

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Засновано у 2010 році

Випуск 1

Запоріжжя
2010

УДК 155.9
ББК 88
Т 34

Т 34 **Теорія і практика сучасної психології**: зб. наук. пр. / редкол.: В.Й. Бочелюк (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 1. – 90 с.

У збірнику дослідниками висвітлюються результати наукових пошуків у галузі психологічних наук.

Пропонується фахівцям з психологічних наук, здобувачам, аспірантам, а також усім, хто цікавиться проблемними питаннями в цій галузі.

Ухвалено до друку вченою радою
Класичного приватного університету
29 грудня 2010 р., протокол № 4

<i>Головний редактор:</i> доктор психологічних наук, професор	Бочелюк В.Й.
<i>Заступник головного редактора:</i> доктор психологічних наук, доцент	Ткач Т.В.
<i>Члени редакційної колегії:</i> доктор психологічних наук, професор, дійсний член Академії педагогічних наук України	Максименко С.Д.
доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент Академії педагогічних наук України	Бурлачук Л.Ф.
доктор педагогічних наук, професор, академік УАН	Вісковатова Т.П.
доктор психологічних наук, професор	Вірна Ж.П.
доктор педагогічних наук, доцент	Гура О.І.
кандидат психологічних наук, доцент	Гура Т.Є.
доктор психологічних наук, професор	Засєкіна Л.В.
доктор психологічних наук, професор	Карамушка Л.М.
доктор наук з державного управління, професор	Огаренко В.М.
доктор соціологічних наук, професор	Скідін О.Л.
доктор психологічних наук, професор	Хомуленко Т.Б.
доктор психологічних наук, професор	Шевченко Н.Ф.
кандидат психологічних наук, доцент	Горбань Г.О.
кандидат психологічних наук, доцент	Тисячник І.В.
кандидат психологічних наук, доцент	Черепєхіна О.А.
<i>Відповідальний секретар:</i> кандидат педагогічних наук	Донченко І.А.

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	4
<i>Гура О.І.</i>	
ОСНОВНІ НАПРЯМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	8
<i>Гура Т.Є.</i>	
СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ФАХІВЦЯ	12
<i>Донченко І.А.</i>	
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ: АНАЛІЗ НАУКОВИХ ТЕОРІЙ	17
<i>Зарицька В.В.</i>	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ. СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ.....	23
<i>Застело А.О.</i>	
АЛОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА СТОСОВНО ПОСАДОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ	27
<i>Коваленко В.О., Огаренко Є.А.</i>	
УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТУВАННЯМ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	34
<i>Ткач Т.В.</i>	
КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ПСИХОЛОГА” ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ.....	40
<i>Черепехіна О.А.</i>	

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ ПЕРСОНАЛУ	45
<i>Бочелюк В.Й.</i>	
ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	49
<i>Горбань Г.О.</i>	

ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ПРОЦЕС ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ.....	52
<i>Антоненко І.Ю.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ПСИХОЛОГІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ	57
<i>Гришина Т.А.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	63
<i>Залановська Л.І.</i>	
СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАНЕДБАНOSTІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	68
<i>Ткаченко Н.В.</i>	

ПРИКЛАДНА ТА ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У ВНЗ.....	73
<i>Корень Т.О.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З ПІДЛІТКАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ	77
<i>Турубарова А.В.</i>	

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА ЯК РОЗВИТКУ Й САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	82
<i>Тисячник І.В.</i>	
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	91

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 378.126.08

ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ

Гура О.І.

I. Вступ

Одним із найактуальніших напрямів розвитку вітчизняної системи вищої освіти є створення умов для ефективної підготовки фахівців, здатних вирішувати надскладні завдання професійної діяльності та професійного й особистісного саморозвитку. Ствердження сучасних принципів гуманізації та особистісної орієнтації освітнього простору, зміна традиційної "знанневої", когнітивно-орієнтованої освітньої парадигми (О.О. Бодальов, А.О. Деркач, В.О. Сластьонін та ін.), передусім, зумовлюють необхідність модернізації критеріїв та показників професійної підготовки, оскільки саме вони є вихідними для визначення її змісту, організації особистісної взаємодії її учасників.

Сучасна традиційна система вищої освіти в основному зорієнтована на предметну підготовку випускника, коли діяльнісно-рольові компоненти (знання, вміння та навички) мають вирішальний характер і характеризують лише одну складову професійної компетентності (І.О. Зимня, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна) або професійної готовності (Є.О. Климов, В.Д. Шадріков), професіоналізму (О.О. Бодальов, А.О. Деркач, Н.В. Гузій) фахівця. Водночас протягом п'яти років, на думку багатьох учених (Л.М. Макарова та ін.), відбувається оновлення змісту професійної компетентності, необхідної спеціалісту для здійснення ефективної професійної діяльності, а успішність подальшого професіогенезу залежить від рівня розвитку особистості, її професійної самоорганізації. Саме суб'єктивні (особистісні) характеристики є визначальними, системоутворювальними (О.О. Бодальов, А.О. Деркач, Е.Ф. Зеєр, В.О. Сластьонін та ін.), оскільки вони відповідають за успішну актуалізацію професійних знань, умінь та навичок, забезпечують гармонійний професійний розвиток особистості, досягнення фахівцем професійної зрілості на противагу професійним стагнації і захворюванням тощо.

Відтак, показники якості професійної освіти, на нашу думку, мають містити характеристики як діяльнісних, зовнішніх компонентів, так і особистісних, внутрішніх.

II. Постановка завдання

Метою статті є визначення діяльнісних та особистісних показників ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі.

III. Результати

Аналіз нормативних засад вищої освіти, теорії та практики освітньої діяльності дає підстави до основних критеріїв ефективності професійної підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі віднести такі.

По-перше, успішність за результатами професійної підготовки в цілому, яка, в свою чергу, базується на успішності засвоєння нормативних курсів. Взавши за основу вимоги Міністерства освіти і науки України до рівня організації фахової підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями (затверджені наказом Міністерства МОН України від 24.12.2003 р. № 847), це: рівень абсолютної успішності, який залежить від наявності/відсутності негативних оцінок ("незадовільно") в період професійної підготовки за результатами контрольних заходів; та показник якості, який визначає відсоток позитивних оцінок ("відмінно" й "добре").

Причому, необхідно зазначити, що критерії успішності професійної підготовки передбачають засвоєння не тільки певного переліку знань, а й умінь, які частково відтворюють зміст професіограми та знаходять своє відображення в робочих програмах з тієї чи іншої дисципліни.

По-друге, рівень оволодіння базовими професійними вміннями. Професійні вміння є результатом рефлексивного етапу, що передбачає усвідомлення практичного досвіду, формування суб'єктивного образу професійної діяльності, співвідношення і зіставлення суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього та зовнішнього, розвиток здібностей відповідно до певної діяльності (тобто формування вміння робити "сплав" здібностей та якостей). Отже, критерієм ефективності розвитку цього компонента є усвідомлення майбутнім фахівцем рівня оволодіння ним базовими вміннями від початкового до високого.

Початковий рівень передбачає знання змісту діяльності, здатність відтворити певну послідовність або систему дій при незначній допомозі наставника; середній – вільне володіння відомою системою дій, але характерне ускладнення в перенесенні її на інші види діяльності; достатній – самостійний вибір необхідної системи дій у різних ситуаціях, але із значними зусиллями; наявність можливості перенесення всередині деякої обмеженої сфери діяльності; високий – вільне володіння різними системами дій, широкі їх перенесення на інші види діяльності; легкість виконання діяльності.

Причому, варто зазначити, що аналіз цих показників у поєднанні з критеріями успішності забезпечує їх об'єктивність, оскільки досліджувані явища мають аналізуватися й оцінюватися з двох боків: суб'єктивного (студент) та об'єктивного (викладач).

По-третє, рівень усвідомлення сутності професійної компетентності: концептів професійної діяльності, нормативних критеріїв і показників її ефективності, сутності професіогенезу, форм і методів самоорганізації.

По-четверте, рівень розвитку рефлексивності як єдності інтелектуально-рефлексивних та особистісно-рефлексивних форм, які визначають інтелектуальну та особистісну рефлексію. Оскільки основними механізмами розвитку і прояву компетентності (готовності, професіоналізму) під час професійної підготовки є навчально-практична діяльність як об'єктивна, зовнішня післярефлексивна форма, так і мислєдіяльність як суб'єктивна, внутрішня післярефлексивна форма. Причому, зазначені механізми є такими тільки за умови усвідомлення цих процесів. Відтак, ефективність змістовного "наповнення" фахівця, як і ефективність застосування відповідних форм професійної підготовки, спрямованих на активізацію процесів самоорганізації, базуються на рефлексивних процесах, ефективність яких, у свою чергу, залежить від рівня їх особистісної готовності – розвитку рефлексивності.

По-п'яте, динаміка професійної самосвідомості, яка виявляється, з одного боку, у позитивній, зрілій Я-концепції, що ґрунтується на гармонійності особистісного розвитку, рівні самоактуалізації, прагненні до повної і вільної реалізації власних можливостей, творчого потенціалу (за А. Маслоу); а з іншого – у внутрішній позитивній мотивації професійної діяльності, усвідомленні себе фахівцем.

По-шосте, розвиток мислєдіяльності, спрямованої на професійну самоорганізацію, що виявляється в актуалізації процесів самопізнання, самопідготовки, самовираження та самоствердження у професійному середовищі.

У загальному вигляді, в контексті безпосередньо професійної діяльності фахівця, зовнішніми критеріями ефективності підготовки є успішність виконання професійних

завдань – відповідність результатів професійної діяльності професійним нормативам. Внутрішніми критеріями – успішність професіогенезу особистості – задоволеність професійною діяльністю та її результатами, особистісна цілісність фахівця (відсутність професійних деформацій, деструкцій тощо).

Формування певних явищ у процесі професійної підготовки (складових підготовки) передбачає визначення не тільки критеріїв, а й рівнів їх сформованості. На наш погляд, є сенс говорити про два рівні професійної підготовки і, як її результату, сформованості професійної компетентності. Ця позиція базується на таких положеннях:

1) професійна компетентність є системним явищем, що виникає в разі встановлення відповідності особистісно-діяльнісної системи професійно-нормативній. Відповідність або встановлюється, або ні. На наш погляд, некоректно визначати певні частки (або відсотки) сформованості цього явища. Фахівець не може бути компетентним на рівні, скажімо, знань, і не компетентним на рівні вмінь та навичок. Системність передбачає розгляд явища в цілісності й взаємозалежності елементів;

2) методологічну основу сучасної підготовки фахівців у вищій школі переважно визначають два вектори: професійно орієнтований, який передбачає розвиток фахівця в контексті заданих параметрів і нормативів (студент має знати, вміти тощо), та особистісно орієнтований, спрямований на створення умов для гармонійного розвитку особистості в процесі професійного становлення та розвитку. Причому, останній є тільки задекларованим;

3) професійну компетентність можна розглядати як у вигляді статичного зрізу – конкретної взаємодії фахівця як суб'єкта діяльності і певного професійного завдання, що потребує самоорганізації з метою його вирішення, так і в цілому в багаторівневій системі професійного становлення й розвитку, професіогенезу особистості, яка передбачає вирішення ряду різнорівневих завдань, що і наповнюють (розширюють) цей процес. На наш погляд, професійна підготовка у вищому навчальному закладі й має бути орієнтована на підготовку майбутнього фахівця до багаторівневої системи розгортання (становлення і розвитку) його професійної діяльності, саме вирішення ряду різнорівневих завдань забезпечує її динамічність і циклічність як процесуального явища.

Отже, перший рівень професійної підготовки (сформованості професійної компетентності) передбачає самоорганізацію з метою прояву показників, що відповідають нормативним вимогам професійної діяльності. Домінують саме нормативні показники зовнішніх результатів діяльності, професійна система над особистісною. Акцент у професійній самоорганізації переноситься

саме на самореалізацію і самоствердження. Причому, мобілізація внутрішніх процесуальних компонентів здійснюється за рахунок різних компенсаторних функцій.

Вивчення передового професійного досвіду, результати досліджень особливостей професіогенезу працівників різних спеціальностей (зокрема педагогів, психологів) дають підстави зазначити, що існує значна когорта фахівців, які віддали всі свої здібності, вміння, серце роботі, нехтуючи своїм здоров'ям, сімейним благополуччям тощо. Так, вони всі були професійно компетентними, мали високі зовнішні показники професійної діяльності, але прояв професійної системи здійснювався саме за рахунок розвитку особистісної системи, а також внутрішнього потенціалу, що не відновлювався. Такі фахівці мають високий рівень професійних знань, достатній рівень розвитку певних груп професійних умінь (дидактичних, гностичних, конструктивних, організаційних), проте характеризуються негармонійною, незрілою Я-концепцією, недостатньою рефлексивністю, нерозвинутою мислєдіяльністю.

Другий рівень професійної підготовки (сформованості професійної компетентності), який є оптимальним, передбачає узгодження професійної та особистісної систем, коли домінують процеси врівноваження професійної самоорганізації: самореалізації, самоствердження із самопідготовкою. Акцент переноситься на самопідготовку та саморозвиток, які мають забезпечити стабільність нормативних показників професійної діяльності, створити умови для творчості. Фахівці, які характеризуються цим рівнем, мають високий рівень професійних знань, розвитку всіх груп професійних умінь, гармонійну, зрілу Я-концепцію, високий рівень розвитку професійної рефлексії, розвинуту мислєдіяльність, яка спрямована на їх професійну самоорганізацію.

Відмінність двох рівнів полягає саме в лінійності (перший рівень) або багаторівневості (другий рівень) професійних завдань, які вирішує фахівець, і відповідно – в циклічності й актуалізованості процесів мислєдіяльності та самоорганізації.

Таким чином, можна зазначити, що ефективна професійна підготовка забезпечує вихід майбутнього фахівця на рівень постійного саморозвитку, вироблення нових методів і засобів вирішення тих чи інших професійних завдань, що постійно змінюються, а також його компетентність. Особистість має навчитися "витягати" із себе свої засоби, методи, здібності (тобто усвідомити їх), "покласти" їх перед собою і почати розбирати й описувати (аналізувати з метою визначення рівня розвитку), а потім конструювати з них дещо нове (розвиток і новий рівень генералізації), "надіти" його на себе як свої нові здібності, рішення, навички і почати здійснювати те, що раніше вона не могла і не вміла (Г.П. Щедровицький).

Відтак, акцент треба переносити з надання певної сталої професійної форми розвитку майбутнього фахівця (яка виявляється на діяльнісно-рольовому рівні) на створення умов для активізації його особистісного розвитку в контексті професійної підготовки, усвідомлення ним механізмів самоорганізації з метою прояву певних, можливих професійних форм. Зміст професійної підготовки має бути зорієнтований на організацію освітнього середовища в процесуальному відношенні, забезпечення постійної професійної самоорганізації майбутніх фахівців: постійний рух від самопідготовки до самореалізації, рефлексії результатів самовираження і вихід на новий більш високий рівень особистісної та професійної самоорганізації. Саме постійність цього процесу в поєднанні з певним змістом дає змогу особистості усвідомити не тільки концепти професійної підготовки, а й відповідальність за ефективність результатів майбутньої діяльності. Причому, майбутній фахівець отримує не тільки необхідні знання, досвід та навички самостійної роботи, а й оволодіває певним механізмом (методом) професійної самоорганізації, який він у подальшому зможе "передати" іншим. У нього формуються вміння ставити професійні завдання різної масштабності і розроблювати методи їх вирішення, оптимально структурувати свою діяльність, оцінювати рівень досягнення поставлених цілей тощо.

