

**УДК 378**

**Василь Каплінський**

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

ORCID ID 0000-0003-0829-1079

DOI 10.24139/2312-5993/2022.09-10/173-182

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ**

*У статті описано методику проведення рефлексивних практикумів як засобу розвитку професійної ідентичності майбутнього педагога, студента педагогічного коледжу. Під час таких занять студенти аналізують конфліктні педагогічні ситуації, що викликаються поганою поведінкою дитини, яка має чотири основні причини. Завдання майбутнього педагога – відстежити власний емоційний стан під час негайної реакції на ситуацію, назвати провідну емоцію, визначити причину небажаної поведінки дитини, а потім уточнити, яка ж емоція була первинною. Такі рефлексивні практикуми проводяться одразу після активної педагогічної практики і дозволяють майбутнім педагогам не просто відстежувати свої емоційні реакції, осмислюючи стратегії власної поведінки в складних педагогічних ситуаціях, а й поглиблюють усвідомлення власної професійної відповідальності, сприяють засвоєнню системи професійних цінностей, розвивають професійну ідентичність. Остання являє собою усвідомлене і позитивно емоційно забарвлене почуття належності до професійної освітянської спільноти. Професійна ідентифікація – складова професійної самосвідомості особистості, вона передбачає прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, наявність мотиваційних структур, які спонукають студента педагогічного коледжу до ефективної професійної діяльності. Досягнення професійної ідентичності знижує тривожність, невпевненість, авторитарність, підвищує особистісний потенціал.*

**Ключові слова:** професійна ідентифікація, цінності, педагогічна етика, професійна відповідальність, рефлексія, емоційний стан педагога, рефлексивний практикум.

**Постановка проблеми.** Підготовка майбутнього педагога в закладі вищої освіти передбачає не лише здобуття знань, умінь і навиків, але й формування інтересу до майбутньої професії, системи професійних цінностей. Становлення системи професійних цінностей відбувається паралельно з розвитком професійної ідентичності майбутнього фахівця – формування в нього відчуття належності до певної професійної спільноти. Цей процес безпосередньо залежить від вибору форм і методів підготовки здобувача освіти, адже лише через освітню – навчальну, практичну, квазіпрофесійну – діяльність відбувається інтеріоризація смислів і цінностей професійних спільнот майбутнім фахівцем, у свідомості якого формується образ «Я-професіонала» і виникає відчуття залученості в професійну культуру, усвідомлення

суспільної місії своєї праці, розвивається почуття особистісно-професійної відповідальності. З огляду на це надзвичайно актуальним постає питання змісту і форм підготовки фахівця в закладі вищої освіти, доцільність вибору конкретних освітніх технологій і практик, що сприятимуть професійній самоідентифікації і орієнтуватимуть молоду людину в системі професійної культури та етики.

На перших етапах навчання в закладі вищої освіти важливим виявляється формування інтересу до майбутньої професії як базису професійної ідентичності. Інтерес – головний внутрішній мотив пізнавальної діяльності, він передбачає емоційну привабливість і усвідомлену значущість майбутнього фаху. Під час здобуття вищої педагогічної освіти молоді люди активно входять у професійне середовище, включаючись у розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій, що виникають в освітньому процесі – як змодельовані під час аудиторних занять, так і реальні, що виникають в ході педагогічних практик. Інтерес до майбутньої професії – це позитивне і відповідальне ставлення до педагогічної праці, що спонукає здобувача освіти виявляти пізнавальну активність з метою вивчення особливостей професії і себе в ній. Тут маємо справу з мотивацією до навчальної діяльності і з мотивацією до реальної педагогічної праці. В ході навчання студенти педагогічного коледжу проходять через декілька етапів становлення і закріплення інтересу до майбутньої професії: знайомство з обраною спеціальністю, усвідомлення соціальної ролі педагога і його місії в культурі, етап педагогічної творчості.

На етапі знайомства з обраною спеціальністю важливо викликати позитивне ставлення до професії через насичення змісту навчання цікавим матеріалом, використовуючи різноманітні прийоми стимулювання і підтримання інтересу молодих людей до педагогіки. На цьому етапі інтерес може бути нестійким.

