготовленості до використання тренінгових технологій (П17), за яким і диференціювалися групи. Різниця між середніми значеннями за ним в групах складає 1,42 бала,



і виявляється достовірною при  $p < 0,01$ . Також істотними є відмінності у виразності показників П8, який характеризує знання про використання отриманої в ході тренінгу інформації в реальному житті ( $t=2,86$ ,  $p < 0,05$ ) та П12, що визначає вміння виділити й обґрунтувати негативні моменти відвіданих тренінгів ( $t=2,46$ ,  $p < 0,05$ ).

Таблиця 2.20

Статистично достовірні відмінності показників у студентів-психологів 5 курсу з недостатнім та достатнім рівням підготовленості до використання тренінгових технологій

Група	Статистичний показник	П8	П12	П17
НД	х	2,00	0,00	1,10
Д	х	2,33	0,72	1,52
t		2,86*	2,46*	3,75**

Примітка. \*- 5% рівень достовірності ( $p < 0,05$ ), \*\* - 1% рівень достовірності ( $p < 0,01$ ).

Ці дані вказують на кращу обізнаність п'ятикурсників з достатнім рівнем підготовленості до використання тренінгових технологій щодо практичної спрямованості тренінгів та більш розвинуте вміння критично відноситись до певних тренінгових технологій, порівняно з їх однокурсниками, в яких рівень підготовленості недостатній.

Таким чином, як показало дослідження, студентів з достатнім рівнем підготовленості до використання тренінгових технологій, перш за все, відрізняють краща обізнаність щодо сутності тренінгу, найважливіших умов його проведення, використання отриманої в ході тренінгу інформації в реальному житті, тобто такі складники підготовленості, які відповідають першому етапу її формування.

Крім того, суттєвими для набуття достатнього рівня підготовленості до оволодіння тренерською діяльністю виявилися знання критеріїв, за якими можна класифікувати тренінги, досвід участі в тренінгах, вміння розпізнати найбільш важливі моменти відвіданого тренінгу, вміння виділити й обґрунтувати негативні моменти відвіданих тренінгів, тобто компоненти другого теоретико-методичного етапу підготовки психологів-тренерів.

Підводячи підсумки проведеному аналізу результатів емпіричного дослідження особливостей психологічної підготовленості студентів-психологів до використання тренінгових технологій можна зробити такі висновки:



Встановлено, що у більшості студентів-психологів незалежно від року навчання у ВНЗ рівень підготовленості до використання тренінгових технологій залишається недостатнім. Вони нездатні орієнтуватися у ознаках, за якими можна оцінити якість змісту тренінгу, недостатньо поінформовані про те, що найважливіше враховувати при його проведенні, не вміють виділити найбільш важливі моменти в ньому, не прагнуть використовувати певні тренінгові технології, самотійно дізнаватися про тренінгову діяльність зі спеціальної літератури.

Визначена певна частина студентів з достатнім рівнем підготовленості до використання тренінгових технологій (35%), які відрізняються кращою обізнаністю щодо сутності тренінгу, найважливіших умов його проведення, використання отриманої в ході тренінгу інформації в реальному житті, більш багатим досвідом участі в тренінгах, вміннями розпізнати найбільш важливі моменти відвіданого тренінгу, виділити й обґрунтувати його негативні моменти.

З'ясовано, що у студентів-психологів певні складові підготовленості до використання тренінгових технологій формуються протягом усього навчання у ВНЗ. Це здатність дати адекватне визначення тренінгу, знання про те, з чого необхідно починати оволодіння тренінгом, набуття певного досвіду участі в тренінгах, вміння виділити найбільш важливі моменти відвіданого тренінгу, наміри використовувати елементи відвіданого тренінгу у професійній діяльності, знання психологічних теорій, які можуть бути використані в тренінгових технологіях.

Виявлено, що знання ознак, за якими можна оцінити якість змісту тренінгу, відомостей про час зберігання в свідомості отриманого в тренінгу досвіду, а також знання про те, що найважливіше враховувати при проведенні тренінгів протягом навчання студентів-психологів у ВНЗ суттєво не змінюються.

Визначено, що рівень знань відносно підстав для класифікації тренінгів, спрямованості тренінгових вправ, шляхів використання отриманої в ході тренінгу інформації, обізнаності у літературних джерелах та навчальних дисциплінах з проблем тренінгу, важливих особистісних та емоційно-вольових якостей психолога-тренера суттєво зростає на 3-4 курсах навчання студентів-психологів, але у подальшому, на 5 курсі знижується. Такі зміни пов'язані з поступовим накопиченням студентами певного досвіду та переосмисленням своєї реальної компетентності як майбутнього фахівця.



## 2.3. Розробка цілеспрямованої системи підготовки студентів-психологів до використання тренінгових технологій

### 2.3.1. Основні принципи побудови розробленої системи

Враховуючи попередні дослідження, в яких уточнено понятійну сутність тренінгу, найбільш важливі особистісні якості тренера, науково-методичні підходи щодо опанування тренінговими технологіями, а також недостатній рівень підготовленості майбутніх психологів до застосування зазначених технологій, на другому етапі нашої роботи ми поставили за мету розробити цілеспрямовану систему підготовки психологів до використання психологічних тренінгових технологій та апробувати її.

Для реалізації даної мети нами були поставлені наступні задачі:

- визначити основні принципи створення цілеспрямованої системи підготовки психологів до використання психологічних тренінгових технологій.

- створити необхідні умови для апробації розробленої системи.

Розробляючи дану систему, ми, перш за все, враховували навчальні програми підготовки фахівців з психології.

Спираючись на узагальнення даних відносно принципів побудови різних технологій навчальної та корекційно-розвивальної спрямованості [29, 35, 56, 169], ми визначили ті з них, які в найбільшій мірі були адекватними для специфіки побудови системи підготовки психологів до використання тренінгових технологій:

- по-перше, принцип базової методології, який покладається в основу конкретної технології;

- по-друге, принципи планування тренінгової програми (наступності тренінгових дій і занять; поетапності розвитку групи) [61, с.75-77];

- по-третє, принципи розробки різного роду психокорекційних програм (системності корекційних, профілактичних та розвиваючих задач; єдності корекції і діагностики; урахування вікових, психологічних та індивідуальних особливостей учасників; комплексності методів психологічного впливу; спираючись на різні рівні організації психічних процесів; урахування обсягу і ступеню різноманітності матеріала; зростання складності; урахування емоційної складності матеріала; діяльнісний принцип корекції) [167, с.27];



- по-четверте, принцип реалізації технік психологічного впливу (медитативних, аутогенного тренування, релаксації, моделювання емоцій, зворотнього зв'язку, активного слухання, психогімнастики, танцювальної та арт-терапії).

Будуючи визначену систему, ми також передбачили в її змісті такі умови, які б дозволили:

- сформулювати у студентів уявлення про психологічні тренінгові технології, історичні передумови в їх розробці, теоретико-методологічні основи даних технологій;

- представити методичні рекомендації та розкрити: особливості підбору та техніки використання тренінгових вправ, розробки тренінгових програм та планів; організаційні умови проведення тренінгу, вимоги до підбору групи та основні фази її розвитку; зміст ролі, стилю, функцій ведучого та необхідні в тренерській діяльності особистісні якості; значення здійснення контролю за ходом тренінгу та особливостей оцінювання ефективності тренінгу;

- створити умови та надати можливості практично оволодіти: різноманітними техніками психологічного впливу; вміннями з від-рефлексування та корекції (відпрацювання) власних особистісних особливостей, заважаючих тренерській діяльності;

- сприяти формуванню в студентів: індивідуального стилю тренерської діяльності; психологічної культури та професійної ерудиції.

При цьому, була обрана логіка, яка відображає рух від аналізу поняття тренінгових технологій та їх місця в діяльності психолога до всебічної характеристики особистості тренера та найважливіших моментів у його підготовці.

Будуючи систему, ми також намагалися, щоб в якості навчального матеріалу для практичних занять були використані вправи, які одночасно виконували дві функції: надавали досвід використання нових технік та участі в них, а також, допомагали в усвідомленні та корекції особистісних комплексів.

Розроблена нами навчальна програма передбачає можливості її реалізації в системі фахової підготовки психологів у межах спеціальної дисципліни системного проведення протягом одного семестру (з розрахунку в межах 90 академічних годин). Ми рекомендуємо впроваджувати дану систему, починаючи з другого курсу тому, що: по-перше, її оволодіння вимагає певного базового рівня знань, якого не мають першокурсники; по-друге, після запропонованої



підготовки, необхідно виділити достатньо часу на її відпрацювання на практиці (у подальші роки навчання).

Основними видами навчальної роботи були обрані теоретичні і практичні заняття, а також самотійна та позааудиторна робота.

На теоретичних заняттях студентам пропонувались наступні теми:

Поняття «тренінг», «тренінгова технологія». Види тренінгів. Психологічний тренінг. Історичні передумови в розробці психологічних тренінгів. Теоретико-методологічні основи тренінгових технологій. Методичні рекомендації з підбору і техніки використання тренінгових вправ. Розробка плану і програми тренінгу. Вимоги до комплектування тренінгової групи. Групова динаміка. Фази розвитку тренінгової групи. Роль, стиль, функції ведучого тренінга та його помічників. Здійснення контролю за ходом тренінга (зворотний зв'язок). Оцінювання результатів ефективності тренінга (поточне, підсумкове).

Практичні заняття спрямовані на відпрацювання вмінь і навичок та формування завершеної системи знань за основними питаннями, що вивчаються.

Самотійна робота студентів передбачає вивчення рекомендованої літератури, творчі домашні завдання, ведення щоденника, науково-дослідницька робота.

Розроблений алгоритм реалізації курсу «Теорія та методика психологічних тренінгових технологій», складається з трьох етапів:

Підготовчий етап – реалізує другу задачу і включає в себе: відбір груп студентів – учасників експеримента; підготовку приміщення та обладнання для проведення експерименту; здійснення контролю рівня підготовленості студентів до використання тренінгових технологій та особистісних якостей студентів.

Виконавчий етап – апробація розробленої системи (проведення експериментальних занять).

Контрольно-оціночний етап: опитування, тестування, виконання творчих робіт (перевірка засвоєння теоретичного матеріалу); поточний контроль (зрізи самооцінювання студентів власних знань та вмінь стосовно використання тренінгових технологій); підсумковий контроль після експериментальних занять методом експертної оцінки.

Викладання курсу будується на принципі опори на базову психологічну підготовку, тобто здійснюється з урахуванням знань



студентів загальної психології, теорій особистості різних психологічних напрямків, педагогічних знань, отриманих ними на попередньому курсі навчання.

Закріплення засвоєних знань і умінь відбувається через проходження психологічної практики в школах та організаціях психологічної допомоги.

### 2.3.2. Зміст та характеристика розробленої системи

Головною метою реалізації запропонованої системи є професійна і психологічна підготовка студентів до використання тренінгових технологій.

Дана система розрахована на 88 академічних годин ( 22 заняття, а саме: 5 загальних занять для двох груп і по 17 окремих занять для кожної спеціально сформованої підгрупи). Загальний план розробленої системи наведений у таблиці 2.21.

Таблиця 2.21.

Загальний план розробленої системи підготовки студентів-психологів до використання тренінгових технологій

Частина тренінга	Зміст кожної частини системи	Кількість годин, відведених на виконання
1	2	3
1. Теоретико-діагностична частина.		
№ П/П	а) Опрацювання теоретичних питань з теми.	
1	Поняття «тренінг», «тренінгова технологія». Види тренінгів. Психологічний тренінг.	2
2	Історичні передумови в розробці психологічних тренінгів	2
3	Теоретико-методологічні основи тренінгових технологій.	2
4	Методичні рекомендації з підбору і техніки використання тренінгових вправ.	2



Продовження таблиці 2.21

1	2	3
5	Розробка плану і програми тренінгу.	2
6	Вимоги до комплектування тренінгової групи.	2
7	Групова динаміка. Фази розвитку тренінгової групи.	2
8	Роль, стиль, функції ведучого тренінга та його помічників.	2
9	Здійснення контролю за ходом тренінга (зворотній зв'язок).	2
10	Оцінювання результатів ефективності тренінга (поточне, підсумкове).	2
	б) Діагностика особистісних якостей.	-
<b>Всього:</b>		<b>20</b>
<b>2.Корекційна частина.</b>		<b>E1    E2</b>
1	Блок рефлексивності	4    4
2	Блок сензитивності та емпатії	4    8
3	Блок ефективної комунікації	8    8
4	Блок саморегуляції та самоконтролю	4    8
5	Блок організаторських та лідерських якостей	4    4
6	Блок креативності	4    4
7	Узагальнюючі заняття	4    4
<b>Всього:</b>		<b>32    40</b>
<b>3. Практична частина.</b>		
1	Практика в ролі помічника тренера.	16
2	Практика в ролі ведучого тренінга	12
<b>Всього:</b>		<b>28</b>
<b>Спостереження за проведенням тренінгів</b>		<b>8*    -</b>
<b>Всього:</b>		<b>88</b>

Примітка.\*Останні 2 заняття учасники групи E1 перебували на заняттях групи E2, виступаючи у ролі спостерігачів-супервізорів.

Як видно з таблиці, система складається з трьох частин: першої - теоретико-діагностичної, другої - корекційної, третьої – практичної. Теоретична частина включає 5 занять (20 год.). Корекційна частина містить в одній підгрупі (E1)- 8 занять (32 год.), а в іншій підгрупі (E2) – 10 занять (40 год.). Практична частина складається з двох підчастин:



1) набуття досвіду помічника тренера (ко-лідера) – по 4 заняття (16 год.) для кожної підгрупи;

2) отримання досвіду ведучого тренінга – по 3 заняття (12 год.) для кожної підгрупи.

Для перевірки результатів апробації планувалося проведення кількох самооцінювань студентами власних знань та вмінь щодо проведення тренінгових технологій: перше самооцінювання – до-експериментальне, друге – після проведення теоретико-діагностичної частини нашої системи підготовки, третє – після корекційної частини, четверте – після практичної частини (паралельно із четвертим самооцінюванням проводилася експертна оцінка проведених студентами тренінгів). Останнє – п'яте, самооцінювання передбачалося для визначення відстроченого ефекту після самостійної реалізації студентами тренінгів під час навчальної практики через 3 місяця після проведення формуючого експерименту.

Перша частина розробленої нами системи являє собою вивчення теоретичного матеріалу стосовно психологічних тренінгових технологій. Тут відбувається ознайомлення студентів з основними поняттями, пов'язаними із психологічним тренінгом.

Також, на даному етапі планувалася діагностика особистісної сфери студентів за наступними методиками: «Багатофакторний особистісний опитувальник Р.Б.Кеттелла», тест-опитувальник Л.П.Калінінського, «Діагностика емоційної зрілості особистості» О.Я.Чебикіна, на основі результатів якої передбачалося поділити учасників експерименту на дві групи (Е1 та Е2). В групу Е1 мали увійти студенти з вищим рівнем розвитку якостей, важливих для тренера, а в групу Е2 – особи, маючі певні прогалини в розвитку даних якостей.

Теоретико-діагностична частина складається з 5 занять. Основними цілями першого заняття першої частини системи є виявлення уявлень студентів про тренінгові технології, уточнення пов'язаних з ними понять, ознайомлення з їх класифікацією, характеристикою психологічних тренінгів, історичними передумовами в їх розробці. На наступних 4-х заняттях здійснюється опрацювання інших тем за розробленим планом (див. дод. Д).

Друга – корекційна частина розробленої системи являє собою навчальний психологічний тренінг в ході якого учасники, по-перше, мають отримати досвід участі в тренінгу, по-друге, визна-



чити і навчитися розвивати якості, необхідні тренеру, по-третє, усвідомити власні особистісні комплекси, які можуть заважати їм в майбутній тренерській діяльності й навчитися працювати над їх корекцією.

На цьому етапі планується робота в двох групах (E1 і E2), сформованих, як зазначалося вище, на основі результатів діагностики особистісної сфери. В кожній групі робота має реалізовуватися з певними відмінностями, за окремим планом, з урахуванням особистісних якостей, потребуючих коригування. В нашому експерименті для групи E1 програма корекційної частини становить 8 занять (32 год.), а для E2 – 10 занять (40 год.).

Корекційна частина складається з кількох блоків: рефлексивності, сензитивності та емпатії, ефективної комунікації, саморегуляції та самоконтролю, організаторських та лідерських якостей, креативності та узагальнюючого блоку.

Основними цілями блоку рефлексивності є: ознайомлення з поняттям рефлексії, розвиток самосвідомості та здатності до самоаналізу, навчання постійному діалогу із самим собою.

Блок сензитивності та емпатії має за мету розвивати сензитивність та формувати емпатію до почуттів та станів інших людей.

Метою блоку ефективної комунікації було зняття напруги і бар'єрів у спілкуванні; визначення якостей особистості, важливих для успішного комунікації взагалі й спілкування як тренера в групі; відпрацювання нових конструктивних форм поведінки та спілкування для вибору в різних життєвих ситуаціях; формування вміння розпізнавати емоційний стан партнера по спілкуванню за невербальними сигналами (міміка, жести, пози); вивчення просторових зон (території комфорту при спілкуванні); ознайомлення з новими техніками та прийомами оволодіння мистецтвом спілкування, запропонованими НЛП; надбання навичок активного слухання.

Блок саморегуляції і самоконтролю вирішує питання опанування різними прийомами регулювання власної поведінки та володіння своїм станом в складних ситуаціях (аутогенне тренування, самонаказ, медитації).

Метою блоку організаторських та лідерських якостей є уточнення та усвідомлення значення даних якостей для особистості тренера; оволодіння детальною інформацією про різні форми тренінгової роботи (індивідуальна, парна, робота в підгрупах, «кару-



сель», «акваріум», велике тренінгове коло) та відпрацювання навичок організації роботи в підгрупах з різною кількістю осіб, так званих «двійках», «трійках», «четвірках» тощо.

Блок креативності має на меті розкрити творчий потенціал, сприяти розвитку інтелектуальної активності та варіативного мислення учасників.

Узагальнюючий блок спрямований на розв'язання задач щодо ефективності проведеної роботи, рефлексії студентами змін власної особистості; набуття досвіду учасника тренінга та взірця поведінки й стилю ведучого; оволодіння новими техніками психологічного впливу та отримання досвіду їх використання.

Розподіл часу на реалізацію певного блоку занять в кожній групі залежить від рівня сформованості в її учасників якостей, втілених в програму блоку.

Кожне заняття корекційної частини складається зі:

- вступної частини, яка включає розминку-привітання, інформування про цілі заняття, рефлексію попереднього заняття, перевірку домашнього завдання;

- основної частини, зміст якої залежить від провідної мети;

- заключної частини, що містить рефлексію, спрямовану на підведення підсумків та уточнення завдання для самостійної роботи.

Третя - практична частина розробленої системи має дві основні мети: по-перше, набуття досвіду ко-тренера; по-друге, отримання досвіду тренера.

Для реалізації першої мети нами планувалося використання адаптованих фрагментів тренінгу розпізнавання емоцій (О.Я.Чебикін [241]), в якому в ролі ведучого виступає викладач, а в ролі ко-тренера – студент. Тренінг розрахований на чотири заняття (16 год.), на кожному з яких помічниками тренера стає по черзі кілька студентів. У заключній частині обов'язково відбувається обговорення виконаної роботи.

Втілення другої мети полягає в самостійному проведенні студентами міні-тренінгу або частини будь-якого тренінга під супроводом експертів (супервізорів) та його захисті (відповіді на запитання по структурі та змісту проведеного тренінга). Дана робота розрахована на 3 заняття (12 год. для кожної групи і оцінюється групою експертів-практикуючих тренерів за спеціально розробленою реєстраційною картою (див. дод. Б).



### *2.3.3. Методичні рекомендації щодо використання розробленої системи*

Для успішного застосування запропонованої нами системи підготовки майбутніх психологів до використання тренінгових технологій, як початкові результати її апробації, слід враховувати наступні методичні рекомендації.

По-перше, для діагностики особистісної сфери студентів можуть бути обрані не тільки ті методики, які були використані нами, а й інші.

По-друге, в ході проведення теоретичної частини необхідно рекомендувати студентам більше працювати з теми самостійно: давати домашнє завдання, яке б обов'язково включало, крім опрацювання пройденого матеріалу, роботу з додатковою літературою та інші завдання дослідницького або творчого характеру. Кожне наступне заняття слід починати з контролю опрацьованого матеріалу, що може здійснюватися у вигляді діалогу двох учасників, які задають одне одному питання з теми, тестування та змістовних міні-докладів з вивченої проблеми.

По-третє, з метою розвитку професійної рефлексії та компетентності необхідно запропонувати студентам вести щоденник за окремою схемою для кожного етапу роботи. Це сприяє розвитку в студентів навичок самоаналізу, критичного ставлення до власних проблем, які заважають активності в тренінгу, й дозволяє отримувати зворотній зв'язок.

По-четверте, при реалізації другої частини нашої системи, яка являє собою корекційний тренінг, необхідно спиратися на загальні принципи тренінга: організаційні (принцип комплектування груп, фізичної закритості, просторово-часової організації); принципи створення середовища тренінга (принцип системної детермінації, реалістичності, надлишковості); принципи поведінки учасників (принцип моделювання, активності, щирості, «тут і тепер», довіри, дослідницької (творчої) позиції, об'єктивації (усвідомлення) поведінки); етичні принципи (конфіденційності, ненанесення шкоди, відповідності заявлених цілей тренінга його змісту [128, с. 103-108]). А також, слід врахувати принципи організації і роботи тренінгової групи: добровільної участі; організації постійної самодіагностики; взаємодії в стилі діалогу; постійного зворотного зв'язку; оптимізації розвитку; гармонізації інтелектуальної і емоціональної



сфер; балансу комфорту і дискомфорту; ізолюваності; образності; вільного простору; занурення; спрямованості на застосування результатів тренінга в житті [169, с.32].

По-п'яте, при реалізації даної тренінгової програми необхідно передбачити додаткову кількість занять для роботи із студентами, які мають певні особистісні проблеми (Е2) (див. дод. В). Це стосується особливо таких проблем, як недостатня емпатичність та саморегуляція, низький рівень комунікативних умінь, емоційної стійкості, креативності, підвищений рівень впертості та негативізму, які потребують більшої корекції. При цьому не слід ставити цілі з радикальної зміни тих чи інших властивостей в короткий термін. Основною задачею повинно бути визначення важливих завдань, переважно спрямованих лише на покращення станів особистості. Мова йде про прийоми, пов'язані з саморегуляцією, самоорганізацією, вибором певного індивідуального стилю поведінки. Учасникам наводяться настанови, пов'язані з тим, що приступаючи до проведення тренінга вони повинні перетворитися (преобразиться), побороти в собі ті якості, які ускладнюють їх діяльність як тренерів.

По-шосте, практичну частину нашої системи ми б рекомендували організувати так, щоб представники групи Е1 проводили тренінг на учасниках групи Е2, і навпаки, з метою отримання досвіду проведення тренінгу на різних групах.

Підсумовуючи, слід відзначити, що розроблена нами система може бути реалізована, як окремий курс, або в рамках модулів певних навчальних дисциплін, наприклад, таких як «Основи психотерапії», «Соціальна психологія», «Спецкурс з психологічної корекції».

Таким чином, розробка цілеспрямованої системи підготовки студентів-психологів до використання тренінгових технологій дозволила:

- показати, що при розробці цілеспрямованої системи підготовки студентів-психологів до використання тренінгових технологій слід спиратися на такі принципи: опори на базову методологію; наступності тренінгових дій і занять, поетапності розвитку групи; принципи системності корекційних, профілактичних та розвиваючих задач, єдності корекції і діагностики, урахування вікових, психологічних та індивідуальних особливостей учасників; комплексності методів психологічного впливу; спираючись на різні рівні організації психічних процесів; програмованого навчання; збільшення складності; урахування обсягу і ступеню різноманітності матеріа-



ла; збільшення складності; урахування емоційної складності матеріала; діяльнісний принцип корекції; принцип реалізації технік психологічного впливу;

- розробити алгоритм реалізації системи, який складається з трьох етапів: підготовчого (відбір учасників експеримента, підготовку приміщення та обладнання для проведення експерименту, проведення контролю рівня підготовленості студентів до використання тренінгових технологій та ін.); виконавчого (проведення експериментальних занять); контрольно-оціночного етап (поточний контроль у вигляді зрізів самооцінювання студентів власних знань та вмінь стосовно використання тренінгових технологій, підсумковий контроль після експериментальних занять методом експертної оцінки);

- визначити, що система підготовки студентів-психологів до використання тренінгових технологій, що складатися з трьох частин (теоретико-діагностичної, корекційної та практичної), кожна з яких має виконувати специфічні задачі та варіювати подальшу підготовку студентів з урахуванням особливостей їх особистості та рівня підготовленості до тренерської діяльності.

#### **2.4. Апробація запропонованої цілеспрямованої системи у формуальному експерименті**

Апробація цілеспрямованої системи підготовки студентів-психологів до використання тренінгових технологій проводилась на базі Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Вибір учасників для апробації здійснювався за результатами проведеного діагностичного обстеження. До участі у апробації були залучені 31 студент 2 курсу Інституту психології, які за результатами діагностики якостей особистості були розподілені на 2 експериментальні групи. Як зазначалося вище, до складу першої групи «Е1» увійшло 14 учасників - це студенти із достатнім рівнем сформованості особистісних якостей, необхідних тренеру. Друга група «Е2» складалася із 17 студентів, в яких визначено прояв якостей особистості, що можуть заважати в тренерській діяльності. Одже, враховуючи ці особливості груп, варіанти роботи з ними були дещо відмінні.

Розглянемо докладніше результати доекспериментального об-



стеження у цих групах. Так, проведене самооцінювання студентами власних знань та умінь стосовно тренінгових технологій показали, що за певними показниками в обох групах студенти оцінили себе дуже низько (див рис. 2.19).

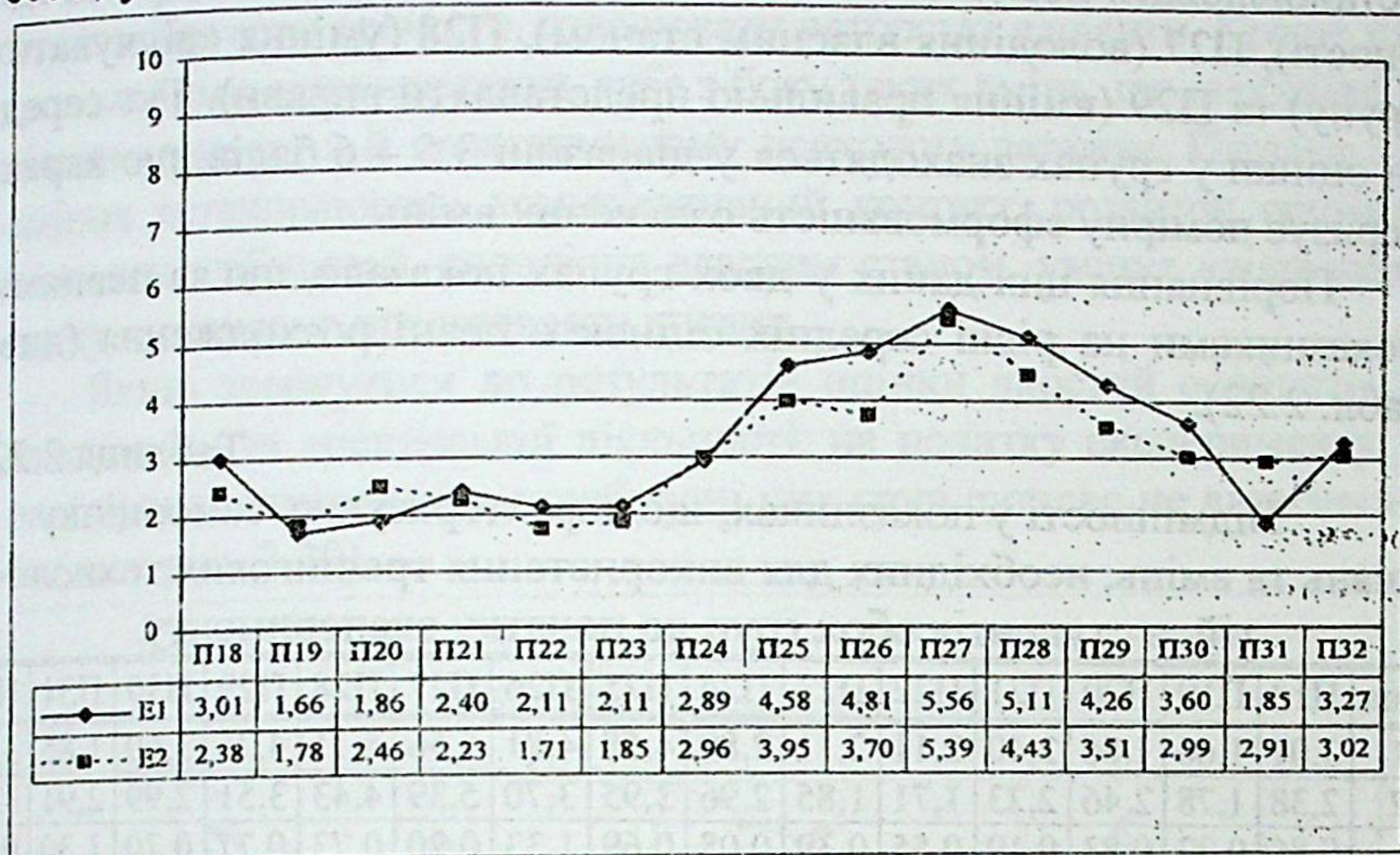


Рис.2.19. Показники, що характеризують самооцінку знань та вмінь, необхідних для використання тренінгових технологій, в студентів обох груп до початку експерименту

- ◆— E1- студенти з достатнім рівнем сформованості особистісних якостей, необхідних тренеру;  
 - - ■ - - E2- студенти, в яких визначено прояв якостей особистості, що можуть заважати в тренерській діяльності (далі зберігатимуться такі позначки).

Графік показує, що до таких показників можуть бути віднесені П18 (обізнаність про види тренінгів), П19 (знання теоретико-методологічних підходів, які використовуються при побудові тренінгів), П20 (знання структури тренінгу), П21 (вміння планувати зміст тренінгу), П22 (вміння вносити в зміст тренінгу свої корективи), П23 (вміння здійснювати контроль за ходом тренінгу), П24 (вміння раціонально використовувати час тренінгу), П31 (вміння імпровізувати, комбінувати тренінги, створювати авторські варіанти тренінгів), та П32 (загальний рівень підготовленості до використання тренінгових технологій), середні значення за якими в обох



групах не перевищують 3,5 балів з 10 можливих, тобто відповідають недостатньому рівню виразності цих показників. Декілька вищі результати в обох групах отримані за показниками П25 (вміння встановлювати комунікативний контакт), П26 (організаторські здібності), П27 (володіння власним станом), П28 (уміння «відчувати» групу) та П29 (вміння правильно представляти вправи). Тут середні оцінки у групах знаходяться у діапазоні 3,5 – 6 балів, що характеризує помірну сформованість означених вмінь.

Порівняння цих даних у двох групах показало, що за певними показниками на рівні середніх оцінок є певні розходження (див. табл. 2.22).