IV. Висновки

Таким чином, професійна підготовка має бути зорієнтована не тільки на зовнішній аспект, а й передбачати деяку завершеність процесів розвитку особистості, досягнення нею рівня професійної зрілості. А технологія підготовки має враховувати зазначені аспекти і, відповідно, відбір методів має бути зорієнтований як на зовнішні професійні показники (вимоги професійної діяльності, що знаходять своє відображення в знаннях, уміннях та навичках, закріплених у навчальних стандартах), так і на внутрішні особистісні (індивідуально-психологічні особливості, властивості та якості особистості). Відповідно, ефективність професійної підготовки (результати) мають простежуватись як на концептуальному (змістовному), так і на процесуальному рівні. Таким чином, критеріями ефективності підготовки мають бути як зовнішні показники (результативність і продуктивність самоорганізації особистості, успішність засвоєння професійних знань, умінь та навичок), так і внутрішні (рівень розвитку професійних якостей, особистісної готовності до майбутньої професійної діяльності: рефлексивності особистості, її професійної самосвідомості, гармонічності, самоактуалізації, прагнення до повної і вільної реалізації особистістю власних можливостей, творчого потенціалу тощо).

Література

1. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ "ЗІДМУ", 2006. – 332 с.
2. Гура О.І. Професійна самоорганізація викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект / О.І. Гура // Вища освіта України. – 2009. – № 2. – Додаток 1. Тематичний випуск "Наука і вища освіта в Україні: міра інтеграції". – С. 32–42.
3. Гура О.І. Концепти професійної Я-концепції фахівця / О.І. Гура // Наука і освіта : науково-педагогічний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2009. – № 1–2. – С. 150–155.
4. Психология и педагогика : учеб. пособ. / [под ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева и др.]. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 585 с.
5. Сластенин В.А. О проектировании содержания высшего педагогического образования / В.А. Сластенин // Преподаватель. – 1999. – № 5. – С. 3–9.
6. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З.І. Слепкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.
7. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра : сб. текстов из архива Г.П. Щедровицкого / Г.П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – Т. 9 (2). – 320 с.

Гура О.І. Показники ефективності професійної підготовки майбутнього фахівця

Анотація. У статті розглянуто діяльнісно-рольові та особистісно-діяльнісні показники ефективності професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна діяльність, професійна компетентність.

Гура А.И. Показатели эффективности профессиональной подготовки будущего специалиста

Аннотация. В статье рассмотрены деятельностно-ролевые и личностно-деятельностные критерии эффективности профессиональной подготовки специалистов в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, профессиональная компетентность.

Gura O.I. Indicators of effectiveness of future specialist professional training

Annotation. In the article activity-role and personal-activity criteria of efficiency of specialists, professional preparation in higher educational establishment are examined.

Key words: professional preparation, professional activity, professional competence.

УДК 378.22.001

ОСНОВНІ НАПРЯМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Гура Т.Є.

I. Вступ

Однією з основних тенденцій сучасної післядипломної освіти в Україні є перехід від її дидактико-методичної спрямованості, забезпечення компенсаторної функції до підвищення професійної компетентності та професійного й особистісного розвитку фахівців. Це виявляється й у новій психологічній трактовці терміна "післядипломна освіта" порівняно з терміном "підвищення кваліфікації". Як зауважує В.І. Слободчиков, метафорично освіту можна трактувати як творення образу Людини в індивіді, тобто як її здатність до саморозвитку через засвоєння цінностей культури та створення її нових предметних форм. У такому розумінні післядипломна освіта фахівців має дві характеристики: просторову та часову. Перша передбачає можливість перетворювати будь-яку ситуацію в освітню, якщо вона створює умови для саморозвитку, самореалізації особистості; вона починається там, де "відбувається зустріч Вчителя та Учня, де вони сумісно розпочинають її проектувати та будувати" [10]. Часова характеристика визначає стадійність, цілісність, життєвість процесу саморозвитку, самоорганізації особистості. У цьому контексті головною функцією післядипломної освіти є розвивальна, що забезпечує створення оптимальних умов для гармонійного існування професійного та особистісного Я фахівця. Отже, головним завданням сучасної післядипломної освіти психологів як фахівців, які не тільки власне і реалізують цю розвивальну освітню функцію, а й самі потребують професійної підтримки, є впровадження психологічного супроводу – цілісної технології, спрямованої на превенцію негативних наслідків їх професіогенезу.

II. Постановка завдання

Метою статті є визначення основних напрямів реалізації психологічного супроводу професіогенезу психологів у системі післядипломної освіти. Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

- охарактеризувати особливості зарубіжної післядипломної освіти практичних психологів;
- з'ясувати основні заходи щодо реалізації психологічного супроводу професіогенезу психологів у просторі вітчизняної післядипломної освіти.

III. Результати

Професійна діяльність практичного психолога, пов'язана з постійними ситуаціями невизначеності, а відтак, психічного напруження, потребує від фахівця безупинної роботи над собою, спрямованої на активізацію професійного мислення, рефлексивних механізмів, саморегуляції, самокорекції.

Проте на сьогодні професійна підготовка психологів у вітчизняній вищій школі не передбачає формування та розвиток у майбутніх фахівців цих украй важливих професійних якостей, а ефективність як їх професійної діяльності, так і особистісного та професійного розвитку залежить, насамперед, від внутрішніх особистісних резервів, потреби у саморозвитку, загальної психологічної культури тощо. Отже, особливо значення набуває післядипломна освіта, яка завдяки розвивальній, стимуляційній, координаційній та іншим функціям у межах парадигми психологічного супроводу має забезпечити досягнення психологами особистісної та професійної зрілості.

Здійснений аналіз наукових праць з проблеми розвитку сучасної вітчизняної післядипломної освіти (Л.Я. Набока, В.В. Олійник, Н.Г. Протасова, В.А. Семиченко та ін.) дає змогу визначити такі її змістовні компоненти:

- аксіологічний як осмислення методологічних засад нової гуманістичної парадигми та вибір особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій;
- когнітивний, під яким мається на увазі збагачення освітнього простору фахівця новітніми загальнонауковими та спеціальнонауковими знаннями щодо розвитку людини, культури, природи, суспільства;
- діяльнісно-творчий, завданням якого є сприяння формуванню та розвитку креативності особистості, здатності до самореалізації в професійній діяльності;
- рефлексивний, під яким розуміються сприяння всебічному гармонійному розвитку особистості, активізація тих властивостей та професійних якостей, які б забезпечили її успішне самопізнання, самовдосконалення та самоактуалізацію.

Майже у більшості праць вітчизняних науковців, які присвячені проблемі оновлення, реформування системи післядипломної освіти, зазначається про зміни акцентів, перехід з накопичення теоретичної професійної інформації, знань, які дуже швидко втрачають свою цінність й застарівають, до розвитку

системи професійних якостей фахівця, підвищення його життєвої компетентності [2]. Але усвідомлення необхідності зміни змісту та форми системи післядипломної освіти ще не досягло достатнього рівня реалізації, що виявляється у традиційності, негнучкості, статичності її компонентів.

Здійснений аналіз особливостей післядипломної освіти психологів різних країн світу дає змогу зазначити, що, незважаючи на значні відмінності змісту, форм, напрямів та обсягу післядипломної підготовки фахівців психологічної сфери у європейських, американських, канадських, австралійських та інших системах освіти, важливе місце у всіх них займає професійно-особистісна підтримка розвитку психолога.

Так, у більшості країн світу післядипломна освіта психологів має два напрями, або дві програми. Перша програма – дослідницька, що передбачає додаткову до вищої освіти підготовку в науковій сфері. Її результатом є отримання психологом ступеня магістра психології або доктора філософії. Друга програма післядипломної освіти психологів – професійна практична – спрямована на розвиток професійної компетентності фахівця у сфері прикладної психології. Ця програма, у свою чергу, має три основні напрями. Перший передбачає отримання психологом додаткової спеціалізації, наприклад, клінічної або організаційної психології. Спеціальні програми практичної підготовки психологів тривають протягом декількох років (від одного до трьох років у багатьох країнах світу), по завершенню яких психолог отримує відповідний сертифікат, що надає йому право на професійну діяльність у вузькій сфері діяльності. Другий напрям дає психологу змогу отримати ступінь магістра або доктора психології. Підготовка психологів за цим напрямом зорієнтована на психологічну практику, на оволодіння фахівцями прикладних професійних знань та вмінь у певній сфері професійної психологічної діяльності. При цьому ступінь доктора психології присуджується, на відміну від доктора філософії, за значний внесок, значні практичні досягнення у сфері психології [6].

Третій напрям професійної практичної програми післядипломної освіти психологів передбачає проходження фахівцями курсів підвищення кваліфікації у формах майстер-класів, авторських курсів та програм, науково-практичних конференцій та ін. За своєю тривалістю та формою вони можуть бути: 1) короткострокові онлайн-курси (терміном від 10 до 15 тижнів); 2) тривалі інтерактивні курси за дистанційною формою (терміном від 15 тижнів); 3) професійні тематичні курси за дистанційною формою навчання. Причому, усі форми курсів підвищення кваліфікації відбуваються як у дистанційному, так і очному режимах, відсоткове відношення яких залежить від спеціалізації курсу.

Необхідно зазначити, що цей напрям, на відміну від двох попередніх, у науковій літературі та на сайтах зарубіжних університетів, що забезпечують післядипломну підготовку та перепідготовку психологів, висвітлений значно менше. Проте вивчений досвід функціонування курсів підвищення кваліфікації психологів США, Канади, Великобританії, Франції та Німеччини дає змогу стверджувати, що всі програми післядипломної освіти психологів забезпечують не тільки розвиток когнітивної та конструктивної складових їх професійної компетентності, а й завдяки обов'язковій участі практичних психологів у спеціалізованих майстер-класах, тренінгових марафонах, супервізії тощо, спрямовані на розвиток тих професійних та особистісних якостей, що надають можливість долати негативні наслідки професійної діяльності фахівців, є психологічним захистом від професійних деформацій та деструкцій. Післядипломна освіта психологів у зарубіжних країнах будується, насамперед, на основі накопичувального, кредитно-модульного підходу й передбачає орієнтацію на обов'язкову кількість балів-кредитів, які фахівець має отримати на шляху власного професійного розвитку та самовдосконалення і які свідчать про його успішність.

У російській післядипломній освіті особлива увага приділяється умовам подолання зовнішніх обмежувачів розвитку професійної компетентності психологів, до яких вчені відносять: деструктивне оточення та негативний вплив на особистість; відсутність професійних контактів, професійного прийняття; авторитарний контекст, що оточує фахівця; необхідність реалізації професійних ролей, які не відповідають індивідуальним особливостям та здібностям [11]. Післядипломна освіта в цілому та психологів зокрема, на думку багатьох російських науковців (М.О. Батурін, Л.П. Траїліна та ін.), має забезпечити проживання фахівців не у просторі цих обмежувачів, а в площині самореалізації себе як особистості самодостатньої та унікальної. Для цього в процесі підвищення кваліфікації практичних психологів мають бути актуалізовані такі психологічні механізми, як внутрішній діалог – реалізація діалогічної внутрішньої позиції, та перетворювальні допінг-стратегії захисної поведінки, що забезпечується варіативними тренінговими програмами, семінарами-практикумами, ігровим моделюванням тощо.

Сучасний стан розвитку післядипломної освіти практичних психологів в Україні характеризується, на нашу думку, визначальною спрямованістю на розвиток когнітивно-конструктивної складової професійної компетентності фахівця, тобто на розширення спектра професійних знань та умінь психологів. За результатами здійсненого нами аналізу навчальних планів та програм

курсів підвищення кваліфікації практичних психологів інститутів післядипломної освіти різних регіонів України, більше 90% обсягу навчального часу курсової підготовки відводиться на лекційні та практичні заняття, причому останні проводяться за традиційними для вищої школи методами (лекції, практичні заняття). Майже відсутні на курсах підвищення кваліфікації практичних психологів такі активні методи, що дають змогу активізувати професійну мислелюдість фахівців, їх професійну самоорганізацію, а саме: тренінги, балінтовські групи, рефлепрактики, організаційно-діяльнісні ігри тощо. Це не є неприродним як для вітчизняної професійної і післядипломної освіти, так і для психології професійної діяльності, адже, розглядаючи методологічні підходи до психологічного забезпечення професійної освіти, професійного становлення та розвитку особистості, можна визначити два погляди. Перший, так званий допомагаючий підхід, який є похідним від технології (або, як деякі автори називають, парадигми) психологічної допомоги і передбачає домінування корекційно-відновлювального виду діяльності психолога. Тобто психологічне забезпечення професійної діяльності та професіогенезу фахівця спрямоване на подолання негативних психологічних явищ, надання психологічної допомоги клієнту, який вже має певну психологічну проблему.

Другий методологічний підхід – це підхід психологічного супроводу, що ґрунтується на домінуванні превентивної діяльності психолога, на створенні такого розвивального середовища, в якому унеможливується виникнення та розвиток негативних професійно-особистісних утворень. Це досягається завдяки системі організаційних, діагностичних, навчальних та розвивальних заходів, що забезпечують формування орієнтаційного простору професійного та особистісного розвитку фахівця, відповідальність за дії в якому він несе сам (Е.Ф. Зеєр, Е.Е. Симанюк, О.Ю. Тришина та ін.).

Для реалізації психологічного супроводу професійного розвитку практичних психологів у системі післядипломної освіти, відтак, необхідним, на нашу думку, є таке.

По-перше, коригування змісту (навчальних планів та програм) курсів підвищення кваліфікації відповідно до вже достатньо вивчених у психологічній науці закономірностей професійної діяльності та професіогенезу фахівців сфери практичної психології, що передбачає впровадження активних розвивальних методів, тренінгових технологій, груп професійної взаємодопомоги тощо.

По-друге, створення рефлексивного середовища в процесі курсової підготовки практичних психологів, що передбачає:

1) співвіднесеність з реальною професійною практикою, культивування спеціальним чином організованої рефлексії про-

фесійної діяльності, що дає змогу максимально ефективно переносити отриманий рефлексивний досвід у професійну та освітню сфери;

2) нівелювання статусних бар'єрів, що дає можливість вийти за межі формального лекційного подання матеріалу та генерувати нові, інноваційні ідеї без страху критики та покарання за помилку;

3) взаємододатковість і взаєморозвиток інтересів та можливостей як психологів-слухачів, так і психологів-викладачів, що забезпечує поглиблене сприйняття та прийняття ідей один одного, розвиток здатності акумулювати не тільки свій власний досвід, а й досягнення групи в цілому, що створює простір для саморозвитку як в особистісно-комунікативному, так і професійно-кооперативному планах;

4) цілісність та інноваційність у побудові рефлексивного середовища, що створює позитивний психологічний мікроклімат, який дає кожному слухачу курсів змогу максимально розкрити власні потенції та їх успішно розвивати;

5) систематична активізація та розвиток різних типів і видів рефлексії: інтелектуальної та особистісної, перспективної та ретроспективної, кооперативної та комунікативної.

По-третє, забезпечення міжкурсого періоду підвищення кваліфікації практичних психологів, що передбачає залучання фахівців до участі в науково-практичних конференціях, проблемних семінарах, майстер-класах, авторських програмах тощо, як в очному, так і у дистанційному режимі, які сприятимуть не тільки розвитку (поглибленню, вдосконаленню) їх професійних знань та вмінь, а й професійних якостей психологів, що забезпечать профілактику та подолання професійних криз і їх новоутворень, забезпечать підтримку професійної мотивації, розвиток професійної самосвідомості.

По-четверте, надання можливості практичним психологам вчасно отримувати професійну консультативну допомогу суміжних фахівців (психотерапевтів, неврологів, психіатрів) та "психологів психологів" з метою вчасного відпрацювання професійних та особистісних проблем.