На другому етапі відбувається активне становлення стійкого інтересу до майбутньої професії, прагнення пізнати суттєві властивості своєї майбутньої професійної діяльності, зароджується відчуття співпричетності до поля професійної педагогічної культури, також коригуються мотиви оволодіння професією, інтерес до професії набуває відносно стійкого характеру. З'являється емоційно забарвлене переживання своєї професійної належності. Емоції можуть на цьому етапі бути різними, навіть полярними: від «Я задоволений своїм професійним вибором» до «Це точно не моя майбутня робота!

Я боюся іти навчати дітей». Ми не вбачаємо в цьому нічого загрозливого – адже саме такими переживаннями і має супроводжуватися шлях професійного становлення молодого спеціаліста: коли студент усвідомлює, які риси його характеру заважатимуть плідно й творчо працювати в сфері освіти, він намагатиметься ці недоліки подолати, а отже – докладатиме більше зусиль для роботи над собою, більш відповідально буде ставитися до навчання і педагогічної практики. Якщо вже на другому-третьому курсі педагогічного коледжу, або ж після педагогічної практики в закладі освіти, молода людина усвідомлює, що вона не зможе реалізуватися в обраній професії і стати успішною в своєму професійному виборі – краще змінити профіль, аби не нашкодити собі та іншим людям в майбутньому, і такий вибір буде чесним і відповідальним.

На етапі творчого опанування змісту професійної педагогічної підготовки інтерес до вчительської діяльності має сприяти формуванню основ педагогічної майстерності, набувати більш дієвого характеру; студентів приваблює і сама професійна діяльність, і її результат, з'являється зацікавленість у професійному самонавчанні. І саме на цьому етапі ефективним для подальшого професійного розвитку виявляється застосування таких методів і форм навчання, які спонукають до осмислення себе в професії, сприяють становленню професійної ідентичності, поглиблюють позитивне емоційне переживання належності до педагогічної спільноти.

Аналіз проблеми професійної ідентичності свідчить про те, що науковці приділяють особливу увагу цій проблемі в контексті підготовки майбутніх фахівців. Так, наприклад, О. Коропецька розглядає проблему професійної ідентичності в аспекті реформування всієї системи вищої освіти України (Коропецька, 2007); Н. Волянчук визначає професійну ідентичність «...як комплексну характеристику відповідності суб'єкта і діяльності» (Ложкін, Волянчук, 2010, с. 124). Основним мірилом професійного розвитку фахівця, на думку Ж. Вірної, є «професійна ідентифікація – усвідомлення особистістю образу професійної діяльності та власних можливостей ефективної реалізації в ній» (Вірна, 2004).

У дослідженнях вітчизняних науковців (Вірна, 2004; Коропецька, 2007; Ложкін, Волянчук, 2010; Лукіяничук, 2010; Мельник, 2018; Мельничук, 2008; Павлюк, 2009) обґрунтовуються тези про те, що професійна ідентичність, являючи собою складову особистісної

ідентичності, є «...системним, динамічним, складно структурованим явищем, що характеризує прийняття індивідом професійних ціннісних позицій» (Павлюк, 2009, с. 322). Своєю чергою «...оцінювання професійної ідентичності відбувається на основі суб'єктивних показників, урахуваючи професійну самооцінку, професійне самовизначення, задоволеність працею, професією, кар'єрою, собою» (там само). Вузьке й широке тлумачення професійної ідентичності пропонують Г. Ложкін та Н. Волянчук. «У вузькому розумінні професійна ідентичність розглядається як самосвідомість, система уявлень людини про себе як суб'єкта життєдіяльності. У широкому – професійна ідентичність є поняттям, у якому виявляються в певних формах концептуальні уявлення людини про її місце в професійній групі чи спільноті», і ці уявлення супроводжуються певними переживаннями, викликаними ціннісними ставленнями, і породжують певні мотиви діяльності (Ложкін, Волянчук, 2010).