Таблиця 2.22

Відмінності у показниках, що характеризують самооцінку знань та вмінь, необхідних для використання тренінгових технологій, в студентів обох груп до початку експерименту

група	П18	П19	П20	П21	П22	П23	П24	П25	П26	П27	П28	П29	П30	П31	П32
Е1	3,01	1,66	1,86	2,40	2,11	2,11	2,89	4,58	4,81	5,56	5,11	4,26	3,60	1,85	3,27
Е2	2,38	1,78	2,46	2,23	1,71	1,85	2,96	3,95	3,70	5,39	4,43	3,51	2,99	2,91	3,02
t	0,86	0,23	0,83	0,19	0,55	0,39	0,08	0,69	1,33	0,20	0,73	0,77	0,70	1,30	0,42

Так, різниця між середніми значеннями за показником П18 (обізнаність про види тренінгів) склала 0,6 бала, за показником П20 (знання структури тренінгу) – 0,6 бала, за показником П25 (вміння встановлювати комунікативний контакт) – 0,7 бала, за показником П26 (організаторські здібності) – 1,1 бала, за показником П28 (уміння «відчувати» групу) – 0,7 бала, за показником П29 (вміння правильно представляти вправи) – 0,8 бала, за показником П30 (володіння різноманітними техніками і прийомами психологічного впливу) – 0,6 бала. Причому у всіх випадках йдеться про перевищення виразності цих показників у групі Е1. У групі Е2 лише середнє значення показника П31 (вміння імпровізувати, комбінувати тренінги, створювати авторські варіанти тренінгів) виявилось вищим на 1 бал, ніж у першій експериментальній групі.

Разом з тим, статистична перевірка цих відмінностей показала, що жодне з наведених розходжень не досягає рівня достовірності.

Наведені дані свідчать, що до початку формуючого експерименту студенти обох груп не відрізнялися за рівнем підготовленості до використання тренінгових технологій. Вони низько оцінювали власну



обізнаність про види тренінгів, їх структуру, теоретико-методологічні підходи, які використовуються при їх побудові, вміння планувати зміст тренінгу, вносити в нього свої корективи, здійснювати контроль за його проведенням, раціонально використовувати час, імпровізувати, комбінувати тренінги, створювати авторські варіанти. Краще підготовленими вони вважають себе з боку таких вмінь, що необхідні не тільки тренеру, а й практикуючому психологу загалом. Йдеться про вміння встановлювати комунікативний контакт, розвиток організаторських здібностей, володіння власним станом, уміння «відчувати» групу, правильно представляти вправи.

Якщо звернутися до результатів оцінки якостей особистості, важливих для тренерської діяльності, на початку експерименту за певними показниками випробувані цих груп суттєво не відрізнялися (див. рис. 2.20).

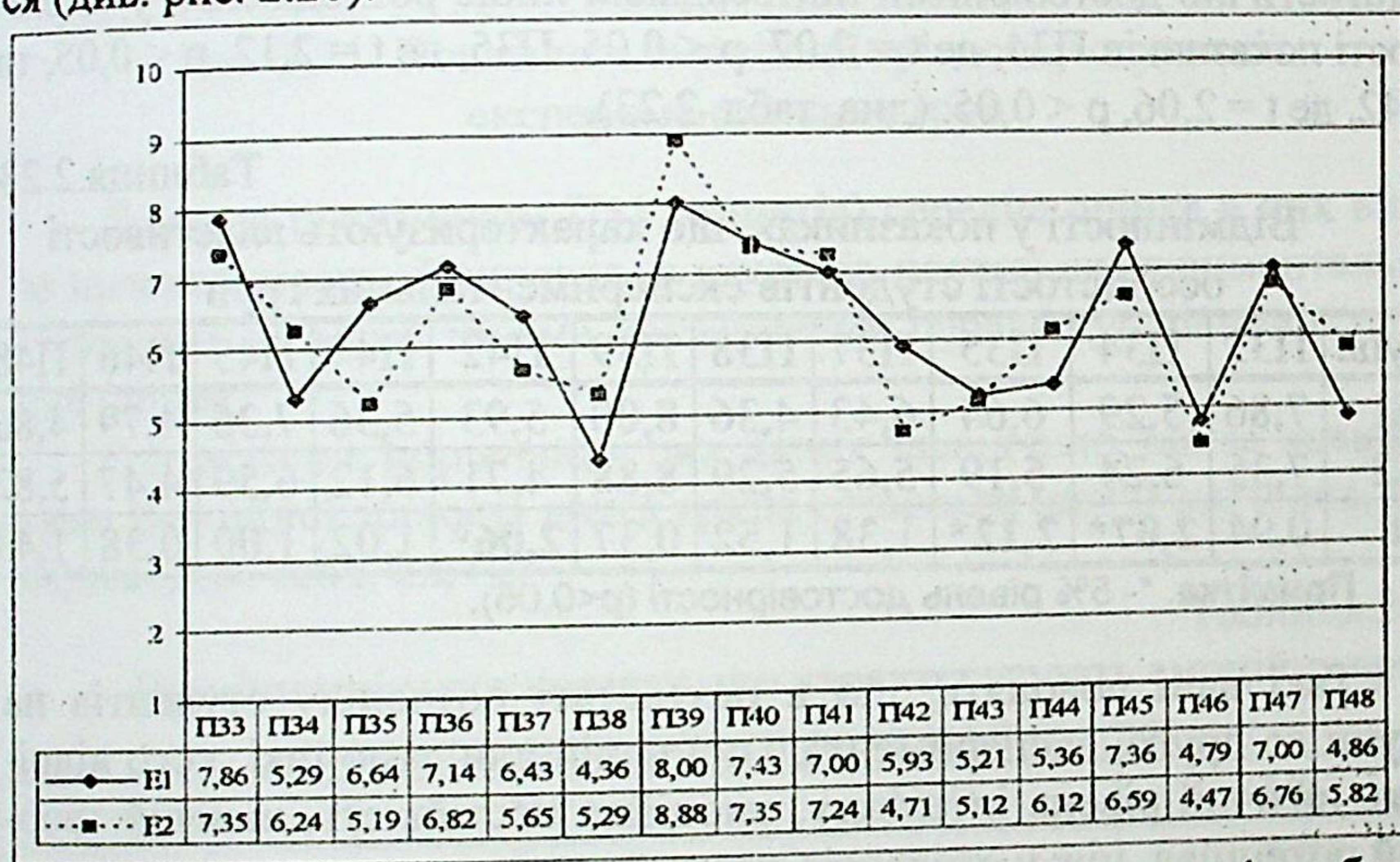


Рис. 2.20. Показники, що характеризують властивості особистості студентів експериментальних груп (за методикою Р.Кеттела)

Дані, представлені на рисунку, вказують, що середні значення таких показників як ПЗ3 (замкнутість-товариськість), ПЗ9 (обережність-соціальна сміливість), П40 (жорстокість-чутливість), П41 (довірливість-підозрілість) у випробуваних обох груп свідчать про високий рівень їх прояву. Крім того до високого рівня прояву наближаються середні значення показників ПЗ6 (підкореність-домінантність), П45 (конформізм-нонконформізм) та П47 (самоконтроль). Такі дані свід-



чать, що випробувані обох груп, які приймали участь у експерименті, характеризувалися вираженою товариськістю, соціальною активністю, чутливістю у соціальних стосунках, певною настороженістю, тенденцією до самостійності, незалежності, дотримання соціальних норм.

Разом з тим, за іншими показниками студенти цих груп відрізняються. Так, порівняння середніх групових даних виявило різницю між ними у виразності показника ПЗЗ (замкнутість - товариськість) - 0,5 бала, показника ПЗ4 (інтелект) - 0,9 бала, показника ПЗ5 (емоційна нестійкість - емоційна стійкість) - 1,4 бала, показника ПЗ7 (стриманість - імпульсивність) - 0,8 бала, показника ПЗ8 (емоційність - нормативність поведінки) - 0,9 бала, показника П42 (практичність - розвиненість уяви) - 1,2 бала, показника П44 (впевненість - тривожність) - 0,7 бала, показника П48 (розслабленість - напруженість) - 0,9 бала. Статистично достовірними підтверджені лише розходження у виразності показників ПЗ4, де  $t = 2,07$ ,  $p < 0,05$ , ПЗ5, де  $t = 2,12$ ,  $p < 0,05$ , та П42, де  $t = 2,06$ ,  $p < 0,05$ . (див. табл. 2.23).

Таблиця.2.23

Відмінності у показниках, що характеризують властивості особистості студентів експериментальних груп

група	ПЗЗ	ПЗ4	ПЗ5	ПЗ7	ПЗ8	ПЗ9	П42	П44	П45	П46	П48
Е1	7,86	5,29	6,64	6,43	4,36	8,00	5,93	5,36	7,36	4,79	4,86
Е2	7,35	6,24	5,19	5,65	5,29	8,88	4,71	6,12	6,59	4,47	5,82
t	0,94	<b>2,07*</b>	<b>2,12*</b>	1,38	1,52	0,37	<b>2,06*</b>	1,02	1,00	0,38	1,43

Примітка. \*- 5% рівень достовірності ( $p < 0,05$ ).

Такі дані доводять, що в результаті розподілу студентів на групи до другої експериментальної надійшли саме такі, кого відрізняє нижчий рівень інтелекту, емоційна нестійкість, нижчий творчий потенціал, ніж у студентів першої групи.

Перш ніж порівняти студентів за проявом показників емоційної зрілості, нагадаємо, що саме цей параметр був для нас одним з головних при розподілі студентів на дві експериментальні групи.

Як показано на діаграмі, у студентів групи Е2 середня виразність показників П49 (експресивність) та П50 (саморегуляція) в них відповідає низькому рівню їх виразності, тобто є нижчою за 4 бали (див. рис. 2.21).



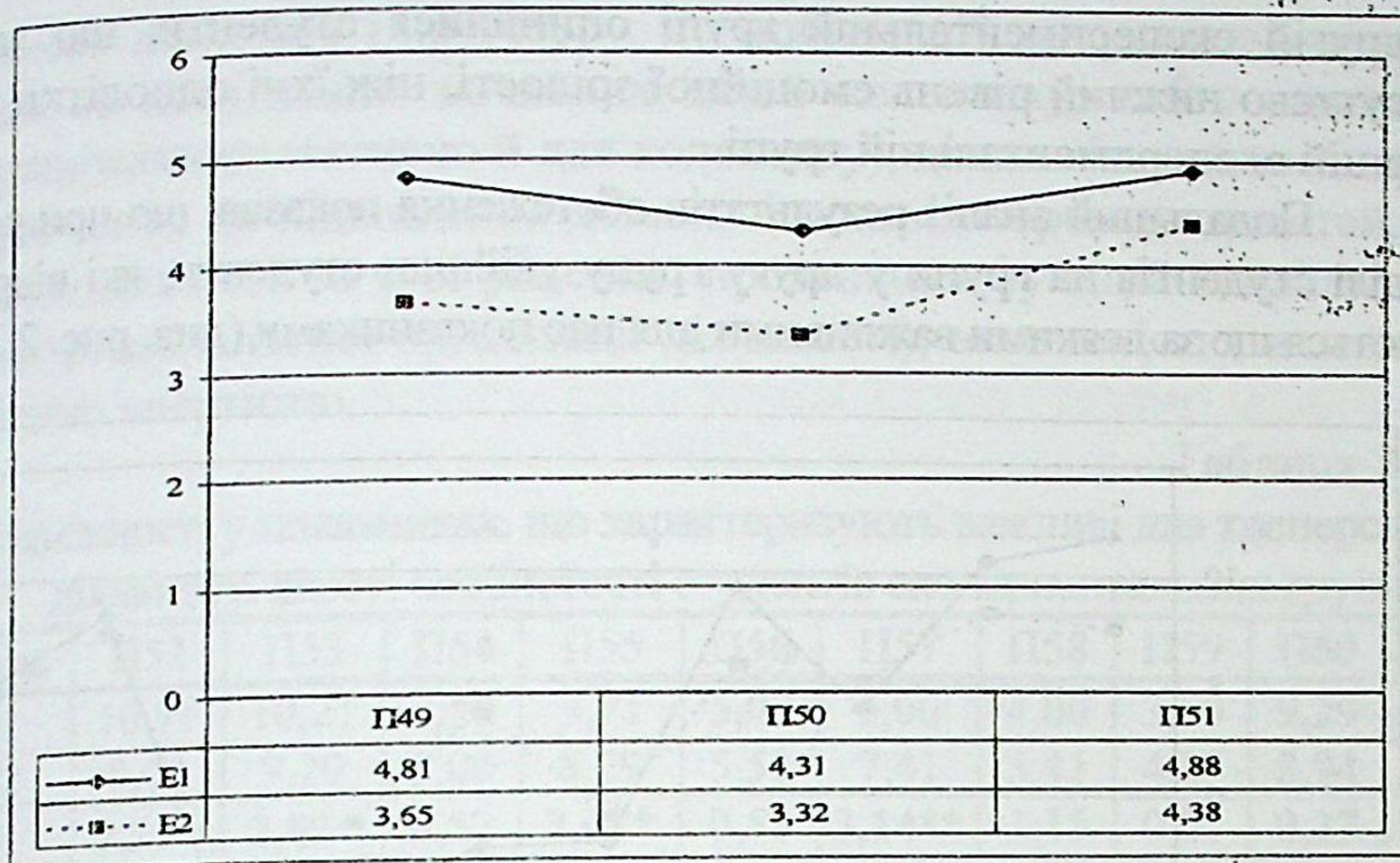


Рис. 2.21. Показники емоційної зрілості у студентів експериментальних груп

Лише за показником П51 (емпатія) середня оцінка в них вища за низький рівень. Водночас, в студентів першої експериментальної групи дані за всіма трьома показниками перевищує діапазон низьких оцінок.

Статистичне порівняння цих даних засвідчило, що за показниками емоційної зрілості друга група отримала нижчі значення, ніж перша (див. табл. 2.24).

Таблиця.2.24

Відмінності у показниках, що характеризують емоційну зрілість студентів експериментальних груп

група	П49	П50	П51
Е1	4,81	4,31	4,88
Е2	3,65	3,32	4,38
t	3,13**	2,84**	2,09*

Примітка. \*- 5% рівень достовірності ( $p < 0,05$ ), \*\* - 1% рівень достовірності ( $p < 0,01$ ).

Наведені у таблиці середні значення у групі Е2 є нижчими, ніж у групі Е1, за показниками П49 (експресивність) - на 1,2 бала ( $t = 3,13$ ,  $p < 0,01$ ), П50 (саморегуляція) - на 1 бал ( $t = 2,84$ ,  $p < 0,01$ ) та П51 (емпатія) - на 0,5 бала ( $t = 2,09$ ,  $p < 0,05$ ). Тобто, у



другій експериментальній групі опинилися студенти, що мають суттєво нижчий рівень емоційної зрілості, ніж їхні однолітки у першій експериментальній групі.

Подальший аналіз результатів обстеження показав, що при розподілі студентів на групи у другу групу увійшли студенти, які відрізняються ще за деякими важливими для нас показниками (див. рис. 2.22).

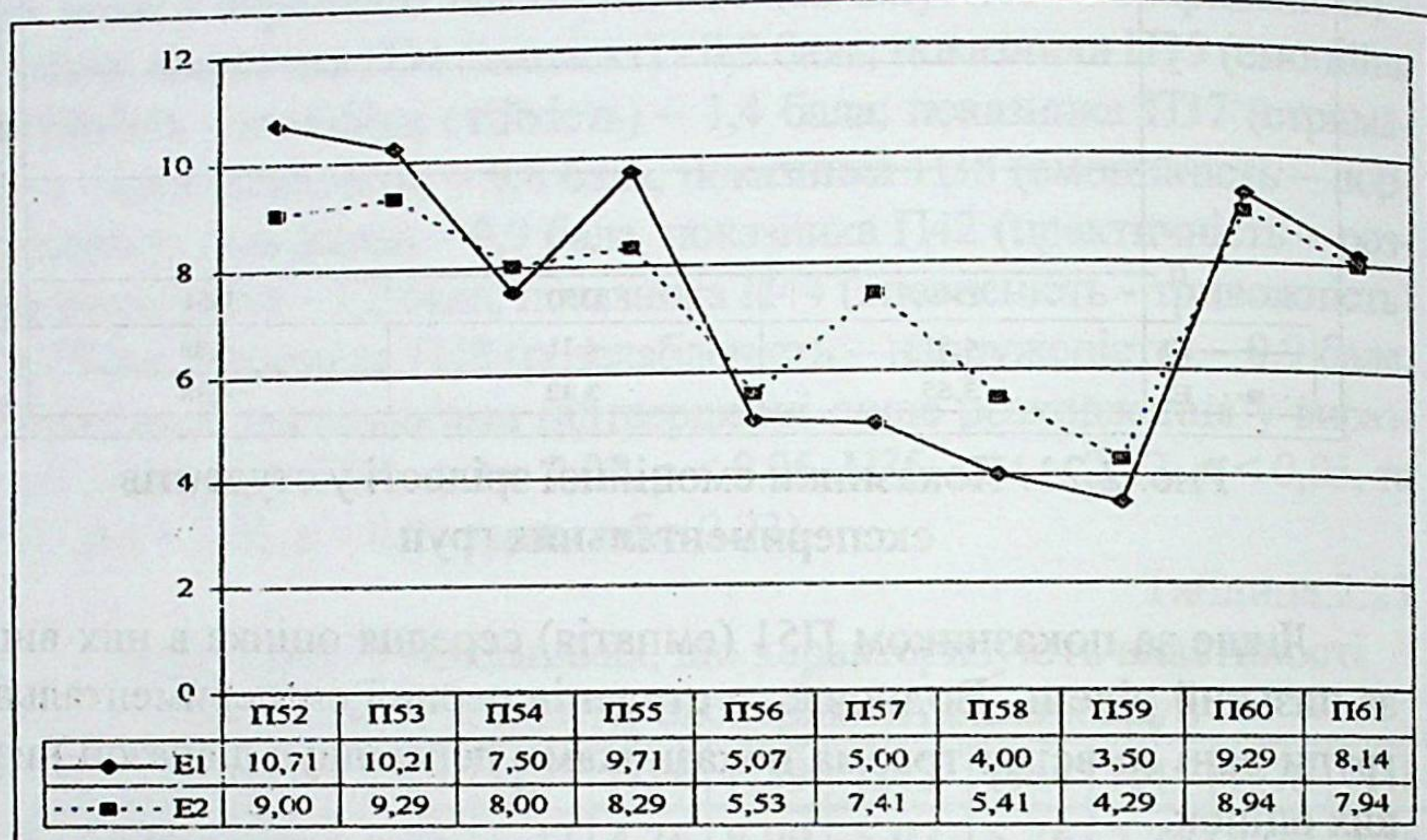


Рис. 2.22. Показники, що характеризують якості особистості у студентів експериментальних груп (за методикою Л.П.Каліновського)

Це показники П52 (спрямованість), П53 (діловитість), П55 (впевненість), за якими друга група має дещо нижчі оцінки, ніж перша, а також показники П57 (впертість), П58 (поступливість) та П59 (залежність), за якими середні оцінки у другій групі є вищими, ніж у першій.

Уточнюючи достовірність цих відмінностей, звернемо увагу на те, що не всі з них виявилися суттєвими.

Значними виявилися лише відмінності у виразності показника П52 (спрямованість), де  $t=2,21$ , при  $p<0,05$ , показника П53 (діловитість), де  $t=2,02$ , при  $p<0,05$ , П55 (впевненість), де  $t=2,07$ , при  $p<0,05$ , та П57 (впертість), де  $t=3,14$ , при  $p<0,01$ . (див. табл. 2.25).

Отже, студенти, які увійшли до другої експериментальної групи, відрізняються від студентів першої групи нижчою спрямованістю (під якою передбачається прагнення до підвищення загальної



льного інтелекту і кругозору, до мобілізації спільних зусиль людей на досягнення загальних цілей колективу, тобто здатність працювати колективно й для колективу), діловитістю (що означає прагнення до підвищення ділових і організаторських якостей; відповідальність за свої рішення; проявлення функцій зовнішнього контролю, власної організації діяльності), впевненістю, але значнішою впертістю.

Таблиця 2.25.

Відмінності у показниках, що характеризують важливі для тренерської діяльності якості особистості студентів експериментальних груп

група	П52	П53	П54	П55	П56	П57	П58	П59	П60	П61
Е1	10,71	10,21	7,50	9,71	5,07	5,00	4,00	3,50	9,29	8,14
Е2	9,00	9,29	8,00	8,29	5,53	7,41	5,41	4,29	8,94	7,94
t	2,21*	2,02*	0,52	2,07*	0,58	3,14**	1,15	0,87	0,37	0,16

Примітка. \*- 5% рівень достовірності ( $p < 0,05$ ), \*\* - 1% рівень достовірності ( $p < 0,01$ ).

Таким чином, за результатами попереднього тестування нами були створені дві експериментальні групи, еквівалентні за рівнем підготовленості до оволодіння тренінговими технологіями, але такі, що відрізняються за проявом важливих для тренерської діяльності рис особистості.

При цьому, обидві групи студентів низько оцінювали власну обізнаність про види тренінгів, їх структуру, теоретико-методологічні підходи, які використовуються при їх побудові, вміння планувати зміст тренінгу, вносити в нього свої корективи, здійснювати контроль за його проведенням, раціонально використовувати час, імпровізувати, комбінувати тренінги, створювати авторські варіанти; помірно оцінювали – власні вміння встановлювати комунікативний контакт, розвиток організаторських здібностей, володіння власним станом, вміння «відчувати» групу, правильно представляти вправи.

Разом з тим, студентів другої експериментальної групи відрізняє нижчий рівень інтелекту, емоційної стійкості, емпатії, експресивності, саморегуляції, творчого потенціалу, спрямованості, діловитості, впевненості, але значніша лабільність настрою та негативізм, ніж у студентів першої експериментальної групи.



Подальша апробація передбачала поступове здійснення ряду заходів з теоретичного опрацювання, корекційної проробки та практичної підготовки студентів-психологів до використання тренінгових технологій. Як було указано у попередньому підрозділі, після кожної з цих частин експерименту здійснювалися самооцінювання студентами власної підготовленості. Останнє самооцінювання проводилось через 3 місяця після завершення експерименту для визначення відстроченого ефекту. Отже, протягом формувального експерименту було проведено 5 зрізів рівня підготовленості до використання тренінгових технологій. Звернемося до їх результатів (див. рис. 2.23).

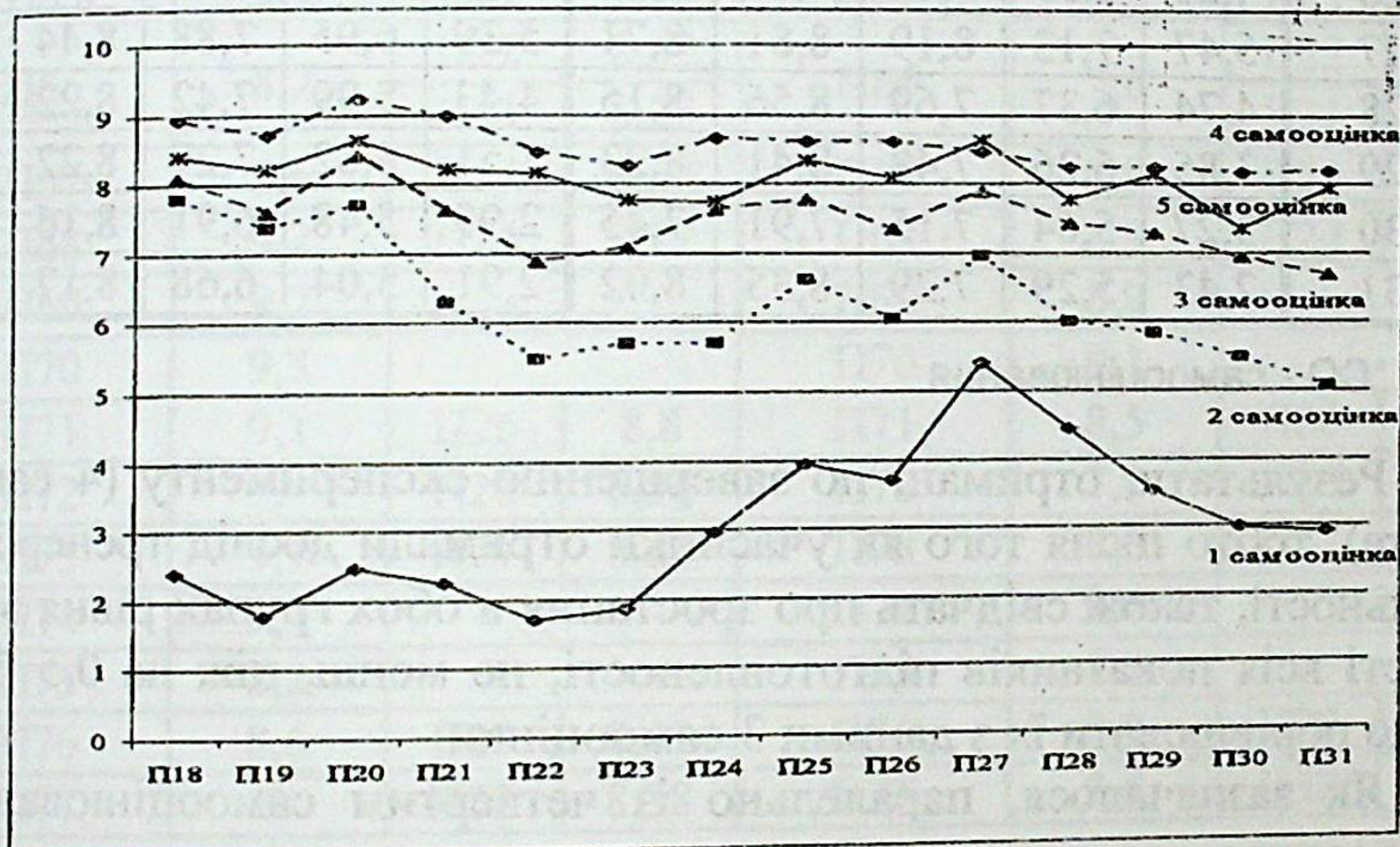
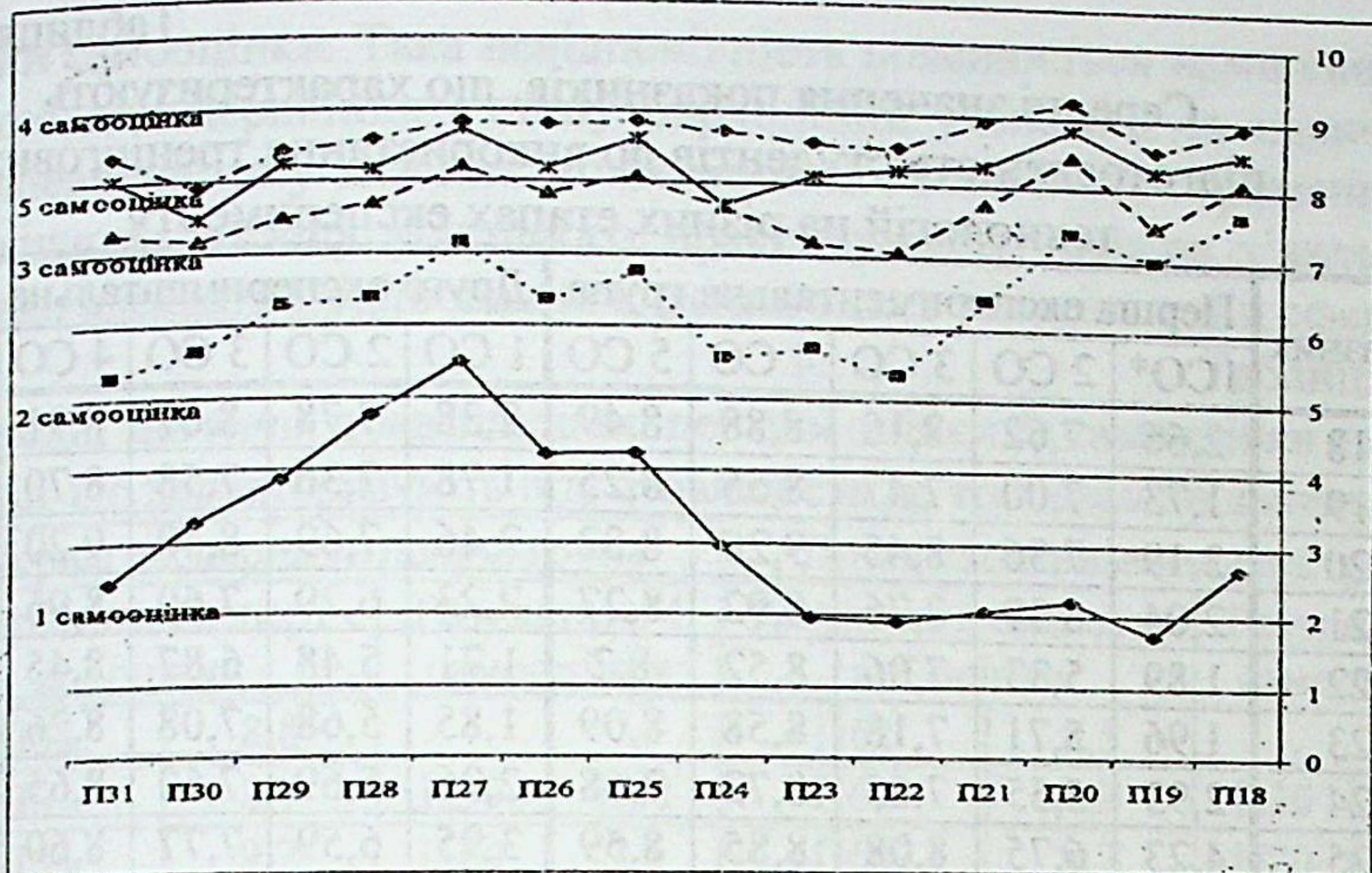
Як можна побачити на рисунку, вже після першої (теоретичної) частини експерименту у студентів обох груп рівень виразності показників підготовленості до використання тренінгових технологій підвищився.

Дані, отримані під час 2 самооцінювання, зросли порівняно з результатами 1 тестування на 3-5 балів за тими показниками, що характеризують теоретико-методологічні знання та вміння, необхідні для проведення тренінгу (показники П18-П23), та на 1-2 бали за рештою показників, що характеризують практичні вміння, необхідні для тренерської діяльності (див. табл. 2.26).

Після другої (корекційної) частини експериментування, тобто за результатами 3 самооцінки, зростання середніх оцінок всіх показників як у першій так і у другій групах відбувається повільніше (на 0-2 бали), особливо таких, що характеризують теоретико-методологічні знання та вміння (П18 –П23), де приріст середніх значень порівняно з результатами 2 тестування дорівнює 0-1 балам, а також показника П27 (володіння власним станом), підвищення рівня якого у групі Е1 відбулося лише на 1,06 бала, а у групі Е2 – на 0,93 бала.

Такий невеликий приріст можна пояснити тим, що після отримання досвіду участі у тренінговій роботі студенти критичніше стали оцінювати власні регуляторні можливості.





—◆— 1 самооцінка    ...■... 2 самооцінка    -▲- 3 самооцінка  
 --◆-- 4 самооцінка    —\*— 5 самооцінка

Рис. 2.23. Зміни показників підготовленості до використання тренінгових технологій, що відбулися протягом проведення формувального експерименту у студентів групи Е1 (зліва) та групи Е2 (справа) експериментальних груп.