По-п'яте, удосконалення технології атестації практичних психологів, яка має включати не тільки оцінку відповідності фахівця посаді (що зазначено у посадових обов'язках), оцінку його професійних знань і професійних умінь, які зазначені в тарифно-кваліфікаційній характеристиці й відображають, знов-таки, когнітивно-конструктивну складову професійної компетентності, а й оцінку його професійної придатності, тих професійних якостей та особистісних властивостей, що забезпечують успішну професійну діяльність та професіогенез практичного психолога.

IV. Висновки

Отже, саме психологічний супровід як методологія сучасної української післядипломної освіти практичних психологів має всі ресурси як для підвищення якості професійної діяльності фахівців, так і для гармонізації їх професійного та особистісного розвитку, зниження негативного впливу праці, активізації механізмів самозбереження, самовдосконалення, подолання зовнішніх та внутрішніх обмежувачів саморозвитку.

Література

1. Анисимов О.С. Основы методологического мышления / О.С. Анисимов. – М. : Наука, 1989. – 214 с.
2. Володарская И.А. Система подготовки психологов в США / И.А. Володарская, Н.М. Лизунова // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1989. – № 3. – С. 50–62.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М. : Академия, 2007. – 240 с.
5. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии : учеб. пособ. / В.Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2005. – 250 с.
6. Карандашев В.Н. Преподавание психологии: Опыт международного исследования и перспективные проекты сотрудничества / В.Н. Карандашев // Психологический журнал. – 2001. – № 2. – Т. 22. – С. 86–89.
7. Олійник В.В. Сучасні тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні: стратегічні орієнтири / В.В. Олійник // Личность в едином образовательном пространстве : сб. науч. ст. I Международного образовательного форума (Запорожье, 5–7 мая 2010 г.). – Запорожье : ЛИПС, 2010. – С. 5–8.
8. Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества : науч.-метод. пособ. / [под ред. С.Г. Вершловского]. – СПб. : Специальная литература, 2003. – 239 с.
9. Семиченко В.А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / В.А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – Грудень. – С. 54–57.
10. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Прогресс, 1995. – 384 с.
11. Степнова Л.А. Внутренние и внешние ограничители развития аутопсихологической компетентности / Л.А. Степнова // Мир психологии. – 1998. – № 3. – С. 97–104.
12. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально-обусловленных кризисов / Э.Э. Сыманюк. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 320 с.

Гура Т.Є. Основні напрями реалізації психологічного супроводу професіогенезу практичних психологів у системі післядипломної освіти

Анотація. У статті проаналізовано основні напрями психологічного супроводу професійного розвитку практичних психологів у системі післядипломної освіти.

Ключові слова: практичний психолог, післядипломна освіта, психологічний супровід, професійний розвиток.

Гура Т.Е. Основные направления реализации психологического сопровождения професіогенеза практических психологов в системе последипломного образования

Аннотация. В статье проанализировано основные направления психологического сопровождения профессионального развития практических психологов в системе последипломного образования.

Ключевые слова: практический психолог, последипломное образование, психологическое сопровождение, профессиональное развитие.

Gura T.E. main ways of practical physiologists' professiogenes support realization in the system of postgraduate education

Annotation. In the article the analysis of the basic directions of psychological support of professional development of the practical psychologists in system postgraduate education is carried out.

Key words: practical psychologist, postgraduate education, psychological support, professional development.

УДК 159.923.3–057.4

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ФАХІВЦЯ

Донченко І.А.

I. Вступ

Дослідження професійної самосвідомості фахівця є актуальною проблемою сучасної науки та практики, оскільки лише фахівець з розвинутою професійною самосвідомістю здатен до постійного саморозвитку та ефективного виконання власних професійних функцій.

Як складний феномен самосвідомість у психологічній науці розглядається крізь різні структурні форми. Узагальнюючи погляди науковців щодо структури самосвідомості особистості, можна визначити такі її компоненти.

По-перше, когнітивний компонент, під яким учені-психологи розуміють усвідомлення особистістю власних особливостей, знання самого себе (У. Джемс, І. Кон, В. Мерлін, А. Налчаджян, С. Пантілеев, І. Чеснокова).

По-друге, емоційно-ціннісний компонент, що виявляється в усвідомленні власних почуттів та ставлень до самого себе (К. Абульханова-Славська, І. Кон, В. Мерлін, А. Налчаджян, С. Пантілеев, І. Чеснокова).

По-третє, дієво-вольовий, або регулятивний компонент, у якому відображено усвідомлення людиною особливостей власної поведінки і діяльності, усвідомлення себе як суб'єкта цієї діяльності (У. Джеймс, І. Кон, В. Мерлін, П. Чамата, І. Чеснокова).

По-четверте, смисловий компонент, що забезпечує усвідомлення особистістю власних моральних цінностей, норм та особистісних смислів (Є. Бистрицький, В. Мерлін, В. Мухіна).

По-п'яте, ідентичність як багатовимірний, інтегративний психологічний феномен, що забезпечує цілісність, тотожність та визначеність людини, є синтезом усіх характеристик особистості в унікальну структуру, яка визначається й переструктурується в результаті суб'єктивної прагматичної орієнтації в середовищі, що постійно змінюється (Н. Антонова, Т. Баранова, Е. Еріксон, С. Максименко, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, В. Столін, Т. Титаренко, Л. Шнейдер та ін.).

По-шосте, рефлексія – усвідомлення людиною того, як вона сприймається або оцінюється іншими людьми, аналіз власного психічного стану, здатність людини зосереджуватися на самій собі (Д. Дорофеев, В. Столін та ін.).

По-сьоме, суб'єктивний час та життєвий шлях особистості (Л. Анциферова, М. Гарнцев, В. Мухіна, В. Толочек, О. Толстих та ін.).

По-восьме, Я-концепція як сукупність усіх уявлень людини про себе, про те, якою вона є у всіх власних проявах, можливих та дієвих, суттєвих та другорядних (К. Абуль-

ханова-Славська, В. Кайгер, А. Налчаджян, С. Пантілеев та ін.).

Виокремлення у психологічній науці такої значної кількості структурних компонентів самосвідомості особистості пояснюється, на нашу думку, різноманітністю концепцій, що визначають сутність цього феномену, та двобічністю його розгляду: як психічного процесу та психічного явища.

Проте, незважаючи на наявність у сучасній науці значної кількості досліджень, присвячених проблемі самосвідомості особистості, особливостям її розвитку, проблема професійної самосвідомості залишається однією з найбільш дискусійних і невирішених, що спричинено складністю, системністю самого явища професійної самосвідомості, невизначеністю її складових.

II. Постановка завдання

Метою статті є визначення структури професійної самосвідомості фахівця. Реалізація мети відбувається за рахунок вирішення таких завдань:

- проаналізувати сучасний стан проблеми структури професійної самосвідомості;
- на основі здійсненого аналізу визначити основні складові професійної самосвідомості фахівця.

III. Результати

У загальному вигляді професійну самосвідомість фахівця можемо визначити як складний інтегративний феномен, у якому інтегровані процеси усвідомлення та оцінювання себе як суб'єкта професійної діяльності, що відображаються в уявленнях про себе як суб'єкта професійної діяльності та в уявленнях про особливості цієї діяльності.

Спробуємо визначити складові професійної самосвідомості фахівця. Для цього необхідним є більш детальний аналіз уявлень про структуру професійної самосвідомості, представлених у науковій літературі. Причому, під структурою ми розуміємо сукупність елементів, пов'язаних між собою закономірними зв'язками.

Згідно з Н. Чепелевою, структура професійної самосвідомості фахівця складається з професійних значень (тезаурусу) та професійних смислів (особистісного професійного знання, професійного ставлення до суб'єктів професійної діяльності, професійних ідеалів, норм та цінностей, смислоутворювальних мотивів професійної діяльності) [25].

П'ятикомпонентну структуру професійної самосвідомості визначає В. Толочек. По-перше, усвідомлення власної належності до певної професійної когорти ("Ми-викладачі",

“Ми-інженери” тощо). По-друге, знання та оцінювання своєї відповідності професійним еталонам і свого місця у суспільстві відповідно до системи соціальних ролей (“новачок”, “один із кращих спеціалістів”). По-третє, поінформованість особи про рівень її визнання в соціальній групі (“мене вважають гарним спеціалістом”). По-четверте, знання про свої сильні та слабкі сторони, шляхи самовдосконалення, ймовірні зони успіху та невдач, про свій індивідуальний стиль діяльності. По-п’яте, уявлення про себе та свою роботу у майбутньому [21, с. 335].

Професійна самосвідомість, на думку А. Маркової, містить такі компоненти: 1) усвідомлення особистістю норм, правил, моделей власної професії як еталонів для усвідомлення власних властивостей; 2) усвідомлення цих властивостей в інших людей, порівняння себе з певним абстрактним або конкретним співробітником; 3) відображення себе як спеціаліста з боку колег; 4) самооцінка людиною власних окремих сторін (розуміння себе, власної професійної поведінки, емоційне ставлення та оцінювання себе); 5) Я-концепція [13].

У працях А. Деркача [8] та О. Москаленко [17] визначено функціональні та структурні компоненти професійної самосвідомості, а саме: когнітивний, який реалізується в самопізнанні; мотиваційний, що реалізується в самоактуалізації; емоційний, який виявляється у саморозумінні; та операційний, що реалізується у саморегуляції.

Згідно з О. Гурою [7], структуру професійної самосвідомості становить сукупність таких компонентів.

По-перше, усвідомлення професійної моралі – критеріїв того, як допустимо діяти, а як ні, що виявляється у виборі адекватних засобів для виконання професійної діяльності відповідно до норм суспільства.

По-друге, усвідомлення себе як суб’єкта професійної діяльності – усвідомлення власної відповідальності та власної ролі у процесі постановки завдань, у формуванні цілей, виборі засобів виконання діяльності, в отриманні конкретного продукту.

По-третє, усвідомлення та оцінювання професійних стосунків – ставлення людини до самої себе як до спеціаліста, ставлення до колег по професії, ставлення до своєї професійної діяльності та ставлення інших до себе.

По-четверте, усвідомлення власного професійного розвитку у часовому просторі. На кожному етапі життя людини та в період професійної діяльності через самосвідомість встановлюється зв’язок між минулим, теперішнім та майбутнім. Професійна самосвідомість відображає розвиток особистості за такими ознаками, як зростання професійної майстерності, підвищення по службі, підвищення авторитету, підвищення соціального статусу.

На думку І. Вачкова [4], у структурі професійної самосвідомості доцільно виділити три компоненти: когнітивний, який є системою уявлень про сутність професії і

вимог, що висуває професія до особистості, та системою уявлень про своє професійне Я; емоційний, у якому виявляється ставлення особистості до професії, позитивне самоставлення та оцінювання власних можливостей і потенціалів; та поведінковий, який виявляється у системі професійних дій та поведінкових реакцій.

Професійна самосвідомість фахівця складається, за Л. Шнейдер [26], з усвідомлення власної належності до певної професійної групи, усвідомлення рівня власної відповідності професійним еталонам, поінформованість особи про рівень її визнання у професійній групі, знання про власні сильні та слабкі сторони, про шляхи вдосконалення, про ймовірні зони успіхів та невдач, уявлення про себе та свою роботу в майбутньому, співвіднесеність професійної діяльності та образу Я.

Структурними компонентами професійної самосвідомості, які були визначені у працях Н. Мащенко [14], є такі: зацікавленість майбутньою професією, професійне самовизначення, усвідомлений вибір професії, прийняття професійної ролі, мотивація досягнення професійної майстерності, самовдосконалення, наявність образу “Я-професіонал”, усвідомлення характеру професійної діяльності, потреба у самоствердженні й визнанні, усвідомлення себе членом професійної спільноти.

До складу самосвідомості входить Я-концепція, критичне рефлексивне ставлення до себе та своєї професійної діяльності з погляду С. Батракової [3, с. 150].

Аналіз та узагальнення зазначених вище структурних компонентів як самосвідомості особистості в цілому, так і професійної самосвідомості зокрема, дає змогу зробити такі висновки.

З одного боку, когнітивний та емоційно-ціннісний компоненти, наявність яких у свідомості визнає більшість науковців, входять до складу Я-концепції як динамічної системи уявлень особистості про саму себе та емоційно-ціннісне ставлення до них. З іншого боку, Я-концепція, на думку деяких авторів, сама є складовою самосвідомості. Тоді виникає уявлення про самосвідомість та Я-концепцію як тотожні поняття. Та, на наш погляд, ці поняття ототожнювати не можна, оскільки, по-перше, якщо існує два поняття, то вони мають відображати сутність різних явищ, а по-друге, якщо більшість науковців погоджуються з тим, що Я-концепція є результатом самосвідомості, то логічно припустити, що крім Я-концепції у самосвідомості мають бути ще певні компоненти, які забезпечують виникнення та корекцію Я-концепції.

Але при цьому ми можемо погодитися з поглядами К. Абульханової-Славської [1], В. Кайгера [11], А. Налчаджяна [19], С. Пантілеева [20], що Я-концепція є складовою самосвідомості як динамічної системи уявлень особистості про саму себе та емоційно-ціннісне ставлення до них.

Структуру Я-концепції становлять образи Я у часовому вимірі (Л. Анциферова [2], М. Гарнцев [5], В. Мухіна [18], О. Толстих [22]), а саме ціннісний компонент, відображений у "Я-ідеальному"; мотиваційно-смісловий – у "Я-реальному"; часова перспектива – у "Я-минулому", "Я-теперішньому" і "Я-майбутньому" (самооцінка, самоставлення) [16, с. 17].

Отже, першим компонентом професійної самосвідомості фахівця визначаємо його професійну Я-концепцію.

Більшість науковців згодні, що тим процесом, який забезпечує виникнення та корекцію професійної Я-концепції, тобто механізмом усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності, є професійна рефлексія. Але лише у філософському просторі (Г. Гегель [6], Д. Дорофєєв [10] та ін.) вона визначається як компонент самосвідомості. На наш погляд, визначення рефлексії як структурного компонента самосвідомості є правомірним, оскільки сам процес усвідомлення, самоаналізу і є рефлексією, без якої неможлива поява у свідомості образу себе.

Відтак, другим компонентом професійної самосвідомості фахівця ми визначаємо професійну рефлексію як процес усвідомлення, самоаналізу та самокорекції особистістю самої себе як суб'єкта професійної діяльності. Якщо в професійній Я-концепції самосвідомість виявляється як відносно стійке статичне утворення, то в професійній рефлексії самосвідомість виявляється у процесуальному аспекті.

Крім того, майже всі дослідники самосвідомості зазначають, що самосвідомість є процесом, який забезпечує реалізацію Я-концепції у зовнішніх об'єктивних діях, визначаючи цей процес як дієво-вольовий, регулятивний компонент, у якому відображено усвідомлення людиною особливостей власної поведінки і діяльності та себе як суб'єкта цієї діяльності (У. Джеймс [9], І. Кон [12], В. Мерлін [15], П. Чамата [23], І. Чеснокова [24]).

Більше того, відповідно до принципу єдності свідомості та діяльності, відомо, що свідомість та діяльність не є протилежностями, але вони й не тотожні, а становлять цілісну єдність. Тому ми з упевненістю можемо сказати, що якщо Я-концепція та рефлексія є внутрішніми явищами, то має бути у структурі самосвідомості компонент, завдяки якому б ці внутрішні компоненти відображалися у зовнішніх діях. Напевно, цей процес є процесом виконання професійних дій (І. Вачков [4]), саморегуляції при виконанні професійної діяльності (А. Деркач [8], О. Москаленко [17]), самоорганізації (Л. Шнейдер [26]).