Ідентифікація з представниками своєї професійної спільноти – органічна складова професійної самосвідомості особистості, що «...передбачає прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, наявність мотиваційних структур, які спонукають особистість до ефективної професійної діяльності» (Лукіянчук, 2010). «Досягнення професійної ідентичності знижує тривожність, невпевненість, авторитарність, підвищує особистісний потенціал» (Мельник, 2018).

Професійна ідентичність педагога, за твердженням науковців, виконує такі функції: розвиток «професійного почуття», тобто емоційного прийняття себе як людини, яка виконує певну важливу справу; упевненість у соціальній значущості своєї професійної місії, у самостійності та самоефективності; переживання своєї професійної цілісності та визначеності. Професійну ідентичність характеризує приєднання та накладання образу професії (з усіма її закономірностями) на особливості конкретної особистості (Лукіянчук, 2010).

Педагогічними умовами розвитку професійної ідентичності в ході здобуття майбутнім фахівцем вищої освіти педагогами-практиками визначаються: активні форми професійного навчання (І. Мельник), застосування інтерактивних технологій навчання, імітаційне моделювання, ділові ігри, розв'язування професійних кейсів, спілкування з представниками професійної спільноти, наукові дослідження актуальних для певного професійного контексту проблем (І. Мельничук) (Мельник, 2018; Мельничук, 2008). Гадаємо, цей список варто доповнити практиками використання рефлексивних методів

професійного навчання, адже лише осмислення набутого досвіду і власної траєкторії здобуття професійної освіти та побудови майбутньої кар'єри спроможне сформувати в самосвідомості майбутнього фахівця чіткий несуперечливий образ «Я-професіонала», стрижнем якого стає усвідомлення важливості своєї праці і відповідальності за належне виконання своїх професійних обов'язків і функцій. Педагогічні коледжі сьогодні мають статус закладів вищої та фахової передвищої професійної освіти, і цілком логічним і виправданим буде застосування рефлексивних методів і прийомів навчання майбутніх педагогів – студентів коледжів для розвитку в них професійної ідентичності і відповідального ставлення до педагогічної професії.

**Метою нашої статті** є аналіз ефективності рефлексивних методів навчання майбутніх педагогів – студентів педагогічного коледжу з метою розвитку особистісно-професійної відповідальності та становлення професійної ідентичності.

На всіх етапах становлення майбутнього фахівця в педагогічному коледжі важливо добирати такі форми, методи і прийоми роботи, які стимулюють педагогічну рефлексію. Розвиткові рефлексивних умінь і навиків має приділятися особлива увага як для професійного, так і для особистісного становлення молодих людей. Професійні та соціальні компетентності майбутнього педагога формуються тільки через усвідомлення і трансформацію основ власної активності, прояв суб'єктності у стосунках з іншими учасниками освітнього процесу, тобто через рефлексію. У педагогічному коледжі рефлексивна форма роботи включена в загальну програму професійного розвитку, у рамках якої проводяться тренінги та олімпіади з розв'язання компетентнісних завдань, здобувачів освіти залучають до участі у різноманітних заходах і активностях – як на рівні коледжу, так і на рівня всієї територіальної громади.

Особливо корисним може виявитися цикл рефлексивних практикумів, розроблений нами з метою розвитку професійної ідентичності та особистісно-професійної відповідальності майбутнього педагога.

Рефлексивний практикум ми розуміємо як форму організації освітнього процесу, яка дозволяє фіксувати й робити предметом рефлексії (з подальшим обговоренням) особистісні зрушення, що відбуваються в особистості студента-майбутнього фахівця. На таких практикумах студентам педагогічного коледжу пропонується проаналізувати власні стосунки з учнями тих закладів освіти, де