Таблиця 2.26

Середні значення показників, що характеризують  
підготовленість студентів до використання тренінгових  
технологій на різних етапах експерименту

Показник	Перша експериментальна група					Друга експериментальна група				
	1 CO*	2 CO	3 CO	4 CO	5 CO	1 CO	2 CO	3 CO	4 CO	5 CO
П18	2,66	7,62	8,10	8,88	8,49	2,38	7,78	8,07	8,91	8,41
П19	1,73	7,00	7,47	8,55	8,25	1,78	7,36	7,58	8,70	8,20
П20	2,19	7,36	8,45	9,20	8,82	2,46	7,69	8,40	9,20	8,62
П21	2,04	6,39	7,76	8,92	8,27	2,23	6,29	7,60	8,96	8,20
П22	1,89	5,33	7,06	8,52	8,2	1,71	5,48	6,87	8,45	8,16
П23	1,96	5,71	7,18	8,58	8,09	1,85	5,68	7,08	8,26	7,77
П24	2,93	5,55	7,65	8,72	7,68	2,96	5,69	7,60	8,65	7,73
П25	4,23	6,75	8,08	8,85	8,59	3,95	6,59	7,77	8,60	8,32
П26	4,20	6,35	7,82	8,80	8,18	3,70	6,03	7,35	8,59	8,08
П27	5,47	7,13	8,19	8,81	8,71	5,39	6,95	7,88	8,44	8,63
П28	4,74	6,37	7,69	8,56	8,15	4,43	5,99	7,42	8,22	7,76
П29	3,85	6,26	7,48	8,41	8,23	3,51	5,82	7,27	8,22	8,13
П30	3,27	5,64	7,15	7,91	7,45	2,99	5,48	6,91	8,16	7,34
П31	2,43	5,29	7,29	8,35	8,02	2,91	5,04	6,68	8,17	7,92

\*CO - самооцінювання

Результати, отримані по завершенню експерименту (4 самооцінка), тобто після того як учасники отримали досвід тренерської діяльності, також свідчать про зростання в обох групах рівня виразності всіх показників підготовленості, не менш, ніж на 0,5 бала, якщо порівнювати їх з даними 3 самооцінки.

Як зазначалося, паралельно із четвертим самооцінюванням проводилася експертна оцінка проведених студентами тренінгів. Тут слід зауважити, що оцінки експертів, отримані під час спостереження ними за самотійним проведенням студентами власних міні-тренінгів, за більшістю показників навіть перевищують значення самооцінки студентів на цьому етапі (див. табл. 2.27).

Дані таблиці показують, що виразність показників П63 (володіння різноманітними техніками та прийомами психологічного впливу), П65 (вміння планувати зміст тренінгу), П68 (вміння раціонально використовувати час тренінга), П73 (володіння власним станом), П76 (вміння правильно представляти вправи), П77 (загальна оцінка тренінга) в обох групах вище, ніж відповідні їм показ-



ники самооцінки. Така невідповідність пояснюється нами специфічною для первинного етапу оволодіння уміннями та навичками невпевненістю у власних можливостях. Лише після отримання необхідного досвіду успішного практикування тренера з'являється більш адекватне оцінювання власних знань та вмінь у цій сфері.

Таблиця 2.27

Середні значення показників експертної оцінки та самооцінки студентів, що характеризують підготовленість до тренерської діяльності

Перша експериментальна група				Друга експериментальна група			
Результати експертної оцінки		Результати 4 самооцінки		Результати експертної оцінки		Результати 4 самооцінки	
П62	8,8			П62	8,5		
П63	8,7	П30	7,91	П63	7,9	П30	8,16
П64	9,2	П20	9,2	П64	9,2	П20	9,2
П65	9,4	П21	8,92	П65	9,1	П21	8,96
П66	8,7	П22	8,52	П66	7,6	П22	8,45
		П31	8,35			П31	8,17
П67	8,6	П23	8,58	П67	7,9	П23	8,26
П68	9,2	П24	8,72	П68	8,9	П24	8,65
П69	9,7			П69	8,9		
П70	9,3			П70	9,1		
П71	9,1	П26	8,8	П71	8,5	П26	8,59
П72	9	П28	8,56	П72	7,9	П28	8,22
П73	9,1	П27	8,81	П73	8,6	П27	8,44
П74	9,4			П74	8,6		
П75	8,2			П75	8,2		
П76	8,6	П29	8,41	П76	8,9	П29	8,22
П77	9	П32	8,38	П77	8,4	П32	8,09

За деякими показниками така тенденція спостерігається лише у першій експериментальній групі, а в другій – результати самооцінки перевищують дані експертів. До таких показників відносяться П66 (вміння вносити в зміст тренінга свої корективи (імпровізувати), П67 (вміння здійснювати контроль за ходом тренінга), П71 (вміння організувати роботу в групі) та П72 (вміння відчувати настрій групи). Така різниця в об'єктивності самооцінювання в різних групах, на наш погляд, є результатом корекційної роботи в групах, яка в окремих групах проводилася за різними програмами.

Крім того, експерти досить високо оцінили ряд параметрів, які не



були враховані при самооцінюванні студентів. Це теоретична обізнаність про тему тренінга (П62), вміння легко встановлювати контакт (П69), якість мовлення тренера (П70), емоційна насиченість тренінга (П74), вміння досягати результативності тренінга (П75).

Щодо результатів відстроченого тестування (5 самооцінка), середні значення за всіма показниками в обох групах декілька зменшились порівняно з даними 4 самооцінки. Таке зниження (на 0,1-0,4 бали) є зовсім не суттєвим для показників П22 (вміння вносити корективи у зміст тренінгу), П25 (вміння встановлювати комунікативний контакт), П27 (володіння власним станом), П29 (вміння правильно представляти вправи) та П31 (вміння імпровізувати, комбінувати тренінги, створювати авторські варіанти), й декілька більшим для інших показників (на 0,5- 1 бал).

Далі простежимо, як змінювалися протягом експерименту середні значення показника П32, який характеризує загальну підготовленість до оволодіння тренінговими технологіями студентів обох експериментальних груп (див. рис. 2.24).

Представлені на графіку дані показують, що показник загальної підготовленості протягом експерименту зростає, більш ніж на 5 балів у двох експериментальних групах. Потім, через 3 місяці по його завершенню, середні значення цього показника знижується у групі Е1 лише на 0,4 бала, та у групі Е2 – на 0,45 бала.

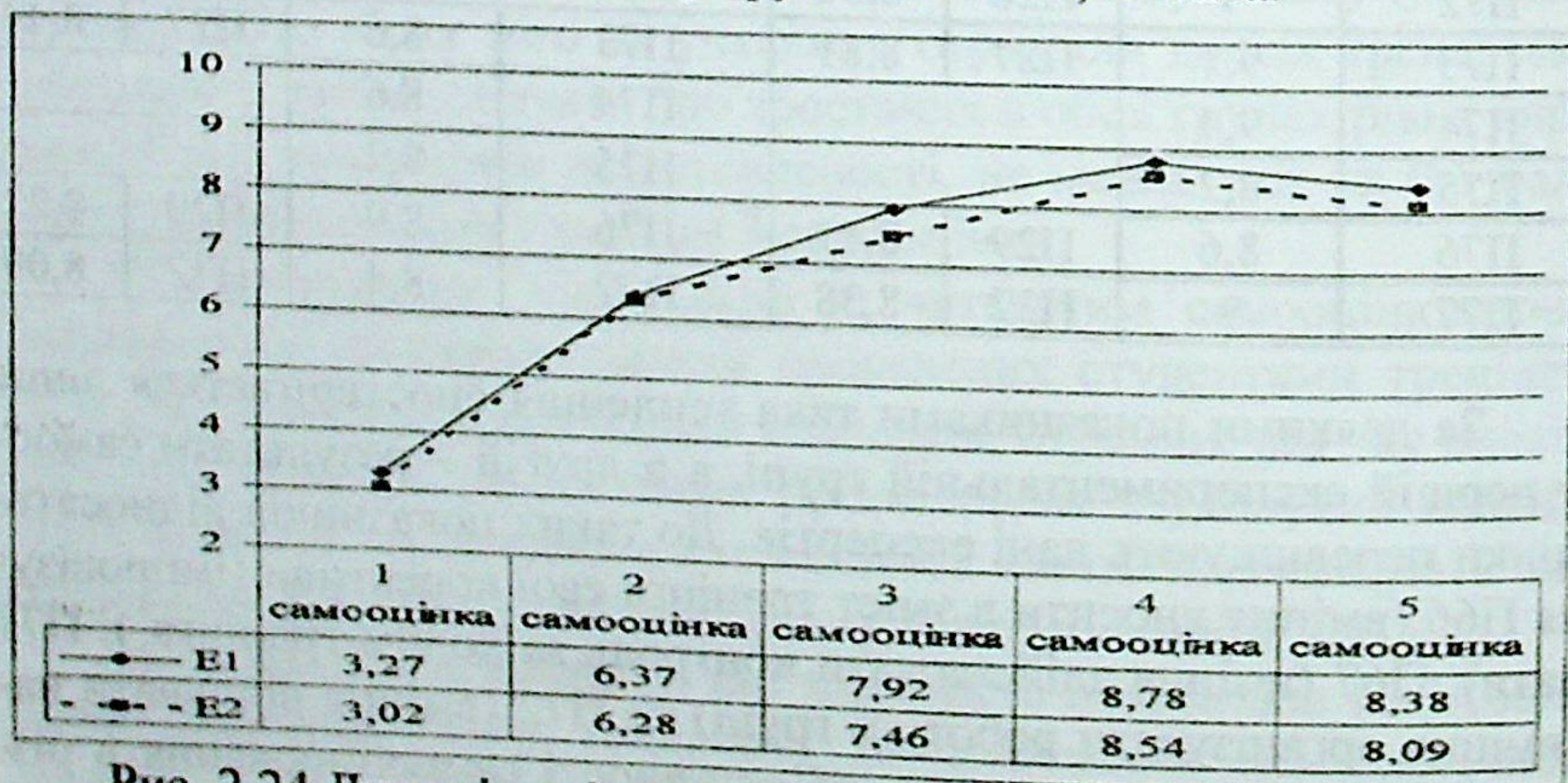


Рис. 2.24 Динаміка підготовленості до використання тренінгових технологій у студентів протягом формувального експерименту



Отже, вищенаведені дані показують, що у студентів – учасників експерименту в результаті його проведення підвищився рівень знань та вмінь, необхідних для використання тренінгових технологій, що позитивно відобразилося на їхній загальній підготовленості до тренерської діяльності.

Водночас, представлені відомості не можуть вважатися достатніми для доведення ефективності розробленої нами системи. Логіка такого доведення потребує статистичного порівняння попереднього, підсумкового та відстроченого тестувань з оцінкою достовірності указаних змін у студентів обох груп. Тому, звернемося до результатів такого порівняння (див табл.. 2.28).

Таблиця 2.28

Відмінності у показниках, що характеризують підготовленість студентів-психологів до використання тренінгових технологій, отриманих до та після формувального експерименту

показник	час тестування	Групи; статистичні показники			
		E1		E2	
		x	t	x	t
1	2	3	4	5	6
П18	до експерименту	3,01	7,2**	2,38	17,3**
	після експерименту	8,85		8,91	
	до експерименту	3,01	6,8**	2,38	12,4**
	відстрочене тестування	8,59		8,41	
П19	до експерименту	1,66	12,0**	1,78	14,5**
	після експерименту	8,36		8,70	
	до експерименту	1,66	12,3**	1,78	12,7**
	відстрочене тестування	8,30		8,20	
П20	до експерименту	1,86	10,0**	2,46	11,0**
	після експерименту	9,20		9,20	
	до експерименту	1,86	10,0**	2,46	10,5**
	відстрочене тестування	9,06		8,62	
П21	до експерименту	2,40	6,6**	2,23	12,3**
	після експерименту	8,86		8,96	
	до експерименту	2,40	6,3**	2,23	11,0**
	відстрочене тестування	8,36		8,20	
П22	до експерименту	2,11	8,8**	1,71	12,1**
	після експерименту	8,60		8,45	
	до експерименту	2,11	8,3**	1,71	11,4**
	відстрочене тестування	8,26		8,16	



Продовження табл. 2.28

П23	до експерименту	2,11	9,9**	1,85	12,2**
	після експерименту	8,96		8,26	
	до експерименту	2,11	8,7**	1,85	11,1**
	відстрочене тестування	8,47		7,77	
П24	до експерименту	2,89	6,9**	2,96	8,8**
	після експерименту	8,80		8,65	
	до експерименту	2,89	5,6*	2,96	7,0**
	відстрочене тестування	7,61		7,73	
П25	до експерименту	4,58	5,2*	3,95	7,1**
	після експерименту	9,16		8,60	
	до експерименту	4,58	5,0*	3,95	6,7**
	відстрочене тестування	8,91		8,32	
П26	до експерименту	4,81	5,4*	3,70	7,5**
	після експерименту	9,06		8,59	
	до експерименту	4,81	4,6*	3,70	6,9**
	відстрочене тестування	8,31		8,08	
П27	до експерименту	5,56	5,2*	5,39	4,1*
	після експерименту	9,26		8,44	
	до експерименту	5,56	4,7*	5,39	4,4*
	відстрочене тестування	8,81		8,63	
П28	до експерименту	5,11	4,9*	4,43	4,9*
	після експерименту	8,99		8,22	
	до експерименту	5,11	4,5*	4,43	4,3*
	відстрочене тестування	8,63		7,76	
П29	до експерименту	4,26	5,0*	3,51	6,2**
	після експерименту	8,64		8,22	
	до експерименту	4,26	4,7*	3,51	6,1**
	відстрочене тестування	8,35		8,13	
П30	до експерименту	3,60	5,1*	2,99	7,3**
	після експерименту	7,61		8,16	
	до експерименту	3,60	5,2*	2,99	6,2**
	відстрочене тестування	7,57		7,34	
П31	до експерименту	1,85	9,0**	2,91	7,8**
	після експерименту	8,58		8,17	
	до експерименту	1,85	8,5**	2,91	7,2**
	відстрочене тестування	8,14		7,92	
П32	до експерименту	3,27	8,9**	3,02	11,2**
	після експерименту	8,78		8,54	
	до експерименту	3,27	8,3**	3,02	10,5**
	відстрочене тестування	8,38		8,09	

Примітка. \* - 1% рівень достовірності ( $p < 0,01$ ), \*\* - 0,1% рівень достовірності ( $p < 0,001$ ).



Дані, наведені у таблиці, показали, що в студентів групи Е1 безпосередньо після завершення експерименту відбулось підвищення середньої оцінки показника П18 (знання теоретико-методологічних підходів, які використовуються при побудові тренінгів) на 6,22 бала, показника П19 (обізнаність про види тренінгів) на 6,82 бала, показника П20 (знання структури тренінгу) на 7,01 бала, показника П21 (вміння планувати зміст тренінгу) на 6,88 бала, показника П22 (вміння вносити в зміст тренінгу свої корективи) на 6,63 бала, показника П23 (вміння здійснювати контроль за ходом тренінгу) на 6,62 бала, показника П24 (вміння раціонально використовувати час тренінгу) на 5,79 бала, показника П25 (вміння встановлювати комунікативний контакт) на 4,62 бала, показника П26 (організаторські здібності) на 4,6 бала, показника П27 (володіння власним станом) на 3,34 бала, показника П28 (уміння «відчувати» групу) на 3,82 бала, показника П29 (вміння правильно представляти вправи) на 4,56 бала, показника П30 (володіння різноманітними техніками і прийомами психологічного впливу) на 4,64 бала, показника П31 (вміння імпровізувати, комбінувати тренінги, створювати авторські варіанти тренінгів) на 5,92 бала та загального показника підготовленості до використання тренінгових технологій (П32) на 5,51 бала.

Статистична перевірка засвідчила, що зміни у виразності групи показників виявилися достовірними на високому рівні ( $p < 0,001$ ). Це показники П18 ( $t=7,2$ ), П19 ( $t=12$ ), П20 ( $t=10$ ), П21 ( $t=6,6$ ), П22 ( $t=8,8$ ), П23 ( $t=9,9$ ), П24 ( $t=6,9$ ), П31 ( $t=9$ ) та П32 ( $t=8,9$ ). За рештою показників указані відмінності також вважаються значимими, але на 1%-му рівні достовірності.

Отримані відомості дозволяють стверджувати, що безпосередньо після завершення апробації цілеспрямованої системи підготовки до використання тренінгових технологій у студентів-учасників експерименту з першої експериментальної групи суттєво підвищився рівень як підготовленості до використання тренінгових технологій загалом, так і всіх її складових.

Якщо звернутися до порівняння результатів доекспериментального та відстроченого тестування у групі Е1 (табл. 2.28), яке проводилося через 3 місяці після завершення експерименту для перевірки тривалості зберігання у часі отриманих знань та вмінь, можна побачити, що середні значення показників підготовленості тут змінилися декілька менше, ніж при порівнянні результатів доекспериментального та післяекспериментального зрізів.



Так, різниця між середніми значеннями показника П18 тут склала лише 5,83 бала, показника П19 - 6,52 бала, показника П20 - 6,63 бала, показника П21 - 6,23 бала, показника П22 - 6,31 бала, показника П23 - 6,13 бала, показника П24 - 4,75 бала, показника П25 - 4,36 бала, показника П26 - 3,98 бала, показника П27 - 3,24 бала, показника П28 - 3,41 бала, показника П29 - 4,38 бала, показника П30 - 4,18 бала, показника П31 - 5,59 бала та загального показника підготовленості до використання тренінгових технологій (П32) - 5,11 бала.

Разом з тим за даними статистичної перевірки виявлено, що такі відмінності вважаються достовірними, причому за 8 показниками на дуже високому рівні вірогідності ( $p < 0,001$ ), за рештою - на рівні  $p < 0,01$ .

Все вищенаведене дає підставу говорити, що впровадження розробленої нами системи за першим її варіантом у навчання студентів-психологів, в яких відсутні якості особистості, що заважають тренерській діяльності, призводить до підвищення рівня їхньої підготовленості до використання тренінгових технологій. Причому отримані протягом впровадження знання та вміння тренерської діяльності зберігаються у часі та стають невід'ємною складовою професійного досвіду майбутніх психологів.

Далі порівняємо результати доекспериментального, післяекспериментального та відстроченого тестування у групі Е2, з якою проводилася апробація другого варіанту розробленої системи.

Наведені у таблиці 2.28 результати, показали, що в студентів другої експериментальної групи безпосередньо після завершення експерименту відбулось підвищення середньої оцінки показника П18 (знання теоретико-методологічних підходів, які використовуються при побудові тренінгів) на 6,53 бала, показника П19 (обізнаність про види тренінгів) на 6,92 бала, показника П20 (знання структури тренінгу) на 6,74 бала, показника П21 (вміння планувати зміст тренінгу) на 6,73 бала, показника П22 (вміння вносити в зміст тренінгу свої корективи) на 6,74 бала, показника П23 (вміння здійснювати контроль за ходом тренінгу) на 6,41 бала, показника П24 (вміння раціонально використовувати час тренінгу) на 5,69 бала, показника П25 (вміння встановлювати комунікативний контакт) на 4,65 бала, показника П26 (організаторські здібності) на 4,89 бала, показника П27 (володіння власним станом) на 3,05 бала, показника П28 (уміння «відчувати» групу) на 3,79 бала, показника П29 (вмін-



ня правильно представляти вправи) на 4,71 бала, показника П30 (володіння різноманітними техніками і прийомами психологічного впливу) на 5,17 бала, показника П31 (вміння імпровізувати, комбінувати тренінги, створювати авторські варіанти тренінгів) на 5,26 бала та загального показника підготовленості до використання тренінгових технологій (П32) на 5,52 бала.

Указані відмінності є достовірно значимими. При цьому ці зміни за показниками П18 ( $t=17,3$ ), П19 ( $t=12,4$ ), П20 ( $t=11$ ), П21 ( $t=12,3$ ), П22 ( $t=12,1$ ), П23 ( $t=12,2$ ), П24 ( $t=8,8$ ), П25 ( $t=7,1$ ), П26 ( $t=7,5$ ), П29 ( $t=6,2$ ), П30 ( $t=7,3$ ), П31 ( $t=7,8$ ) та П32 ( $t=11,2$ ) є достовірними на високому рівні ( $p<0,001$ ).

Наведене вище дозволяє стверджувати, що безпосередньо після завершення апробації запропонованої системи у студентів-учасників експерименту з групи Е2 істотно зросла підготовленість до використання тренінгових технологій на рівні всіх знань, вмінь та здібностей за якими вона визначалася.

Порівняння результатів доекспериментального та відстроченого тестування у групі Е2 (табл. 2.28) показало, що зміни у середніх значеннях показників підготовленості тут менші, ніж при порівнянні результатів доекспериментального та післяекспериментального тестувань.

Різниця між середніми значеннями показника П18 тут склала 6,03 бала, показника П19 - 6,42 бала, показника П20 - 6,16 бала, показника П21 - 5,93 бала, показника П22 - 6,45 бала, показника П23 - 5,92 бала, показника П24 - 4,77 бала, показника П25 - 4,37 бала, показника П26 - 4,38 бала, показника П27 - 3,24 бала, показника П28 - 3,33 бала, показника П29 - 4,62 бала, показника П30 - 4,35 бала, показника П31 - 5,01 бала та загального показника підготовленості до використання тренінгових технологій (П32) - 5,07 бала. За даними статистичної перевірки, прослідковуються аналогічні тенденції у достовірних відмінностях, виявлених між порівнянням до- та після експериментального тестувань та різницями між доекспериментальним та відстроченим зрізами.

Отже, ми можемо стверджувати, що впровадження розробленої системи за другим варіантом у навчальну діяльність студентів-психологів, які відрізнялись значнішим проявом якостей особистості, що можуть заважати тренерській діяльності, істотно підвищує рівень їх підготовленості до використання тренінгових технологій, причому на тривалий термін.



Окремо необхідно звернути увагу на вправи та методи, які в процесі апробації виявилися найбільш результативними. Серед них, за допомогою методу спостереження, отримання зворотнього зв'язку, аналізу щоденників та заключних анкет учасників, можна виділити такі, що сприяли становленню студентів як тренерів (доступна і зконцентрована в наочних схемах інформація, мозковий штурм, вправи «Відображення», «Слідування за ведучим», «Контакти», «Акваріум» (див. дод. В), й ті, що мали безпосередній вплив на особистість учасників: вправи, спрямовані на розпізнавання емоційних станів інших людей («Спостерігач», «Емоційні стани»), на рефлексію власних станів і почуттів («Рефлексія «тут і зараз»), на відбір способів реагування в різних, в тому числі, конфліктних ситуаціях («Невпевнені, впевнені й агресивні відповіді»), на відпрацювання прийому активного слухання («Інтерв'ю на «гарячому стільці»), на розкриття творчого потенціалу.

Таким чином, проведений аналіз отриманих результатів дозволив встановити, що запропонована цілеспрямована система підготовки до використання тренінгових технологій є ефективною для роботи зі студентами-психологами вже на другому курсі навчання, оскільки дозволяє суттєво підвищити рівень їх професійної компетентності у здійсненні подальшої тренерської діяльності.

Також, спроба систематизувати всю варіативність діяльності випробуваних дозволили нам на основі діагностики особистісних якостей та спостереження за діяльністю студентів під час проведення останньої частини експерименту умовно виділити 5 груп студентів, які відрізнялися за стилем тренерської діяльності. В процесі експерименту, ми побачили, що кожному виконавцю був притаманний, характерний саме для нього, індивідуальний стиль проведення тренінга. Це можна пояснити, спираючись на дослідження

Є.О. Клімова, який зазначає, що стиль роботи – це індивідуально-своєрідні комплекси прийомів роботи, що максимально враховують сприятливі задатки і компенсують несприятливі [94]. Автор стверджує, що «формування індивідуального стилю прощовхує особистість на більш високі рівні здійснення діяльності.» [94, с. 255].

Студенти першої групи (21% вибірки) під час проведення тренінгу поводити себе обережно та стримано, декілька збуджено та знервовано. При представленні вправ відчувалася нерішучість, дистанціювання від групи, прагнення дотримуватися чіткої межі. Цей стиль був умовно названий дипломатично-дистанційним.



У студентів другої стильової групи (19%) проявлялися вимогливість до групи, в окремих випадках – жорсткість та авторитаризм. Інструктування до вправ дуже лаконічне. Характеризуються більш раціональною поведінкою, стримуючи емоційні прояви під час роботи. Умовно група була названа консервативно-прагматичною.

Третя група (30%) – студенти, що поводитись скоріш емоційно, ніж раціонально, чутливо відносились до переживань учасників тренінгу, відверто та відкрито висловлювали власні почуття, відрізнялися емоційною прихильністю до групи. Цей стиль був названий емпатійно-чутливим.

До складу четвертої групи (18%) увійшли студенти, які швидко реагували на ситуації та вміло їх аналізували, доцільно використовували гумор, творчо підходили до реалізації тренінгових задач, чітко та зрозуміло представляли вправи. Умовно стиль названий інтелектуально-креативним.

Студентів п'ятої групи (12%) характеризувало те, що вони імпровізували та фантазували за вимогами конкретної ситуації, легко досягали «зібраності» групи, вміло здійснювали необхідний вплив, поводитись впевнено та добре володіли собою в будь-якому випадку. Відрізнялися добрими ораторськими здібностями. Це – імпровізаційно-ситуативний стиль.

У подальшому аналізі ми виходили з того, що стиль є діяльнісною характеристикою, певним симбіозом кількох факторів, злиття яких формує професіонала: особистісних особливостей – які виступають фундаментом для його побудови; знань (тобто, певної компетентності); досвіду. Тому важливим було розглянути саме ці особливості студентів.

Розглянемо особистісні профілі студентів виділених груп (див. рис. 2.25).

Дані, представлені на рисунку, показують що перша група студентів (дипломатично-дистанційна) не відрізняється від інших за виразністю досліджуваних особистісних властивостей. Дані за більшістю показників знаходяться у межах середнього рівня їх виразності (4-7 балів), за винятком показників П41 (довірливість-підозрілість) та П44 (впевненість-тривожність), виразність яких перевищує границі середнього рівня. Це свідчить про певну настороженість, недовірливість, тривожність та вразливість цих студентів.



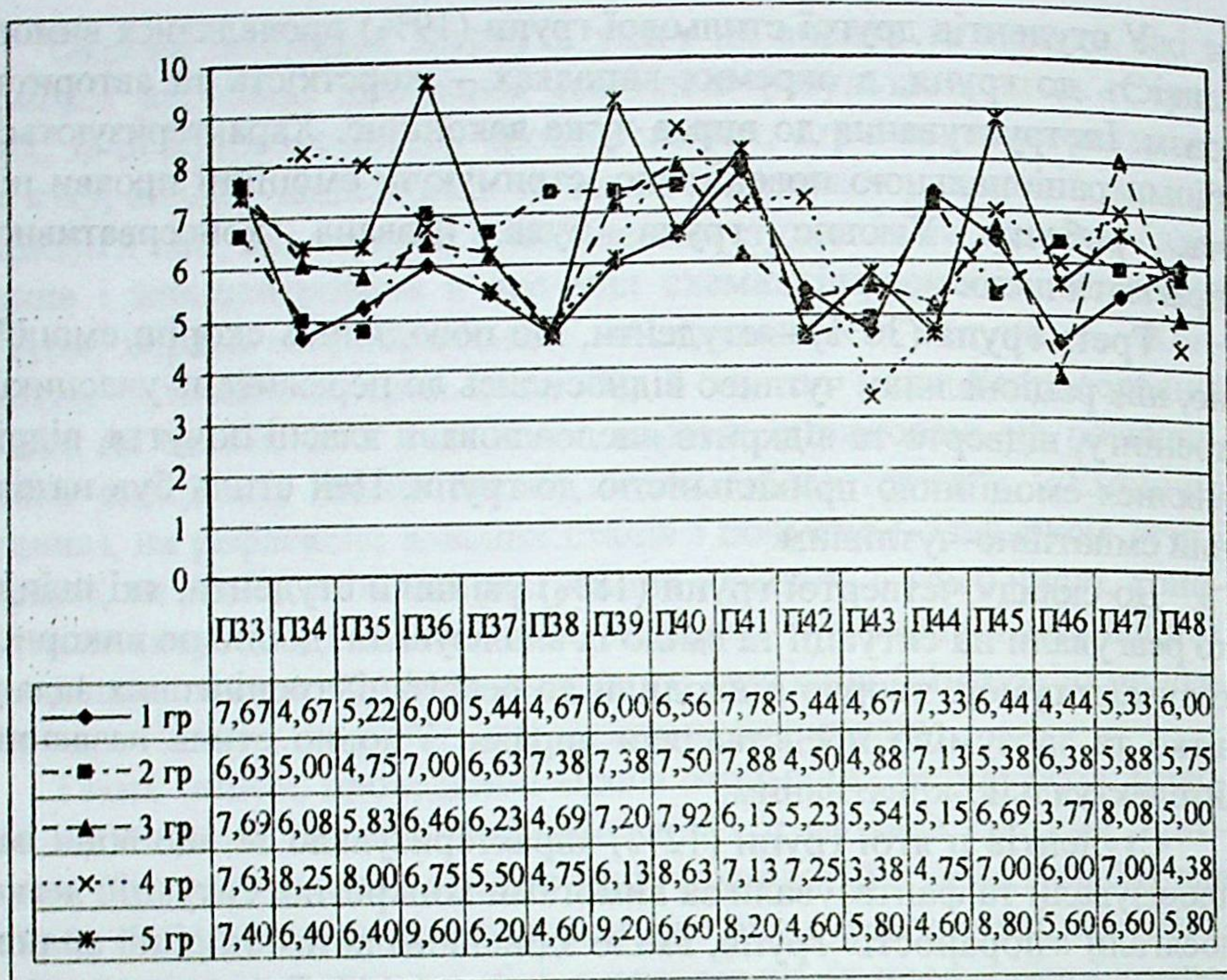


Рис. 2.25. Середні значення показників, що характеризують властивості особистості студентів різних стильових груп (за методикою Р.Кеттела)

- 1 гр - студенти з дипломатично-дистанційним стилем тренерської діяльності
  - 2 гр - студенти з консервативно-прагматичним стилем тренерської діяльності
  - ▲-- 3 гр - студенти з емоційно-чутливим стилем тренерської діяльності
  - ...х... 4 гр - студенти з інтелектуально-креативним стилем тренерської діяльності
  - ж— 5 гр - студенти з імпровізаційним стилем тренерської діяльності
- (далі зберігатимуться такі позначки).

Щодо студентів другої групи, середні значення показників ПЗ3 (замкнутість-товариськість), ПЗ5 (емоційна нестійкість-емоційна стійкість), П45 (консерватизм-радикалізм) в ній є найменшими з порівнюваних груп, разом з тим вони знаходяться у межах середнього рівня виразності цих показників. Водночас за показником ПЗ8 (емоційність у поведінці – висока нормативність поведінки) у цій групі отримані найвищі оцінки.

Це дозволяє характеризувати студентів консервативно-прагматичної групи як менш товариських, більш розсудливих, консервативних та відповідальних, ніж представники інших груп.



Третю групу відрізняє переважання середнього значення показника П47 (самоконтроль), досить висока виразність показників П33 (замкнутість-товариськість) та П40 (жорстокість-чутливість), а також найнижча виразність показників П41 (довірливість-підозрілість) та П46 (конформізм-нонконформізм). Такі дані дозволяють охарактеризувати їх як орієнтованих на виконання соціальних вимог, залежних від соціуму, комунікабельних, чуттєвих, доброзичливих, відкритих, довірливих.

Профіль особистості студентів інтелектуально-креативної групи відрізняється найвищою, порівняно з іншими групами, виразністю показників П34 (інтелект), П35 (емоційна нестійкість-стійкість), П40 (жорстокість-чутливість), П42 (практичність-розвиненість уяви), та найнижчою – показників П43 (прямолінійність-дипломатичність) й П48 (розслабленість-напруженість). Це дає змогу охарактеризувати їх як кмітливих, здатних швидко засвоювати нові форми поведінки, чутливих, мрійних, з високим творчим потенціалом, утриманих, спокійних, працездатних, реалістичних.

Щодо студентів п'ятої (імпровізаційно-ситуативної) групи, в них найбільш суттєво вирізняється домінування показників П36 (підкореність-домінантність), П39 (обережність-соціальна сміливість), П45 (консерватизм - радикалізм), що свідчить про їхню самостійність, владність, соціальну сміливість, готовність мати справу з незнайомими обставинами та людьми, схильність до експериментування.