На наш погляд, найзагальнішим серед цих понять є поняття "професійна самоорганізація", оскільки саме самоорганізація потребує від особистості при реалізації себе у професійній сфері організовувати свою діяльність відповідно до вимог професійного середовища, реакція якого (прийняття або неприйняття) суттєво впливає на формуван-

ня професійної Я-концепції особистості. Отже, третім компонентом структури професійної самосвідомості, на наш погляд, є професійна самоорганізація, завдяки якій у зовнішніх проявах індивіда реалізується його суб'єктивне уявлення про себе, яке постійно уточнюється, коригується, розвивається.

Таким чином, структурними компонентами професійної самосвідомості фахівця, на наш погляд, є його професійна Я-концепція, професійна рефлексія та професійна самоорганізація.

Кожен із зазначених компонентів є взаємопов'язаним з усіма іншими, усі вони взаємозумовлюють один одного. Так, професійна Я-концепція фахівця розвивається на основі рефлексії усвідомлення того, як суб'єкт виконує власну професійну діяльність, як він сприймається іншими суб'єктами професійної діяльності. Тобто у професійній Я-концепції фахівця завдяки професійній рефлексії відображається процес професійної самоорганізації особистості. З іншого боку, рефлексія та усвідомлення професійної Я-концепції виступають регуляторами процесу професійної самоорганізації суб'єкта у професійному середовищі.

IV. Висновки

Таким чином, під професійною самосвідомістю фахівця ми будемо розуміти складний інтегративний феномен, який полягає у відображенні у професійній Я-концепції суб'єкта особливостей його професійної самоорганізації та їх усвідомлення на основі професійної рефлексії. Структуру професійної самосвідомості становить поєднання професійної Я-концепції, професійної самоорганізації у професійній діяльності та професійної рефлексії, які в результаті об'єднання у складну структуру і становлять сутність професійної самосвідомості фахівця.

У подальших наукових пошуках буде розкрито сутність та структуру кожного з елементів професійної самосвідомості фахівця та визначено критерії їх діагностики.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Анциферова Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л.И. Анциферова // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – М. : Институт психологии АН СССР, 1991. – С. 27–43.
3. Батракова С.Н. Проблема самосознания учителя как "человека культуры" / С.Н. Батракова // Мир психологии. – 2002. – № 2 (30). – С. 148–158.
4. Вачков И. Структура профессионального самосознания учителя / И. Вачков // Школьный психолог. – 2000. – № 13. – С. 10–15.
5. Гарнцев М.А. Проблема самосознания в западноевропейской философии (от

- Аристотеля до Декарта) / М.А. Гарнцев. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 457 с.
6. Гегель Г.В.Ф. Система наук / Г.В.Ф. Гегель; [пер. с нем. Г. Шпет]. – СПб. : Наука, 1999. – Ч. 1: Феноменология духа. – 444 с.
 7. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / О.І. Гура. – К., 2008. – 36 с.
 8. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач; [гл. ред. Д.И. Фельдштейн]; РАО МПСИ. – М. : РАО : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.
 9. Джеймс У. Психология / У. Джеймс; [под ред Л.А. Петровской]. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
 10. Дорофеев Д.Ю. Предмет и содержание самосознания / Д.Ю. Дорофеев // Метафизические исследования. – СПб. : СПбГУ, 1997. – Вып. 1: Понимание : альманах лаборатории метафизических исследований при философском факультете СПбГУ. – С. 153–159.
 11. Кайгер В. Адаптивні механізми самосвідомості і самоідентифікації / В. Кайгер // Соціальна психологія. – 2005. – № 6. – С. 84–94.
 12. Кон И.С. Психология самосознания / И.С. Кон // Психология самосознания: хрестоматія / [под ред. Д.Я. Райгородского]. – Самара : БАХРАМ-М, 2007. – С. 97–126.
 13. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Наука, 1996. – 308 с.
 14. Мащенко Н.І. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : спец. 19.00.05 "Соціальна психологія, психологія соціальної роботи" / Н.І. Мащенко. – К., 2005. – 18 с.
 15. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 253 с.
 16. Моросанова В.И. Саморегуляция и самосознание субъекта / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова // Психологический журнал. – 2008. – № 1. – Т. 29. – С. 14–22.
 17. Москаленко О.В. Акмеологические основы профессионального самосознания личности / О.В. Москаленко. – Астрахань : Полпресс, 2000. – 188 с.
 18. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности / В.С. Мухина. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 358 с.
 19. Налчаджян А.А. Я-концепция / А.А. Налчаджян // Психология самосознания : хрестоматія / [под ред. Д.Я. Райгородского]. – Самара : БАХРАМ-М, 2007. – С. 270–332.
 20. Пантеев С.Р. Самоотношение / С.Р. Пантеев // Психология самосознания : хрестоматія / [под ред. Д.Я. Райгородского]. – Самара : БАХРАМ-М, 2007. – С. 208–242.
 21. Толочек В.А. Современная психология труда : учеб. пособ. / В.А. Толочек. – СПб. : Питер, 2005. – 479 с.
 22. Толстых А.В. Возрасты жизни / А.В. Толстых. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 223 с.
 23. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / П.Р. Чамата. – К. : Радянська школа, 1958. – 44 с.
 24. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
 25. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності психолога / Н.В. Чепелева // Актуальні проблеми психології : наукові записки інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. академіка С.Д. Максименка]. – К. : Ніка-Центр, 1999. – Вип. 19. – С. 271–279.
 26. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособ. / Л.Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 600 с.

Донченко І.А. Структура професійної самосвідомості фахівця

Анотація. У статті здійснено аналіз наукової літератури щодо проблеми професійної самосвідомості та її структури. Представлено авторський підхід до визначення структури професійної самосвідомості фахівця.

Ключові слова: професійна самосвідомість, професійна Я-концепція, професійна рефлексія, професійна самоорганізація, суб'єкт професійної діяльності.

Донченко И.А. Структура профессионального самосознания специалиста

Аннотация. В статье проведен анализ научной литературы по проблеме профессионального самосознания и его структуры. Представлен авторский подход к определению структуры профессионального самосознания специалиста.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, профессиональная Я-концепция, профессиональная рефлексия, профессиональная самоорганизация, субъект профессиональной деятельности.

Donchenko I.A. Specialist's professional self-consciousness structure

Annotation. *In article the analysis of the scientific literature on a problem of professional consciousness and its structure is carried out. The author's approach to definition of structure of professional consciousness of the expert is presented.*

Key words: *professional consciousness, professional reflection, professional self-organizing, subject of professional work.*

УДК 167.1::159.955.4.001

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ: АНАЛІЗ НАУКОВИХ ТЕОРІЙ**Зарицька В.В.****I. Вступ**

Кожна людина мріє стати максимально успішною у певній галузі знань чи практичної діяльності, оскільки все це може принести не тільки повагу серед оточуючих, а й певні матеріальні блага. Сучасні роботодавці все більше схильні брати на роботу тих, хто швидко орієнтується в життєвих ситуаціях, здатний проявляти активність, брати ініціативу у свої руки, щоб довести розпочату справу до логічного завершення.

Учені останніми роками доводять, що гарні розумові здібності, високі показники IQ ще не є гарантією успішності у житті, кар'єрного зростання. Виходить, що високий рівень інтелекту є важливою умовою успішної самореалізації у житті, але не достатньою.

Не менше значення для людини, як доводять учені, має комунікабельність, неконфліктність, уміння будувати позитивні стосунки, працювати в команді, протистояти стресам і залишатися оптимістом, незважаючи на невдачі.

Практика показує, що найбільших успіхів у житті досягають ті, які здатні у критичні моменти взяти себе в руки і не піддаватися гніву, роздратованості, зневірі, відчаю. Якщо людина наділена подібними якостями, то ці якості розповсюджуються на всі життєві ситуації, а не тільки на сфери, пов'язані з роботою чи навчанням.

Останнім часом все більшу зацікавленість викликає проблема зв'язку почуттів і розуму, емоційного і раціонального, їх взаємодії і взаємовпливу.

Цей зв'язок увійшов у науковий обіг під назвою "емоційний інтелект" і стає все більше популярним, хоча ще не існує чіткого визначення цього поняття.

II. Постановка завдання

Мета статті – здійснити аналіз наукових теорій емоційного інтелекту, розкрити його сутність і соціальну цінність для особистості.

III. Результати

Проблема емоційної культури залишалась актуальною впродовж усієї історії людства. Сучасні вчені і філософи вслід за стародавніми мислителями підкреслюють актуальність проблеми розвитку емоційної компетентності, відкритості людини у своїх емоційних переживаннях [11, с. 23], пов'язуючи її можливості з гармонійною взаємодією серця і розуму, афекту та інтелекту. Ошо Радшніш [16] говорив, що розум – це інтелект, налаштований на той самий лад, що й ваше серце.

У вітчизняній психології ідея єдності афекту та інтелекту знайшла своє відображення у

працях Л.С. Виготського [6; 7], А.Н. Леонтьєва [12] С.Л. Рубінштейна [19] та ін.

Так, Л.С. Виготський дійшов висновку про існування динамічної смислової системи, які являють собою єдність афективних та інтелектуальних процесів. Він стверджує, що "відрив інтелектуальної сторони нашої свідомості від її афективної, вольової сторони є одним із головних і корінних недоліків усієї традиційної психології. Мислення при цьому неминуче перетворюється в автономний потік самих по собі мислячих думок, воно відривається від усієї повноти живого життя" [7, с. 25]. На думку Л.С. Виготського, єдність афекту й інтелекту виявляється:

- у взаємозв'язку і взаємовпливі цих сторін психіки на всіх рівнях розвитку;
- в тому, що цей зв'язок є динамічним, причому, кожному рівневі розвитку мислення відповідає свій рівень розвитку афекту.

Розвиваючи ідеї Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейн відмічав, що мислення уже саме по собі є єдністю емоційного і раціонального [19].

Однак намічені підходи Л.С. Виготського до розуміння єдності афекту й інтелекту в процесі розвитку людини поки що не отримали належної розробки. На це звертав увагу і Д. Ельконін, який стверджував, що суттєвим недоліком розгляду психічного розвитку дитини є розрив між процесами розумового та емоційного розвитку [10].

У сучасному суспільстві проблема розуміння і прояву емоцій стоїть достатньо гостро, оскільки в ній штучно насаджується культ раціонального ставлення до життя, як еталону, в якому немає місця емоціям.

Свого часу К.Д. Ушинський [22] підкреслював глибокий соціальний смисл емоцій і стверджував, що суспільство, яке турбується про навчання тільки розуму, робить велику помилку, бо людина більше людина в тому, як вона відчуває, ніж як вона думає.

Дійсно, культ раціональності і високий освітній рівень безпосередньо ще не забезпечують гуманістичний світогляд і емоційну культуру людини.

На думку Е.Л. Яковлевої [28], усвідомлення власної індивідуальності є не що інше як усвідомлення власних емоційних реакцій і станів, які вказують на індивідуальне ставлення до того, що відбувається.

Відомо, що заборона емоцій призводить до витіснення їх зі свідомості. У свою чергу, неможливість психологічної переробки емоцій сприяє розростанню їх фізіологічного компоненту, що спричинює неврози. З особливою силою і чіткістю емоційні проблеми проявля-

ються у людей з низьким рівнем самоконтролю. Звільнившись з-під контролю свідомості, емоції перешкоджають здійсненню намірів, порушують міжособистісні стосунки, не дають змоги належним чином виконувати службові і сімейні обов'язки, ускладнюють відпочинок і погіршують здоров'я [4–6]. Для розв'язання проблеми емоційних і психологічних розладів необхідна цілеспрямована робота з розвитку емоційної мудрості, тієї здатності, яка в сучасних дослідженнях називається емоційним інтелектом [1–5; 8; 15; 17; 27; 28; 34–41].

Учені, які критично ставляться до концепції емоційного інтелекту, обґрунтовують свою позицію таким чином:

- по-перше, інтелект у цьому випадку є недоречною метаморфозою, яку, на їх думку, доцільно замінити терміном “компетентність”;
- по-друге, інтелект визначається як здатність, а жодних унікальних здібностей, пов'язаних з емоціями, не існує [30, с. 424];
- по-третє, в уявленнях про емоційний інтелект емоції підміняються інтелектом [9].

У традиційній західній психології емоції розглядаються як втручання, яке настільки дезорганізує і руйнує розумову активність, що їх треба контролювати. Виходячи із цього, деякі вчені вважають сам термін “емоційний інтелект” суперечливим.

Разом з тим ще до нашої ери Публіус Сиріус [1] говорив, що необхідно керувати своїми емоціями, а то емоції будуть керувати тобою. Набагато пізніше К. Юнг визначав емоції як сильне хвилювання, яке охоплює індивіда в цілому.

Сучасні прихильники такого підходу описують емоції як спонтанну реакцію, головним чином внутрішню, через порушення афективного регулювання. Вони розглядають емоції як феномен, зумовлений повною втратою інтелектуального контролю і відсутністю свідомої мети.

Р.С. Вудворт [41] вважає, що до складу шкал для вимірювання IQ треба включати тести, які демонструють, що людина не проявляє страху, гніву, неприйняття або зацікавленості до тих речей, які викликають відповідні емоції у дитини. Це означає, що емоційний інтелект розуміється як певний компонент розумового процесу, що знижує об'єктивність пізнання [27].

Часто дослідники обмежуються лише констатацією наявності цього поняття [7; 28], не визначаючи його, не виділяючи чітко його структурних компонентів. Це, мабуть, пов'язано як із семантичною неоднозначністю поняття, так і з проблемами операціоналізації емоційного інтелекту.

На противагу критикам концепції емоційного інтелекту, в ряді зарубіжних і вітчизняних теорій емоція розглядається як особливий тип знання [28], як упорядкована реакція, яка з метою адаптації фокусує когнітивну активність і подальші дії.

Так, наприклад, Р.У. Липер вважає, що емоції є первинними мотивувальними факторами, оскільки емоційні процеси дають змогу збуджувати активність, підтримувати її і керувати нею. Слово “емоція” в перекладі з латини означає “рух” [17]. Емоція – це засіб, за допомогою якого взаємодіє тіло і розум, вони постійно змінюються і “переміщуються”. Так, якщо ми повністю функціональні і благополучні, емоції позитивні, якщо ні – вони “переміщуються” до негативного полюсу.

Дж. Мейєр і П. Селовей [40] визначають емоції як упорядковані реакції, що пересікають межі багатьох психологічних підсистем, включаючи фізіологічну, когнітивну, мотиваційну, емпіричну (пов'язану з досвідом). Ці адаптивні реакції потенційно можуть бути причиною трансформації персональної і соціальної взаємодії у збагаченні досвіду.

Найбільш поширеним визначенням інтелекту є визначення Д. Векслера, який стверджує, що інтелект – це сукупність здібностей або глобальна здібність індивіда діяти цілеспрямовано, думати раціонально й ефективно спілкуватися з оточенням.

Г. Гарднер [33] виділяє множинний інтелект і включає у відповідне психологічне явище широке коло здібностей. Він створив модель, до якої включено вісім основних підвидів (форм) інтелекту:

- вербальний;
- логіко-математичний;
- просторовий;
- музичний;
- тілесно-кінестетичний;
- міжособистісний;
- внутрішньоособистісний;
- соціальний.

У Г. Гарднера [33] емоційний інтелект розглядається як підструктура соціального інтелекту, яка включає здатність спостерігати за власними емоціями та емоціями інших людей, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для управління мисленням і діями. Звідси виходить, що емоційний інтелект не містить у собі загальні уявлення про себе й оцінку інших. Він фіксує увагу на пізнанні і використанні власних емоційних станів і емоцій оточуючих для розв'язання проблем і регулювання поведінки.