студенти проходили практику. Для цього ми використали схему, запропоновану психологами Альфредом Адлером та Вільямом Глассером, а потім доопрацьовану Рудольфом Дрейкурсом, де виокремлюються чотири найбільш типові причини конфліктної поведінки дитини (Dreikurs, Cassell, 1999; Dreikurs, Grunwald, Pepper, 2013; Gamble, Watkins, 1983). Кожній з причин відповідає певна емоційна реакція педагога. 1. Прагнення дитини привернути до себе увагу дорослого викликає в педагога роздратування, яке, зазвичай, виражається у підвищенні голосу на дитину, у зауваженнях, жорстких вказівках тощо. 2. Прагнення дитини отримати «перемогу» над дорослим викликає у вчителя відчуття загрози. 3. Прагнення помсти вчителю викликає в останнього почуття образи. 4. У випадку, коли дитина демонструє власну неспроможність у виконанні навчальних завдань, педагог, зазвичай, відчуває безпорадність.

На переконання Адлера, Глассера та Дрейкурса, розуміння цілей конфліктної поведінки і, як наслідок, віднаходження оптимального підходу до дитини, засноване на здатності педагога відстежувати власні емоційні реакції на проблемну поведінку (Gamble, Watkins, 1983). Таким чином, у названому підході рефлексія власних емоційних станів і переживань є ґрунтом для побудови ефективного спілкування з дитиною. Психологи, які розробляли проблеми дитячої поведінки в суспільстві та підтримання дисципліни в навчальних класах, вважали, що повідомлення дитині причини її поведінки (яка нечасто усвідомлюється самою дитиною) стане свого роду початком психологічної допомоги, яку педагог спроможний надати (Dreikurs, Grunwald, Pepper, 2013).

Студентам педагогічного коледжу було запропоновано ознайомитися з основними концептами теорії Адлера - Глассера - Дрейкурса і зафіксувати в письмовій формі педагогічні ситуації з власного досвіду педагогічної практики, які описували поведінку учня під час навчального заняття. Потому студенти повинні були пригадати й описати власний емоційний стан, що виникав у ситуаціях конфлікту, визначивши можливу причину негативної поведінки дитини.

Під час практикумів виявилось, що здобувачі освіти, які вже мали досвід педагогічної діяльності на практиці, залишаються неспроможними розуміти та інтерпретувати власні емоційні реакції, що призводить до труднощів у спілкуванні з дітьми. Незважаючи на певну умовність схеми аналізу цілей учня і варіативність різноманітних емоцій у різних людей в одній і тій самій ситуації, «роздратування» як

провідне почуття в більшості студентів засвідчує, що майбутні педагоги не заглиблювались у вивчення цієї емоції. А позначення саме цієї емоційної домінанти при утрудненні в спілкуванні створювало ілюзорне відчуття «безпеки»: «діти мене роздратували» виявляється більш комфортним для здобувачів вищої педагогічної освіти, аніж «мене ображають» або «мені погрожують».

Майже половина студентів педагогічного коледжу описали ті ситуації, що викликали в них роздратування саме через прагнення дітей привернути до себе увагу. Здебільшого це були випадки, які ілюстрували поведінку дитини, котра хоче чимось виділитися: учні відволікали від роботи сусідів по парті, голосно розмовляли під час занять, вигукували щось голосно, розраховуючи на демонстрацію власної незалежності від ходу заняття, постійно потрапляли в центр уваги класу, практиканта і вчителя завдяки власним ексцентричним учинкам (розкидування підручників і зошитів, відсутність реакції на зауваження вчителя чи практиканта тощо). Студенти доходили висновку, обговорюючи ці ситуації, що дитина намагалася привернути до себе увагу, оскільки викликала своєю поведінкою в практикантів сильне роздратування.

Майже третина студентів педагогічного коледжу, які брали участь у рефлексивних практикумах, описували педагогічні ситуації, що не відповідали заявленим емоційним переживанням, при чому в усіх практично випадках майбутні педагоги також акцентували на виникненні роздратування стосовно дітей, які заважають вчителю (практиканту) виконувати свої обов'язки. Невідповідність полягала в тому, що аналізовані випадки стосувались помсти дітей практиканту чи вчителю («Ви мене проігнорували на минулому занятті, коли я підготувався і піднімав руку, то відтепер я не буду готуватися до Ваших уроків!»), спроб отримати уявну «перемогу» над студентом-практикантом, який виконував роль педагога («Ви ще не справжній учитель, тому я можу Вас не слухатись і ігнорувати Ваші зауваження!»), а також демонстрування дітьми неспроможності виконувати завдання, поставлені на занятті. Таким чином, можемо констатувати несформованість умінь студентів ідентифікувати власні емоції та описувати свої емоційні стани.