Якщо звернутися до результатів діагностики за показниками емоційної зрілості в студентів різних стильових груп, видно, що середні значення цих показників невисокі у всіх групах (див. рис.2.26.).

Разом з тим, у різних групах виразність показників декілька розрізняється. Так, у студентів першої групи визначена помірна емоційна експресивність (П49) та емпатія (П51), а також низька виразність емоційної саморегуляції (П50).

У другій групі студентів лише значення показника емоційної експресивності відповідає середньому рівню, інші показники сформовані слабко. На відміну від цих двох груп, у студентів третьої групи всі три показники відповідають середньому рівню їх виразності. В студентів четвертої групи середні значення показників емоційної експресивності (П49) та саморегуляції (П50) не досягають границі середнього рівня виразності, й лише виразність показника П51 (емпатія) відповідає до статньому рівню. П'ята група студентів характеризується недостатнім рівнем емоційної експресивності (П49) та помірним – емоційної саморегуляції (П50) та емпатії (П51).



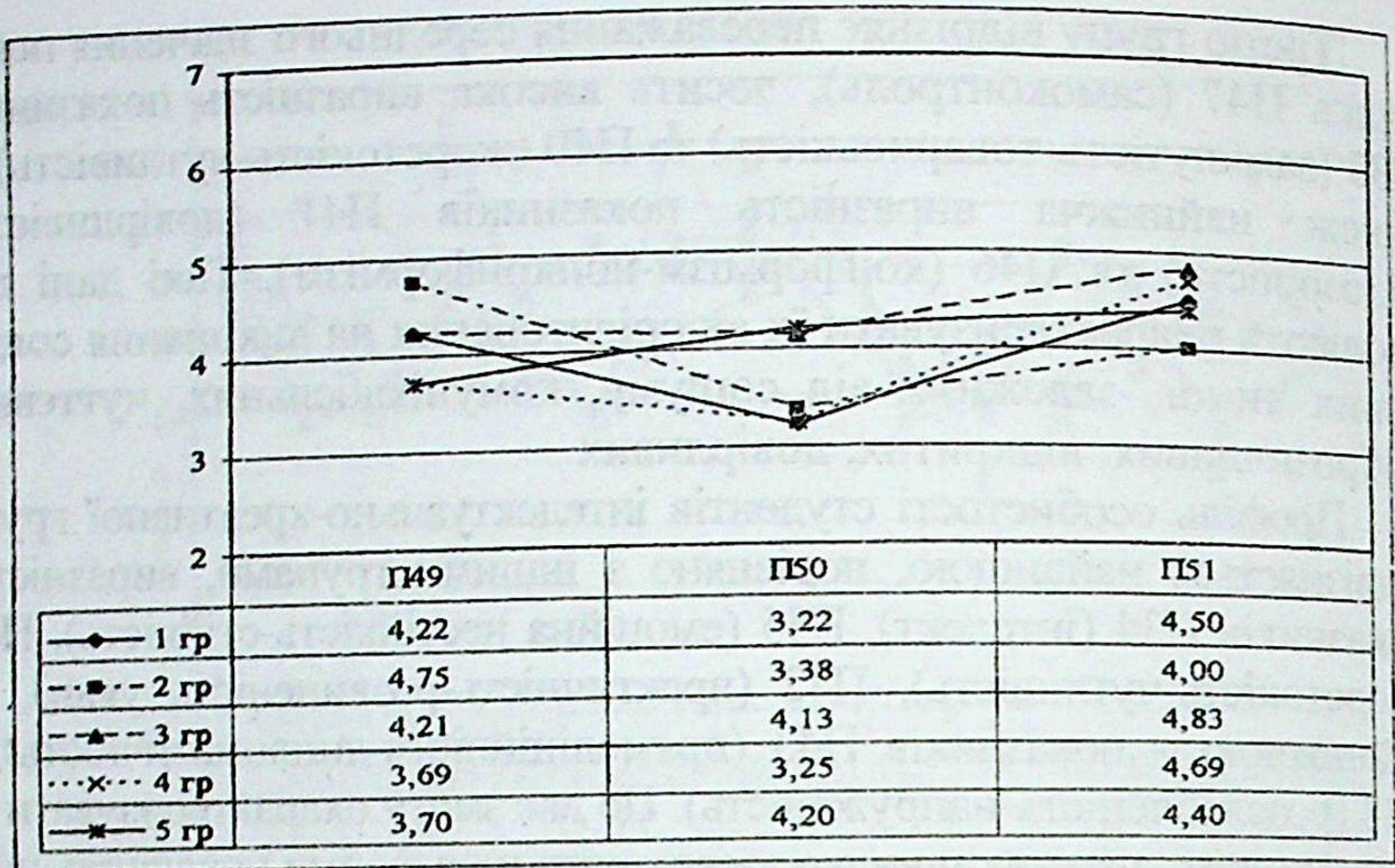


Рис. 2.26. Показники емоційної експерсивності, емоційної саморегуляції та емпатії у студентів різних стильових груп

Далі розглянемо виразність показників, діагностовані за методикою Л.П.Калінінського, як вона представлена у студентів різних стильових груп (див. рис. 2.27).

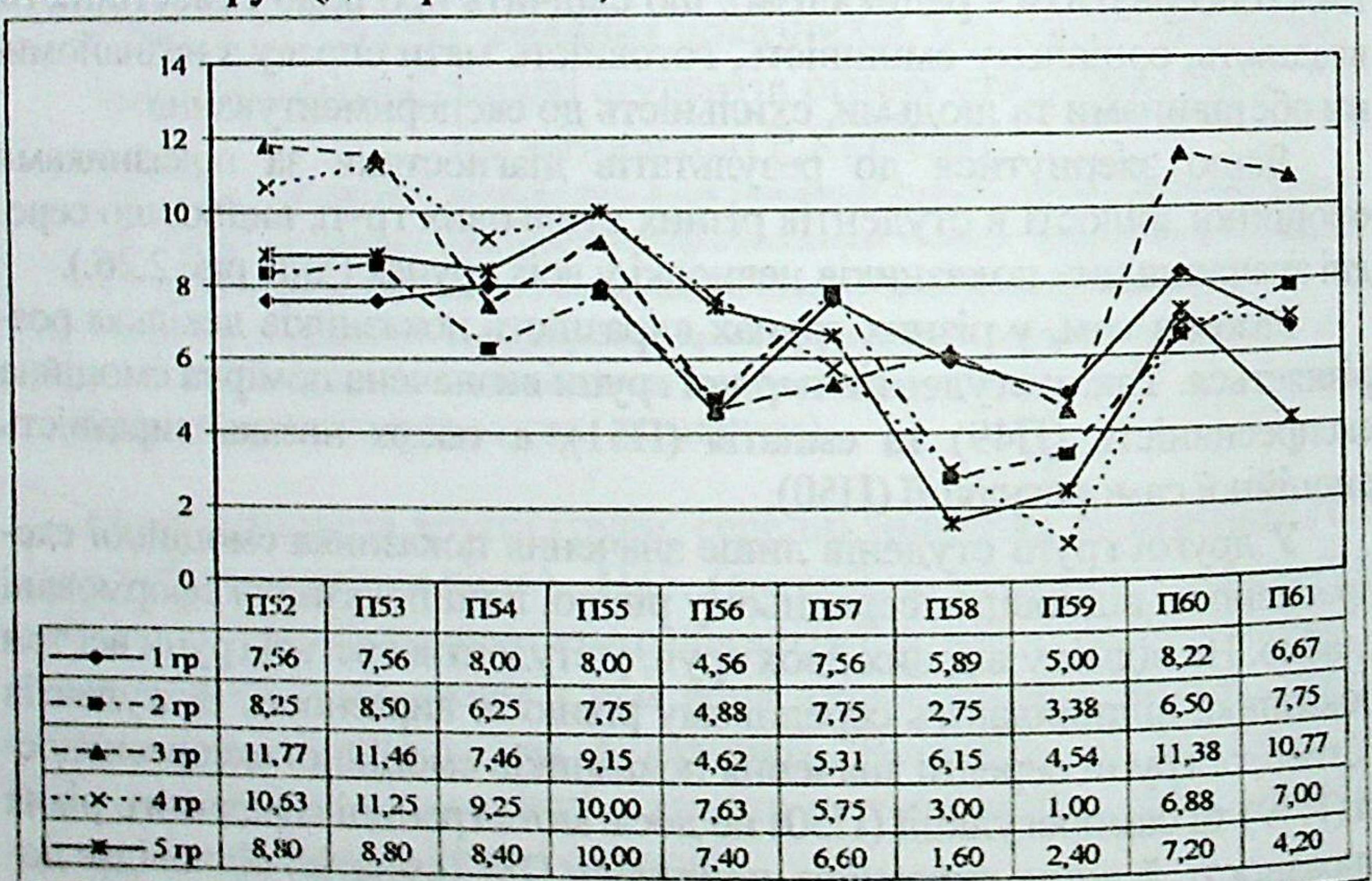


Рис. 2.27. Показники, що характеризують якості особистості у студентів різних стильових груп (за методикою Л.П.Калінінського)



Дані, представлені на рисунку, показують, що середні значення більшості досліджуваних показників в першій групі студентів не виходять за границі потенційної зони їх виразності. Лише за показниками П54 (прагнення до домінування), П55 (впевненість) та П60 (психологічний такт) середні оцінки досягають перспективної зони вираженості. Отже, профіль особистості в студентів дипломатично-дистанційної групи виявився згладженим з більш-менш вираженими прагненням до домінування, впевненістю й тактовністю, а також помірною спрямованістю на саморозвиток.

Профіль у консервативно-прагматичній групі студентів також за більшістю параметрів не відрізняється від інших груп. У ньому до перспективного рівня вираженості відносяться значення показників П52 (спрямованість), П53 (діловитість), П55 (впевненість), П57 (впертість), та до номінального – значення показників П58 (поступливість) та П59 (залежність). Це дозволяє охарактеризувати цих студентів як таких, що мають певний потенціал для підвищення свого інтелекту та розширення кругозору, розвитку ділових та організаторських якостей, відповідальних, упевнених у собі, наполегливих та непоступливих, самостійних та незалежних.

Щодо студентів емпатійно-чутливої групи, отриманий за їх даними профіль має певні пікові значення, а саме за показником П52 (спрямованість), П53 (діловитість), П60 (психологічний такт) та П61 (чутливість) вони майже досягають суперзони, а за показником П55 (впевненість) – перспективної зони оцінок. Ці дані свідчать, що студенти означеної групи відрізняються спрямованістю на підвищення свого інтелекту та розширення кругозору, прагненням розвинути ділові та організаторські якості, тактовністю, легкістю залучення контакту з людьми, чуйністю до проблем інших людей.

Оцінки, отримані в четвертій групі студентів, за показниками П52 (спрямованість), П53 (діловитість), П54 (прагнення до домінування), П55 (впевненість) також знаходяться у зоні перспективних значень. Разом з тим, їх відрізняє найнижча виразність показника П59 (залежність). За іншими показниками середні значення в групі відповідають зоні потенційних оцінок. Ці дані свідчать, що студенти інтелектуально-креативної групи мають певний потенціал для підвищення свого інтелекту та розширення кругозору, розвитку ділових та організаторських та лідерських якостей, упевнені у власних силах, самостійні та незалежні.



Розглядаючи профіль особистості в п'ятій групі випробуваних, відмітимо, що він відрізняється низькою виразністю показників П58 (поступливість), П59 (залежність), П61 (чутливість) та високою – показника П55 (впевненість), що вказує на їх вимогливість, непоступливість, незалежність та жорсткість, що сполучається з високою впевненістю у собі.

Отже, розглянувши особистісні якості випробуваних з різних стильових груп, звернемося до опису їх професійних характеристик, отриманих за результатами експертної оцінки (див. рис. 2.28).

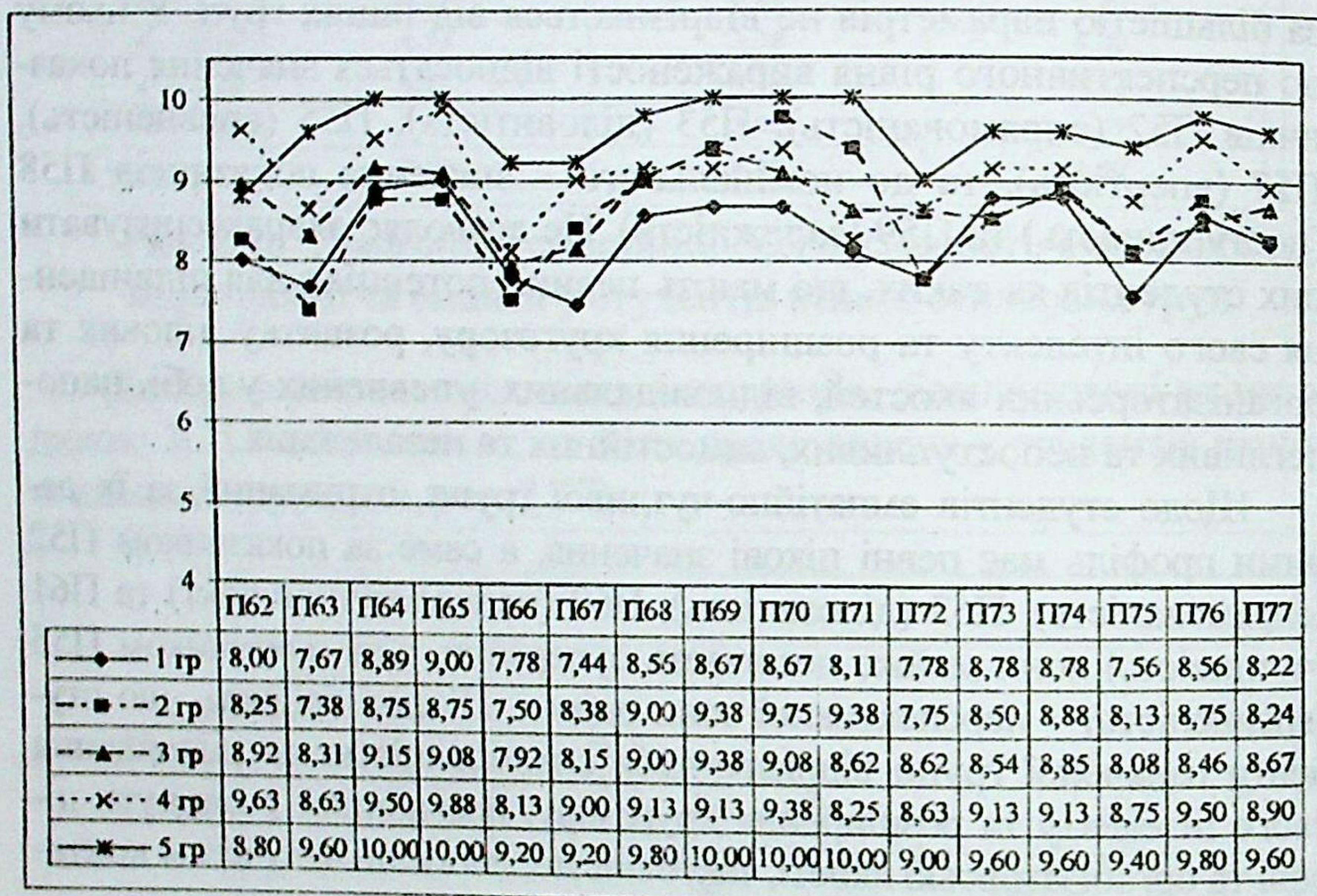


Рис. 2.28. Середні значення показників експертної оцінки підготовленості студентів різних стильових груп до тренерської діяльності

Як вказують дані, наведені на рисунку, у студентів першої стильової групи спостерігається найнижча виразність показників П62 (теоретична обізнаність про тему тренінга), П67 (вміння здійснювати контроль за ходом тренінга), П68 (вміння раціонально використовувати час тренінга), П69 (вміння легко встановлювати контакт), П70 (якість мовлення тренера), П75 (вміння досягати результативності тренінга) та загального показника П77 (загальна оцінка тренінга). Це призводить до висновку, що діяльність студентів



нтів з дипломатично-дистанційним стилем гірше, ніж у випробуваних інших стильових груп, продемонструвала їх теоретичну підготовленість до тренерської діяльності, гіршу здатність встановлювати контакт та організувати зворотній зв'язок з членами тренінгової групи, менш раціональний розподіл часу на ті та інші вправи, меншу ясність, виразність та правильність мовлення, що певним чином вплинуло на загальне враження від проведеного ними тренінгу.

Щодо студентів другої групи, за деякими показниками в них також спостерігаються найнижчі оцінки - за П63 (володіння різноманітними техніками та прийомами психологічного впливу), П64 (знання структури тренінгу), П65 (вміння планувати зміст тренінгу), П66 (вміння вносити в зміст тренінга свої корективи (імпровізувати) та П72 (вміння відчувати настрій групи), а також за загальним показником П77 (загальна оцінка тренінга). Разом з тим, виразність показників П70 (якість мовлення тренера) та П71 (вміння організувати роботу в групі) в них досить висока. Як ми бачимо, тренерська діяльність студентів з консервативно-прагматичним стилем відрізнялася слабшою за інші групи загальною підготовленістю до проведення роботи, розмитістю її структури, гіршим володінням практичними навичками, вмінням відчувати групу та змінювати свою поведінку відповідно груповим потребам, що й вплинуло на загальну оцінку проведеного ними тренінгу. Однак при цьому вони краще, ніж студенти з інших стильових груп здатні були організувати групу та ясно, виразно й правильно проводити заплановані заходи.

Якщо звернутися до рисунку 2.28., можна побачити, що експертні оцінки діяльності студентів емпатійно-чутливої групи не відрізняються домінуванням певних показників, тобто проведений ними тренінг загалом відповідав усім висунутим вимогам, як за змістом, так і за якістю його проведення. Вони не відрізнялися ані найкращим, ані найгіршим рівнем його проведення.

Дані, отримані в четвертій групі студентів, за певними показниками перевищують три попередні групи. Це показники П63 (володіння різноманітними техніками та прийомами психологічного впливу), П64 (знання структури тренінгу), П65 (вміння планувати зміст тренінгу), П67 (вміння здійснювати контроль за ходом тренінга), П75 (вміння досягати результативності тренінга), П76 (вміння правильно представляти вправи), П77 (загальна оцінка тренінга), а за показником П62 (теоретична обізнаність про тему тренінга) – вони є найвищими.



Однак виразність показника П71 (вміння організувати роботу в групі) в них не висока, порівняно з іншими групами. Тобто, за спостереженнями експертів діяльність цих студентів характеризується доброю теоретичною та практичною підготовленістю, продуманістю та результативністю. Серед недоліків інтелектуально-креативного стиля виділена лише слабка організаційна основа тренінгу.

Результати експертної оцінки у п'ятій стильовій групі випробуваних показують, що за більшістю показників вона продемонструвала найвищі оцінки, так само як і проведений ними тренінг загалом. Тобто, студенти імпрвізаційно-ситуативної групи найкращою мірою продемонстрували теоретико-методологічну підготовленість до тренерської діяльності, володіли різноманітними техніками та прийомами психологічного впливу, добре відчувати настрій групи та своєчасно вносили в зміст тренінга певні корективи, ясно та чітко інструктували та правильно проводили вправи, були спроможні організувати групу на їх виконання тощо.

Отже, як показали результати аналізу експертних оцінок тренінгів, проведених студентами різних стильових груп, тренерська діяльність студентів п'ятої групи виявилася найбільш ефективною. Статистичне порівняння виразності загального показника П77 між групами показало, що виявлене нами перевищення середнього значення за ним у групі з імпрвізаційно-ситуативним стилем набуває високої достовірності при порівнянні з рештою стильових груп (див. табл. 2.29).

Таблиця 2.29

Статистично достовірні відмінності у загальній оцінці тренінгової діяльності між студентами різних стильових груп

Групи	1 гр	2 гр	3 гр	4 гр	5 гр
х	8,2	8,2	8,7	8,9	9,6
1 гр	-	0,04	1,13	1,67	4,07**
2 гр		-	1,20	1,79	4,60**
3 гр			-	0,61	3,20**
4 гр				-	2,30*

Примітки: 1. х – середнє значення показника П77 в групі;

2. \* - 5% рівень достовірності ( $p < 0,05$ ),

\*\* - 1% рівень достовірності ( $p < 0,01$ ).

Як свідчать дані, представлені у таблиці, найбільш ефективним виявився імпрвізаційно-ситуативний стиль тренерської дія-



льності, продемонстрований студентами п'ятої групи. Інші групи за ефективністю тренерської діяльності між собою суттєво не відрізняються.

Таким чином, в результаті проведеного аналізу особливостей особистості, рівня теоретичної та практичної підготовленості студентів різних стильових груп ми отримали можливість надати їм певну характеристику.

Так, студентів дипломатично-дистанційної стильової групи характеризує певна настороженість, недовірливість, тривожність та вразливість, помірні емоційна експресивність та емпатія, низька емоційна саморегуляція, тактовність. У тренерській діяльності вони менше, ніж випробувані інших стильових груп, здатні встановлювати контакт та організувати зворотній зв'язок з членами тренінгової групи, менш раціонально розподіляють час на ті та інші справи, менш ясно, виразно та правильно інструктують групу. Студентів консервативно-прагматичної групи можна визначити як менш товариських, більш розсудливих, консервативних та відповідальних, ніж представники інших груп. Вони мають певний потенціал для підвищення свого інтелекту та розширення кругозору, розвитку ділових та організаторських якостей, впевнені у собі, наполегливі та непоступливі, самостійні та незалежні. Тренерська діяльність цих студентів відрізнялася гіршим за інші групи володінням практичними навичками, слабшим умінням відчувати групу та змінювати свою поведінку відповідно груповим потребам, однак — кращою здатністю організувати групу та ясно, виразно й правильно проводити заплановані заходи. Для студентів емпатійно-чутливої групи характерна орієнтація на виконання соціальних вимог, залежність від соціуму, комунікабельність, чуттєвість, добро-зичливість, відкритість, експресивність, саморегуляція та емпатійність, спрямованість на підвищення свого інтелекту та розширення кругозору, прагнення розвинути ділові та організаторські якості, тактичність, чуйністю до проблем інших людей. Тренерська діяльність цих студентів загалом відповідає усім висунутим вимогам, як за змістом, так і за якістю його проведення. Вони не відрізнялися ані найкращим, ані найгіршим рівнем його проведення. Студентів інтелектуально-креативної групи можна охарактеризувати як кмітливих, чутливих, мрійних, з високим творчим потенціалом, витривалих, спокійних, працездатних, реалістичних, емпатійних. Такі



студенти мають певний потенціал для підвищення свого інтелекту та розширення кругозору, розвитку ділових, організаторських та лідерських якостей, упевнені у власних силах, самостійні та незалежні. Тренерська діяльність характеризується доброю теоретичною та практичною підготовленістю, продуманістю та результативністю, однак – слабшою здатністю організувати групу. Студентам імпровізаційно-ситуативної групи притаманна самостійність, владність, соціальна сміливість, схильність до експериментування, саморегуляція, вимогливість, непоступливість, незалежність, упевненість у собі. Тренерська діяльність відрізняється найкращою теоретико-методологічною підготовленістю до тренерської діяльності, володінням різноманітними техніками та прийомами психологічного впливу, здатністю добре відчувати настрій групи та своєчасно вносили в зміст тренінга певні корективи, ясно та чітко інструктувати та правильно проводити вправи.

Для виявлення найбільш суттєвих симптомокомплексів особистісних та поведінкових властивостей, притаманних кожному з визначених стилів тренерської діяльності, для кожної стильової групи були розглянуті взаємозв'язки показників, визначені у факторному аналізі.

За результатами факторного аналізу в першій стильовій групі ми отримали структуру, що склалася із 4 факторів, кожний з яких має певний відсоток від загальної дисперсії вивчених показників (див табл. 2.30).

Дані, наведені у таблиці показують, що перший фактор (29,8% від загальної дисперсії ознак) має два полюси. Перший складається з показників, що характеризують вміння здійснювати контроль за ходом тренінга (+П67), загальну оцінку тренінга (+П77), вміння організувати роботу в групі (+П71), вміння відчувати настрій групи (+П72), якість мовлення тренера (+П70), теоретичну обізнаність про тему тренінга (+П62), вміння правильно представляти вправи (+П76), володіння власним станом (+П73), вміння легко встановлювати контакт (+П69), вміння імпровізувати (+П66), вміння планувати зміст тренінг (+П65), вміння досягати результативності тренінга (+П75), володіння різноманітними техніками та прийомами психологічного впливу (+П63), вміння раціонально використовувати час тренінгу (+П68), знання структури тренінгу (+П64).



Таблиця 2.30

Факторна структура в дипломатично-дистанційній стильовій групі студентів

Ф1 (29.8%)		Ф2 (17.6%)		Ф3 (15%)		Ф4 (12.6%)	
П67	0.97	П57	-0.89	П52	0.86	П54	0.80
П77	0.97	П47	0.75	П50	0.85	П56	0.74
П71	0.95	П59	-0.72	П53	0.81	П48	0.74
П72	0.91	П43	0.69	П40	-0.80	П38	0.70
П58	-0.87	П61	0.63	П44	-0.74	П46	0.67
П70	0.86			П74	-0.63		
П62	0.84						
П76	0.83						
П73	0.77						
П69	0.77						
П66	0.70						
П65	0.70						
П75	0.68						
П63	0.66						
П68	0.65						
П64	0.62						

На другому знаходиться показник П58 (поступливість).

Зміст цього фактору дозволяє назвати його фактором «поступливості» та указати, що у тренерській діяльності ці студенти недостатність практичних навичок компенсують поступливістю у відношенні до членів групи, що негативно відображається на результативності тренінга.

Другий фактор (17,6%) – «комунікативні особливості тренера» – також двополюсний. На першому полюсі сконцентровані показники, що характеризують самоконтроль (+П47), дипломатичність (+П43) та чутливість (+П61), на другому – показники: впертість (-П57), залежність (-П59). Такий зміст може вказувати на те, що специфікою комунікативної діяльності студентів першої стильової групи є сполучання певної штучності та раціоналізму у відносинах з людьми зі схильністю орієнтуватися на соціальні вимоги, що з іншого боку ускладнюється певною неспроможністю цих студентів швидко змінювати власну поведінку.



Третій фактор (15%) представлений показниками, що характеризують спрямованість (+П52), емоційну саморегуляцію (+П50), діловитість (+П53), та жорстокість (-П40), впевненість (-П44), емоційну насиченість тренінгу (-П74). Його зміст демонструє, що студентам першої стильової групи притаманні прагнення розвивати перш за все власні ділові та професійні властивості, підходити до професійної діяльності з розсудливих, реалістичних позицій, ніж спиратися на емоційні можливості.

Четвертий фактор (12,6%) має лише один полюс, на якому сконцентровані показники, які діагностують прагнення до домінування (+П54), вимогливість (+П56), напруженість (+П48), нормативність поведінки (+П38), нонконформізм (+П46). Цей фактор може бути названий «особливості керування групою». Він демонструє, що стосунки з членами тренінгової групи ці студенти вважають за краще чітко регламентувати, та вимагати як від себе так і від інших дотримання встановлених норм.

Отже, результати факторного аналізу показали, що тренерська діяльність студентів з дипломатично-дистанційним стилем відрізняється певною поступливістю, штучністю та регламентованістю у відносинах з членами групи, орієнацією на соціальні вимоги, разом з недостатньою емоційністю та неспроможністю швидко змінювати поведінку відповідно ситуації тренінгу.

За результатами факторного аналізу в другій стильовій групі студентів ми отримали структуру, що склалася із 3 факторів (див.табл.2.31).

Як показано у таблиці, до першого фактора (35,9%) увійшли показники, що відображують вміння імпровізувати (+П66), консерватизм (+П45), жорстокість (+П40), емоційну насиченість тренінгу (+П74), вміння досягати результативності тренінга (+П75), емоційну саморегуляцію (+П50), чутливість (+П61), емпатія (+П51), прагнення до домінування (+П54), вміння здійснювати контроль за ходом тренінга (+П67), вимогливість (+П56) та товариськість (+П33).

Якщо звернутися до середніх даних, отриманих у цій групі, можна побачити, що склад цього фактора відображає саме ті особливості студентів, виразність яких у групі була нижчою, ніж у інших. Тобто, ми отримали комплекс рис особистості, що заважають успішності у тренерській діяльності, а саме консервативність, черствість, слабку емоційну саморегуляцію, нечутливість до потреб



інших людей, зневажання роллю лідера в групі, що й відображається на недостатній емоційній насиченості тренінгу, слабкому зворотному зв'язку з групою, неспроможності своєчасно підкоректувати хід тренінгу та на результативності тренінга загалом.

Таблиця 2.31

Факторна структура в консервативно-прагматичній стильовій групі студентів

Ф1 (35,9%)		Ф2 (32,2%)		Ф3 (31%)	
П66	0,99	П38	-0,99	П59	-0,98
П45	0,99	П37	-0,99	П69	0,96
П40	0,98	П63	0,99	П71	0,96
П74	0,97	П34	0,94	П47	0,92
П75	0,96	П60	0,91	П35	0,92
П50	0,94	П44	-0,86	П70	0,84
П61	0,92	П36	-0,85	П77	0,84
П51	0,92	П41	-0,83	П55	0,82
П54	0,88	П58	0,80	П73	0,78
П67	0,86	П65	0,79		
П56	0,85	П49	-0,75		
П33	0,81				

На другому місці посідає фактор (32,2%), який об'єднує показники, які за умовою попереднього аналізу середніх значень характеризують володіння різноманітними техніками та прийомами психологічного впливу (+П63), інтелект (+П34), психологічний такт (+П60), непоступливість (+П58), невміння планувати зміст тренінгу (+П65), що знаходяться на позитивному полюсі, та показники, що характеризують високу нормативність поведінки (-П38), імпульсивність (-П37), тривожність (-П44), домінантність (-П36), підозрілість (-П41), експресивність (-П49), що знаходяться на негативному полюсі.

На наш погляд, фактор, що був названий «нормативність поведінки», відображає негативний вплив на оволодіння студентами різноманітними техніками та прийомами психологічного впливу таких якостей як владність, непоступливість, підозрілість, нормативність поведінки, що у поєднанні з їхньою імпульсивністю та експресивністю може створити непослідовний характер тренерської діяльності.

Третій фактор – «незалежність» (31% від загальної дисперсії



ознак) - навантажений показниками, що характеризують вміння легко встановлювати контакт (+П69), вміння організувати роботу в групі (+П71), самоконтроль (+П47), стриманість (+П35), висока якість мовлення тренера (+П70), загальна оцінка тренінгу (+П77), впевненість (+П55), володіння власним станом (+П73) та залежність (-П59). Отже, впевненість, незалежність, розсудливість, обережність, розвинутий самоконтроль та володіння власним станом цих студентів є сильними сторонами особистості цих тренерів, оскільки дозволяють добре організувати групу та ясно, виразно й правильно проводити заплановані заходи.

Дані, отримані у результаті факторного аналізу, вказують на те, що для студентів консервативно-прагматичної стильової групи характерні владність, консервативність, непоступливість, підозрілість, нормативність поведінки, нечутливість до потреб інших людей, зневажання роллю лідера в групі, які заважають тренерській діяльності, а також впевненість, незалежність, розсудливість, обережність, розвинутий самоконтроль та володіння власним станом, які створюють позитивний вплив на її здійснення.

Звернувшись до факторної структури, отриманої в третій групі студентів, можна побачити, що, як і в першій групі, фактор 1 (30,2%) навантажений насамперед показниками, що виражають сформованість необхідних для тренерської діяльності вмінь (див. табл. 2.32).