На відміну від абстрактного і конкретного інтелекту, які відображають закономірності зовнішнього світу, емоційний інтелект відображає внутрішній світ і його зв'язки з поведінкою особистості та її взаємодію з реальністю. Кінцевий продукт емоційного інтелекту – прийняття рішень на основі відображення й осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, що мають особливе значення [11].

Отже, у загальному вигляді емоційний інтелект в науковій літературі визначається як явище, яке об'єднує в собі уміння людини розрізняти, розуміти і керувати власними емоціями, емоційними станами й емоціями своїх партнерів по спілкуванню, а га-

лузь вивчення емоційного інтелекту є порівняно молодого і розвивається приблизно два останніх десятиліття.

Термін "емоційний інтелект" був уперше використаний у 1990 р. Дж. Мейером і П. Селовеем, хоча ще у 1985 р. клінічний фізіолог Р. Бар-Он ввів позначення EQ (*emotional quotient*) – коефіцієнт емоційності за аналогією до IQ – коефіцієнтом інтелекту.

Широку популярність поняття "емоційний інтелект" набуло завдяки Д. Гоулману, чия книга "Emotional Intelligence" викликала надзвичайний резонанс у світовій психології в 1995 р.

Д. Гоулман останніми роками опублікував ряд наукових праць, у яких стверджується важливість емоційного фактора для успішної діяльності людини, розвинувши тим самим ідею емоційного інтелекту як доповнення, а іноді й протидію інтелекту раціональному.

Можливо висновки Д. Гоулмана теорією назвати важко, оскільки логічні закономірності й причинно-наслідкові зв'язки у розмірковуваннях автора простежити нелегко, а висновки ним робляться на основі "прикладів з життя" та їх асоціативних зв'язків з принципами, які він декларує. Разом з тим Д. Гоулман наводить багато прикладів, які наочно демонструють важливість розуміння людиною власних емоцій та емоцій інших людей, а також уміння контролювати свої почуття і будувати стосунки з людьми.

У результаті аналізу цих прикладів Д. Гоулман визначає емоційний інтелект як здатність людини усвідомлювати свої емоції та емоції інших, щоб добре керувати ними наодинці із самим собою та при взаємодії з іншими людьми.

У своїх дослідженнях він показав, що IQ впливає на успішність людини від 4 до 25%, і пояснює це тим, що для того, наприклад, щоб стати менеджером, необхідно мати певний рівень IQ, а щоб стати успішним менеджером, необхідно додатково володіти ще й здібностями іншого роду, а саме здібностями, пов'язаними з розумінням і керуванням емоціями. У зв'язку із цим серед менеджерів став популярним вислів про те, що "завдяки IQ людина влаштовується на роботу, а завдяки EQ – робить кар'єру".

Теорія емоційного інтелекту спростовує одну із головних ідей XX ст. про те, що для успіху немає місця емоціям на роботі.

Д. Гоулман на конкретних прикладах упевнено доводить, що найбільш успішні у своїй діяльності ті люди, які вміло поєднують розум і почуття. Саме люди з високим емоційним інтелектом швидше приймають рішення, ефективніше діють у критичних ситуаціях, краще керують своїми підлеглими, що, відповідно, сприяє їх кар'єрному зростанню.

На сьогодні проблемою емоційного інтелекту займаються спеціалісти у всьому світі, се-

ред яких можна виділити: Р. Бар-Он, К. Кеннон, Л. Морріс, Е. Оріолі, Д. Карузо, Д. Гоулман, Е.Л. Носенко, Дж. Мейер, П. Селовей та ін.

Кожен із них дає власне визначення поняття "емоційний інтелект". Так, Р. Бар-Он, автор аббревіатури "EQ", визначає емоційний інтелект як набір некогнітивних здібностей, компетенцій і навичок, які впливають на здатність людини справлятися з викликами і тиском зовнішнього середовища.

Дж. Мейер, П. Селовей визнають емоційний інтелект як "здатність старанного осягнення оцінки і прояву емоцій; здатність розуміти емоції, наявність емоційних знань, а також здатність керувати емоціями, яка сприяє емоційному та інтелектуальному зростанню особистості" [40].

XX століття пройшло під егідою "звичайного" інтелекту – IQ. Саме на основі розумових і технічних здібностей оцінювали перспективи людини на успіх у житті. Незважаючи на це, у нашій країні уже давно використовується вислів: "Якщо ти такий розумний, то чому ти такий бідний?".

Виходить, що людям завжди були притаманні прагнення до успіху, бажання сімейного щастя і почуття задоволення від виконаної роботи. Чим би людина не займалася, вона завжди хоче бути успішною і реалізувати намічені цілі. А досягнення успіху (у тому числі й професійного) залежить не тільки від інтелектуального потенціалу. Дослідження показують, що успіх значною мірою залежить від розумного володіння емоціями або емоційним інтелектом (EQ). Ним якраз і визначається рівень сприйняття людиною світу, людей, подій, а також її реакція на все, яка, в свою чергу, впливає на ефективність її дій. Інакше кажучи, емоційна інтелектуальність – це вміння виражати свої емоції, а також здатність керувати ними таким чином, щоб досягти поставленої мети. Людина, яка емоційно інтелектуальна, здатна відчувати емоції і мотиви поведінки інших людей і вміло ними керувати. Вміле керування емоціями дає змогу легше справлятися зі своїми почуттями та емоціями у важкі періоди життя, особливо в сучасних умовах ринкової економіки. Емоційний інтелект допомагає зберегти віру в себе і рішучість у досягненні мети, пристосуванні до нових умов.

Кожний успіх – це почуття задоволення і прояв позитивних емоцій. Разом з тим важливо не тільки досягти їх, а й зберегти ці почуття. Вчені доводять, що здатність викликати позитивні емоції не тільки в себе, а й в інших – типова якість емоційно-інтелектуальних людей.

Незважаючи на те, що, як і кожна особливість людини, емоційний інтелект певною мірою передбачений генетично й основа для повного використання потенціалу закладається у дитинстві, значна кількість необхідних якостей може бути розвинута у людини.

Особливої важливості й актуальності розвиток емоційного інтелекту набуває у молодшому шкільному віці, оскільки саме в цей період відбувається активне емоційне становлення особистості як щодо себе, так і щодо інших, удосконалення самосвідомості формування, здатність до рефлексії і децентралізації (вміння прийняти позицію партнера, враховувати його потреби і почуття).

Робота з розвитку емоційного інтелекту доцільна з підлітками та юнацтвом, які відрізняються високою сенситивністю і гнучкістю всіх психічних процесів, а також глибоким інтересом до сфери свого внутрішнього світу.

IV. Висновки

У результаті проведеного дослідження нами були зроблені такі висновки.

1. Емоційний інтелект – це принципово нове поняття, яке можна визначати як розумну поведінку в емоційній галузі. Новизна поняття, в першу чергу, закладена в самій назві, зокрема, у поєднанні слів “емоційний” та “інтелект”, оскільки раціональна й емоційна сфери діяльності традиційно розділялись. Разом з тим “емоційний інтелект” поєднує в собі можливість зануритися у власні емоції, щоб відчувати їх та усвідомити необхідність їх раціонального аналізу для прийняття рішень. Емоції несуть в собі величезний пласт інформації, використовуючи яку, людина може діяти більш ефективно.

Згідно з описаними вище підходами до розуміння емоцій (особливого типу знання) та інтелекту (сукупності взаємопов'язаних між собою розумових здібностей), поняття “емоційний інтелект” визначається як:

- здатність розуміти ставлення, репрезентовані в емоціях, і керувати емоціями на основі інтелектуального аналізу і синтезу;
- здатність ефективно контролювати емоції і використовувати їх для покращення мислення;
- сукупність емоційних (особистісних і соціальних) здібностей, які впливають на загальну здатність ефективно справлятися з вимогами і тиском навколишнього середовища;
- емоційно-інтелектуальна діяльність;
- підструктура соціального інтелекту, що є однією з характеристик індивідуальності;
- здатність діяти відповідно до власних почуттів і бажань.

В усіх запропонованих вище визначеннях поняття “емоційний інтелект” акценти робляться на окремих аспектах емоційних здібностей і не відображено аспекти інтелекту як сукупності взаємопов'язаних між собою розумових можливостей для забезпечення ефективної самореалізації.

2. Другим принципово новим моментом у визначенні цього поняття є те, що емоційний інтелект дозволяє керувати своїми емоціями, а у традиційній психології це вважа-

лося неможливим, оскільки цей процес безпосередньо пов'язаний з фізіологією.

3. Привабливість підходу до визначення поняття “емоційний інтелект”, його сутності і значущості для людини полягає в тому, що здатність відчувати, розпізнавати і керувати емоціями – це навички, які можна напрацьовувати і розвивати.

4. На сьогодні існує потреба у подальшому дослідженні феномену емоційного інтелекту, його структури, шляхів розвитку, що відкриє реальну можливість оптимізації взаємовідносин між людьми в процесі міжособистісної взаємодії через глибше усвідомлення емоційних процесів і станів. Розвиток емоційного інтелекту може розглядатися як значущий фактор підвищення психологічної культури суспільства в цілому.

Література

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
2. Бабаева Ю.Д. Эмоции и проблемы классификации видов мышления / [Ю.Д. Бабаева и др.] // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1999. – № 2. – С. 91–96.
3. Библия. Книги Ветхого Завета. – М. : Рос. библейское общ-во, 1994. – С. 648–682.
4. Бьюзен Т. Могущество социального интеллекта / Т. Бьюзен. – Мн. : Попурри, 2004. – 208 с.
5. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект / Х. Вайсбах, У. Дакс. – М. : Лик Пресс, 1998.
6. Выготский Л.С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1968. – № 2. – С. 157–159.
7. Выготский Л.С. Собрник сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982. – Т. 2.
8. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Макки Энни. – М. : Альбина Бизнес Букс, 2005.
9. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – С. 242–244.
10. Кравцов Г.Г. Единство аффекта и интеллекта в теории и на практике / Г.Г. Кравцов // Л.С. Выготский и современность. – Минск, 1996. – Т. 1. – С. 25–29.
11. Куница В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куница, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность и сознание / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1972. – № 12. – С. 137–140.
13. Носенко Е.Л. “Емоційна розумність” як детермінанта успішної життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига // Вісник

- Дніпропетровського ун-ту. Педагогіка і психологія. – 2000. – Вип. 6. – С. 3–7.
14. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека / К. Обуховский. – СПб.: Речь, 2003.
 15. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М.: КСП+, 2003. – 272 с.
 16. Ошо (Бхагаван Шри Раджниш). Библия Раджниша / Ошо (Бхагаван Шри Раджниш). – М., 1995. – Кн. 1. – Т. 3. – С. 316–318.
 17. Психология эмоций. Тексты / [под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гипенрейтер]. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – С. 248–250.
 18. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М.: Прогресс, 1979. – С. 133–179.
 19. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1973.
 20. Семенова Н.Д. Возможности психологической коррекции алекситимии / Н.Д. Семенова // Телесность человека: Междисциплинарные исследования. – М.: Филос. общ-во СССР, 1991. – С. 89–96.
 21. Слепкова В.И. Развитие эмоциональной компетентности средствами психологического тренинга / В.И. Слепкова, De Vries-Geervilet Liet T // Актуальные проблемы кризисной психологии: сб. науч. тр. – Мн., 1997. – С. 130–137.
 22. Спасибенко С.Г. Эмоциональное и рациональное в социальной структуре человека / С.Г. Спасибенко // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 2. – С. 109–125.
 23. Тайлакер Й.Б. Тренировка IQ: Ваш путь к успеху / Й.Б. Тайлакер, У. Визингер. – М.: АСТ, 2004. – 174 с.
 24. Тостов А.Ш. Феноменология эмоциональных явлений / А.Ш. Тостов, И.Г. Колымба // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. – 1999. – № 2. – С. 3–14.
 25. Холмогорова А.Б. Культура, эмоции и психическое здоровье / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гараньян // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 61–74.
 26. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я / О.В. Хухлаева. – М.: Генезис, 2001. – 280 с.
 27. Чеботарь А.И. Эмоциональный интеллект как основа успешности жизнедеятельности человека / А.И. Чеботарь // Вісник Дніпропетров. ун-ту. Педагогіка і психологія. – 1999. – Вип. 4. – С. 129–134.
 28. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вopr. психол. – 1997. – № 4. – С. 20–27.
 29. Ярчак М.Т. Ці існує емаційнальнае мысленне? / М.Т. Ярчак // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 7. – С. 72–75.
 30. Buck R. Motivation? Emotion and Cognition: A Developmental-Interactionist View / R. Buck // International Review of Studies on Emotion / V.T. Chichester; [ed. K.N. Strogman]. – Willey, 1991.
 31. Goleman D. Working with Emotional Intelligence / D. Goleman. – New York: Bantam Books, 1998.
 32. Frujda N.H. Etichettamento Delle Proprie Emotioni / N.H. Frujda, V.L. Zammuner // G. Ital. Psicol. – 1992. – Vol. 13. – №3. – P. 389–423.
 33. Gardner H. Multiple Intelligences / H. Gardner. – N. Y., 1993.
 34. Golberg C. Why Hamlet Could not Love / C. Golberg // Psychoanal and Psychother. Intelligence. – 1991. – Vol. 9. – № 1. – P. 19–32.
 35. Goleman D. Sex Roles Reign Powerful as Ever in the Emotions / D. Goleman // The New York Times. – 1988.
 36. Lopes P.N. Emotional Intelligence and Social Interaction / [P.N. Lopes et. al.] // Pers. and Soc. Psychol. Bull. – 2004. – Vol. 30. – P. 1018–1034.
 37. Mayer J.D. Emotional Intelligence: Popular or Scientific Psychology / J.D. Mayer. – 2005.
 38. Mayer J.D. Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence / J.D. Mayer, M.Di Paolo, P. Salovey // J. Pers Assessment. – 1990. – Vol. 54. – № 3, 4. – P. 772–781.
 39. Mayer J.D. The Intelligence of Emotional Intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – N. Y., 1993. – P. 433–442.
 40. Salovey P. Some Final Thoughts About Personality and Intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer; [Eds.: J. Stenberg, P. Ruzlis] // Personality and Intelligence. – Cambridge: Cambr. Univ. Press, 1994.
 41. Woodworth R.S. Psychology / R.S. Woodworth. – 4th ed. – N. Y.: Henry Holt, 1940.

Зарицька В.В. Емоційний інтелект: аналіз наукових теорій

Анотація. У статті проаналізовано наукові теорії емоційного інтелекту, розкрито його сутність, соціальну цінність для особистості.

Ключові слова: інтелект, емоції, емоційний інтелект.

Зарицкая В.В. Эмоциональный интеллект: анализ научных теорий

Аннотация. В статье проанализированы научные теории эмоционального интеллекта, раскрыты его сущность, социальная значимость для личности.

Ключевые слова: интеллект, эмоции, эмоциональный интеллект.

Zarytska V.V. Emotional intelligence: analysis of scientific theories

Annotation. Scientific theories of emotional intelligence are analyzed in the article, the essence and social value of it are revealed.

Key words: *emotions, intelligence, emotional intelligence.*

УДК 167.1::159.9.955.4.001

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ. СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

Застело А.О.

І. Вступ

Вивчення людської поведінки, її усвідомленості й системності вищих психічних функцій містить у собі обов'язковий розгляд проблем рефлексії. Фундаментальність проблеми рефлексії визначена тим, що її розуміють як феномен вищої форми управління поведінкою – свідомістю. Рефлексія є багатоаспектною, міждисциплінарною категорією, що виступає предметом вивчення філософії, психології, педагогіки, соціології, інженерних наук, наукових сфер, що пов'язані з управлінням, кібернетикою тощо. Проте рефлексія як психологічна категорія не має як достатньої конкретно-наукової розробки, так і методичної бази досліджень.