Тому в якості емоції-замісника студенти називали роздратованість, а не образу чи страх: «Коли учень не відреагував на моє зауваження, – розповіла одна зі студенток, – всі діти в класі почали наді мною сміятися, мовляв, бачите, Ви – не справжній учитель, не можете з нами впоратись!» Спочатку дівчина відмітила власну розгубленість у ситуації,

що склалася, але потім перенесла акцент на роздратування, що виникло як наслідок першої емоційної реакції.

І лише незначна частина студентів педагогічного коледжу спромоглися описати ситуації, в яких виявилися решта поведінкових стратегій дітей, окреслених Адлером, Глассером та Дрейкурсом, адекватно ідентифікуючи власні емоції, що в них виникали: «почуття загрози», «відчуття того, що тобі кидають виклик», «образа», «безпорадність», «страх».

Незначний відсоток студентів, які брали участь у рефлексивних практикумах, стверджували, що в їхній практиці були відсутні випадки конфліктів із дітьми, або ситуації, які викликали емоційний дискомфорт і заважали належним чином виконувати свою роботу.

На наступних заняттях студенти обговорювали отримані результати, приділяючи особливу увагу відстеженню власних емоцій у різних ситуаціях соціальної взаємодії і ролі емоцій у рефлексивній саморегуляції. Також окремо аналізувалися причини отриманих результатів, з'ясовувалось, які переживання насправді могли приховуватись за описаними педагогічними ситуаціями. Надаючи зворотний зв'язок за підсумками проведеної роботи, майбутні педагоги акцентували увагу на таких позитивних ефектах, які їм вдавалося спостерегти: отримання досвіду реальної взаємодії зі школярами в освітньому процесі, досвіду аналізу власних емоцій і відстеження своїх емоційних станів під час виконання професійних обов'язків; підвищення мотивації до опанування різноманітних технік і прийомів ефективної комунікації з учнями, оволодіння навиками виховного впливу на дитину в різних ситуаціях.

Майбутні педагоги відзначили також, що їх став більше цікавити характер взаємин, що вибудовуються між педагогом і учнем в освітньому процесі, з'явилося бажання детально аналізувати причини негативної поведінки дітей, звертаючись до спеціалізованої психолого-педагогічної літератури, практикувати у своїй роботі різноманітні прийоми корекції небажаної дитячої поведінки. Майже всі студенти педагогічного коледжу акцентували на усвідомленні соціальної і професійної відповідальності і студентом-практикантом, і вчителем у процесі розв'язання конфліктних педагогічних ситуацій, оскільки від обраної педагогом стратегії поведінки часто залежить не лише психологічний стан дитини в закладі освіти, а й загалом її майбутня доля і сприйняття світу і себе в ньому.

Досвід, отриманий студентами педагогічного коледжу в ході рефлексивних практикумів, дозволив більш відповідально і чесно проаналізувати власну поведінку в суспільстві, в сім'ї, більш глибоко осмислити характер своїх взаємин з іншими людьми. З'явилося бажання налагодити стосунки з близькими, дійти взаєморозуміння, конструктивно подолати наслідки минулих конфліктів. Адже майбутні педагоги вже отримали досвід рефлексивного аналізу своєї і чужої поведінки, відстеження своїх емоційних станів, збагнули, що негативні реакції мають свої причини – як у дітей, так і в дорослих.