Це показники П77 (загальна оцінка тренінгу), П63 (володіння різноманітними техніками та прийомами психологічного впливу), П65 (вміння планувати зміст тренінгу), П66 (вміння вносити в зміст тренінга свої корективи (імпровізувати), П67 (вміння здійснювати контроль за ходом тренінга), П72 (вміння відчувати настрій групи), П73 (володіння власним станом), П68 (вміння раціонально використовувати час тренінга), П62 (теоретична обізнаність про тему тренінга), П70 (якість мовлення тренера), П74 (емоційна насиченість тренінга), П75 (вміння досягати результативності тренінга), П64 (знання структури тренінгу), П71 (вміння організувати роботу в групі), П69 (вміння легко встановлювати контакт), П42 (практичність (розвиненість уяви), П76 (вміння правильно представляти вправи), П52 (спрямованість). Зміст фактору дозволяє назвати його фактором «прагнення до підвищення професійної компетентності», яка пов'язана, перш за все з прагненням цих студентів до підвищення свого інтелекту та розширення кругозору.



Таблиця 2.32

Факторна структура в емпатійно-чутливій стильовій групі студентів

Ф1 (30,2%)		Ф2 (12%)		Ф3 (12%)		Ф4 (11%)	
П77	0,99	П54	0,80	П51	0,85	П40	0,87
П63	0,92	П60	0,70	П47	-0,80	П39	0,84
П65	0,91	П59	0,70	П33	0,79	П35	0,72
П66	0,90	П46	-0,64	П57	-0,74	П58	-0,66
П67	0,90	П50	0,62	П41	-0,73		
П72	0,89	П53	0,51	П49	0,70		
П73	0,89						
П68	0,84						
П62	0,83						
П70	0,80						
П74	0,79						
П75	0,77						
П64	0,74						
П71	0,72						
П69	0,72						
П42	0,63						
П76	0,59						
П52	0,53						

Другий фактор (12%) складається з показників, що характеризують прагнення до домінування (+П54), психологічний такт (+П60), залежність (+П59), конформізм - нонконформізм (-П46), емоційна саморегуляція (+П50), діловитість (+П53). Зміст його свідчить про те, що ці студенти у роботі з тренінговою групою можуть легко налагоджувати контакти, вміють впливати на емоції її членів, виявляють тактичність, демократичність, ставлячи над усе потреби групи.

Третій фактор – «емпатійність» (12%) - містить показники, що характеризують емпатію (+П51), товариськість (+П33), емоційна експресивність (+П49), які виявили прямі кореляції з фактором, та самоконтроль (-П47), впертість (-П57), довірливість-підозрілість (-П41), які знаходяться у від'ємних стосунках з ним. Цей фактор показує, що сильними сторонами роботи з групою в цих студентів є висока комунікативна активність, відкритість, здатність до співчуття та співпе-



реживання, володіння широким спектром експерсивних засобів. З іншого боку, будуючи свої стосунки на емоційній основі, вони можуть поступитися певними вимогами до проведення тренінгу.

Четвертий фактор – «чутливість» (11%) – складається з показників, що характеризують чутливість (+П40), соціальну сміливість (+П39), емоційну стійкість (+П35) та поступливість (-П58). Ці дані показують, що суттєвою рисою студентів третьої групи є їхня чутливість, яка у комплексі з їхньою соціальною активністю, емоційною зрілістю здатні компенсувати пригаману їм схильність поступатися вимогами діяльності та власними потребами під впливом оточуючих.

Як видно з розглянутої факторної структури, найбільш властивими для студентів з емпатійно-чутливим стилем є захопленість тренерською діяльністю, яка виражається у прагненні до підвищення професійної компетентності, а також висока комунікативна активність, відкритість, чуйністю до проблем інших людей, здатність до співчуття та співпереживання, володіння широким спектром експерсивних засобів. З іншого боку, вони схильні до поступливості та залежності від оточуючих.

Факторна структура, визначена у четвертій стильовій групі студентів, складається з 3 факторів, кожний з яких є досить змістовним (див. табл. 2.33).

Так перший фактор – «прагнення до саморозвитку», відсоток від загальної дисперсії показників якого 45,5% - має два полюси. Перший містить показники, що характеризують спрямованість (+П52), емоційну стійкість (+П35), якість мовлення тренера (+П70), діловитість (+П53), емпатію (+П51), радикалізм (+П45), вміння відчувати настрій групи (+П72), володіння різноманітними техніками та прийомами психологічного впливу (+П63), емоційну насиченість тренінга (+П74), вміння імпровізувати (+П66), вміння раціонально використовувати час тренінга (+П68), загальну оцінку тренінга (+П77). На другому полюсі знаходяться показники, що можуть бути визначені як впевненість (-П44), емоційність у поведінці (-П38) та невміння організувати роботу в групі (-П71). Виходячи зі змісту першого полюса цього фактора, можна зробити висновок, що якість тренерської діяльності цих студентів забезпечується поєднанням високого потенціалу для підвищення свого інтелекту та розширення кругозору, розвитку професійних якостей, здатності швидко засвоювати нові форми поведінки, експериментувати та імпровізувати. Разом з тим, їм властиві деяка самовпев-



неність, мінливість та залежність від обставин, що негативно відображується на їх можливості організувати групу для роботи.

Таблиця 2.33

Факторна структура в інтелектуально-креативній стильовій групі студентів

Ф1 (45,5%)		Ф2 (30,2%)		Ф3 (22,1%)	
П52	0,99	П40	0,99	П34	0,99
П35	0,98	П57	-0,99	П42	0,91
П70	0,95	П65	0,98	П49	-0,86
П53	0,95	П59	-0,97	П48	-0,84
П51	0,95	П61	-0,96	П55	0,81
П44	-0,95	П58	-0,95	П37	-0,81
П38	-0,93	П62	0,93	П43	-0,73
П45	0,90	П56	0,92	П60	-0,70
П71	-0,86				
П72	0,84				
П63	0,84				
П74	0,84				
П66	0,84				
П68	0,84				
П77	0,82				

Другий фактор – «мрійність» (30,2% від загальній дисперсії) - також деюполісний. На першому полюсі сконцентровані показники, що характеризують чутливість (+П40), вміння планувати зміст тренінгу (+П65), теоретичну обізнаність про тему тренінга (+П62), вимогливість (+П56). На другому полюсі розташовані показники впертості (-П57), залежності (-П59), чутливості (-П61), поступливості (-П58).

Такий зміст може вказувати на те, що притамана цим студентам вигонченість та мрійливість дозволяє розробляти напевно свої єрідні тренінгові заняття, та завдяки високій вимогливості до себе створювати чіткі, правильні та розгорнуті плани. Разом з тим, через відсутність необхідної наполегливості, нечутливість до групового настрою, їх реалізація не завжди виявляється ефективною.

До складу третього фактора – «інтелект» (22,1% від загальної дисперсії ознак) - надійшли показники, що характеризують інтелект (+П34), розвиненість уяви (+П42), впевненість (+П55), які прямо пов'язані з цим фактором, та показники емоційної експреси-



вності (-П49), розслабленості (-П48), стриманості (-П37), прямолінійності (-П43), психологічного такту (-П60), які від'ємно корелюють з ним. Фактор вказує на те, що сильними сторонами означеного стилю є притамана його носіям кмітливість, високий творчий потенціал, реалістичність та впевненість у власних можливостях. Разом з тим їм бракує енергійності, тактичності, делікатності, вони надто стримані, невиразливі та прямолінійні.

Отже, отримані у результаті факторного аналізу дані, вказують на те, що для студентів з інтелектуально-креативним стилем властиві прагнення до саморозвитку, кмітливість, високий творчий потенціал, схильність експериментувати та імпровізувати, реалістичність та впевненість у власних можливостях, що є позитивними сторонами цього стилю, оскільки сприяють створенню правильно побудованих, своєрідних та розгорнутих планів тренігових занять. Разом з тим, притаманна цим студентам мінливість настою, нетактовність, стриманість, невиразливість та прямолінійність негативно відображується на ефективності їх реалізації.

За результатами факторного аналізу в п'ятій групі студентів було отримано 4 фактори, що створюють вагомий внесок у загальну дисперсію досліджуваних ознак (див. табл. 2.34).

Таблиця 2.34

Факторна структура в імпровізаційно-ситуативній стильовій групі студентів

Ф1 (33,4%)		Ф2 (24,6%)		Ф3 (15,5%)		Ф4 (11,6%)	
П68	-0,98	П45	0,91	П62	0,91	П39	0,90
П33	0,98	П41	-0,89	П76	0,91	П36	0,90
П74	0,98	П35	0,88	П60	-0,86	П51	-0,78
П47	0,98	П73	0,83	П67	0,82	П61	-0,73
П53	0,94	П42	-0,83	П63	0,82		
П38	0,91	П75	0,82	П58	-0,72		
П72	-0,86	П49	-0,81				
П37	-0,83	П48	-0,73				
П55	0,80						
П54	0,79						
П66	-0,74						
П77	0,71						



Перший фактор (33,4% від загальної дисперсії ознак) має два полюси. На першому з них знаходяться показники, що характеризують товариськість (+П33), емоційну насиченість тренінгу (+П74), самоконтроль (+П47), діловитість (+П53), емоційність у поведінці (+П38), впевненість (+П55), прагнення до домінування (+П54), загальну оцінку тренінга (+П77). На другому – показники, що визначають вміння раціонально використовувати час тренінга (-П68), вміння відчувати настрій групи (-П72), вміння імпровізувати (-П66), та імпульсивність (-П37).

Цей фактор може бути названий фактором «гнучкість», його зміст свідчить про те, що саме сполучення невимушеності у сосунках, внутрішньої узгодженості та упевненості у собі з певною імпульсивністю, безтурботністю та залежністю від обставин і створює неповторність цього стилю, яка перш за все відбивається на чутливості до групового настрою та умінні створити необхідний емоційний фон для підвищення ефективності тренінгової роботи.

Другий фактор (24,6% від загальної дисперсії ознак) складається з показників, що характеризують радикалізм (+П45), емоційну стійкість (+П35), володіння власним станом (+П73), вміння досягати результативності тренінга (+П75), які знаходяться у прямих кореляційних стосунках з фактором, та підозрілість (-П41), практичність (-П42), експресивність (-П49), розслабленість (-П48), які виявляють негативні кореляції з ним.

Включення в нього саме показника «радикалізм», висока виразність якого відрізняє цю групу від інших, дозволяє стверджувати, що саме схильність до експериментування разом з високою працездатністю та володінням власним станом дозволяє цим студентам досягати високих результатів у свої тренерській діяльності. Разом з тим, певна настороженість у відношеннях з людьми, критичність до авторитетів, надлишкове самозадоволення та невиразливість можуть перешкоджати результативності їх роботи.

Третій фактор - «підготовленість до тренінгової діяльності» (15,5%) – містить показники, що характеризують теоретичну обізнаність (+П62), вміння правильно представляти справи (+П76), вміння здійснювати контроль за ходом тренінга (+П67), володіння різноманітними техніками та прийомами психологічного впливу (+П63), які належать до першого полюсу, та показників П60 (психологічний такт) та П58 (поступливість), які знаходяться на друго-



му полюсі. Такий фактор вказує на роль теоретичної та практичної підготовленості, ретельного оволодіння необхідними вміннями та навичками для успішного здійснення студентами цієї групи тренерської діяльності, а також негативний вплив на роботу тренера нетактичності та непоступливості.

Четвертий фактор – «соціальна сміливість» (11,6%) – складається з показників соціальної сміливості (+ПЗ9) та домінантності (+ПЗ6) на одному полюсі, а також емпатії (-П51) та чутливості (-П61) – на другому. Фактор вказує на те, що студенти п'ятої групи у ситуаціях невизначеності схильні активно втручатися у хід тренінгу, орієнтуючись скоріш на власні представлення, ніж на очікування членів групи.

Встановлені фактори вказують на те, що студентам з імпроваїзаційно-ситуативним стилем властиві певна гнучкість поведінки, схильність до експериментування, висока теоретична та практична підготовленість до проведення тренінгу, а також самостійність у прийнятті рішень в ситуаціях невизначеності. Разом з тим, певна настороженість, нетактичність та непоступливість можуть перешкоджати результативності їх роботи.

Таким чином, в результаті проведеного дослідження ми отримали змогу охарактеризувати п'ять стилів тренерської діяльності.

Демонстративно-дистанційний стиль характеризується певною поступливістю, штучністю та регламетованістю у відносинах з членами групи, орієнацією на соціальні вимоги, разом з недостатньою емоційністю та неспроможністю швидко змінювати поведінку відповідно ситуації тренінгу.

Для студентів з консервативно-прагматичним стилем тренерської діяльності характерні владність, консервативність, непоступливість, підозрілість, надта нормативність поведінки, нечутливість до потреб інших людей, зневажання роллю лідера в групі, що у тренерській діяльності призводить до невміння відчувати груповий настрій та змінювати свою поведінку відповідно обставинам, втрати емоційного компоненту тренерської діяльності. З іншого боку, притамані їм впевненість, розвинутий самоконтроль та володіння власним станом дозволяють добре організувати групу та точно й правильно проводити заплановані заходи.

Найбільш властивими для студентів з емпатійно-чутливим стилем є захопленість тренерською діяльністю, яка виражається у



прагненні до підвищення професійної компетентності, а також висока комунікативна активність, відкритість, чуйність до проблем інших людей. Тому у тренерській діяльності вони проявляють значну емоційність, чутливість та співчуття до групи, відвертість та відкритість у відносинах з учасниками, більш схильні до клієнтцєн-трової позиції в роботі. З іншого боку, їм притаманна поступ-ливість та залежність від оточуючих, що виражається у відсутності будь-якого дистанціювання з групою, яка може призвести до втра-ти контролю над тренінговою ситуацією.

Для студентів інтелектуально-креативної групи властиві високий творчий потенціал, схильність експериментувати та імпровізувати, прагнення до саморозвитку, кмітливність, реалістичність та впевне-ність у власних можливостях, що є позитивними сторонами цього стилю. Разом з тим, притаманна цим студентам нестача енергійності, мінливість настою, відсутність тактичності, делікатності негативно відображується на ефективності реалізації ними тренінгів.

Студентам з імпровізаційно-ситуативним стилем властиві пев-на гнучкість поведінки, схильність до експериментування, самос-тійність, соціальна сміливість, незалежність та упевненість у собі, що позначається на досконалій реалізації в тренерській діяльності різноманітних технік та прийомів психологічного впливу, здатніс-тю добре відчувати настрій учасників та своєчасно реагувати на групову динаміку. Разом з тим, певна непоступливість може у де-яких ситуаціях перешкоджати результативності їх роботи.

Запропоноване нами визначення індивідуальних стилів тре-нерської діяльності може стати підставою для розробки певних рекомендацій, які, в свою чергу, допоможуть тренерам усвідомлю-вати свої сильні та слабкі сторони у виборі певного стилю прове-дення тренінгу, проводити тренінги з урахування індивідуальних можливостей та терапевтичних завдань.

Підводячи підсумки досліджень, виконаних у цій частині ро-боти, можна зробити рід узагальнень та висновків.

Встановлено, що у більшості студентів-психологів незалежно від року навчання у ВНЗ рівень підготовленості до використання тренінгових технологій залишається недостатнім, що виражається у нездатності орієнтуватися у ознаках, за якими можна оцінити якість змісту тренінгу, поганій поінформованості про те, що насам-перед необхідно враховувати при його проведенні, невмінні виді-



лити найбільш важливі моменти в ньому, небажанні використовувати певні тренінгові технології, самостійно дізнаватися про тренінгову діяльність зі спеціальної літератури.

З'ясовано, що протягом усього навчання у ВНЗ у студентів-психологів суттєво не змінюються теоретична обізнаність про сутність тренінгу та психологічні теорії, які можуть бути використані в тренінгових технологіях, про початковий етап оволодіння ними. В свою чергу, рівень знань щодо критеріїв класифікації тренінгів, спрямованості тренінгових вправ, шляхів використання отриманої в ході тренінгу інформації в реальному житті суттєво зростає на 3-4 курсах навчання студентами-психологами у ВНЗ, але у подальшому, на 5 курсі знижується.

Визначено, що найбільш важливими для успішного оволодіння тренерською діяльністю є такі риси особистості, як комунікативність, здатність до рефлексії власного стану та почуттів, емпатійність, емоційна стійкість, креативність, самоконтроль, саморегуляція та ініціативність.

Розкрито основні принципи (базової методології, планування тренінгової програми, розробки психокорекційних програм, реалізації технік психологічного впливу), задачі та алгоритм, які дозволили б комплексно та системно підійти до розробки системи підготовки студентів-психологів до використання тренінгових технологій.

Побудовано систему підготовки студентів-психологів до використання тренінгових технологій, що складається з трьох частин (теоретично-діагностичної, корекційної та практичної), кожна з яких має виконувати специфічні завдання та варіювати подальшу підготовку студентів з урахуванням особливостей їх особистості та рівня підготовленості до тренерської діяльності. Впровадження її у практику навчально-професійної підготовки студентів-психологів довело її ефективність, оскільки дозволяє суттєво підвищити рівень знань, вмінь та здібностей, необхідних для подальшої тренерської діяльності студентів.

Виявлено 5 стилів тренерської діяльності, які важливо враховувати при підготовці студентів-психологів. Кожний стиль представляє собою своєрідний комплекс прийомів роботи, що спирається на сполучення певних особливостей особистості тренера, а саме:

- демонстративно-дистанційний стиль (21%), який характеризується певним дистанціюванням від групи, поступливістю, штуч-



ністю та регламентованістю у відносинах з членами групи, орієнтацією на соціальні вимоги, недостатньою емоційністю та неспроможністю швидко змінювати поведінку відповідно ситуації тренінгу, стриманістю та нерішучістю при проведенні вправ;

- консервативно-прагматичний стиль (19%) - надмірною вимогливістю до групи, консервативністю, непоступливістю, невмінням відчувати груповий настрій та змінювати свою поведінку відповідно обставинам, разом з тим - впевненістю, розсудливістю, добрим володінням власним станом, розвинутими організаційними здібностями;

- емпатійно-чутливий стиль (30%) - високою комунікативною активністю, чутливістю до групи, відвертістю, відкритістю у відносинах з учасниками, разом з тим - поступливістю, відсутністю будь-якого дистанціювання з групою;

- інтелектуально-креативний стиль (18%) - творчим підходом у реалізації тренінгових задач, схильністю до експериментування, разом з тим - мінливістю настою, відсутністю тактичності та делікатності;

- імпровізаційно-ситуативний стиль (12%) - гнучкістю поведінки, вмінням імпровізувати та фантазувати за вимогами конкретної ситуації, здатністю добре відчувати настрій учасників та своєчасно реагувати на групову динаміку.

Доведено, що найбільш ефективним виявився імпровізаційно-ситуативний стиль тренерської діяльності, оскільки дані експертів про загальну оцінку тренінгу у студентів з таким стилем суттєво вище, ніж у інших стильових групах, які, у свою чергу, за ефективністю тренерської діяльності між собою майже не відрізняються.



## ВИСНОВКИ

Результати виконаного теоретико-експериментального дослідження дозволяють зробити наступні висновки:

1. Уточнено понятійну сутність та розкриті особливості змісту психологічного тренінгу на рівні розуміння його як навчальної психотехнології, зорієнтованої на бажану зміну тих чи інших якостей, властивостей та станів особистості. Характерними ознаками психологічних тренінгових технологій виступають: наявність певного теоретико-методологічного підґрунтя, технологізованість процесу, повторюваність вправ, орієнтованих на бажані зміни психологічних особливостей, навчальна спрямованість та емоційно-прагматичний аспект дій.

2. Узагальнено теоретико-методологічні засади та методичні вимоги до використання психологічних тренінгових технологій, які базуються на глибинній, гуманістичній, гештальт-психології, рефлексивній, діяльнісній теорії та нейро-лінгвістичному програмуванні. Під час побудови та використання психологічного тренінгу важливим виступає урахування вимог до його структури, плану і програми, основних складників тренінгових занять, реалізації конкретних тренінгових вправ, оцінки змістових результатів тренінгу, ведучих тренінгу, комплектування груп учасників, умов проведення.

3. Доведено, що психологічний тренінг в системі професійної діяльності психолога має багатофункціональну спрямованість, як спеціальну так і опосередковану: корекційну, розвивальну, профілактичну, навчальну, регулювальну та інші. При цьому, важливими для опанування та використання психологічних тренінгових технологій виступають такі риси особистості фахівця, як його комунікативність, здатність до рефлексії власного стану та почуттів, емпатійність, емоційна стійкість, креативність, самоконтроль, саморегуляція та ініціативність та ін.

4. Емпіричне дослідження засвідчило, що, незалежно від курсу навчання рівень підготовленості студентів-психологів до використання психологічних тренінгових технологій залишається недостатнім. Процес підготовки ускладнюється внаслідок неоднозначності позицій фахівців щодо змісту та цільового використання психологічних тренінгів, розрізненого та фрагментарного висвітлення в навчально-методичній літературі, навчальних планах і



програмах з підготовки психологів умов щодо системного опанування та використання зазначених технологій. В той же час, наявність в системі фахової підготовки студентів-психологів значної кількості дисциплін вказує на невикористаний потенціал у їхній фаховій підготовці щодо вміння орієнтуватися в ознаках, за якими можна аналізувати та оцінювати тренінги, розробляти і готуватися до їх проведення.

5. Розроблено систему підготовки майбутніх психологів до використання психологічних тренінгових технологій, яка дозволяє оптимізувати цей процес за рахунок: по-перше, інтеграції знань з різних спеціальних дисциплін; по-друге, системного і цілеспрямованого опанування теоретичними знаннями та практичними навичками; по-третє, урахування індивідуальних особливостей особистості майбутнього тренера та їх корекції.

6. Результати формувального експерименту з апробації розробленої системи засвідчили, що її застосування дозволяє підвищити рівень підготовленості студентів-психологів до використання психологічних тренінгових технологій за всіма виділеними її показниками. На зазначені зміни найбільший вплив мали знання щодо теоретичної підготовленості тренера, вправи, пов'язані із самостійним проведенням психологічних тренінгових технологій.

7. За даними формувального експерименту виділено п'ять стилів тренерської діяльності (дипломатично-дистанційний, консервативно-прагматичний, емпатійно-чутливий, інтелектуально-креативний, імпровізаційно-ситуативний), які важливо враховувати під час підготовки студентів-психологів.

Проведене нами дослідження не охоплює всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в поглибленні досліджень, пов'язаних із визначенням теоретико-методологічних основ тренінгових технологій, враховуючи їх специфіку і спрямованість використання, а також у вдосконаленні запропонованої системи з метою адаптації її для перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців-психологів.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдурахманов Р.А. Введение в общую психологию и психотерапию: Учебно-метод. пособие / Ринат Абдулнакипович Абдурахманов.- М.: Московский психолого-социологический институт. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 304 с.
2. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию / Галина Сергеевна Абрамова. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 237 с.
3. Албегова И.Ф. Социально-психологические аспекты технологизации социальной работы в современной России / Ирина Федоровна Албегова // Проблемы психологии и эргономики. – 2001. – № 4. – С. 88-95
4. Алдер Г. НЛП: Современные психотехнологии / Гарри Алдер. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 160 с.
5. Александров А.А. Современная психотерапия: Курс лекций / Артур Александрович Александров. – СПб.: «Академический проект», 1997. – 335 с.
6. Алиев Х. Ключ к себе: этюды о саморегуляции/ Хасай Алиев. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 223 с.
7. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности /Ксения Александровна Альбуханова-Славскаяю – М.: Наука, 1980. – 335 с.
8. Андреева Г.М., Социальная психология / Галина Михайловна Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
9. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / Александр Григорьевич Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 151 с.
10. Асратян Э.А. Рефлекторная теория в.н.д. : Избр. тр. / Эзрас Асратович Асратян.– М.: Наука, 1983. – 326 с.
11. Бакиров А.А. С чего начинается НЛП / Анвар Акрамович Бакиров. – М.: «КСП+», 2001. – 320 с.
12. Бакли Р., Кэйпл Дж. Теория и практика тренинга / Р. Бакли, Дж. Кэйпл. – СПб.: Питер, 2002.
13. Барташев А.В. Психодиагностика способности к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности /Анатолий Васильевич Барташев. – М.: МГУ, 1999. – 155 с.
14. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Эрик Берн. - [пер. с англ.]. – М.: ООО «Поппури», 2005. – 512 с.



15. Берн Э. Трансактный анализ в группе / Эрик Берн. – М.: Лабиринт, 1994. – 176 с.

16. Биркенбиль В. Коммуникационный тренинг: Наука общения для всех / Вера Биркенбиль - [пер. с нем. Н.Чупеева]. – М.: Фаир-Пресс, 2002. – 352 с.

17. Битянова М.Р. Психология личностного роста: Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Марина Ростиславовна Битянова. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 199 с.

18. Бишоп С. Тренинг ассертивности / Сью Бишоп. – СПб.: Питер, 2001. – 111 с.

19. Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Социально-психологический тренинг как форма обучения общению / Общение и деятельность / Н.Н.Богомолова, Л.А.Петровская . – Прага, 1981. – 248 с.

20. Болстад Р., Хэмблетт М. НЛП в психотерапии / Ричард Болстад, Марго Хэмблетт. – СПб.: Питер, 2003. – 240 с.

21. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход) / Александр Федорович Бондаренко. – Киев: КГПИИЯ, 1991. – 187 с.

22. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, упражнения, игры / Владимир Юрьевич Большаков. – СПб.: Соц.-психол. Центр, 1996. – 379 с.

23. Большой толковый психологический словарь Т.2 (П-Я); [пер. с англ.]. / Ребер Артур. – М.: ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2001. – 560 с.

24. Братусь І., Гулевська-Черниш А., Лях Т. Формування навичок усвідомленого батьківства та ранній розвиток дитини (методичні матеріали для тренера)/ І. Братусь, А. Гулевська- Черниш, Т. Лях // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 5. – С. 36 - 48.

25. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения: уроки Джеймса Бьюдженталя / Сергей Леонидович Братченко. – М.: Смысл, 2001. – 197 с.

26. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия / Филип Бурнард. – СПб.: Питер, 2002. – 304 с.

27. Ван Ментс М. Эффективный тренинг с помощью ролевых игр / Ментс Мори Ван. – СПб.: Питер, 2002. – 128 с.

28. Вачков И.В., Дерябо С.Д. Окна в мир тренинга. Методоло-



- гические основы субъектного подхода к групповой работе / И.В. Вачков, С.Д. Дерябо. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
29. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / Игорь Викторович Вачков. – М.: Издательство «Ось-89» 2005. – 256 с.
30. Вачков.И.В. Метафорический тренинг / Игорь Викторович Вачков. – М.: «Ось-89», 2005. – 144 с.
31. Введение в практическую социальную психологию: Учебное пособие для студентов ВУЗов / [под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В.Соловьевой.]. – М.: Смысл, 1999. – 377 с.
32. Введение в практическую социальную психологию / А.И. Донцов, Ю.М.Жуков, Л.А.Петровская и др. /– М.: «Смысл», 1996. – 373 с.
33. Введение в психотерапию / [Под ред. Сиднея Блоха]. – Амстердам – Киев: Изд.-во «Сфера», 1997. – 280 с.
34. Витакер Д.С. Группы как инструмент психологической помощи /Дороти Сток Витакер. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 224 с.
35. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / Світлана Сергіївна Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
36. Волков А.М. Деятельность: структура и регуляция: психол. анализ / Александр Михайлович Волков. – М.: Изд.-во МГУ, 1987. – 215 с.
37. Воробьев А.Н. Тренинг интеллекта / Аркадий Никитич Воробьев. – М.: Лесн. промышленность, 1989. - 175 с.
38. Гештальттерапия: Теория и практика. – М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 320 с.
39. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности Гимнастика чувств / Сергей Васильевич Гиппиус. – СПб.: Речь, 2001. – 346 с.
40. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2 т. / Жо Годфруа. – М.: Мир, 1992. – Т.2. – 376 с.
41. Гольдштейн А. Тренінг контролю гніву / Арнольд Гольдштейн // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 61-76.
42. Гольдштейн А., Хомик В. Тренінг. умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам /А. Гольдштейн, В. Хомик. – К.: «Либідь», 2003. -520 с.
43. Горин С.А. НЛП: техники россыпью. – 16 –е изд. / Сергей Анатольевич Горин. – М.: «КСП+», 2003. – 560 с.



44. Гримак Л.П. Общение с собой: Начало психологии активности / Леонид Павлович Гримак. – М.: Политиздат, 1991. – 319 с.

45. Гриндер Дж., Бэндлер Р. Из лягушек в принцы / Д. Гриндер, Р. Бэндлер. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1993. – 208 с.

46. Групповая психотерапия / [ Г.Л.Исурина (СССР) и др., Б.Биго (ПНР) и др.]; Под ред. Б.Д. Карвасарского (СССР), С.Ледера (ПНР). – М.: Медицина, 1990. – 380 с.

47. Гурганов В., Долохов В. Курс начинающего волшебника: учебник везения / В. Гурганов, В. Долохов. – СПб.: Изд.-во «Питер», 2000. – 192 с.

48. Данилова В. Как стать собой: Психотехника индивидуальности / Валентина Данилова. – Харьков, ИМП «Рубин», 1994. – 128 с.

49. Денисов А.В. Десять дней абсурда, или пробуждение сознания. Психологический тренинг / Александр Владимирович Денисов. – СПб.: ИД «ВЕСЬ», 2001. – 256 с.

50. Деркач А.А., Ситников А.П. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. Вып. 1-2 / Андрей Андреевич Деркач, Алексей Петрович Ситников. – М.: Луч, 1993. – 72 с.

51. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы: Сб. науч. трудов. – М.: АПН СССР, 1990. – 180 с.

52. Джеймс М., Джогвард Д. Рожденные выигрывать: Трансакционный анализ с гештальтупражнениями / Мюриел Джеймс, Дороти Джогвард. – М.: Прогресс-Универс, 1993. – 336 с.

53. Джексон П. Импровизация в тренинге – The Inspirational Trainer / [пер. с англ. Польская Я.] / Пол Джексон. – СПб.: Питер, 2002. – 256 с.

54. Джонсон Д. Тренинг общения и развития / Дэвид Джонсон. – М.: Издательская группа «Прогресс», 2001. – 105 с.

55. Димлик С. Успешная коммуникация через НЛП: Руководство для инструкторов / Сергей Димлик. – М.: «КСП+», 2003. – 224 с.

56. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: 2004. – 244 с.

57. Добрович А.Б. Глаза в глаза / Анатолий Борисович Добрович. – М.: Моск. рабочий, 1982. – 207 с.

58. Друкер П. Рынок: Как выйти в лидеры. Практика и принципы / [пер. с англ. А.Мкервали] / Питер Друкер. – М.: Бук Чембэр Интернешнл, 1992. – 334 с.



59. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / Михаил Иванович Дьяченко. – Минск: Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
60. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 576 с.
61. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / Олег Владимирович Евтихов. – СПб.: Издательство «Речь», 2004. – 256 с.
62. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии / Станислав Михайлович Емельянов. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2001. – 400 с.
63. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Юрий Николаевич Емельянов. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1985. – 167 с.
64. Еникеев М.И. Общая и социальная психология / Марат Исхакович Еникеев. – М.: Изд. группа «Норма-Инфра», 2000. – 607 с.
65. Ежова Н.Н. Рабочая книга практического психолога / Наталья Николаевна Ежова. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 320 с.
66. Ждан А.Н. История психологии: от античности к современности: [учебник для студ. психологич. фак.-тов] / Антонина Николаевна Ждан. – [3-е изд. испр.] – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
67. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Татьяна Вячеславовна Зайцева. – СПб.: Речь; М.: Смысл, 2002. – 384 с.
68. Замулин А.Л., Курбатова Т.Н. Тренинг коммуникативной компетентности / А.Л.Замулин, Т.Н. Курбатова // Практикум по социально-психологическому тренингу. – СПб.: Питер, 1997. – 218 с.
69. Занюк С.С. Психология мотивации: теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг / Сергей Степанович Занюк. – К.: Ника-центр; К.: Эльга-Н, 2001. – 352 с.
70. Захаров В.П. Практические рекомендации по ведению групп социально-психологического тренинга: методические указания / Виктор Павлович Захаров. – Л.: ЛГТУ, 1990. – 56 с.
71. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг / В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева. – Л.: ЛГУ, 1989. – 55 с.
72. Зенцова Ю.С. Влияние краткосрочного социально-психологического тренинга на управленческий потенциал личности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05/ Юлия Сергеевна Зенцова. – Казань, 2003. – 166 с.
73. Зубалий Н.П., Левочкина А.М. Основы психотерапии:



Учебное пособие / Н.П. Зубалий, А.М. Левочкина. – К.: МАУП, 2001. – 160 с.

74. Иванов Ю.М. Как управлять собой и влиять на других людей. Методы психотренинга / Юрий Михайлович Иванов. – М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2000. – 370 с.

75. Игры для интенсивного обучения /. – М.: Прометей, 1991. – 219 с.

76. Игры – обучение, тренинг, досуг / [под ред. В.В. Петрушинского]. – М.: Новая школа, 1994. – 368 с.

77. Иноземцева Е.А. Психологические эффекты западных моделей социально-психологических тренингов в России: Дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Екатерина Александровна Иноземцева. – Москва, 2004. – 191 с.

78. Исурина Г.Л. Групповые методы психотерапии и психокоррекции // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике / Галина Львовна Исурина. – Л.: Медицина, 1983. – С. 231-254.

79. Каган В.Е. Понимая себя: взгляд психотерапевта / Виктор Ефимович Каган. – М.: Смысл, 2002. – 268 с.

80. Калашников А. Наука побеждать. Тренинги лидерства и преодоления конфликтов / Антон Калашников. – СПб.: Речь, 2008. – 215 с.

81. Калина Н.Ф. Основы психоанализа / Надежда Федоровна Калина. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2001. – 352 с.

82. Камп Ди. Идеальный тренер. НЛП в действии / Ди Камп. – М.: «КСП+», 2003. – 256 с.

83. Кандыба Д.В., Кандыба В.М. Управляемый медитативный аутотренинг / Д.В. Кандыба, В.М. Кандыба. – М.: Медицина, 1990. – 195 с.

84. Кан-Калик В.А. Тренинг профессионально-педагогического общения [методические рекомендации] / Виктор Абрамович Кан-калик. – М.: Центр по проблемам общения, 1990. – 32 с.

85. Карвасарский Б.Д. Психотерапия / Борис Дмитриевич Карвасарский. – М.: Медицина, 1985. – 303 с.

86. Карицкий И.Н. Современные психологические практики: содержание, основания, классификации / Игорь Николаевич Карицкий. – Ярославль: МАПН, 2002. – 289 с.

87. Каструбин Э. Системы и программы психической самозащиты (информационный психотренинг здоровья и успехов) / Эдуард Каструбин. – М.: КСП, 1996. – 304 с.

88. Келлерман П. Психодрама крупным планом / Питер Келле-



рман. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 240 с.

89. Келли Г., Армстронг Р. Тренинг принятия решения / Г.

Келли, Р. Армстронг. – СПб.: Питер, 2001. – 142 с.

90. Кипнис М. Тренинг коммуникации / Михаил Кипнис. – М.: «Ось-89», 2005. – 128 с.

91. Кипнис М. Тренинг креативности / Михаил Кипнис. – М.: «Ось-89», 2005. – 128 с.

92. Кларин М.В. Корпоративный тренинг от А до Я: [научно-практическое пособие] / Михаил Владимирович Кларин. – М.: Дело, 2002. – 224 с.

93. Клер В. Коффка К. Гештальт-психология / В.Клер, К. Коффка. – М.: АСТ, 1999. – 704 с.

94. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. К психологическим основам научной организации труда, учения, спорта / Евгений Александрович Климов. – Казань: Изд. Казанского Ун-та, 1969. – 278 с.

95. Ключева Н.В., Свистун М.А. Программы социально-психологических тренингов / Нина Владимировна Ключева. – Я.: НПЦ «Психодиагностика», 1992. – 156 с.

96. Ковалев С.В. Введение в современное НЛП. Психотехнологии личностной эффективности: Учебное пособие / Сергей Викторович Ковалев. – [2-е изд.]. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 552 с.

97. Ковалевська Т.Ю. Комунікативні аспекти нейролінгвістичного програмування:[монографія] / Тетяна Юріївна Ковалевська. – Одеса: Астропринт, 2001. – 344 с.

98. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники / Владимир Васильевич Козлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 244 с.

99. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения / Николай Иванович Козлов. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1997. – 137 с.

100. Колошина Т.Ю., Трусъ А.А. Арт-терапевтические техники в тренинге ктеристики и использование / Т.Ю. Колошина, А.А. Трусъ. – СПб.: Речь, 2010. – 189 с.

101. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь / Игорь Вадимович Кондаков. – СПб.: «Прайм-Еврознак», 2003. – 512 с.

102. Кондрашихина О.А. Развитие способности к фасилитационному влиянию у будущих практических психологов / Оксана Александровна кондрашихина // Практична психологія та



соціальна робота, 2003. – № 9 -10. – С. 57-73.

103. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / Олег Александрович Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.

104. Конюхов Н.И. Словарь-справочник по психологии / Николай Игнатьевич Конюхов. – Москва: МГУ, 1996. – 160 с.

105. Кори Дж., Кори М., Колланен П., Рассел Дж.М. Техники групповой психотерапии / Дж. Кори, М. Кори, П. Колланен П., Дж.М. Рассел Дж. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.

106. Коротаева Е.В. Игровые модули общения: учебные материалы к тренингу / Евгения Владиславовна Коротаева. – Екатеринбург, 1995. – 31 с.

107. Коротаева Е.В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение / Евгения Владиславовна Коротаева. – М.: КСП, Ин-т психологии РАН, 1997. – 224 с.

108. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования и групповой психотерапии: учебное пособие для высшей школы / Римантас Кочюнас. – М.: Академический проект; М.:ОППЛ, 2003. – 464 с.

109. Кочюнас Р. Психотерапевтические группы: Теория и практика / Римантас Кочюнас. – М.: Академический проект, 2000. – 312 с.

110. Кратохвил С. Групповая психотерапия неврозов / Станислав Кратохвил. – Прага, 1978. – 335 с.

111. Краткий психологический словарь-хрестоматия / [под. ред. К.К.Платонова]. – М.: «Высшая школа», 1974. – 260 с.

112. Кристофер Э., Смит Л. Тренинг лидерства / Э. Кристофер, Л. Смит. – СПб.: Питер, 2001. – 221 с.

113. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: теоретические и прикладные аспекты / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М.: Изд. МГУ, 1991. – 207 с.

114. Крэйг Г. Психология развития / Грэйс Крэйг. – СПб.: Изд.-во «Питер», 2000. – 992 с.

115. Кузьмин И.А. Психотехнологии и эффективный менеджмент /Игорь Александрович Кузьмин. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1994. –192 с.

116. Куттер П. Современный психоанализ / Петер Куттер. – [пер. с нем. С.С. Панкова под общей ред. В.В.Зеленского ]. – СПб.: «Б.С.К.», 1997. – 351 с.

117. Лапланш Ж., Понталие Ж.Б. Словарь по психоанализу / Ж.Лапланш, Ж.Б. Понталие. – М.: «Высшая школа», 1996. – 623 с.

118. Леви В.Л. Искусство быть собой / Владимир Львович Ле-



ви. – М.: Знание, 1977. – 208 с.

119. Лейбин В.М. Психоанализ: Учебник / Валерий Моисеевич. – СПб.: Питер, 2002. – 576 с.

120. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Александр Георгиевич Лидерс. – М.: Издат. Центр «Академия», 2003. – 256 с.

121. Ли Дэвид Практика группового тренинга / Дэвид Ли. – СПб.: Питер, 2001. – 128 с.

122. Лойшен Ш. Психологический тренинг умений. Школа Вирджинии Сатир / Шэрон Лойшен [пер. с англ. Кулигина Н.В.; гл. ред. Усманов В.]. – СПб.: Питер, 2001. – 160 с.

123. Лук А.Н. Эмоции и личность / Лук Александр Наумович. – М.: Знание, 1982 – 175 с.

124. Любимов А.Ю. Мастерство коммуникации / Александр Юрьевич Любимов. – [3-е изд.]. – М.: «КСП+», 2002. – 336 с.

125. Майерс Д. Социальная психология / Дэвид Майерс. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.

126. Макаров Ю.В., Исаков В.В. Тренинг как объект психологического анализа / Ю.В. Макаров, В.В. Исаков. – СПб, 1996. – 18 с.

127. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебное пособие для студентов ВУЗов / Анатолий Геннадьевич Маклаков – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.

128. Макшанов С.И. Психология тренинга / Сергей Иванович Макшанов. – СПб.: Питер, 1997. – 255 с.

129. Марасанов Г.И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге / Герман Игоревич Марасанов. – Киров: Принт-С, 1995. – 152 с.

130. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 196 с.

131. Методичні рекомендації по застосуванню тренінгу у виявленні та розвитку особистісних якостей лідера / В. О. Міністерство освіти і науки України, НТУ Харківський політехнічний інститут. – Харків: Б/в, 2000. – 24 с.

132. Методы эффективной психокоррекции / [составитель К.В. Сельченко]с. – Минск: Харвест, 1999. – 256 с.

133. Микалко Майкл Тренинг интуиции / Майкл Микалко. – СПб.: М; Харьков; Минск; Питер, 2001. – 192 с.

134. Миллер С. Психология игры / Сюзанна Миллер. – СПб.: Университетская книга, 1999. – 320 с.

135. Мілютіна К.Л. Теорія та практика психологічного тренін-



гу: навч. посіб / Катерина Леонидівна Мілютіна. – К.: МАУП, 2004. – 192 с.

136. Мони́на Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) / Г.Б. Мони́на, Е.К. Лютова.- СПб.: Речь, 2013. – 224 с.

137. Мороз Л. Принципи організації та проведення тренінгу професійно- психологічного спрямування / Людмила Мороз // Психологія і суспільство. – 2003. – № 3. – С. 133-140.

138. Мухин Е.И. Структурные, функциональные и нейрхимические основы сложных форм поведения / Евгений иванович Мухин. – М.: Медицина, 1990. – 237 с.

139. Неми́ринский О.В. Терапевтическая роль групповой динамики / Олег Владимирович Неми́ринский // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. – № 3. – С. 5-25.

140. Немов Р.С. Психология: [ учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 2кн.] / Роберт Семенович Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.

141. Немов Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности / Роберт семенович Немов. – М.: Педагогика, 1984. – 201 с.

142. Нечитайло І.І., Луцишина І.Н. Професіограми основних професій: Методичні рекомендації / І.І. Нечитайло, І.Н.Луцишина. – Одеса: «Наука і освіта», 2003. – 44 с.

143. Никошкова Е.В. Англо-русский словарь по психологи / Елена Владимировна Никошкова. – М.: Руссо; ИП РАН, 1998. – 352 с.

144. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Минск: Харвест; Москва: АСТ, 2001. – 976 с.

145. Новый Большой англо-русский словарь: В 3 т. Т.3 / Ю.Д. Апресян, Э.М. Медникова, А.В. Петрова и др. – М.: Рус. яз., 2001. – 604 с.

146. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Сергей Иванович Ожегов. – М.: Рус. яз., 1991. – 530 с.

147. Олешкевич В.И. История психотехники: Учебное пособие для студентов ВУЗов. -- М.: НЦ «Академия», 2002. – 304 с.

148. Олешкевич В.И. Рождение новой психотехнической культуры: Очерки развития европейской психотехники. Психотехнический подход к психоанализу и психотерапии. Психотехнические циклы: история, логика и структура / Валерий Иванович Олешкевич. – М.: Б.и., 1997. – 175 с.

149. Ольшанникова А.Е., Семенов Л.М. Оценка методик, диагно-



стирующих эмоциональность: (опыт использования статистических закономерностей распределения показателей) А.Е. Олышанникова, Л.М. Семенов // Вопросы психологии. – 1976. – №5. – С. 103-113.

150. Осипова А.А. Общая психокоррекция: [учебное пособие для студентов вузов, ред. Т.В. Журавская] / Алла Анатольевна Осипова. – М.: Сфера, 2000. – 512 с.

151. Павлов И.П. Ответ физиолога психологам / Иван Петрович Павлов. – Киев.: Госмедиздат УССР, 1953. – 56 с.

152. Панасюк А.Ю. А что у него в подсознании? (12 уроков по психотехнологии проникновения в подсознание собеседника) / Александр Юрьевич Панасюк. – М.: Дело, 1996. – 272 с.

153. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Борис Дмитриевич парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 216 с.

154. Паркер Г., Кропп Р. Формирование команды: Сб. упр. для тренеров / Г. Паркер, Р. Кропп. – СПб.: Питер, 2003. – 160 с.

155. Пауэлл Т., Пауэлл Дж. Психотренинг по методу Хосе Сильвы / Т. Пауэлл, Дж. Пауэлл. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 192 с.

156. Перлз Ф. Опытты психологии самопознания (Практикум по гештальттерапии) / Фриц Перлз. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 240 с.

157. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Лариса Андреевна Петровская. – М.: Изд.-во МГУ, 1989. – 216 с.

158. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Лариса Андреевна Петровская. – М.: Изд.-во МГУ, 1982. – 168 с.

159. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: [учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн]. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

160. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект/ Наталья Юрьевна Посталюк. – Казань: Изд.-во Казанского ун.-та, 1989. – 204 с.

161. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии 20-го века / Георгий Георгиевич Почепцов. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2001. – 252 с.

162. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д.Балин, В.К.Гайда, В.К.Гербачевский и др. - [2-е изд. перераб. и доп]. – СПб.: Питер, 2003. – 560 с.

163. Практикум по социально-психологическому тренингу / [под ред. Б.Д. Парыгина]. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 140 с.



164. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: [учебное пособие]. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.
165. Прикладная социальная психология / [под ред. А.Н. Сухова и А.А. Деркача.] – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 238 с.
166. Прихожан А.М. Психологический справочник или как обрести уверенность в себе / Анна Михайловна Прихожан. – М.: Просвещение, 1994. – 191 с.
167. Прихожан А. М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе / Анна Михайловна Прихожан. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 192 с.
168. Прутченков А.С. Школа жизни. Методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов / Александр Сергеевич Прутченков. – М.: Российское педагогическое агентство, 2000. – 192 с.
169. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе. / Александр Сергеевич Прутченков – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с.
170. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения / Александр Сергеевич Прутченков. – М.: О.-во «Знание» РСФСР, 1991. – 48 с.
171. Прутченков А.С. Трудное восхождение к себе. Методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов / Александр Сергеевич Прутченков. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 140 с.
172. Психогимнастика в тренинге / [под ред. Н.Ю. Хрящевой Б. ]. – СПб.: «Речь», Институт тренинга, 2001. – 215 с.
173. Психологический словарь / Айрапетянц А.Т., Альтман О.А., Анохин П.К. и др. – М.: Педагогика, 1983. – 447 с.
174. Психологічний словник / [за ред. В.І.Войтка]. – К.: Вища школа. Головне видавництво, 1982. – 216 с.
175. Психологический словарь / [под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова]. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 440 с.
176. Психологічні тренінги / [упорядник О.Главник]. – К.: Шкільний світ, 2002. – 112 с.
177. Психолого-педагогический словарь / [автор-сост. В.А. Мижеригов]. – Ростов-н/Д.: Изд.-во «Феникс», 1998. – 544 с.
178. Психология учебной и трудовой деятельности / [Редкол.: В. Д. Шадриков] – Ярославль: Яр. ГУ, 1985. – 159 с.



179. Психотерапевтическая энциклопедия / [под. ред. Б.Д. Карвасарского]. – СПб.: Изд.-во «Питер», 2000. – 303 с.
180. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга / Василий Григорьевич Пузиков. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 224 с.
181. Пцоловский Т. Принципы совершенной деятельности / тадеуш Пцоловский. – К.: Ин.-т праксеологии, 1993. – 271 с.
182. Рай Л. Развитие навыков тренинга / Лесли Рай. – СПб.: Питер, 2002. – 256 с.
183. Радчук Г.К., Андрійчук І.П. Підготовка особистості майбутніх практичних психологів / Г.К.Радчук, І.П. Андрійчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4 – С. 19-20.
184. Рассел Т. Навыки эффективной обратной связи / Тим Рассел. – СПб.: Питер, 2002. – 176 с.
185. Репнова Т.П. Тренінг емоційної зрілості. Профілактика конфліктної поведінки молодших підлітків/ Тетяна Петрівна Репнова.- Одеса, 2003 – 64 с.
186. Рогов.Е.И. Настольная книга практического психолога: [учебное пособие: в 2 кн. – 2-е изд. перераб. и доп]/ Евгений Иванович Рогов . – М.: Гуманит. Издат. Центр ЛАДОС, 1999. – Кн.2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.
187. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс. – М.: ИГ «Прогресс», 1998. – 199 с.
188. Ронгинский М.Ю. Игровые элементы активного обучения: социально-психологический тренинг / Михаил Юрьевич Ронгинский. – Л.: «Знание» РСФСР, 1991. – 88 с.
189. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / [сост. А.В. Брушлинский, К.А. Албуханова-Славская]; под ред. В. Усманова. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
190. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Къелл Рудестам. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.
200. Рэйс Ф., Смит Б. 500 лучших советов тренеру / Ф.Рэйс, Б.Смит . – СПб.: Питер, 2001. – 382 с.
201. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения / [под ред., со вступит. статьей И.М. Сеченов]; с. 3-66 и примеч. В.М. Каганова. – М., 1947. – 647 с.
202. Сеченов И.М. Элементы мысли. / Иван Михайлович Сеченов – СПб.; М.; Харьков, Минск, 2001. – 416 с.
203. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг / Елена Василь-



- евна Сидоренко. – СПб.: Речь, 2001. – 234 с.
204. Сидоренко Е.В. Психодраматический и недирективный подход в групповой работе с людьми. Методические описания и комментарии / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб.: Речь, 1992. – 112 с.
205. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 164 с.
206. Сидоров В.Н. Деятельность социального работника в групповом контексте: учебно-методические материалы для тренинга / Владимир Николаевич // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 45-50.
207. Сінельнікова Т.В. Психологічний тренінг та його теоретико-методологічні основи / Тетяна Вячеславівна Сінельнікова // Наука і освіта. – 2004. – № 4-5. – С. 66-69.
208. Словарь практического психолога / [сост. С.Ю. Головин]. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
209. Словник іншомовних слів / [уклад.: С.М.Морозов, Л.М.Шкарапута]. – Київ: Наукова думка, 2000. – 680 с.
210. Современный словарь иностранных слов: Ок. 20 000 слов. – СПб.: «Дуэт», 1994. – 752 с.
211. Современный философский словарь / [под общ. ред. докт. философ. наук, проф. В.Е. Кемерова.] – Москва, Бишкек, Екатеринбург: Изд.-во «Одиссей», 1996. – 574 с.
212. Соколов Я.В., Прутченков А.С. Человек в обществе (Азбука социальной психологии) / Я.В. Соколов, А.С. Прутченков. – М.: НВЦ «Гражданин», 1994. – 96 с.
213. Стаут С. Управленческий тренинг / Санны Стаут. – СПб.: Питер, 2002. – 256 с.
214. Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления: [учебное пособие] / Людмила Дмитриевна Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 512 с.
215. Сторожук В.М. Нейронные механизмы обучения / Виктор Максимович Сторожук. – Киев: Наукова думка, 1986. – 264 с.
216. Стюарт Я., Джойнс В. Современный транзактный анализ / Я. Стюарт, В. Джойнс – СПб.: Соц.- психол. центр, 1996. – 330 с.
217. Суворова Г.А. Психология деятельности: [учебное пособие] / Галина Андреевна Суворова. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 176 с.
218. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности / Геннадий Владимирович Суходольский. – Л.: ЛГУ, 1989. – 166 с.
219. Таланов В.Л., Малкина –Пых И.А. Справочник практиче-



ского психолога / В.Л. Таланов, И.А. Малкина-Пых. – СПб.: Сова; М.: ЭКСМО, 2003. – 928 с.

220. Тарасов В.К. Персонал-технология: отбор и подготовка менеджеров / Владимир Константинович Тарасов. – Л.: Машиностроение, 1989. – 204 с.

221. Тарасов Е.А., Ковалева И.И. Прикажете себе выжить: Тесты, советы психологов, смехотерапия, приемы саморегуляции / Е.А. Тарасов, И.И. Ковалева. – М.: Звонница МГ, 1996. – 288 с.

222. Терлецька Л. Основи моделювання рольових ігор у тренінгу партнерського спілкування / Лариса Терлецька // Психолог. – 2003. – № 37. – С. 9-14.

223. Технологии в изучении психологии: [учебное пособие для студентов ВУЗов] / А.С.Чернышев, Н.Н.Гребеньков. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 256 с.

224. Томэ Х., Кэхеле Х. Современный психоанализ. В2-тт / Х.Томэ, Х. Кэхеле. – Т.2: Практика. – М.: «Прогресс»; «Литера», 1996. – 776 с.

225. Торн.К., Маккей Д. Тренинг. Настольная книга тренера / К. Торн, Д. Маккей. – СПб.: Питер, 2002. – 233 с.

226. Тренінги спілкування / [упорядник Т. Гончаренко]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 120 с.

227. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – СПб.: М.; Харьков; Минск; Питер, 2001. – 416 с.

228. Уманский Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив / Лев Ильич Уманский. – Кострома: Изд.- во Костромского государственного университета, 2001. – 184 с.

229. Фанч Ф. Пути преобразования: учебник по практическим техникам содействия личностным изменениям / Флемминг Фанч. – К.: Ника-Центр, 1997. – 400 с.

230. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели, содержание, творчество: [учебное пособие для студентов ВУЗов] / Юрий Георгиевич Фокин. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 224 с.

231. Фопель К. Барьеры, блокады и кризис в групповой работе: сборник упражнений / Клаус Фопель. – М.: Генезис, 2003. – 160 с.

232. Фопель К. Создание команды: Психологические игры и упражнения / Клаус Фопель. – М.: Генезис, 2003. – 400 с.

233. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе: Психологические игры и упражнения / Клаус Фопель. – М.: Генезис, 2003. – 336 с.



234. Фопель К.В. Технология ведения тренинга: Теория и практика / Клаус Фопель. – М.: Генезис, 2003. – 272 с.
235. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / Зигмунд Фрейд. – М.: Наука, 1991. – 116 с.
236. Хананашвили М.М. Внимание – эксперимент! (Наука о мозге, его условнорефлекторной функции сегодня) / Михаил Михайлович Хананашвили. – М. «Знание», 1971. – 48 с.
237. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности: Основные положения, исследование и применение. – СПб.: Питер, 2001. – 608 с.
238. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 160 с.
239. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М.: Интерпракс, 1995. – 112 с.
240. Чалдини Роберт Психология влияния / СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
241. Чебыкин А.Я. Диагностика социально-психологических особенностей эмоциональной сферы личности. /Алексей Яковлевич Чебыкин // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М.: АН СССР, 1988. – С. 238-244.
242. Щекин Г.В. Организация и психология управления: [учебно-методическое пособие] / Георгий Васильевич Щекин. – К.: МАУП, 2002. – 832 с.
243. Щеколдина С.Д. Тренинг толерантности / Светлана Дмитриевна Щеколдина. – М.: «Ось-89», 2004. – 80 с.
244. Шевцова И.В. Тренинг тренеров: 9 дней личностного роста / Ирина Владимировна Шевцова.- Спб.: Речь, 2008. – 128 с.
245. Энциклопедия глубинной психологии. – М.: MGM – Интерпа Т. 3: Новые направления в психоанализе. Психоанализ общества. Психоаналитическое движение. Психоанализ в Восточной Европе. – М.: Когито-Центр; МГ Менеджмент, 2001. – 752 с.
246. Энциклопедия глубинной психологии. – М.: MGM – Интерпа Т. 2: Последователи Фрейда. – М.: Когито-Центр; МГ Менеджмент, 2002. – 410 с.
247. Юдіна О.О. Програма тренінгу сенситивності студентів-медиків // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 18-26.
248. Юнг К.Г. Аналитическая психология: ее теория и практика. Тэвистокские лекции; Исследование процесса индивидуации / Карл Густав Юнг. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1998. – 250 с.
249. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии / Виктор



Викторович Юрчук. – М.: Элайда, 2003. – 704 с.

250. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Ирвин Ялом. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 532 с.

251. Ямницький В.М. Теоретико-методологічні аспекти психотренінгу / Вадим Маркович Ямницький // «Наука і освіта», 2002. – №5. – С. 74.

252. Я хочу провести тренінг: [методическое пособие].- Новосибирск: «Гуманитарный проект», 2001. – 206 с.

253. Яценко Т.С., Кміт Я.М., Олексієнко Б. М. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика: [навчальний посібник] Т.С. Яценко, Я.М. Кміт, Б.М. Олексієнко. – Хмельницький: Видавництво НАПВУ, 2002. – 792 с.

254. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції / Тамара Семенівна Яценко. – К.: «Либідь», 1996. – 264 с.

255. Яценко Т.С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями /. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

256. Elkins, David N. Psychotherapy and spirituality: toward the theory of the soul // Journal of Humanistic Psychology. – 1995. – Vol.35. – No.2. – P. 78-96.

257. Gecas V. The self-concept. Annual Review of Sociology. – 1982. – №8. – P. 1-33.

258. Group dynamics: a review // Виды групповой динамики: обзор. Journal of Psycho-Analysis. 33: 235ff. New Direction in Psycho-Analysis, London: Tavistok, 1953. – 164 с.

259. Hare A.P. Handbooks of small group research (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Free Press, 1976. – 218 с.

260. Jung C. G. Psychological types. Princeton, NJ: Princeton Univer. Press. – 1971. - 185 с.

261. Lazarus A. Behavior therapy and beyond. – London, 1971. – 240 с.

262. Maslow A. Motivation and personality. New York: Harper&Row. – 1954. – 254 с.

263. Phillips J. Training evaluation and measurement methods. – Gulf Publishing Co., 2001. – 319 с.

264. Rogers C. Client centered therapy. – Boston, 1951. – 188 с.

265. Slavson S. Personality qualifications of a group psychotherapist. International Journal of Group Psychotherapy. 1962. – 192 с.

266. Yalom I. D. Theory and practice of group psychotherapy (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Basic Books, 1975. – 250 с.



## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А.

#### ТЕЗАУРУС СПЕЦИФІЧНИХ ТРЕНІНГОВИХ ТЕРМІНІВ.

**«Акваріум»** – активна робота частини групи. Інші учасники виступають в ролі спостерігачів. (О.С.Прутченков, с. 63)

**«Активне слухання»** – техніка ведення бесіди, яка сприяє розумінню партнера, налагодженню контакту, ефективному спілкуванню (В.Г.Пузилов с.103)

**Балінтовські групи** (за іменем засновника – М.Балінта) – групи, поєднуючі терапевтів з метою опрацювання в колі колег своїх почуттів до пацієнтів.

**«Базові метафори»** – інтеграційні символи: ідеї, почуття та образи, створені групою для самовизначення, які не завжди оцінюються на свідомому рівні, але знаходять втілення в завданнях, структурі та інших аспектах існування групи. В «базових метафорах» відображаються емоційні та естетичні реакції членів групи (І.Скрипюк, с.20)

**Вправи- «криголами»** («айсберкери») – вправи на емоційний і фізичний «розігрів», знайомство й входження в тренінгову групу. (М.Кіпніс, с.5) **«Ламання криги відчуження»**. Сприяють створенню дружньої атмосфери, розкритості учасників. Вправи, які згладжують «перший контакт» і роблять його легшим.

**«Випустити почуття»** (відреагувати) – почуття, які довгий час стримувались людиною всередині себе. Можливість вільного вираження емоцій, що дозволяє зняти накопичену емоційну напругу.

**«Вмирання групи»** – це фаза завершення групи – після повного виконання поставленої задачі; в випадку розв'язання в ході занять всіх питань, що цікавили групу, вона закінчує своє існування як соціальна структура (О.В.Євтихов, с.37)

**«Випадіння»** (з контексту тренінга) – затягнуте (довге) відволікання, вихід з тренінгової кімнати.

**Вправи на «інтенсивну просторову взаємодію»** («ядерні вправи») – це вправи, в яких всі учасники тренінга інтенсивно взаємодіють одне з одним, виконуючи деяку загальну ігрову задачу. (О.Г. Лідерс, с.73).

**Вправи на « межі психологічних просторів »** – завдання на демонстрацію психологічних просторів і на маніпуляцію з ними, які дають уявлення про зони комфорту та їх значення в процесі



спілкування. (О.Г.Лідерс, с. 61).

**Велике тренінгове коло** – форма тренінгової роботи, коли учасники розташовані в колі.

**«Відобразити» групі** – показати «як у дзеркалі».

**Гомогенність** (групи тренінгу) – однорідність, схожість, співпадіння будь-яких характеристик і властивостей (І.В.Вачков, с.46)

**Гетерогенність** – відмінності між характеристиками і властивостями об'єктів або суб'єктів (вплоть до діаметральної протилежності) (І.В.Вачков, с.46)

**Групова дискусія** – це вільний вербальний обмін знаннями та думками між учасниками групи (О.В.Євтихов, с.64)

**Групова динаміка** – сукупність всіх внутрішньогрупових соціально-психологічних процесів та явищ, що протікають в процесі життєдіяльності групи. (О.В.Євтихов с, 35)

**«Граундінг»** – «заземлення», тобто повернення учасників із терапевтичної ситуації в реальне життя. Використовується як процедура завершення.

**Дебрифінг** - спеціально організоване обговорення, рефлексія того, що відбувається; процес обернений до інструктажа. Д. дозволяє учасникам повністю вийти з дії, ролі. Д. може виконуватися після закінчення виконання вправи, програвання рольової гри, завершення тренінгового дня або тренінга, взагалі (О.В.Євтихов, с.63).

**Дооснащення вправи** - це частіше за все, додавання до вправи деякого нового діяльнісного змісту, коли старий зміст стає тільки частиною, елементом нового, більш широкого змісту. (О.Г.Лідерс, с.62)

**Емоційне вигорання** (часто зустрічається в професіях, пов'язаних із спілкуванням) – це механізм психологічного захисту, вироблений особистістю, який має форму повного чи часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи (К.Мілютіна, с.45)

**Жест** – рух тілом, переважно, рукою, що супроводжує мовлення для підсилення його виразності, або має значення певного сигналу, знаку тощо. (І.Скрипюк, с.168)

**«Занурення» (погружение)** в тренінгову роботу – виключення факторів, відволікаючих від тренінгу (телефонні дзвінки, звуки (шуми), сторонні люди, оснащення приміщення) (І.В.Вачков, с.108)

**«Зависання» на тренінгу** – залежність від групи, від умов тренінгу.

**«Застрягання»** - зацикленість на одному й тому самому.

**«Зворотній зв'язок»** – процес і результат отримання інформації



від тренінгової групи. Зворотній зв'язок може бути вербальним, або невербальним, загальним або специфічним, оціночним або просто описуючим, емоційним або нейтральним, але саме він є для учасника його «баченням себе» з іншого боку. Зворотній зв'язок передбачає об'єктивність, відвертість, своєчасність (І.В.Вачков с.34)

**«Залишити групу на підйомі»** – тренер повинен емоційно підготувати групу жити поза тренінгом. Якщо залишити групу на «підйомі», то покинуті, непідготовлені до стикання з реальністю учасники можуть розчаруватися, розгубити отриманий досвід або відмовитися від всіх надбань, отриманих в тренінгу (О.В.Євтихов, с.37)

**«Інструкція»** (до вправи для учасників) – правила до застосування вправи, чітке та точне пояснення учасникам їх задачі в даній вправі (відповідь на питання «Що робити?»).