Проаналізуємо деякі підходи до визначення психологічної сутності поняття рефлексії та її особливостей. Вивчення рефлексії в психології має значно меншу історію, ніж у рамках філософії. Тому рефлексія як предмет саме психологічних досліджень визначається з 20-х рр. XX ст.

Цілком зрозуміло, що наукові розробки проблематики рефлексії суттєво відрізняються у підходах зарубіжних і вітчизняних психологів. Так, зарубіжні психологи (Р. Вікланд, М. Волом, Дж. Добс, С. Д'ювел, М. Евенс, Н. Катор, А. Міченбаум, Дж. Пурвіс, М. Розенберг, А. Фенігштейн, Ч. Хопер, М. Шнайдер) вивчали рефлексію переважно опосередковано в колі праць з проблем Я-людини, що не є достатнім для розуміння її сутності як психологічного утворення. Саме в зарубіжній психології XIX ст. експериментальне дослідження міжособистісного спілкування дало змогу розглядати рефлексію як форму усвідомлення суб'єктом того, як його сприймають й оцінюють інші індивіди або спільності. Рефлексія – це вже не тільки знання або розуміння суб'єктом самого себе, але й визначення того, як інші розуміють його особистісні особливості, емоційні реакції, когнітивні уявлення [3].

У вітчизняній психології первинним був етап теоретичного осмислення психологічної природи рефлексії. Теоретичесні питання рефлексії розглядались у працях Б.Г. Ананьєва, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна. Тут рефлексія розглядається як один із пояснювальних принципів організації та розвитку психіки людини і, насамперед, її вищої форми – свідомості [1].

Змістовний аналіз проблем рефлексії та їх розробка у вітчизняній психології здійснюва-

лися Г.П. Щедровицьким, М.Г. Алексєєвим, І.С. Ладенко, А.О. Паковим, В.І. Слободчиковим, О.С. Анісімовим, І.М. Семеновим, Н.І. Гуткіною, А.З. Заком, В.М. Розіним, В.О. Лефевром, У.Є. Лепським, А.В. Коровим, А.С. Кульовим й іншими. У їх працях відображено не тільки аналіз і класифікацію філософських і психологічних підходів у дослідженні рефлексії, а й власні варіанти вирішення її окремих проблем.

Складність феномену рефлексії на сьогодні у психології та суміжних з нею галузях відображена в тому, що існують різні підходи щодо характеристики її специфіки, типів і функцій. У працях відомих науковців різних галузей рефлексія описується різними категоріями: філогенетичний рівень переходу інстинкту до думки (П. Тейяр де Шарден), специфічний вид пізнання (В.А. Лекторський), пояснювальний принцип організації та розвитку психічних процесів (Ж. Піаже), рівень ієрархічно організованого мислення та механізм саморозвитку особистості (І.М. Семенов, С.Ю. Степанов), детермінанта творчого процесу (Я.О. Пономарьов, В.О. Моляко), спосіб самоздійснення "Я" (О.Г. Асмолов), механізм самосвідомості (К.О. Альбуханова-Славська), рівень функціонування і особливий стан свідомості (Ф.Є. Василюк, М.У. Brown), необхідна складова соціально-психологічної компетенції (Л.А. Петровська) [9].

Дослідження інтелектуального аспекту рефлексії тісно пов'язане з проблемою розвивального навчання, яку розробляли провідні вітчизняні психологи В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Л.В. Занков у 60–70-х рр. XX ст. Результати їх наукової роботи свідчать про те, що розвиток теоретичного мислення сприяє виникненню теоретичної рефлексії як основного новоутворення молодшого шкільного віку поряд з іншими складовими свідомості – аналізом і плануванням [2].

У 80-х рр. XX ст. І.М. Семенов, С.Ю. Степанов одержали експериментальні дані, що рефлексія є механізмом організації розвитку творчого мислення і саморозвитку особистості. Творчий процес передбачає переосмислення людиною образів предметної ситуації завдання (інтелектуальних смислів) та образів особистості, з якими ототожнює себе "Я" під час переживання конфлікту (особистісних смислів), який веде до виникнення психічних новоутворень, пов'язаних із продуктивною самозміною і саморозвитком. На ду-

мку І.М. Семенова, С.Ю. Степанова, це трактує переосмислення як рефлексію [12].

З іншого боку, рефлексію можна розглядати, по-перше, як процес і структуру діяльності, а по-друге, як механізм природного розвитку діяльності. За колективного вирішення проблем в організаційних системах найефективніше демонструється практика породження рефлексивних процесів, виявляються умови їх виникнення та функціонування. Специфіка цих процесів зумовлюється різноманітними реально-практичними ситуаціями (пізнавальними, моральними, поведінковими) соціального буття людини, які вимагають від неї розвинутого вміння скоординувати свою автономну дію з діями інших (М.Г. Алексєєв, В.В. Рубцов, А.Т. Тюков, Г.П. Щедровицький). Важливе значення має зворотній зв'язок, що дає змогу людині самій бачити свою поведінку та її детермінанти, ніби з боку (І.С. Кон, М.У. Brown, D. Elkins). У цьому разі рефлексія виявляється в міжіндивідній формі (пізнання себе через іншого та іншого через себе [8]).

З особистісного погляду на рефлексію робиться акцент на активізацію принципу саморозвитку особистості, де рефлексія забезпечує самоорганізацію і самообілізацію особистості за різних умов її функціонування. Так, поняття "особистісна рефлексія" розглядається в одному синонімічному ряду з поняттям "саморефлексія" (Н.І. Гуткіна, І.Д. Бех, В.К. Зарецький, О.Р. Новікова, С.Ю. Степанов, І.М. Семенов, А.Б. Холмогорова та ін.). Разом з тим рефлексія вивчається у взаємозв'язку із самоставленням, яке, на думку окремих дослідників, є визначальним чинником конструктивної особистісної рефлексії (С.Р. Пантелєєв) [14].

До багатозначності самого терміна "рефлексія". Так, В.І. Слободчиков розглядає рефлексію як смисловий центр усієї людської реальності, наводить велику кількість досліджень. Дослідження Н.І. Гуткіної, А.В. Захарової, А.І. Ліпкіної, І.С. Кона, В.В. Століна, Х. Хекхаузена, А. Бандури аналізують цей феномен як найважливіший механізм самопізнання і саморегуляції. У працях Б.В. Зейгарника, А.Б. Холмогорової, Є.Є. Мазур, К. Роджерса рефлексія трактується як принцип існування індивідуальної свідомості і необхідна умова зрілої особистості. Здатність усвідомлювати свої особливості, а також те, як вони сприймаються іншими, і будувати на цьому підґрунті свою поведінку є, на думку Л.А. Венгер, В.С. Мухіної, основоположною.

Отже, спільним для зазначених підходів можна вважати витлумачення рефлексії як фундаментальної здатності свідомої істоти перебувати відносно власної свідомості, мислення, умов і способів здійснення життєдіяльності.

II. Постановка завдання

Мета статті полягає в аналізі теоретичних засад вивчення предмета психології рефлексії. Для досягнення мети було поставлено такі завдання:

- узагальнити напрями розробки психологічної проблематики рефлексії;
- проаналізувати проблему методичних аспектів осмислення рефлексії та можливе її вирішення.

III. Результати

Своєрідність проблеми рефлексії зумовлено унікальністю самої властивості рефлексивності. Завдяки цій властивості людина розуміє, що наділена здатністю усвідомлювати. На думку О.В. Карпова, завдяки цій властивості виникає й психологія як така, оскільки вона дає змогу диференціювати психічне на "те, що пізнає" й "пізнаване", а тим самим – конституювати його як предмет пізнання. Психологічне знання – спочатку в його донауковій, а потім й у власне науковій формі – виникає з появою властивості рефлексивності [5].

Як очевидні й важливі риси проблеми рефлексії можна виділити, по-перше, багатовікову її історію, що має найтісніші гносеологічні зв'язки з філософським знанням; по-друге, її комплексний, багатоаспектний характер, що виявляється в міждисциплінарному статусі й загальнонауковому характері цієї проблеми, а також у найширшому спектрі власне психологічних напрямів її розробки. Так, О.В. Карпов відзначає, що рефлексивна проблематика настільки ж комплексна й "розподілена" по психологічній проблематиці в цілому, як "всепроникаючою" й інтегративною є сама властивість рефлексивності; серед базових напрямів її розробки (частково розглянутих вище) доцільно виділити такі:

1. Діяльнісний напрям, суть якого полягає у розгляді рефлексії як компонента структури діяльності (Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв й ін.).
2. Дослідження рефлексії в контексті проблематики психології мислення (В.В. Давидов, Ю.Н. Кулюткін, І.Н. Семенов, В.Ю. Степанов).
3. Вивчення рефлексивних закономірностей організації комунікативних процесів (В.С. Біблер, С.Ю. Курганів, А. Ліпман).
4. Аналіз рефлексивних феноменів у структурі спільної діяльності (В.А. Недоспазова, А.Н. Перре-Клемон, В.В. Фляков).
5. Педагогічний напрям, представники якого розуміють рефлексію як інструментальний засіб організації навчальної діяльності (О.С. Анісімов, М.Е. Боцманова, А.З. Задю, А.В. Захарова).
6. Особистісний напрям, де рефлексивне знання розглядається як результат осмислення своєї життєдіяльності (Ф.Є. Васильюк, М.Р. Гінзбург, Н.І. Гуткіна, О.Ф. Лазурський).

7. Генетичний напрям дослідження рефлексії (В.В. Барцалкіна, Ю.В. Громико, Н.І. Люр'я, Ж. Піаже, В.І. Слободчиков).

8. "Системомиследіальнісний" підхід, відповідно до якого рефлексія є формою миследіальності (А.О. Зинів'єв, В.О. Лефевр, Г.П. Щедровицький).

9. Метакогнітивна парадигма дослідження рефлексивних процесів (М. Келлер, М. Кеплінг, Дж. Флейвелл, М.А. Холодна).

10. Дослідження рефлексії як фундаментального механізму самопізнання й саморозуміння (В.В. Знаків).

11. Аналіз рефлексивних закономірностей і механізмів (О.В. Карпов, Г.С. Красовський, В.Є. Лепський).

Розгортання досліджень проблеми рефлексії в зазначених (а також в інших) напрямках чітко визначило дві основні особливості її сучасного стану. З одного боку, накопичений величезний фактичний матеріал, отримані експериментальні результати, що розкривають важливі закономірності й механізми рефлексивних феноменів; сформульований ряд пояснювальних концепцій у цій сфері [4; 6; 7; 10; 13]; а з іншого боку – у міру розвитку цих уявлень все чіткіше виявляються й певні негативні особливості й труднощі, без подолання яких неможливий подальший конструктивний розвиток проблеми рефлексії.

О.В. Карпов як джерело принципових труднощів теоретичного осмислення рефлексії виділяє слабку розробленість власне методичних аспектів цієї проблеми, недостатність емпіричних, а й особливо експериментальних методів її вивчення, слабку залученість в експериментальну психологію, що розглядається, як відомо, як протилежність інтроспективної психології. Однак необхідно розділяти рефлексію як метод психологічного дослідження і як його предмет, що має власні експериментальні й діагностичні засоби вивчення [5; 11]. Дві останні з названих вище труднощів мають найбільш принциповий характер, оскільки вирішення багатьох інших питань похідне від їхнього подолання.

Для подальшого конструктивного розвитку проблеми рефлексії необхідна, насамперед, на думку О.В. Карпова, диференціація й конкретизація, а загалом і операціоналізація самого її предмета. Предметом слід розглядати не "рефлексію взагалі", не частки, парціальні її прояви й різновиди, а рефлексію в її основних модусах і специфікаціях. Для виявлення ж останніх необхідно прийняти таке. У силу "всепроникності" рефлексії, а також її "розподіленості" по психіці в цілому для диференціації її базових модусів доцільно використати зрозумілий критерій – класичну тріаду, що включає психічні процеси, властивості й стани. Тому доцільно виділити дві методологічних вимоги: по-перше, розробка проблеми рефлексії має здійснюватися диференційовано, за конкретними напрямками, а сам феномен необхідно вивчати як психічний про-

цес, психічну властивість і психічний стан; по-друге, на основі диференційованого дослідження можна здійснити й синтез отриманих у кожному із трьох базових аспектів результатів, що стане визначальною умовою для розробки цілісної й узагальненої психологічної концепції рефлексії, відсутність якого, як відзначалося, – характерна риса сучасного стану цієї проблеми.

Так, диференційоване розуміння предмета психології рефлексії спеціально розглянуте в аспекті психічної властивості, тобто представлене як якісно особлива властивість індивіда. Для цього мають бути реалізовані ті методологічні імперативи, які існують у цій сфері досліджень. Серед найважливіших – положення про індивідуальну міру вираженості будь-якої психічної властивості. Отже, рефлексивність як психічна властивість також повинна мати певний діапазон розбіжностей в індивідуальній мірі вираженості. Як будь-яка властивість, вона принципово квантифіцирована й тому вимірювана. Отже, можлива розробка відповідної психодіагностичної процедури, методики її вимірювання, що повинна визначати існуючі розбіжності рівня розвитку рефлексивності, а через них забезпечувати додаткові можливості вивчення рефлексії як процесу і як стану [5].

Так, методологічні наслідки становлять вимірюваність рефлексивності як визначення її незалежної змінної в експериментальних дослідженнях, що дає підставу для розробки емпіричних методів дослідження рефлексивності.

IV. Висновки

Таким чином, сучасний розвиток проблем рефлексії визначається реалізацією теоретичного й методичного імперативів. Так, диференціація предмета психології рефлексії передбачає його пояснення й вивчення у кожному модусі класичної психологічної тріади. Перспективи подальших розвідок полягають у подальшому узагальненні теоретико-методичних засад вивчення рефлексії та аналізі сучасних емпіричних досліджень рефлексії, що спрямовані на вирішення існуючих проблем.

Література

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Димченко Н.С. Професійна рефлексія майбутнього менеджера як предмет психологічного дослідження / Н.С. Димченко // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2008. – № 2 (59). – С. 110–121
4. Знаков В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. – М. : И.П. РАН, 1994. – 263 с.

5. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
6. Лекторский В.А. Субъект, объект, познание / В.А. Лекторский. – М. : Наука, 1980. – 356 с.
7. Лепский В.Е. Субъектно-ориентированная концепция компьютеризации управленческой деятельности : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / В.Е. Лепский. – М. : МГУ, 1998. – 20 с.
8. Лушпаева Е.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. : 19.00.05 / Е.В. Лушпаева ; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1989. – 21 с.
9. Пеньковська Н. Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу / Н. Пеньковська // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 66–73.
10. Рефлексия в науке и обучении / [отв. ред. И.С. Ладенко, О.А. Донских и др.]. – Новосибирск, 1989. – 184 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
12. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.
13. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
14. Український Я.І. Рефлексія як засіб саморозвитку особистості / Я.І. Український, Н.Я. Штокало // Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 1999. – Вип. 7. – С. 24–27.

Застело А.О. Теоретико-методичні засади вивчення рефлексії. Сучасний стан проблеми

Анотація. Статтю присвячено проблемі вивчення рефлексії, особливостей сучасного стану розробки теоретичних та методичних засад її вивчення.

Ключові слова: рефлексія, пізнання, розвиток, рефлексивність.

Застело А.О. Теоретико-методологические принципы изучения рефлексии. Современное состояние проблемы

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения рефлексии, особенностей современного состояния разработки теоретических и методических основ её изучения.