**Висновки.** Практика проведення рефлексивних практикумів засвідчила, що в студентів педагогічного коледжу відбулося якісно нове усвідомлення значущості відповідального виконання своїх професійних функцій, важливості розширення власного наукового світогляду за рахунок знайомства з новою (додатковою, позапрограмною) психолого-педагогічною літературою, спілкування з кращими шкільними вчителями, рецепції досвіду взаємодії педагога і вихованця. Така рефлексія сприяє, з-поміж іншого, і поглибленню почуття належності до освітянської спільноти (професійній ідентичності), і посиленню інтересу до майбутньої професії, і розвитку мотивації до постійного особистісно-професійного самовдосконалення і саморозвитку. Адже в ході професійного навчання, побудованого на концептах пошуку оптимального шляху розв'язання виховних проблем, допитливості і пізнання нюансів педагогічного спілкування відбувається професійний розвиток і саморозвиток майбутнього фахівця, формується несуперечливий образ «Я-професіонала», тобто уявлення про себе в професії, вибудовується візія власного професійного шляху в майбутньому.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, так, потребують своєї подальшої розробки питання особистісно-професійного розвитку студентів педагогічного коледжу із застосуванням рефлексивних методів і прийомів навчання на всіх етапах становлення фахівця в закладі вищої педагогічної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Вірна, Ж. П. (2004). Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Луцьк. (Faithful, J. P. (2004). Motivational-semantic regulation in the professionalization of a psychologist: diss. ... Dr. Psychol. Sciences: 19.00.01. Lutsk).
- Коропецька, О. М. (2007). Проблема професійної ідентичності в контексті реформи освіти в Україні. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Т. IX. Ч. 3. Київ. С 152–158. (Koropetska, OM (2007). The problem of professional identity

- in the context of education reform in Ukraine. Problems of general and pedagogical psychology: Coll. Sciences. works of the Institute of Psychology. GS Kostyuk APS of Ukraine. T. IX. Part 3. Kyiv. С 152-158)
- Ложкін, Г., Волянчук, Н. (2010). Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта. *Соціальна психологія*, 3, 123–130. (Lozhkin, G., Volyanyuk, N. (2010). Professional identity in the context of the subject's marginal behavior. *Social Psychology*, 3, 123-130).
- Лукіянчук, А. М. (2010). Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць КПНУ ім. Івана Огієнка та Інституту психології ім. Г. С Костюка АПН України*. Вип. 7. сс. 370-380. (Lukianchuk, AM (2010). Model of development of professional identity of future teachers. Problems of modern psychology: Coll. Sciences. works of KPNU them. Ivan Ogienko and the Institute of Psychology. G. S. Kostyuk APS of Ukraine. Iss. 7. P. 370-380
- Мельник, І. М. (2018). Фактори формування професійної ідентичності вчителя. *Теорія і практика сучасної психології*, 2, 23-28. С. 159). Melnyk, IM (2018). Factors of formation of professional identity of the teacher. *Theory and practice of modern psychology*, 2, 23-28
- Мельничук, І. М. (2008). Формування звернення: професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників в умовах тренінгу. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*, 48. С. 214–221. Melnychuk, IM (2008). Formation of appeal: professional identity of future social workers in training. *Pedagogy and psychology of formation of creative personality: problems and search*, 48. P. 214–221
- Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. Київ: Либідь, 1999. 536 с. Fundamentals of practical psychology / V. Panok, T. Titarenko, N. Chepelev and others. Kyiv: Libid, 1999. 536 p
- Павлюк, М. М. (2009). Розвиток професійної ідентичності педагога як чинник попередження дезадаптації школярів. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Т. XI. Ч. 6. Київ. С. 318–327. Pavlyuk, MM (2009). Development of teacher's professional identity as a factor in prevention of maladaptation of students. Problems of general and pedagogical psychology: Coll. Sciences. works of the Institute of Psychology. GS Kos Bukuk APS of Ukraine. T. XI. Part 6. Kyiv. P. 318–327
- Dreikurs, R., & Cassell, P. (1999). *Discipline without tears: A reassuring and practical guide to teaching your child positive behavior* (2nd ed.). Plume. (Original work published 1991).
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B., & Pepper, F. C. (2013). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques*. Taylor & Francis.
- Gamble, C. W., & Watkins, C. E. (1983). Combining the child discipline approaches of Alfred Adler and William Glasser: A case study. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 39(2), 156–164.