**Інтервенції- психокорекційні втручання.**

**Інтерактивні ігри (інтерації)** – це інтервенція (втручання) ведучого в групову ситуацію «тут і тепер», яка структурує активність членів групи у відповідності з певною навчальною метою. Часто такі ігри в спрощеному вигляді відображають реальні життєві і групові ситуації. Їх ще називають – «структуруючі вправи», «моделюючі ігри», «рольові ігри»(К.Фопель, с.9).

**«Карусель»** – загальна робота в 2 кола. Основна задача даної форми тренінгової роботи – формування комунікативних навичок в примусово-добровільному режимі, коли учасник вимушений вступати в інформаційний контакт з партнером за сигналом тренера. (О.С.Прутченков, с. 63)

**«Ко-тренерство»** – сумісне проведення тренінгу кількома тренерами.

**«Мозковий штурм»** (О.В.Євтихов, с.65)- один з методів, відгалужень від групової дискусії, але процедура його проведення більш структурована. Основна функція – забезпечення генерації ідей. Необхідні правила «мозкового штурму»: відсутність будь-якої критики, заохочення ідей, рівноправність учасників, свобода асоціацій, запис всіх ідей.

**«Мозкова атака»**- ефективний метод продуціювання нових ідей. М/а проводиться в 2 фази: генерація ідей; оцінка та відбір кращих ідей. (В.Г.Пузилов, с.194)

**Модифікація вправи** – « не змінює психологічного змісту вправи, а тільки урізноманітнює її обрис, підтримує живу орієнтовку учасників тренінгу» (О.Г.Лідерс, с.61)



**Медіатор** (термін часто використовується для позначення ведучого тренінгу) – 1. держава, що виступає посередником в міжнародній суперечці. 2. Біологічно активна речовина, яка передає збудження від нервового закінчення на робочі органи та з однієї клітини на іншу. (О.С.Прутченков, с.367).

**Міміка** – рухи м'язів обличчя, які виражають внутрішній душевний стан; мистецтво виражати свої почуття та настрої відповідними рухами м'язів обличчя. (І.Скрипюк, с.169)

**Метафора** (від грецьк. «перенесення») – використання слова або вислову в переносному значенні, ґрунтоване на схожості, порівнянні, аналогії. (Часто використовується в тренінгах для непрямого співвіднесення подій в метафорі із ситуацією учасника або групи).

**Нейротизм** (не рекомендується включати в групу осіб, схильних до нейротизму). 1.Стан, який являється невротичним, діагностований як невротичний. 2.Основне абстрактне ядро, яке являється етіологічним базисом неврозу (А.Ребер. т 1., с.503)

**«Неповна» вправа** – це скорочена вправа, в якій набагато менше уваги приділяється рефлексії і зворотньому зв'язку (О.Г.Лідерс, с.61).

**Невербальна інформація** – інформація про стан, почуття та настрої людини, що передана без допомоги мовлення (з використанням пози, міміки, жестів).

**«Пробудження особистості»** – розкриття особливостей та ресурсів (потенціалу) особистості, її розвиток.

**«Притирання» в групі** – «учасники розподіляють між собою та обживають соціальні ниші в групі. Відбувається активне розподілення ролей». (О.В.Євтихов, с.36)

**«Психотехнічний міф»** – це картина світу даної людини або групи людей; важливий елемент методології психотехніки (І.В.Вачков, с. 136).

**Принцип «тут і тепер»** – цей принцип орієнтує учасників тренінга на те, щоб предметом їх аналізу постійно були процеси, почуття, думки, які притаманні даному конкретному моменту без проєкцій на минуле і майбутнє. Принцип акцентується на майбутньому й сприяє глибокій рефлексії учасників, вчить їх концентрувати увагу на собі, власних думках і почуттях, розвиває в них навички самоаналізу.

**«Пристроїтися до групи»** («розчинитися в групі», «зрівнятися») – означає оволодіти управлінням динаміки групи. Цього можна



досягти, приймаючи участь в деяких вправах (наприклад на «інтенсивну просторову взаємодію») нарівні з іншими (О.Г.Лідерс с.73).

**Поза** – положення тіла.

**Проксеміка** – вивчення особистісного простору.

**«Повна» вправа** – складається з наступних структурних компонентів: створення мотивації на вправу; вибір добровільного учасника; виконання вправи; отримання зворотнього зв'язку від глядачів; рефлексія самого учасника.

**Ритуали в групі** – звичні дії, які є спільним досвідом і набувають додаткового змісту внаслідок виникаючого почуття спільності і відчуття їх виключності (ритуали початку тренінга, заняття, завершення (прощання), ритуал аплодисментів тощо.)

**«Розігриваючі» (вправи)** (використовується багатьма авторами) – мається на увазі – підготувати групу до роботи. Можна сказати «підготовчі вправи».

І.В. Вачков пояснює це поняття таким чином: «Для того, щоб запустити двигун автомобіля, необхіден стартер, для того, щоб завдати динаміку тренінга потрібні спеціальні розігриваючі ігри. Кожен день та кожне заняття тренінга слід починати з процедур, занурюючих учасників в особливу ігрову атмосферу тренінга, дозволяючих швидко та без зусиль налагодитися на специфічну групову роботу. Особливо великого значення набуває етап розігрива на самому першому тренінговому занятті – тут він може продовжуватися до кількох годин. Іноді такі ігри на початку заняття виконують не тільки функцію розігрива, але й стають «містком» до теми заняття і до тих проблем, на які хоче звернути увагу ведучий.» (с. 157).

**«Розминка»** (вправа на зняття напруги та втоми) – може використовуватися на середині, початку роботи (тренінгу, заняття), в кінці. (Можливо точніше було б не «розігріти», а розслабити учасників групи, а потім цілеспрямовано – мобілізувати)

**«Рефлексія»** (аналіз) - (І.В.Вачков с.39) – психологічний механізм самосвідомості, здатність до аналізу самого себе; внутрішня (самоаналіз) та зовнішня (аналіз того, що відбувається, подій, вчинків)

**«Розкачати групу»** – розворушити, активізувати, мобілізувати (точніше – розгальмувати) учасників групи.

**«Розкритися»** (для спілкування) – бути відкритим до спілкування з групою без захисних механізмів. Представлення іншим чесного зворотнього зв'язку (І.В.Вачков, с.40)

**«Раппорт»** – спілкування з іншою людиною на основі її влас-



ної Моделі світу і включає в себе особисту зацікавленість та «співчуття» (О.В.Євтихов, с.110). для того, щоб сформувати раппорт, необхідно підстроїтися (приєднатися) до внутрішнього світу людини через її зовнішні проявлення (підлаштування до мови тіла, до мовлення, до дихання іншої людини). Термін найчастіше використовується в нейро-лінгвістичному програмуванні.

**Ригідність** (не рекомендується включати в групу осіб, схильних до ригідності). В фізіології – стан сильної м'язової напруженості. В теорії особистості – риса, яка характеризується когнітивною, перцептивною і/або соціальною негнучкістю. (А.Ребер т 2.с.203)

**Сховатися за роллю** («укритися за роллю») – метод розігрування ролей являється структурованим і тому дозволяється «сховатися за роллю» (дозволити говорити і вести себе так, як ніколи не зміг би в реальному житті) та при необхідності вийти з неї.

**Супервізорство** (в тренінгу) – наставництво досвідченого тренера (професіонала). В психоаналізі – коректуюча консультація стажера, який навчається досвідченим спеціалістом (І.В.Вачков, с.103)

**Тренінгова група** – спеціально створена мала група, учасники якої за сприяння ведучого-психолога включаються у своєрідний досвід інтенсивного спілкування та взаємодії, орієнтований на розв'язання різноманітних психологічних проблем учасників, їх самовдосконалення, а також, на розвиток групи і подолання загальногрупових проблем. (О.В.Євтихов с. 14-15).

**Тренінгова кімната** – світле, бажано, шумоізольоване, просторе приміщення, в якому вільно розміщуються по колу стільці за кількістю учасників.

**Тренер, ведучий** – людина, що проводить тренінг.

**«Уклатати групу»** – підняти й підрівняти рівень бадьорості, психофізіологічної активності кожного учасника тренінга, «дати одним можливість вивільнити зайву енергію, а іншим підпитатися нею; «відчути управління групою та її довіру до керівника, можливість більш-менш серйозної роботи с групою». (О.Г.Лідерс, с.73).

**Фасилітаційний вплив** (від англ. facilitate – стимулювати, активізувати) – основний вид впливу в гуманістичній парадигмі, метою якого є гармонізація особистості та особистісне зростання. (О.А. Кондрашихіна, с.57)

**Фліп-чарт** – спеціальна дошка-підставка для тренінгу із закріпленням на ній великим блокнотом (комплект паперу), на якому пишуть маркерами.



## ДОДАТОК Б. ЗМІСТ ПСИХОДАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК, ВИКОРИСТАНИХ В ДОСЛІДЖЕННІ

Додаток Б. 1.

Зміст опитувальника, спрямованого на дослідження рівня фахової підготовленості студентів-психологів до використання тренінгових технологій (подається на російській мові – так як він був пред'явлений досліджуванним).

### Инструкция

Ниже приводится ряд вопросов, связанных с психологическими тренингами. Ответы, которые Вы нам представите, нигде не будут оглашаться. Они будут использованы как основа для совершенствования системы подготовки психологов к проведению тренингов. Внимательно читайте каждый вопрос и старайтесь ответить быстро и четко.

### Вопросы анкеты :

1) В современной практической психологии и в других видах деятельности часто используется тренинг. Проранжируйте по степени адекватности (проставьте порядковые номера по степени правильности: на 1-ом месте самый точный вариант ответа и т.д.) следующие определения тренинга:

а) тренинг- это специальная обучающая технология, которая ориентирована на изменения определенных свойств и качеств личности, что достигается благодаря использованию нестандартных средств психологического влияния

б) тренинг- это синоним обучения

в) тренинг- это практика психологического воздействия, основанная на активных методах групповой работы

г) тренинг- система последовательных действий( операций), выполнение которых ведет к заранее запланированному результату

д) тренинг- это законченный в смысловом, временном и организационном отношении этап учебного процесса

е) тренинг- это форма обучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения, а также форма соответствующей их коррекции

2) По каким критериям можно классифицировать тренинги? Выпишите верные варианты ответов:

а) по количеству участников



б) по форме организации тренинговых занятий  
в) по направленности  
г) по характеру воздействия на психику  
д) по теоретико-методологическому подходу, заложенному в основу тренинга

е) по сфере деятельности в которой используется тренинг

3) Проранжируйте по степени значимости признаки, по которым можно было бы оценить качество содержания тренинга:

а) правильная теоретическая основа  
б) четкая структура, логичность и взаимосвязь предлагаемых техник

в) стимулирующая эмоциональность подобранных техник

г) организационно-материальные условия проведения тренинга

д) высокая компетентность тренера

е) адекватность подбора группы

4) Какое время, полученный в тренинге опыт, сохраняется (сохранялся) в Вашем сознании? Проранжируйте варианты ответов по степени значимости.

А) эффект тренинга кратковременный ( эффект тренинга сохраняется только до окончания тренинга )

Б) пока происходит самоподкрепление

В) неделя

5) С чего, на Ваш взгляд, необходимо начинать освоение тренинга? Проранжируйте варианты ответов по степени значимости.

а) с глубокого теоретического анализа его методологии

б) с конкретных техник, упражнений, заданий

в) с включения в реальную тренинговую ситуацию с последующим копированием

6) Проранжируйте по степени значимости, что важно учитывать при проведении тренинга:

а) время и длительность проведения тренинга

б) частоту занятий

в) условия помещения и вспомогательные обучающие технические средства

г) количество участников

д) индивидуальные личностные особенности участников

е) компетентность тренера и его помощников

7) Используемые в тренинге упражнения должны носить на-



правленность: (Проранжируйте варианты ответов по степени значимости)

а) рекомендательную

б) инструктивно-директивную

в) ту и другую, в зависимости от конкретных обстоятельств

8) Как, по Вашему мнению, участник тренинга должен использовать полученную в ходе тренинга информацию в реальной жизни? Проранжируйте варианты ответов по степени значимости.

а) строго руководствоваться ею

б) как основу для выбора возможных вариантов решения жизненных проблем

в) как образец (шаблон) действий

г) использовать все то, что имеет важное значение для решения конкретных задач в сложившейся ситуации

9) Какие качества, на Ваш взгляд, необходимы тренеру, который организует и проводит тренинги. Проранжируйте по степени значимости качества в каждом блоке.

1 блок

личностные:

а) коммуникативность

б) остроумие

в) жизнердостность

г) аккуратность

д) энергичность

е) пунктуальность

ж) творческий потенциал

з) объективность

и) ответственность

к) харизматичность (авторитетность человека в глазах окружающих, основанная на исключительных качествах его личности)

2 блок

эмоционально-волевые:

а) настойчивость

б) энергичность

в) инициативность

г) самостоятельность

д) решительность

е) самоконтроль (самообладание)



- ж) выдержка
- з) саморегуляция
- и) смелость
- к) эмпатийность (способность к сочувствию, сопереживанию)
- л) эмоциональная устойчивость

10) Какие, на Ваш взгляд, особенности познавательных процессов наиболее важны для тренера? Проранжируйте по степени значимости качества в каждом блоке.

1 блок

внимание:

а) концентрированность (проявляется в различиях, которые имеются в степени сосредоточенности внимания на одних объектах и его отвлечении от других)

б) распределяемость (способность рассредоточить внимание на значительном пространстве, параллельно выполнять несколько видов деятельности или совершать несколько различных действий)

в) объем (определяется количеством информации одновременно способной сохраняться в сфере повышенного внимания (сознания) человека)

г) устойчивость (способность в течение длительного времени сохранять состояние сосредоточенности на каком либо объекте внимания, не отвлекаясь)

д) переключаемость (перевод внимания с одного объекта на другой)

2 блок

память:

а) скорость запечатления

б) длительность сохранения

в) точность воспроизведения

3 блок

восприятие:

а) предметность (способность отражать объекты и явления реального мира в форме отдельных предметов)

б) целостность (способность воспринимать целостный образ предмета)

в) структурность (способность воспринимать структуру предмета или явления)

г) константность (относительное постоянство некоторых



свойств предметов при изменении условий их восприятия)

д) осмысленность (смысловое значение воспринимаемого образа)

е) апперцепция (зависимость восприятия от общего содержания нашей психической жизни)

ж) активность (восприятие только одного предмета, в то время как остальные объекты являются фоном т.е. не отражаются в сознании)

4 блок

мышление:

Какими наиболее важными мыслительными операциями должен обладать тренер?

а) сравнение

б) анализ

в) синтез

г) абстракция

д) обобщение

11) Какие психологические свойства темперамента, по Вашему мнению, наиболее важны для личности тренера? Проранжируйте варианты ответов по степени значимости.

а) эмоциональная возбудимость

б) сила эмоций

в) реактивность непроизвольных движений (увеличение интенсивности приспособительных реакций к ситуациям и раздражителям, непосредственно действующим в данный момент)

г) активность волевой целенаправленной деятельности (повышение активности приспособления путем преобразования ситуации в соответствии с поставленной целью)

д) резистентность (способность оказывать сопротивление всем внутренним и внешним условиям, тормозящим начатую деятельность)

12) Какой тип темперамента, по Вашему мнению, наиболее благоприятен для личности тренера? Проранжируйте варианты ответов по степени значимости.

а) сангвинический

б) холерический

в) меланхолический

г) флегматический



13) Участвовали ли Вы в каких-либо тренингах? Перечислите их. Подчеркните один наиболее эффективный.

14) Перечислите наиболее важные моменты этого тренинга?

15) Намерены ли Вы использовать элементы(упражнения) этого тренинга для достижения личных целей как будущий профессионал? Укажите, как именно.

16) Можете ли Вы назвать тренинг, который вам не понравился. Почему?

17) Что Вам известно о тренинге из специальной литературы или учебных занятий ( понятие, структура, требования и т.д. ) ?

18) Перечислите, какие психологические теории, с Вашей точки зрения, могут быть использованы в тренинговой технологии.

Процедура обробки передбачає уніфіковану трьохбальну шкалу за наступною схемою:

Бали	Запитання № 1
3	А
2	Б, Е
1	В
0	Г, Д

Бали	Запитання № 2
3	ВИБРАНІ ВСІ ВАРІАНТИ
2	ВИБРАНО НЕ МЕНШЕ 4-Х ВАРІАНТІВ
1	ВИБРАНО МЕНШЕ 4-Х ВАРІАНТІВ
0	-----

Бали	Запитання № 3
3	ВИБРАНО НА ПЕРШІ ПОЗИЦІЇ: А, Б, В
2	ВИБРАНО ДВА З: А, Б, В
1	ВИБРАНО ОДИН З: А, Б, В
0	НЕ ВИБРАНО НІ ОДНОГО З А, Б, В



Бали	Запитання № 4
3	Б
2	А, Б
1	-----
0	-----

Бали	Запитання № 5
3	ПРИ НАСТУПНОМУ РАНЖУВАННІ: А, Б, В
2	НА ПЕРШІЙ ПОЗИЦІЇ Б або В
1	-----
0	-----

Бали	Запитання № 6
3	Д
2	Г, Є
1	НА ПЕРШІЙ ПОЗИЦІЇ : А, Б, В
0	-----

Бали	Запитання № 7
3	В
2	А
1	Б
0	-----

Бали	Запитання № 8
3	Б
2	А, В, Г
1	-----
0	-----

Бали	Запитання № 9 / 1 блок
3	ДВА З ВАРІАНТІВ А, Ж, К – НА 1 і 2 ПОЗИЦІЯХ
2	ОДИН З ВАРІАНТІВ А, Ж, К – НА 1 ПОЗИЦІЇ
1	ВСІ ОСТАННІ ВАРІАНТИ
0	-----
	-----



Бали	Запитання № 9 / 2 блок
3	НА 1 і 2 ПОЗИЦІЇ ВИБРАНО 3 ВАРІАНТІВ: В, Е, З, К, Л
2	ВСІ ОСТАННІ
1	-----
0	-----

Бали	Запитання № 10/ 1 блок
3	НА ПЕРШІЙ ПОЗИЦІЇ ОДИН 3 ВАРІАНТІВ: Б, В, Д
2	ВСІ ОСТАННІ
1	-----
0	-----

Бали	Запитання № 10 / 2 блок
3	А
2	Б, В
1	-----
0	-----

Бали	Запитання № 10/ 3 блок
3	НА ПЕРШІЙ ПОЗИЦІЇ ОДИН 3 ВАРІАНТІВ : Б, В, Д
2	ВСІ ОСТАННІ ВАРІАНТИ
1	-----
0	-----

Бали	Запитання № 10/ 4 блок
3	ВИБРАНО ДВА 3 ВАРІАНТІВ: А, Б, Д
2	ВСІ ОСТАННІ ВАРІАНТИ
1	-----
0	-----

Бали	Запитання № 11
3	НА ПЕРГІШІЙ ПОЗИЦІЇ ОДИН 3 ВАРІАНТІВ: Г, Д
2	Б, В
1	А
0	-----

Бали	Запитання № 12
3	А
2	ВСІ ОСТАННІ
1	-----
0	-----



Бали	Запитання № 13
3	ПЕРЕРАХОВАНО ТРИ І БІЛЬШЕ ТРЕНІНГІВ
2	ПЕРЕРАХОВАНО ДВА ТРЕНІНГА
1	НАЗВАНО ОДИН ТРЕНІНГ
0	-----

Бали	Запитання № 14
3	НАЗВАНО НЕ МЕНШЕ ТРЬОХ МО- МЕНТІВ
2	НАЗВАНО ДВА МОМЕНТИ
1	НАЗВАНО ОДИН МОМЕНТ
0	-----

Бали	Запитання № 15
3	ВКАЗАНО НЕ МЕНШЕ ТРЬОХ ЕЛЕМЕНТІВ
2	ВКАЗАНО ДВА ЕЛЕМЕНТИ
1	ВКАЗАНО ОДИН ЕЛЕМЕНТ
0	-----

Бали	Запитання № 16
3	У ВІДПОВІДІ НАЯВНИЙ АРГУМЕНТ
2	ВІДНОСНЕ МІРКУВАННЯ
1	-----
0	«ВСЕ ПОДОБАЄТЬСЯ»

Бали	Запитання № 17
3	ЗМІСТОВНИЙ ОПИС
2	ФОРМАЛЬНИЙ ОПИС
1	-----
0	ВІДСУТНІСТЬ ВІДПОВІДІ

Бали	Запитання № 18
3	НАЗВАНО ТРИ І БІЛЬШЕ ТЕОРІЙ
2	НАЗВАНО МЕНШЕ ТРЬОХ ТЕОРІЙ
1	НАЗВАНО ОДНУ ТЕОРІЮ
0	-----



Зміст анкети для досвідчених тренерів.

Вопросы анкеты:

1. Сколько времени составляет Ваш опыт проведения тренингов?
2. Какие тренинги Вы преимущественно проводите ( виды )?
3. Какие личностные и профессионально-важные качества Вы считаете необходимыми для тренера?
4. Можно ли эти качества развивать предварительно или они формируются с накоплением опыта?
5. С чего важно начинать освоение тренинга? (Что важно знать начинающему тренеру? )
6. Что важно предусмотреть в подготовке тренеров?
7. Какие проблемы наиболее часто возникают в проведении тренингов?  
Что Вам помогает их решать?
8. Какое образование необходимо тренеру?
9. Сколько времени уходит на освоение одного тренинга у тренера?
10. Что вы еще можете пожелать специалисту, который хочет освоить какую-то тренинговую технологию?

Бланк методики «Розміщення себе на шкалі»

Ф.И.О. \_\_\_\_\_

Пол: муж. жен. Возраст \_\_\_\_\_

Курс \_\_\_\_\_ дата \_\_\_\_\_

**Инструкция испытуемому:**

Вам предлагается описать свой уровень подготовленности к использованию тренинговых технологий с помощью шкал, состоящих из 14 показателей. Вы должны в каждой шкале выбрать ту меру, которая наиболее точно описывает этот уровень, и отметить крестиком (X).



1) осведомленность о видах тренингов
2) знание теоретико-методологических подходов, которые используются при построении тренингов
3) знание структуры тренинга
4) умение планировать содержание тренинга
5) умение вносить в содержание тренинга свои коррективы
6) умение осуществлять контроль за ходом тренинга (обратная связь)
7) умение рационально использовать время тренинга
8) умение устанавливать коммуникативный контакт
9) организаторские способности (умение управлять группой)
10) владение собственным состоянием
11) умение «чувствовать» группу
12) умение правильно представлять упражнения
13) владение различными техниками и приемами психологического воздействия
14) умение импровизировать, комбинировать тренинги, составлять авторские варианты тренингов



## Заключна анкета учасників тренінга.

**Інструкція:** Відмітьте позначкою відповідь на кожне запитання. Ваші відповіді та коментарі сприятимуть вдосконаленню проведення тренінгів в майбутньому.

1. Тренінг був:

☐ дуже корисним

☐ достатньо корисним

☐ цікавим, але не корисним

☐ некорисним Коментарі \_\_\_\_\_

2. Відмітьте за шестибальною шкалою, де 6 – дуже добре, 1 – незадовільно:

☐ Побудову та структуру тренінгу 123456 Сер.бал. \_\_\_\_\_

☐ Стиль проведення тренінгу 123456 \_\_\_\_\_

☐ Вибір та ефективність вправ 123456 \_\_\_\_\_

☐ Атмосферу тренінгу 123456 \_\_\_\_\_

☐ Роботу тренера 123456 \_\_\_\_\_

3. Інструкції до вправ були:

☐ зрозумілими

☐ незрозумілими

☐ Ваш варіант \_\_\_\_\_ Коментарі \_\_\_\_\_

4. Мої очікування від тренінгу:

☐ повністю виконані

☐ деякою мірою виконані

☐ невиконані Коментарі \_\_\_\_\_

5. Тривалість тренінгу була:

☐ занадто довгою

☐ адекватною

☐ занадто короткою Коментарі \_\_\_\_\_

6. Матеріали, представлені мені на даному тренінгу були для мене:

☐ майже усі новими

☐ деякою мірою новими

☐ майже усі відомими Коментарі \_\_\_\_\_

7. Чи залишилися Ви задоволеними від власної роботи на тренінгу:

☐ Так



☐ Не зовсім  
☐ Ні Коментарі \_\_\_\_\_

8. Вкажіть 3 найважливіші аспекти, які стали для Вас найбільш значимими і корисними в ході тренінгу:

9. Що виявилось менш корисним для Вас? \_\_\_\_\_

Додаток. Б. 5

Бланк реєстраційної карти експертної оцінки тренінгів.  
 Оцените тренинг и работу тренера по 10-балльной шкале по  
 следующим критериям:

Критерии оценки	оценка	замечания
Теоретическая осведомленность о теме тренинга		
Практические навыки (владение различными техниками и приемами психологического воздействия)		
Знание структуры тренинга		
Умение планировать содержание тренинга		
Умение вносить в содержание тренинга свои коррективы		
Умение осуществлять контроль за ходом тренинга (обратная связь)		
Умение рационально использовать время тренинга		
Коммуникативные качества тренера: А) умение легко устанавливать контакт Б) качество речи (ясность, выразительность, правильность)		
Организаторские способности (умение организовать работу в группе)		
Умение чувствовать настроение группы		
Владение собственным состоянием		
Эмоциональная насыщенность тренинга		
Умение достигать результативности тренинга (упражнения), т.е. достигать основной его цели.		
Умение правильно представлять упражнения		
Общая оценка		



# ДОДАТОК В СОДЕРЖАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

## 1.ТЕОРЕТИКО-ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ.

А) Содержание лекционных занятий.

Тема 1. Понятие «тренинг», «тренинговая технология». Виды тренингов. Психологический тренинг. (2ч.)

Тема 2. Исторические предпосылки разработки психологических тренингов. (2ч.)

Тема 3. Теоретико-методологические основы тренинговых технологий. (2ч.)

Тема 4. Методические рекомендации по подбору и технике использования тренинговых упражнений. (2ч.)

Тема 5. Разработка плана и программы тренинга. (2ч.)

Тема 6. Требования к комплектованию тренинговой группы. (2ч.)

Тема 7. Групповая динамика. Фазы развития тренинговой группы. (2ч.)

Тема 8. Роль, стиль, функции ведущего тренинга и его помощников. (2ч.)

Тема 9. Осуществление контроля за ходом тренинга (обратная связь). (2ч.)

Тема 10. Оценивание результатов эффективности тренинга по-точное, итоговое). (2ч.)

Б) Диагностика личностных качеств.

## 2.КОРРЕКЦИОННАЯ ЧАСТЬ.

2.1. Блок рефлексивности. (4 ч. – в Е1, 4 ч. – в Е2).

Цель\*: ознакомление с понятием «рефлексия», развитие самосознания, навыков самоанализа, обучение постоянному диалогу с самим собой.

(\*все занятия и упражнения каждого блока подчиняются его цели).



## Занятие 1. (для группы E1 и E2)

### Ход занятия

#### 1) Информирование о целях тренинга.

Рассказ о понятии рефлексии.

Поиск человека себя истинного происходит в процессе внутреннего диалога. Диалог с самим собой или с другим человеком дает возможность личности стать исследователем самого себя. Это связано с тем, что в процессе диалога у человека развивается рефлексия (от лат. «рефлексио»- возвращение назад) – это процесс познания человеком самого себя, своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний, размышлений о самом себе, осознание того, как воспринимают и оценивают его другие. Человек пытается ответить на вопросы «Кто Я? Что я чувствую? Как я себя ощущаю?».

#### 2) Знакомство.

Цель: узнать дополнительную информацию об участниках тренинга.

Инструкция: Каждому участнику нужно описать себя в третьем лице. После краткого описания внешности необходимо перейти к личностным характеристикам. Участники группы могут задавать вопросы, направленные на уточнение деталей тому, кто представляется, но также спрашивая в третьем лице.

Методические рекомендации ведущему (МРВ): Следует управлять процедурой самоописания и задавания вопросов. Вопросы должны проявлять заинтересованность в человеке и быть ориентированы на получение дополнительной информации.

#### 3) Работа с ожиданиями участников.

Упражнение «Солнышко»

Каждому участнику дается листик-«лучик», на котором он пишет, чего ожидает от тренинга, затем прикрепляет к доске и озвучивает.

#### 4) Формирование правил группы.

#### 5) Упражнение «Рефлексия «здесь и сейчас».

Инструкция: по кругу каждый участник говорит что он чувствует в данный момент, начиная фразу словами «я чувствую сейчас...»

МРВ: Обращать внимание участников на осознание именно актуальных чувств и ощущений.

Рефлексия окончания упражнения.



#### 6) Упражнение «Автопортрет»

Инструкция: на отдельном листе каждому участнику предлагается составить свой психологический автопортрет. Он должен состоять не менее чем из десяти признаков, описывающих его особенности характера, увлечения, взаимоотношения с другими людьми, особенности взглядов на мир и т. д. После составления автопортретов, участники складывают их в коробку. Ведущий перемешивает листы и зачитывает их в случайном порядке. Задача группы – по тексту узнать автора. По окончании каждого «опознания» группа может внести дополнения в автопортрет участника.

МРВ: Ведущий должен настаивать на как можно более детальной самохарактеристике.

Рефлексия окончания упражнения.

#### 7) Разминка «Мое качество»

Цель: снятие напряжения.

Инструкция ведущий называет определенное качество, черту, которые характеризуют внешность, эмоциональное состояние, интересы, ценности и т. д. Все, которым свойственно это качество, должен пересест на другой стул. Кто не успел – водит.

#### 8) Упражнение – рефлексия «Мои черты».

Инструкция: Каждый участник отвечает на вопросы ведущего: первый круг – «Назовите свои отрицательные стороны», «На какую черту Вы бы хотели их поменять?»; второй круг – «Какую черту Вы больше всего цените?»

МРВ: Следить, чтобы в рефлексии принимали участие все члены группы.

#### 9) Упражнение «Декларация моей самооценки» [169, с. 220]).

#### 10) Рефлексия окончания занятия.

Каждый по кругу отвечает на вопросы «Что я чувствую сейчас?» «Что я получил от занятия?»

#### 11) Домашнее задание.

Заполнение дневника по схеме.

Упражнение «Откровенно говоря» - написать себе письмо, в котором дать реальное видение себя.



## 2.2. Блок сензитивности и эмпатии. (4 ч. – в Е1, 8 ч. – в Е2).

Цель: развить сензитивность и эмпатию к чувствам и состоянию других людей.

### Занятие 1. (для группы Е1 и Е2)

#### Ход занятия

1) Рефлексия предыдущего занятия.

2) Работа с домашним заданием.

3) Информирование о теме занятия.

Рассказ о понятии сензитивности.

4) Упражнение «Эмоциональные состояния».

Инструкция: участники получают карточки, на которых описаны те или иные эмоциональные состояния. Они должны прочесть их незаметно от всех, а потом как можно точнее изобразить. Остальные должны угадывать, какое состояние изображалось.

МРВ: ведущий дает участникам возможность высказаться по поводу изображенного состояния, а потом называет его. Можно спросить у тех, кто дал правильный ответ: «Какие признаки позволили отгадать изображенное эмоциональное состояние?».