Ключевые слова: рефлексия, познание, развитие, рефлексивность.

Zastelo A.O. Theoretico-methodical basis of reflection study: current state of the problem

Annotation. Article is devoted to a problem of studying of a reflection, features of a state of the modern position of development of theoretical and methodical bases of its studying.

Key words: reflection, knowledge, progress, reflexivity.

УДК 141.143::378.124::3.08:378.141

АЛОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА СТОСОВНО ПОСАДОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ

Коваленко В.О., Огаренко Є.А.

I. Вступ

Професіональна некомпетентність викладачів ВНЗ, яка зумовлена алогічністю їх уявлень стосовно змісту і структури своєї посадової *навчальної* діяльності, є глобальним феноменом вищої фахової освіти (далі – ВФО), незалежно від того, у якому ВНЗ здійснюється така діяльність і в якій країні знаходиться той чи інший ВНЗ. Останнє зауваження про ВНЗ має на меті запобігання можливому виникненню негативної й неадекватної реакції читача і зосередження на усвідомленні причин такого стану речей у ВФО, оскільки образ виникає досить швидко, а розуміння, на жаль, значно повільніше. Ці причини позначаються нами у назві статті терміном “алогічні уявлення”. Цей термін означає, що уявлення викладачів про свою навчальну діяльність не регламентуються положеннями, правилами і законами логіки та професіональної логістики.

Іншими словами, у переважній більшості викладачів є власні уявлення стосовно своєї посадової навчальної діяльності у ВНЗ, і за своєю суттю вони є “очевидними”, а не такими, що сформувалися на основі умовиводів, які слід зазначити, і є основою “глобальності” феномену, тобто поширення його на всі без винятку ВНЗ. Логічний та логістичний аналіз цих “очевидних” уявлень свідчить про те, що вони хибні і негативно впливають на якість фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ.

II. Постановка завдання

Мета статті – зіставлення та протиставлення змісту структур посадової діяльності двох із трьох основних учасників педагогічного процесу, а саме:

- вчених, які займаються *дослідною* діяльністю, створюючи наукове фахове знання (фізичне, хімічне, економічне, соціальне тощо) і за посадою або мають бути працівниками науково-дослідних установ;
- викладачів, які передають створене науковцями фахове знання студентам, тобто займаються (за посадою) *навчальною* діяльністю;
- студентів як майбутніх спеціалістів-фахівців, які займаються у ВНЗ *учбовою* діяльністю, і показати причини алогічності уявлень більшості викладачів стосовно своєї навчальної діяльності. А потім, знаючи причини, намітити шляхи подолання професійної некомпетентності викладачів ВНЗ у цій сфері ВФО. Виховну діяльність ми розглядати не

будемо. А терміни “навчальна” і “викладацька” діяльність будуть використуватись як синоніми.

III. Результати

Слід також зазначити, що і вчені, і викладачі поєднують у собі два споріднених, але різних види діяльності. Так, учені займаються *дослідною* діяльністю і вона є певною мірою універсальною для всіх учених, незалежно від того, про яку з наук конкретно йде мова. Це зумовлено установкою вчених на принципи регламентації дослідної діяльності природничо-науковою парадигмою (формулювання гіпотези, проведення експериментів, переведення емпіричних фактів у наукові, виявлення закономірностей тощо). І *фахову* дослідну діяльність, положення, правила і закони, якої зумовлені суспільно-історичним розвитком конкретної науки і її парадигми.

Аналогічно і викладачі виконують *посадову* навчальну діяльність, і вона є фаховою за змістом. Тому положення і правила *посадової* навчальної діяльності (загальні принципи педагогічної науки) і *фахової* навчальної діяльності, які зумовлені специфічними особливостями парадигми конкретної науки і відповідної дисципліни, також відрізняються.

Крім того, викладачі займаються і науково-дослідною діяльністю, щоб отримати дипломи кандидата або доктора наук, але вона виходить по суті за межі навчальної діяльності, оскільки належить переважно до сфери науково-дослідних установ. Іншими словами, оскільки науково-дослідна діяльність викладача і його навчальна діяльність у ВНЗ є різними за змістом, то їх структурні компоненти мають суттєво відрізнятися, навіть якщо посада доцента або професора їх поєднує. І саме тут починають формуватись алогічні уявлення викладачів стосовно змісту і структури своєї посадової *навчальної* діяльності.

Для того, щоб зрозуміти характер причин, які породжують хибні, алогічні уявлення викладачів про зміст і структуру своєї викладацької діяльності, необхідно зіставити, порівняти і протиставити основні компоненти структур діяльності вченого та викладача, чітко керуючись таким положенням. Якщо терміни, якими позначаються назви видів діяльності вченого і викладача різні, то й основні структурні компоненти їх діяльності, як-то об'єкт, предмет, методи і результати, мають бути за змістом різними.

Це уточнення дається для того, щоб чітко розвести предметні сфери структур діяльності двох основних учасників вищої освіти, а не з метою заборонити виконання кожним із зазначених учасників і дослідної, і навчальної, і учбової діяльності. Тобто вчений має право і може займатись і викладацькою, і учбовою діяльністю (тобто вчитись), як і студент або викладач – досліджувати, вчитись і вчити.

Основні структурні компоненти будь-якої діяльності визначені психологами [1], філософами у сфері встановлення об'єкта і предмета науки [2] таким чином: об'єкт діяльності – частина об'єктивної реальності, яка існує об'єктивно і незалежно від діючої особи; предметом діяльності є об'єкт або сукупність об'єктів, видозмінюючи які можна досягти поставленої мети [1].

Хочемо звернути увагу на таку обставину: *предмет* діяльності у цьому положенні процедурний – “видозмінюючий”, а не статичний, оскільки у побутовому уявленні термін “предмет” діяльності розуміється досить часто лише як статичне утворення (*предмет “стіл”* є результат діяльності столяра).

Методи діяльності – сукупність засобів, способів і прийомів, які використовуються для “видозмінювання” об'єкта відповідно до поставленої мети. І результати діяльності, які визначаються характером та змістом попередніх складових і відповідають поставленій меті. Зазначені положення змінювати не підлягають, є певними стандартами, які виконуватимуть відповідні метричні (вимірювальні) функції для виявлення алогічних ознак в тих чи інших уявленнях.

Виходячи із зазначених філософами і психологами положень, об'єктом науково-дослідної діяльності вченого є об'єктивно існуюча реальність. Для того, щоб вона стала предметом дослідження, учений здійснює певну систему інтелектуальних дій. Спочатку формулює гіпотезу, спираючись на суспільно-історичний досвід спільноти вчених конкретної науки, розглядає, об'єктивну реальність з певних позицій, зумовлених загальноприйнятою теорією. Т. Кун називає її парадигмою, тобто панівною теорією. Відповідно до парадигми створюються певні засоби “видозміни” частини об'єктивної реальності в емпіричні та наукові факти, закономірності та закони, використовуючи різні методи і процедури дослідження, у тому числі експеримент, математичну обробку результатів тощо.

Переважає більшість учених вважає, що методи створюються для проведення вимірювальних процедур, результати яких би свідчили про наявність *наукових* фактів, закономірностей і законів як головної мети наукових досліджень. Але це лише одна із функцій методів, важлива, але не головна. Головним є те, що завдяки експериментам та іншим дослідним процедурам вчених об'єктивна реальність “видозмінюється”,

трансформується і переходить в інший вид або спосіб її існування. Вона стає тепер *опредмеченою* ФАХОВОЮ реальністю, оскільки “видозміна” об'єктивної реальності відбувалась відповідно до прийнятої вченими парадигми з використанням певних засобів фіксації її нового, ЗНАКОВОГО, способу існування [3].

Іншими словами, факти, закономірності та закони, які мисляться як такі, що стосуються об'єктивної дійсності, насправді завжди “теоретично навантажуються” парадигмальним мисленням вченого, його інтелектуальними діями, у тому числі й математичними. Тобто отримані наукові факти, закономірності і закони містять у собі два види об'єктивної реальності: з одного боку інформацію, яка стосується дійсності, яку досліджував учений, а з іншого – мислення самого вченого, яке регламентоване парадигмою. І вид або спосіб існування такої *опредмеченої фахової* реальності – *знаковий* у вигляді, з одного боку, *числових значень* фактів, закономірностей, законів тощо (математичних знаків) та знаків-слів, а з іншого – знаків-термінів і знаків-концептів, які використовуються вченим для теоретичної інтерпретації наукових фактів з позицій парадигмального мислення як спільноти вчених, так і власних міркувань.

Ми звертаємо на цей факт особливу увагу, оскільки саме тут закладаються підстави нанотехнологій формування фахового, тобто професійного образу мислення та розуміння і вченого, і викладача, і студента. І ось чому.

Традиційно вважається, що результатом науково-дослідної діяльності вченого є наукові факти, закономірності і закони. Це твердження є не зовсім коректним з погляду повноти, оскільки виявлені наукові факти, закономірності та закони презентуються числовими значеннями, які стосуються об'єктивної дійсності. Але вони детерміновані, окрім того, парадигмою та індивідуальним мисленням самого вченого. І результати цієї детермінації позначаються і презентуються іншими типами знаків – знаками-термінами і знаками-концептами, тому результатом дослідної діяльності вченого є такі: числові значення наукових фактів, їх парадигмальна інтерпретація з позицій спільноти вчених, власні інтелектуальні дії вченого, які представлені у створених ним *наукових* текстах.

Таким чином, кінцевим результатом науково-дослідної діяльності вченого є *фахове* наукове знання у вигляді наукових текстів. Вони існують об'єктивно і вже незалежно від вченого. У них відображені наукові факти, закономірності, які стосуються фахової дійсності; парадигма, яка створена спільнотою вчених; індивідуальне мислення вченого як автора наукового тексту. Останнє регламентується не тільки парадигмою, а й знаннями з логіки і логістики.

Якщо логіка досліджує універсальні форми мислення, відволікаючись від змісту мислення, то логістика досліджує положення, правила і закони семантизації логічних форм мислення фаховим змістом. При цьому логічні форми мислення позначаються знаками-термінами, а логістичні новоутворення, які є власне *фаховими* НОВОутвореннями (вимога до будь-якого результату наукового дослідження) позначаються знаками-концептами. Однак лише за однією досить суттєвою умови: якщо у свідомості того чи іншого вченого-дослідника як автора наукового тексту є відповідні логічні та логістичні знання.

Тож виникає запитання: "Які види знань стосовно чотирьох типів знаків: знаків-слів, математичних знаків, знаків-термінів і знаків-концептів є у свідомості того чи іншого вченого-дослідника?" Відповідь на це запитання є вкрай необхідною, оскільки відсутність у вченого знань про той чи інший тип знаків, їх сутність, функції, правила оперування тощо негативно впливатиме на *якість* створених ним наукових фахових знань.

Зі знаками-словами та їх значеннями (денотатами) людина починає ознайомлюватися майже з моменту народження, оволодіваючи знаннями рідної мови. При цьому знаками-словами позначаються предмети та явища, їх властивості, дії тощо. Починаючи з 1-го до 12-го класу, людина систематично вивчає частини мови та накопичує словниковий запас, засвоює правила оперування знаками-словами та їх значеннями тощо (лінгвістика та її розділи – лексика, граматики, синтаксис та ін.). Майже аналогічними умовами є оволодіння і математики знаками, оскільки уявлення про математику починають складатися досить рано і вона вивчається у школі також систематично.

Але зовсім інший стан речей зі знаками-термінами та знаками-концептами. Знаки-терміни вивчає логіка, яка розглядає їх як такі, що ними позначають елементи форми думки – суб'єкт, предикат, рід, вид, клас та ін. Знаками-концептами вчений позначає і логічну форму своєї думки, і фаховий зміст, який вкладається ним у логічну форму. Знаки-концепти досліджує і вивчає професійна логістика. Але ні логіка, ні тим паче логістика в школі не вивчаються. У ВНЗ логіку студенти вивчають лише один семестр. Тому логіка, знання якої є набагато складнішими від знань рідної мови і навіть математики, залишається поза межами свідомості переважної більшості і студентів, і викладачів, які були студентами, і вчених ВНЗ, які є і викладачами, і були студентами.

При цьому найдраматичнішим є те, що знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти зовнішньо є абсолютно однаковими. Суттєва різниця між ними полягає в денотатах, тобто предметних сферах, які ними позначаються. Так, предмети та яви-

ща фахової дійсності, їх властивості тощо позначаються знаками-словами; елементи форми думки вченого – знаками-термінами; а фахова *сутність* результатів наукового дослідження (новоутворення) позначається тільки знаками-концептами. Це зумовлено сутністю понять (концептів) та їх визначенням: позначати і презентувати суттєві ознаки фахової реальності. При цьому зазначимо, що отримані числові значення наукових фактів, закономірностей тощо не презентують сутність фахової реальності, оскільки їх (числових значень) в явищах об'єктивної дійсності немає. Вона (сутність) детермінується парадигмою спільноти вчених та мисленням ученого, який керується цією парадигмою в процесі формулювання гіпотези, проведення експериментів, їх інтерпретації тощо.

За відсутності у свідомості вченого необхідних логічних та логістичних знань відбувається неусвідомлене ототожнення денотатів трьох різних типів знаків і зведення їх лише до одного типу денотатів – денотатів знаків-слів, знання про які формувались цілеспрямовано і продовжують формуватися на підставі знань рідної мови все життя, тому в наукових фахових текстах досить часто виникають некоректні висловлювання, твердження, які можна виявити лише за наявності у студентів або викладачів логічних і логістичних знань.

Таким чином, за відсутності логічних і логістичних знань у свідомості вченого, який, навіть дотримуючись правил і положень природничо-наукової парадигми, проводив наукове дослідження, а потім процес та результати своїх досліджень і свої роздуми та міркування про них презентує у наукових текстах статей, монографій, підручників, навчальних посібників тощо, то висновок стосовно якості такого наукового фахового знання підлягає сумніву.

Особливо слід наголосити на сучасних обставинах в нашій країні, оскільки з переходом на капіталістичні суспільні відносини наукова продукція стала розглядатися як товар, на якому можна заробляти гроші. Таким товаром починають виступати підручники, навчальні посібники, наукові монографії тощо, які розраховані на особливу категорію покупців – студентів, викладачів і навіть вчених. Стає очевидним: щоб протистояти неякісній науковій продукції, необхідно мати чіткі критерії визначення її якості. І викладачі ВНЗ за призначенням, за посадою повинні мати такі критерії. Тож виникає запитання: "Чи мають викладачі ВНЗ чіткі критерії визначення якості наукових текстів фахових знань підручників, монографій тощо?"

Відповідь на це запитання пов'язана з необхідністю аналізу структури посадової *навчальної* діяльності викладачів ВНЗ.

Об'єктом навчальної діяльності викладача є, з одного боку, фахове наукове знання

у вигляді текстів підручників, навчальних посібників, статей, монографій тощо, а з іншого – студент, його свідомість. Вони існують об'єктивно і незалежно від викладача.

Особливістю першої частини об'єкта навчальної діяльності викладача є те, що в наукових текстах презентована фахова реальність двох типів. По-перше, це явища, які вчений досліджував і процес та результати своїх досліджень відобразив у наукових текстах, використовуючи знаки-слова і математичні знаки. По-друге, це думки, роздуми, міркування самого вченого-дослідника, які презентовані в текстах знаками-термінами і концептами.

Друга частина об'єкта навчальної діяльності викладача – свідомість студента, в арсеналі якої поки що відсутня необхідна система професійних знань "бачити", тобто відображати не об'єктивну реальність взагалі, а саме **ФАХОВУ** реальність.