Рефлексия окончания упражнения.

5) Упражнение «Наблюдатель».

Цель: способствовать развитию сензитивности.

Инструкция: каждый участник получает лист с именем другого участника. На счет «Раз» - все смотрят на свои карточки, не показывая их никому. На счет «Два» (через две минуты) участники должны будут ответить на вопросы «Кто наблюдал за Вами?» «Какие два движения сделал человек, за которым Вы наблюдали?».

МРВ: Настроить группу на серьезное отношение к упражнению. И соблюдению тишины во время наблюдения. Желательно, чтобы все участники высказались и получили обратную связь.

6) Разминка «Комплимент на руке».

Инструкция: группа разбивается на пары. Один участник закрывает глаза. Второй – пробует написать у него на ладони буквы, а потом комплимент. Второй должен – угадать, какой комплимент ему сделали. Затем участники меняются ролями.

7) Упражнение «Я и другой»

Цель: способствовать развитию сензитивности к состоянию и чувствам другого человека.

Инструкция: каждый участник получает лист с именем другого, в которого он должен «вжиться, перевоплотиться». От лица



этого человека нужно будет отвечать на вопросы ведущего.

МРВ: Участник может не ответить на суть вопроса, но прореагировать на него каким-либо характерным замечанием, позой, жестом, словом, взглядом.

Рефлексия окончания упражнения.

#### 8) Упражнение «Эмпатия».

Инструкция: все внимательно слушают краткую, эмоционально насыщенную жизненную историю одного из участников. После рассказа каждый из присутствующих должен назвать те чувства, эмоции, которые переживал рассказчик. Рассказчик выделяет того, кто более точно определили ситуацию.

МРВ: ведущий может задать вопросы «Помогает ли активное слушание лучше разобраться в ситуации?» «Насколько важно эмпатическое слушание в работе психолога?» «Про что говорить легче, а про что сложнее?». Ведущий должен рекомендовать участникам обратить внимание на следующее понять эмоциональное состояние рассказчика; понять причину, которая вызвала такое эмоциональное состояние; перенести свое «Я» на место рассказчика; оценить ситуацию с позиции рассказчика.

Рефлексия окончания упражнения.

#### 9) Упражнение «Ищем общее».

Инструкция: участники разбиваются на пары и садятся друг напротив друга. У каждого лист и ручка. Задача участников: посмотреть на партнера и дописать фразу «Ты такая же как я, у тебя...». Затем данные высказывания зачитываются.

Рефлексия окончания упражнения.

#### 10) Метафорическая история «Протяни ты ему руку». (О.В.Евтихов [61, с. 155])

#### 11) Рефлексия окончания занятия.

#### 12) Домашнее задание.

Заполнение дневника.

Задание «Интервью». Сформулировать для каждого члена группы вопрос, ответ на который поможет лучше узнать и понять его.

### Занятие 2. (для группы Е2)

(Дополнительное занятие блока сензитивности и эмпатии в группе Е2)

#### Ход занятия

#### 1) Рефлексия предыдущего занятия.



## 2) Работа с домашним заданием.

Упражнение «Интервью на горячем стуле». Участник сидит в центре круга и отвечает на заготовленные другими вопросы.

МРВ: Нужно следить, чтобы интервью с одним участником не затягивалось слишком долгом (не более пяти минут). Это упражнение – своеобразный тест готовности членов группы глубоко и серьезно работать на занятиях. Чем серьезнее вопросы и отношение к ответам – тем готовность выше.

## 3) Разминка «Я хочу тебе подарить».

Участники обращаются друг к другу, заканчивая фразу «Я хочу тебе подарить...».

## 4) Упражнение «Отверженный».

Инструкция: один из участников выходит из комнаты. Группа должна сформулировать пять – семь причин, по которым этого человека можно было бы «отвергнуть». В список причин включаются только те, которые приняты большинством голосов.

МРВ: Список причин, составленный группой не зачитывается, а оставляется для упражнения «Мои слабые стороны».

## 5) Упражнение «Мои слабые стороны».

Инструкция: каждый должен рассказать группе о своих слабых сторонах, то есть комплексе, внутреннем барьере, страхе. После выступления каждого участника зачитывается список причин «отвержения» его группой.

Рефлексия окончания упражнения.

## 6) Беседа «Мои добрые дела»

Император Тит говорил: «Друзья мои, я потерял день! За целый день никому не сделал добра». Вспомните, какое конкретное доброе дело сделали вы за вчерашний день? Кому (близкому или незнакомцу)? Что вы при этом чувствовали? Как вас отблагодарил человек? Какими должны быть формы благодарности? Сколько добрых дел вы смогли вспомнить? Способны ли вы на добрые дела? Если, нет, что вам мешает? Вы всегда ждете вознаграждения? Попросил ли вас человек о помощи или вы сами помогли ему? Проанализируйте свои привычки. Есть ли среди них привычка делать добро?

МРВ: Во время выступления участника остальные должны внимательно слушать и поблагодарить выступавшего за откровенность и готовность поделиться. Ведущий должен подвести участников к выводу: доброта – лежит в основе взаимоотношений людей. Тренер



(психолог) должен быть добрым. Доброта – это любовь к людям.

7) Упражнение «Рассказ про качество, которое больше всего ценю».

Инструкция: Участники должны подумать и выбрать качество, которое больше всего ценят в людях, а так же придумать (или вспомнить) рассказ про это качество. Затем группа отвечает на вопросы: «Про что говорилось в рассказе? Про какое качество рассказывал участник? Какой рассказ больше всего впечатлил? Ценно ли для вас данное качество?». После этого рассказчик называет качество, про которое рассказывал.

МРВ: При рефлексии упражнения важно отметить, что часто отличия в ценностных ориентациях приводят к конфликтам во взаимоотношениях людей, поэтому нужно осознавать, что все люди индивидуальны и имеют право на выбор ценного лично для себя. Но также существуют вечные ценности для всех: любовь, мама, добро, дружба и т.д.

Рефлексия окончания упражнения.

8) Рефлексия окончания занятия.

- Какой была цель занятия?

9) Домашнее задание.

Упражнение «Я глазами группы»: ответить на вопрос «Каким человеком меня воспринимает группа и отдельные участники (поведение, манера общаться) ?». Например: группа в целом воспринимает меня ..., а N....так.

### **2.3. Блок эффективной коммуникации. (8ч. – в Е1, 8 ч. – в Е2).**

Цель: снятие напряжения и барьеров в общении; определение личностных качеств, важных для успешной коммуникации вообще, и при общении тренера в группе; обучение новым конструктивным формам поведения и общения для выбора в различных жизненных ситуациях; формирование умений распознавать эмоциональные состояния партнера по общению по невербальным признакам; ознакомление с пространственными зонами общения; овладение новыми техниками эффективного общения; выработка навыков активного слушания.

**Занятие 1. (для группы Е1 и Е2)**

**Ход занятия**

1) Рефлексия предыдущего занятия.

2) Работа с домашним заданием.

Упражнение «Интервью на горячем стуле».



### 3) Информирование о теме занятия.

Беседа о коммуникативности.

- Какого человека мы называем коммуникабельным? В каких ситуациях проявляются коммуникативные качества личности? Какое значение имеют коммуникативные качества в работе психолога-тренера?

- Коммуникативность — это умение и желание общаться, вступать в контакт. Восточная мудрость гласит: «Люди одиноки, потому что вместо мостов строят стены».

### 4) Упражнение «Контакты».

Инструкция: Ведущий говорит о том, что умение устанавливать контакты — это результат длительной и настойчивой работы над собой, и предлагает провести серию встреч с разными людьми. Участники должны легко войти в контакт с партнером, начать разговор, поддержать его, затем приятно расстаться с ним.

Участники встают по принципу «карусели», т. е. лицом друг к другу и образуют 2 круга: внутренний- неподвижный (участники стоят спиной к центру круга) и внешний — подвижный (участники расположены лицом к центру круга). По сигналу ведущего все участники внешнего круга делают 2 шага вправо и оказываются перед новым партнером. Таких переходов будет несколько — они будут связаны с ситуациями, заданными ведущим.

#### «Ситуации-встречи»:

А) Перед вами человек, которого вы видите первый раз, но вам он очень понравился и вы хотели бы с ним познакомиться. Некоторое время вы раздумываете, а затем обращаетесь к нему...»

(Время на установление контакта, приветствие и проведение беседы 2-3 мин. Затем ведущий дает сигнал и участники должны в течение одной минуты закончить начатую беседу, попрощаться и перейти вправо к новому партнеру.

Б) В вагоне поезда вы случайно оказываетесь с известным актером. Вы обожаете его, и, конечно, хотели бы с ним пообщаться. Ведь для вас это такая большая удача. В) Вам очень нужна крупная сумма денег (решили что-то себе купить). Нужно поговорить с родителями. И вот вы наконец-то решились подойти к маме (папе).

Г) Вы узнали, что один из ваших знакомых дурно отзывался о вас на вечеринке, на которой вас не было. Нужно с ним поговорить. Конечно, это не очень приятный разговор, но лучше сразу все выяс-



нить, чем строить догадки и переживать по этому поводу. Случай представился, вы одни, никого нет рядом...

(Активен по очереди то внутренний, то внешний круг).

МРВ: Следует обратить особое внимание участников на то, как они вступают в контакт, начиная встречу, какие приемы коммуникации используют, как они поддерживают разговор и заканчивают беседу.

Рефлексия окончания упражнения.

Приемы эффективной коммуникации:

Раппорт — подстройка (присоединение) к внутреннему миру человека через его внешние проявления. Подстройка это не просто подражание. Подстройка нужна, чтобы показать человеку, что Вы его понимаете, что Вы для него «свой» и Вам можно доверять.

Подстройка к языку тела — отражение: позы человека; жестов; движений (особенно кивания головой).

Подстройка к речи — подстройка к темпу и ритму речи; к голосу (громкости, интонации); к содержанию (повторение ключевых слов собеседника).

Отсоединение — используется, чтобы завершить коммуникацию (но не прямо): принять иную позу; развернуть корпус немного в сторону; отвести взгляд, или встать — прервать раппорт.

5) Разминка «Я хочу тебе подарить».

6) Упражнение «Общение в паре».

Инструкция: участники делятся на пары. Ведущий предлагает ряд заданий.

А) «Спина к спине». Сесть спиной к спине и попробовать поговорить и договориться о встрече. После завершения нужно повернуться лицом друг к другу и поделиться впечатлениями.

Б) «Сидя и стоя». Один из партнеров стоит, а другой — сидит. Попробовать пообщаться в таком положении. Через время поменяться ролями. Затем поделиться впечатлениями от общения.

В) «Глаза в глаза». Смотря партнеру в глаза, попробовать пообщаться только взглядом. Поделиться впечатлениями.

Г) «Громко — тихо». Предлагается одному из собеседников говорить громко, а другому тихо. Можно задавать друг другу вопросы. Тот, который спрашивает, может делать это громко, а который отвечает — очень тихо. Потом следует поменяться ролями. Поделиться впечатлениями.

Д) «Молчаливый ответ». Одному из участников предлагается



задать вопрос, или что-то предложить своему партнеру, а тот должен молча дать ответ или согласие. После обмена ролями – поделиться впечатлениями.

Е) «Общение с закрытыми глазами». Одному из участников предлагается закрыть глаза и попробовать пообщаться со своим партнером. После смены ролей – поделиться впечатлениями.

7) Упражнение «Список качеств, важных для общения».

Инструкция: 1 этап. В течение 5 минут участники должны самостоятельно составить список качеств, важных для общения. Для составления списка им предлагается представить себе общительного человека (каким он должен быть, чем он отличается от других людей).

2 этап. Проводится общая дискуссия, основная цель которой – выработать согласованный список качеств, важных для общения. При этом любой член группы может высказать свое мнение, аргументируя его, приводя примеры. Качество включается в список, если за него проголосовало большинство участников.

МРВ: уже на этом этапе можно проверить коммуникативные навыки участников, понаблюдав, как они убеждают тех, кто не согласен с ними, кто категорически против; как они реагируют на возражения.

3 этап. Каждый участник записывает в свою таблицу общий список качеств, важных для общения.

Качество	Самооценка	Оценка группы

Рефлексия окончания упражнения.

8) Рефлексия окончания занятия.

9) Домашнее задание.

Заполнить дневник. Заполнить графу «самооценка» в таблице – оценить, насколько свойственно участнику то или иное качество по 10-ти балльной системе.

Заготовить несколько поз и их значений. Показывать группе, которая должна их отгадать.

Занятие 2. (Для группы Е1 и Е2).

Ход занятия

1) Рефлексия предыдущего занятия.

Работа с домашним заданием.



А) Упражнение на распознавание невербальных признаков.

- вяло свисающие вдоль тела руки – пассивность, отсутствие готовности к действиям;

- скрещенные на груди руки – защитная реакция, изоляция, выжидание;

- руки заложены за спину – отсутствие готовности к действию, скрывание смущения, затруднительного положения. В сочетании с высоко поднятой головой, выставленным подбородком – поза уверенного человека, властность (поза короля).

- закидывание ноги на ногу – европейский способ: используется для выражения взволнованного состояния, защитная позиция; американский способ (с образованием угла) – дух соперничества и противоречия.

Б) Работа с таблицей «Качества, важные для общения».

Инструкция: группа разбивается на малые группы по семь – восемь человек, и выслушав самооценку каждого, дает оценку его качеств. Малая группа может «утвердить» самооценку, а может снизить – методом открытого голосования.

3) Разминка «Нетрадиционное приветствие».

Инструкция: ведущий предлагает показать традиционные способы приветствия. Что при этом испытывается? (Это привычно). Ведущий предлагает испытать новые эмоции, освоив нетрадиционные приветствия. Их нужно придумать и показать группе.

Ведущий предлагает несколько вариантов приветствия: ладонями (тыльной стороной), стопами ног, коленями, плечами и т. д.

4) Упражнение «Изучение лица». Нужно поменяться партнерами. Не разговаривая с партнером, сесть напротив и внимательно разглядывать лицо друг друга. Можно предложить коснуться руками лица и волос партнера.

Рефлексия окончания упражнения.

5) Информирование о зонах комфорта при общении.

- Выделяют четыре пространственных зоны:

1. Интимная зона (от 15 до 46 см). Менее 15 см – сверхинтимная. В эту зону проникают лица, находящиеся в тесном эмоциональном контакте.

2. Личная зона (от 46 см до 1,2 м). Сохраняется при дружеских встречах, вечерах, официальных приемах.

3. Социальная зона (от 1,2 м до 3,6 м). Это расстояние мы создаем при общении с посторонними.



4. Публичная зона (более 3,6 м). Сохраняется при обращении к аудитории, группе людей.

Причины нарушений интимной зоны: когда «нарушитель» - родственник, близкий человек; когда «нарушитель» проявляет враждебные тенденции, склонен атаковать Вас.

б) Упражнение «Неуверенные, уверенные и агрессивные ответы».

Инструкция: каждому члену группы предлагают продемонстрировать в данной гипотетической ситуации неуверенные, уверенные, агрессивные ответы.

Предлагаемые ситуации: а) Друг продолжает занимать Вас разговором, а Вы хотите уйти. Вы говорите... б) В ресторане Вам подают пережаренную курицу. Вы говорите официанту... в) Счет за ремонт Вашего телефона на 20 грн. больше начальной расценки. Вы обращаетесь к заведующему службы... г) Вы ловите взгляд привлекательного мужчины. Знаете, что он, может быть, интересуется Вами. Вы подходите и говорите... д) Собака Вашего соседа помяла цветы на Вашем газоне. Вы подходите к соседу и говорите ему...

МРВ: нужно постараться вовлечь всех членов группы, даже если при этом каждый участник предложит только один из трех ответов.

Рефлексия окончания упражнения.

Какой ответ Вы считаете уверенным? Какой из вариантов ответа Вы считаете наиболее эффективным?

Напомнить участникам, что невербальное поведение говорит столько же о состоянии человека, сколько и вербальное. Тон голоса, поза, выражение лица должны соответствовать словам. Тогда человек конгруэнтен.

7) Рефлексия окончания занятия

8) Домашнее задание: заполнить дневник. Придумать рассказ о качестве, которое больше всего ценю.

**2.4. Блок саморегуляции и самоконтроля. (4ч. – в Е1, 8 ч. – в Е2).**

Цель: овладение разными приемами регуляции собственного поведения и самоконтроля в сложных ситуациях.

Занятие 1. (для группы Е1 и Е2)

Ход занятия:

- 1) Рефлексия предыдущего занятия.
- 2) Работа с домашним заданием.
- 3) Информирование о теме занятия.



- Психозэмоциональные перегрузки нередко возникают у практических психологов как следствие его профессиональной деятельности. Поэтому психологу очень важно уметь, в нужные моменты мобилизоваться, и расслабляться, то есть владеть собой. Самоконтроль и саморегуляция очень важны для психолога-тренера, так как в своей работе он часто сталкивается с непредвиденными и сложными ситуациями. Для саморегуляции психолог может использовать методы аутогенной тренировки, нервно-мышечной релаксации, нейро-лингвистического программирования, дыхательную гимнастику, медитации, самомассаж, ароматерапию, арттерапию (Ежова Н.Н. [167]).

#### 4) Упражнения по аутогенной тренировке.

Инструкция: Ведущий предлагает участникам занять удобное положение и постараться абстрагироваться от посторонних мыслей и ощущений. Для этого можно использовать следующие формулы: я приготовился к отдыху; я успокаиваюсь; посторонние звуки не мешают мне; уходят все заботы, волнения и тревоги; мысли текут плавно, замедленно; я отдыхаю; я совершенно спокоен.

Слова тренера: « Более глубокому отдыху способствует расслабление всех мышц тела, которое мы оцениваем как чувство тяжести. Подобное чувство вы испытывали, например, в ногах после длительной пешей прогулки. Но тогда это ощущение было произвольно, сейчас нужно вернуться к нему сознательно. Прежде всего, необходимо научиться расслаблять правую руку- т.к. эта рука наиболее управляема при занятии АТ. Для этого можно использовать формулу: моя правая рука тяжелая и т.д. Предложенную формулу медленно повторяйте 6-8 раз, стараясь отчетливее запомнить вызванные вами ощущения. Затем попробуйте заменить слово «тяжесть» на «расслабленность». Теперь попытайтесь расслабить все мышцы, используя формулы: в правой руке появляется приятное ощущение тяжести; руки тяжелеют; руки тяжелеют все больше и больше; Руки приятно отяжелели; Руки расслаблены и тяжелы; я совершенно спокоен; покой дает отдых организму; тяжелеют ноги; тяжелеет правая нога; тяжелеет левая нога; ноги наливаются тяжестью; ноги приятно отяжелели; руки, ноги расслаблены и тяжелы; тяжелеет туловище; все мышцы расслаблены и отдыхают; все тело приятно отяжелело; После занятий ощущение тяжести пройдет; я совершенно спокоен.»



Рефлексия окончания упражнения.

5) Упражнение в саморегуляции психического состояния с помощью НЛП.

Инструкция: данное упражнение желательно выполнять по 5 минут в течение нескольких дней. Слова ведущего: «Поставьте стул поблизости от открытой двери или окна, расположитесь поудобнее, вдохните несколько раз поглубже, расслабьте все ваши мышцы. Чтобы уменьшить влияние внешних факторов, закройте глаза, и это усилит возможности других органов чувств. Позвольте всем запахам и звукам проходить через вас неотфильтрованными и в то же время оставайтесь в настоящем.»

Рефлексия окончания упражнения.

После упражнения участники анализируют, насколько они смогли сконцентрировать внимание, какие их мозг создавал картины, что послужило стимулом для их создания (предметы, запахи, звуки, картины). Тренер предлагает участникам осознать улучшилось ли их самочувствие, изменилось ли настроение, уменьшилась ли тревога.

6) Рефлексия окончания занятия.

7) Домашнее задание.

Заполнить дневник. Попробовать упражнения, проведенные на занятии провести дома.

## Занятие 2. (для группы Е2).

Ход занятия:

1) Рефлексия предыдущего занятия.

2) Работа с домашним заданием.

2) Информирование по теме занятия.

Сообщение о дыхательной гимнастике.

Дыхательная гимнастика противопоказана людям с больным сердцем, заболеваниями крови, черепно-мозговыми травмами, психическими заболеваниями, воспалением легких. Общие рекомендации: заниматься в проветренном помещении; выполнять упражнения только после 5-6 часов после обеда; дыхание должно быть через нос.

4) Упражнения дыхательной гимнастики.

Инструкция: Слова ведущего: « Удлиненный вдох: сядьте удобно, спина прямая. Сделайте медленный вдох через нос и все-



редине вдоха начните замедлять его темп. Затем без задержки сделайте сравнительно быстрый выдох. Далее увеличьте соотношение между вдохом и выдохом (вдох – 15 сек., выдох – 6 сек.). Удлиненный выдох: в сидячей позе сделайте вдох и без паузы длинный, медленный выдох. Соотношение в начале занятий должно быть 2:12, т. е. вдох длится – 2 сек., выдох – 12 секунд. При этом выдох распределяется следующим образом: 4 секунды обычный вдох, 8 секунд – удлиненный.

Рефлексия окончания упражнения.

5) Медитация «Дом моей души». (Ежова Н.Н. [167, с.305]).

Рефлексия окончания упражнения.

6) Рефлексия окончания занятия.

7) Домашнее задание.

Заполнить дневник. Попробовать упражнения, проведенные на занятии провести дома.

## 2.5. Блок организаторских и лидерских качеств.

(4ч. – в Е1, 8 ч. – в Е2).

Цель: уточнение и осознание значения организаторских и лидерских качеств для личности тренера; ознакомление с информацией про разные формы тренинговой работы и отработка навыков организации работы в подгруппах с разным количеством человек, так называемых «двойках», «тройках» и т. д.

### Занятие 1. (для группы Е1 и Е2)

Ход занятия:

- 1) Рефлексия предыдущего занятия.
- 2) Работа с домашним заданием.
- 3) Разминка «Нетрадиционные приветствия»
- 4) Информирование о теме занятия.

Психолог-тренер – это прежде всего хороший организатор, который умеет управлять группой, регулировать тренинговый процесс. Для этого он должен быть харизматичным – уметь повести за собой. Большое значение имеет наличие у него лидерских качеств, но важнее найти свой индивидуальный стиль – своя «изюминка». Стиль, как мы уже говорили на лекциях может определяться и личностными особенностями тренера, и теоретико-методологическим подходом, который заложен в основу тренинга.



А сейчас давайте определим для каждого в чем может быть его «изюминка» при работе с группой.

Участникам дается три минуты на раздумья. Затем каждый говорит про своего соседа справа и, по желанию, еще про одного человека из группы – в чем может быть его «изюминка» как тренера.

5) Тематическая дискуссия «Какие организаторские качества важны для ведущего тренинга» (умение организовать группу; постановка команд; умение поделить на малые группы и повлиять на них; умение подобрать упражнения; умение организовать работу в «двойках», «тройках» и т. д.)

6) Упражнение «Тренинговые формы работы».

А) Индивидуальная работа.

Б) Парная работа.

В) «Четверка» (малая группа из трех – четырех человек).

Г) «Малая» большая группа из семи – восьми человек.

Д) «Карусель» (общая работа в два круга).

Е) «Аквариум» (активная работа части группы, остальные – наблюдатели).

Ж) Большой тренинговый круг.

З) Массовая свободная деятельность.

(На получение навыков работы с разными тренинговыми формами подбираются соответствующие упражнения).

7) Упражнение «Отображение».

Инструкция: все члены группы делятся на пары. В каждой паре один участник становится ведущим, а второй – ведомым. Слова ведущего: «Встаньте лицом друг к другу и смотрите в глаза. Лидер начинает делать любые медленные изящные движения руками, ногами, головой и торсом. Во время движения осознайте свое тело и чувства. В течение всего упражнения, смотрите партнеру в глаза и старайтесь осознавать его. Ведомый должен отражать движения партнера, как его зеркальный образ. Пусть вас «ведет» ваше тело. Через 5 минут поменяйтесь ролями – поделитесь своими чувствами.»

Рефлексия окончания упражнения.

8) Упражнение «Следование за ведущим».

Инструкция: поделить группу на 4-5 чел. Каждая группа выстраивается в ряд. Участник, стоящий впереди, является ведущим. Который должен спонтанно и творчески двигаться по комнате, экспериментируя с различными импровизированными движениями



тела. Остальные члены группы должны соедрвать за ним, сохраняя ряд. Через несколько минут ведущий переходит в конец своей малой группы, чтобы стоящий за ним в ряду участник стал ведущим.

МРВ: Упражнение выполняется до тех пор, пока каждый участник не получит возможность хотя бы раз стать ведущим группы, внося в нее свой особый стиль, свои движения.

Рефлексия окончания упражнения.

9) Рефлексия окончания занятия.

10) Домашнее задание. Запомнить дневник. Подготовить монолог (придумать самому или взять из литературы) и представить группе.

## 2.6. Блок креативности. (4ч. – в Е1, 4 ч. – в Е2).

Цель: раскрытие творческого потенциала, развитие интеллектуальной активности и вариативного мышления участников.

### Занятие 1 (для группы Е1)

Ход занятия:

- 1) Рефлексия предыдущего занятия.
- 2) Работа с домашним заданием.
- 3) Разминка (поприветствовать друг друга нетрадиционным способом).

4) Информирование о целях занятия.

- Для чего психологу-тренеру необходимо такое качество, как креативность?

- Креативность - способность к нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего профессионального и жизненного опыта. Она является неотъемлемым фактором профессий, связанных с рядом особенностей человека, как «объекта» их деятельности. Креативность помогает находить оригинальные решения сложных профессиональных задач. Творческий человек обладает большей привлекательностью в общении. Креативность выступает мощным фактором развития личности практического психолога, определяющим ее готовность изменяться, отказываться от стереотипов.

5) Упражнение «Превращение в цифры».

Инструкция: Участники в случайном порядке вытягивают карточки с числами. Необходимо изобразить указанное число невер-



бально, при этом соблюдая условие – не повторяться.

МРВ: Это довольно необычное упражнение способствует развитию такого параметра креативности как гибкость.

6) Организационно-деятельностная игра «Цивилизация».

Инструкция: Ведущий разбивает группу на 2 команды. Слова ведущего: «Представьте себе, что вы путешествуете в космосе. Вы являетесь представителем внеземной цивилизации. Вы летите на планету Земля на межгалактический фестиваль.

1. Вам необходимо придумать свою цивилизацию (название, особенности, природные ресурсы, климат, флору и фауну, происхождение и историческое прошлое). Нарисуйте портрет представителя вашей цивилизации, продумайте вопросы ее государственного устройства, экономики, культуры, религии. Все информационные сообщения должны быть подкреплены иллюстрациями.

2. Выберите 2-3 парламентариев для краткого представления своей цивилизации.

3. Найдите у своих партнеров самые сильные и самые слабые стороны их цивилизации и через парламентариев сообщите информацию всей группе.

4. На вашу Галактику произошло нападение вируса, опасного для всей Вселенной. Необходимо что-то предпринять, используя сильные стороны и защищая слабые. Как будете спасаться?

МРВ: Желательно, чтобы содержание каждого этапа игры было представлено на плакате или доске. Для снятия с ведущего функции контроля в каждой группе назначается Хранитель времени, который будет следить за временем. На третьем этапе могут возникнуть трудности, поскольку задание «оценить» творчество другой команд влечет за собой различные формы сопротивления.

Рефлексия окончания упражнения.

Итоговое обсуждение предполагает записывание на доске вариантов «спасения» двух команд и совместный выбор самой эффективной стратегии выхода из ситуации. Тренер делает упор на значении креативности в решении жизненных проблем.

7) Рефлексия окончания занятия.

8) Домашнее задание.

9) Заполнить дневник.



## Занятие 1. (для группы Е 2)

### Ход занятия:

1) Рефлексия предыдущего занятия.

2) Разминка (поприветствовать друг друга нетрадиционным способом).

3) Информирование о целях занятия.

- Для чего психологу-тренеру необходимо такое качество, как креативность?

4) Упражнение «Признаки».

Инструкция: Группа делится на несколько команд. Ведущим задается 2 или более признака предметов. Например: 1. инструмент; 2. с двумя отверстиями. Задача команд придумать как можно больше предметов, одновременно обладающих данными признаками. По окончании каждая подгруппа зачитывает свои версии. Побеждает команда, предложившая их большее количество.

5) Упражнение «Составь предложение».

Инструкция: Предлагается 3 не связанных друг с другом слова. Задача каждой подгруппы – составить как можно больше предложений, каждое из которых должно включать эти 3 слова одновременно. По окончании времени команды зачитывают свои версии. Побеждает – написавшая их большее количество.

6) Упражнение «Индивидуальное рисование».

Инструкция: Ведущий предлагает участникам осознать ощущения и чувства, возникающие в данный момент: « Забудьте об искусстве и не пытайтесь быть художником. Рисуйте линии и формы, говорящие о том, как вы себя чувствуете. Попробуйте символически выразить свое состояние. Рисуйте, что приходит в голову. Когда группа закончит работу, она может поделиться впечатлениями о каждом рисунке, никак его не оценивая.

МВР: Можно сделать выставку рисунков в тренинговой комнате.

Рефлексия окончания упражнения.

Нужно призвать участников стимулировать воображение, доверять своим внутренним ощущениям и стараться в своей работе обнаружить информацию для себя.



## **2.7. Блок обобщающих занятий. (4ч. – в Е1, 4 ч. – в Е2).**

Цель: проверка эффективности тренинга; рефлексия студентами изменений собственной личности; обобщение опыта участника тренинга.

### **Занятие 1. (для группы Е2 и Е2)**

#### **Ход занятия:**

- 1) Рефлексия предыдущих занятий.
  - Чему был посвящен тренинг? Какова была его цель?
- 2) Общие впечатления от тренинга.
  - А) Обсуждение чувств, связанных с окончанием работы.
  - Б) Обзор ярких ситуаций в жизни группы.
  - В) Предоставление возможности членам группы для критических высказываний.
- 3) Построение планов на будущее.
  - Что мне дал тренинг? Как я буду использовать опыт, полученный в ходе тренинга в повседневной жизни? Над чем еще нужно работать?
- 4) Работа с ожиданиями.
  - Оправдались ли ожидания, написанные в начале тренинга?
- 5) Упражнение «Пожелания друг другу».
- 6) Рефлексия окончания тренинга.
  - Что недосказанного осталось? Что хочется сказать в завершение тренинга?
- 7) Заполнение специально подготовленных анкет.

## **ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ**

Цель: получение опыта помощника тренера и ведущего тренинга.

- 1) Практика в роли помощника тренера.  
Обе группы проводят занятия тренинга распознавания эмоций (Чебыкин О.Я.[241]) в паре с преподавателем-тренером.
- 2) Практика в роли ведущего тренинга.  
Студенты самостоятельно готовят мини-тренинги или фрагменты тренингов, проводят их защиту (ответы на вопросы по структуре, теме, теоретической основе тренингов и др.) и реализацию в другой группе (группа Е1 проводит на группе Е2, и, наоборот) под наблюдением супервизора.



20-00

Наукове видання

**О.Я. Чебикін, Т.В. Сінельнікова**

# **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

***Монографія***

**Авторська редакція**

**Комп'ютерна верстка  
і дизайн обкладинки О. І. Кисельова**

**Підписано до друку 27.05.2013 р. Папір офсетний. Формат 60×90/16.  
Гарнітура "Times New Roman". Обл.-вид. 22,6 арк. Ум.-друк. арк. 26,5.  
Тираж 320 прим. Зам. № 31.**

---

**Видавництво ТОВ "Лерадрук"  
Свідоцтво ДК № 2645 від 11.10.2006 р.  
м. Роздільна, вул. Леніна, 44.  
тел. 0485331479; 0485332460  
E-mail: leradruk@gmail.com**