Відображати об'єктивну реальність взагалі людина починає вчитись майже з моменту народження. А навчити виокремлювати в ній таку її частину, яка буде становити основу професійної діяльності – це завдання і функція професійних навчальних закладів і ВНЗ у тому числі. Тобто вчити студента не "видозмінювати" об'єктивну реальність і переводити її у наукові факти, закономірності (це функція вчених), а виокремлювати в ній (об'єктивній реальності) професійну предметну сферу частини дійсності. Іншими словами, вчити студента не "створювати" теорію, як це роблять вчені, а "використовувати" уже створену вченими теорію, щоб навчити "бачити" фахову реальність, оскільки те, що ми бачимо, залежить від теорії (А. Ейнштейн).

Предметом навчальної діяльності викладача є "видозміна" об'єкта або сукупності об'єктів відповідно до поставленої мети. Тож виникає запитання: "Що" і "Як" має "видозмінювати" викладач у наукових текстах і свідомості студента, щоб досягти поставленої мети, тобто підготувати спеціаліста за фахом.

Ми звертаємо увагу на термін "видозмінювати у текстах" наукового фахового знання. І ось чому.

Якщо давати студентам тексти наукового фахового знання без певних "видозмін", то у свідомості студента відобразимуться процес і результати наукових досліджень вченого. Це очевидно, оскільки наукові тексти підручників, статей, монографій є своєрідною знаковою моделлю науково-дослідної діяльності вченого, як, між іншим, і відтворення студентами у курсових, дипломних та, на жаль, магістерських роботах, певних дослідних дій вченого. Але тоді мета – підготувати спеціаліста за фахом – не буде збігатися з результатами навчальної діяльності викладача, оскільки замість підготовки спеціаліста за фахом здійснюється насправді підготовка вченого-дослідника. Цей

парадокс і водночас проблема відомі фактами "переучування", коли спеціаліст з вищою фаховою освітою приходить на виробництво і його починають навчати заново.

Такий стан речей є результатом глобального феномену професійної некомпетентності викладачів ВНЗ в процесі підготовки спеціалістів з ВФО. І цей феномен не залежить від того, чи займається студент-заочник переважно самоосвітою, чи діє під наглядом викладача: наявні психологічні механізми, а також методологія і технологія підготовки спеціаліста за фахом не відповідають змісту його майбутньої професійної діяльності. Очевидно, що "відкривати" закони і вирішувати завдання або проблеми того чи іншого виробництва – це різні речі.

Таким чином, досить нагальним знову стає питання: у чому полягає суть "видозмін" об'єктів навчальної діяльності, щоб чітко визначити предметну сферу власне посадової *навчальної* діяльності викладача у ВНЗ.

Пошук відповіді на це запитання триває десятиліттями, а то й сотні років і зводиться до впровадження логічних і логістичних засобів в освітній процес педагогами [4; 5], логіками (Г.П. Щедровицький, А. Зинов'єв) та ін. Д.С. Міль (1806–1879) придавав великого значення логіці на ниві педагогіки. "Я впевнений, – писав він в автобіографії, – що в новітньому вихованні ніщо більше за логіку, при вмілому користуванні нею, не зможе сприяти освіті точних мислителів..." [6, с. 350–351].

Але зазначимо: логіку лише як засіб. І не більше.

Значно важливішим є усвідомлення сутності методології і технології "видозмін" наукових текстів викладачами в роботі зі студентами. Ця сутність може бути продемонстрована способом зіставлення і протиставлення інтелектуальних дій вченого та викладача і зводиться до такого.

Коли вчений провів дослід, а потім описує процес та результати своїх досліджень і свої роздуми в текстах статей, монографій, підручників тощо, то психологічні механізми створення текстів пов'язані з пошуком у свідомості і з використанням певних знаків для позначення, опису, характеристики своїх практичних, теоретичних та інтелектуальних дій. Такий вид інтелектуальних дій вченого має формулу логіки предикатів, тобто коли предмету своєї думки (суб'єкту) вчений приписує певний фаховий зміст (предикат). І процес та результати такої інтелектуальної діяльності вчений фіксує певними знаками-словами, математичними знаками, термінами і концептами у наукових текстах.

На відміну від вченого, викладач у роботі зі студентами має здійснювати інтелектуальні дії у зворотному порядку: відображати знаки в наукових текстах, створених

вченими, і "відтворювати" ("извлекать", рос.) скриті за ними денотати.

Тобто в наукових текстах є чотири типи знаків і потрібно демонструвати студентам процедуру відтворення та виокремлення денотатів цих типів знаків, дотримуючись положень, правил і законів лінгвістики, математики, логіки і логістики. Дотримання зазначених положень і правил є обов'язковим, оскільки саме вони визначатимуть ЯКІСТЬ вищої фахової освіти. Іншими словами, на відміну від логіки предикатів, яка притаманна інтелектуальним діям вченого, викладач має користуватись логістикою денотатів (денотативна логістика). При цьому зазначимо, що логіка оперує суб'єктами і предикатами, а логістика – концептами і їх денотатами, тобто значеннями, від яких логіка відволікається.

По суті процедура "видозмінювання" аналогічна діям дешифрувальника, коли необхідно відтворити інформацію, яка зашифрована тим чи іншим способом. А для цього потрібно знати код. Таким кодом у цьому випадку є чотири типи положень, правил і законів зазначених наук. Якщо у свідомості викладача і студента є ці чотири типи положень і правил, то буде повністю відтворена та інформація, яка міститься в наукових текстах. Якщо тих чи інших положень і правил немає у їх свідомості, то не може бути і відтворена відповідна інформація текстів. Ця ситуація аналогічна вивченню іноземних мов на самому початку: знаки (як набір букв) в текстах очі бачать, а у свідомості їх денотати відсутні. І, як результат, абсолютне незрозуміння.

Стосовно положень і правил лінгвістики, тобто рідної мови, і математики, то проблем майже не виникає, оскільки у свідомості переважної більшості людей є такі знання (тією чи іншою мірою). Але зовсім інша ситуація з положеннями, правилами і законами логіки і логістики, яких немає достатньою мірою ні у студента, ні у викладача. Тим паче, що три із чотирьох типів знаків зовнішньо є абсолютно однаковими. Тому в роботі з науковими текстами лише один тип денотатів актуалізується у їх свідомості, і то лише в образній формі.

Ми пропонуємо лише як один із варіантів прикладу (тобто не чітко сформульовану методологію, а лише технологію, яка розробляється і впроваджується у Класичному приватному університеті м. Запоріжжя) процедури "видозмінювання", яку може здійснювати викладач в роботі зі студентами. І суть прикладу така.

Кожна дисципліна у ВНЗ супроводжується переліком основних питань, на які повинен мати відповідь студент. Перелік таких питань є підставою для складання екзаменаційних білетів (ми відволікаємось від тестових технологій поки що, але зазначимо, що і вони рано чи пізно будуть підпорядковані викладеній технології). Переважна бі-

льшість питань є переформульованими в тому чи іншому вигляді назви параграфів підручників, навчальних посібників, монографій тощо. А самі питання є згорнуті в них інформація, яка подана в текстах у розгорнутому вигляді.

Оскільки питання складаються з трьох різних типів знаків, які мають однаковий зовнішній вигляд, ми повинні зробити денотативний аналіз одного й того самого питання, дотримуючись трьох різних підстав: лінгвістичної, логічної і логістичної.

За лінгвістичну підставу беруться елементи мови та мовлення: категорія числа, власного імені, часу, частини мови та ін. На кожний тип лінгвістичної підстави є своя чітка схема відповіді. Як приклад, питання з психології: "Матеріалістична філософія – методологічна основа сучасної наукової психології". У цьому питанні є три іменники (філософія, психологія, основа); чотири прикметники (матеріалістична, методологічна, сучасна, наукова).

Основні способи розкриття змісту цього питання: характеристика філософії, психології через перерахування протилежних прикметників, щоб їх чітко розділити і не змішувати, а потім їх характеристика за типом матеріалістична-ідеалістична, сучасна-минула, наукова-ненаукова і т. д.; і характеристика способу їх сполучення.

Звертаємо увагу на те, що ми ввели числові значення типів питань, кожен з яких має чіткі схеми відповіді. І ми можемо визначити повний обсяг тієї інформації, яка презентована знаками-словами. Саме числові значення є однією з підстав для визначення "якості" повноти відповіді студента за лінгвістичної підстави.

Логічна підстава аналізу термінів. За основу аналізу беруться елементи логіки: суб'єкт, предикат, зв'язка, тобто логічні операції або відношення диз'юнкції, кон'юнкції, імплікації, а також рід, вид, клас та ін. У питанні є два суб'єкти (логічний термін) – "філософія" і "психологія"; чотири предикати: "матеріалістична", "методологічна", "сучасна", "наукова"; дві операції або відношення: кон'юнкція – "тире", та імплікація (словосполучення типу "...якщо, то...") – "методологічна основа". Оскільки термінами позначаються елементи форми думки, а не її зміст, то спосіб відповіді – упорядкування послідовності термінів (суб'єктів, предикатів тощо), виходячи з того, що логічний наголос падає на імплікацію – "методологічна основа". Цей термін визначає *послідовність* викладення змісту думок, і його зміст має бути розкритим у самому кінці відповіді.

Якщо висловитись узагальнено, то впорядкована послідовність термінів у текстах підручників є друга складова якості ВФО, оскільки порушення послідовності суб'єктів, предикатів тощо призводить до утворення в наукових текстах еkleктичних тверджень, висловлювань, які не впливають із попереднього зміс-

ту думки (співвідношення та відмінності лінгвістичних та логічних аспектів) [7].

Логістична підстава аналізу концептів. У питанні є два концепти, які мають статус категорій: "філософія" (загальнонаукова) і "психологія" (фахова категорія); два концепти – видові категорії: "матеріалістична філософія" і "наукова психологія"; одна – предикат-суб'єктна категорія – "методологічна основа", зміст якої розкривається через процедуру переведення предиката "методологічна" в суб'єктну форму концепту "методологія". Спосіб відповіді – визначення концептів за родовидовою схемою, тобто через найближчий рід та видові відмінності. Ця схема вважається пріоритетною у розкритті змісту НАУКОВИХ концептів [6, с. 409–411].

Чому саме така технологія сприяє підготовці спеціалістів за фахом?

Відповідь криється в логістичній підставі, яка вимагає будувати визначення фахових концептів за певними принципами, положеннями і правилами. Іншими словами, необхідно дотримуватись певних концептуальних стандартів при побудові визначень фахових концептів, оскільки принципи, положення і правила регламентують інтелектуальну процедуру створення ДЕНОТАТА концепту, у якому (денотаті) презентується СУТНІСТЬ визначуваної фахової реальності. І здійснюється це завдяки введенню у денотат визначуваного концепту ПАРАДИГМИ, тобто певної фахової теорії [8].

Попередні підстави не презентують фахову сутність, оскільки сутності як такої у предметах та явищах, які представлені лінгвістичними засобами, немає. А логічні засоби відволікаються від змісту, тобто певних значень взагалі, оскільки презентують елементи форми думки, а не її зміст.

Ми пропонуємо досить простий приклад ілюстрації ідеї побудови визначення концепту, в якому (прикладі) демонструється процедура "використання" теорії (а не її створення) для визначення сутності визначуваного концепту. Суть прикладу.

Необхідно дати визначення поняття "годинник". Найчастіше пропонується визначення, у якому зазначаються функції (прилад для вимірювання часу), або додається атрибутивні елементи, з яких складається годинник (механічні, електричні), або зовнішні ознаки (круглі, позолочені) тощо. Жодне з таких визначень не розкриває сутність годинника. І всі це розуміють. А коли висловлюється прохання дати таке визначення поняття годинника, у якому була б презентована його сутність, як розуміння цього прохання миттєво зникає. На підказку, що треба у визначення поняття ввести парадигму, звучить запитання "А як це?".

Цим прикладом ми демонструємо ідею логістики денотатів (правил їх побудови), згідно з якими, поняття "годинник" визначається таким чином: це прилад, у якому певні його елементи знаходяться у взаємно однозначному відношенні до певних періо-

дів обертання землі навколо сонця (геліоцентрична теорія Коперника).

Очевидно, що зовсім не важливо, з яких елементів складається годинник: механічних, електричних, квантових; чи це тінь, яку утворює палиця, і тінь рухається відповідно до руху сонця, змінюючи свою довжину і положення (сонячний годинник єгиптян). Головне – зберігати відношення взаємної однозначності. Знаючи сутність поняття "годинник", ми можемо *теоретично* створювати сотні яких завгодно годинників, на якій завгодно атрибутиці. Але їх сутність залишається одна й та сама. Останнім зауваженням ми хочемо підкреслити, що *сутність у межах прийнятої парадигми* ОДНА і ЄДИНА. І її можна побачити лише розумом, який озброєний *фаховою* парадигмою. А опис, характеристика, будова годинника як предмета, які здійснюються на лінгвістичній підставі, безкінечні, оскільки щоразу змінюються залежно від зміни його атрибутів.

Використовуючи цей елементарний приклад, ми хочемо зазначити, що вища фахова освіта у ВНЗ, особливо у гуманітарних науках, оскільки вона здійснюється переважно на лінгвістичній основі, дає певні знання про зовнішні ознаки явищ, їх будову, функції тощо. Ці ознаки презентовані у наукових текстах знаками-словами і дають те, що бачать очі, або чують вуха. Але СУТНІСТЬ фахової реальності залишається *поза межами навчальної діяльності* і викладача, і *учбової діяльності* студента. Тобто саме те НОВО-утворення у свідомості студента, яке робить його спеціалістом за фахом, залишається осторонь його професійної підготовки.

IV. Висновки

Таким чином, денотативна логістика досліджує, образно кажучи, механізми "озброєння" свідомості студента фаховими теоріями, технологіями їх використання в роботі з текстами, для усвідомлення майбутніми фахівцями предметної сфери своєї професійної діяльності. При цьому зовсім не відкидаються інші цілі вищої фахової освіти, у тому числі й дослідницькі. Але перевага віддається у сфері фахової, тобто педагогічної, уточнюємо, *навчальної*, діяльності ВИКЛАДАЧА, денотативній логістиці як одному з напрямів новітньої фахової педагогіки.

Література

1. Анцыферова Л.И. Принцип связи сознания и деятельности в методологии психологии / Л.И. Анцыферова // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 57–117.
2. Ракитов А.И. Курс лекций по логике науки / А.И. Ракитов. – М. : Высшая школа, 1971. – 176 с.
3. Дёлинг Э. Экзистенциальные высказывания и их анализ в логике и философии / Э. Дёлинг // Исследования по ло-

- гике научного познания. – М. : Наука, 1990. – С. 115–123.
4. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала / А.М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.
 5. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Доблаев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
 6. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
 7. Колшанский Г.В. Логика и структура языка / Г.В. Колшанский. – М. : Высшая школа, 1965. – 240 с.
 8. Коваленко В.О. Концептуалізація вищої освіти в Україні: елементи теорії і технології побудови професійних концептів та концептуальних стандартів якості вищої освіти / В.О. Коваленко // Вища освіта України : тематичний випуск. – К. : ІВО АПН України, 2008. – Додаток 3. – Т. 111 (10). – С. 194–202.

Коваленко В.О., Огаренко Є.А. Алогічні уявлення викладача стосовно посадової навчальної діяльності у ВНЗ

Анотація. Визначено причини алогічності уявлень більшості викладачів стосовно своєї навчальної діяльності. Окреслено шляхи подолання професійної некомпетентності викладачів у сфері вищої фахової освіти. Запропоновано ідеї новітньої фахової педагогіки на основі технологій денотативної логістики.

Ключові слова: типи знаків, слова, терміни, концепти, логіка предикатів, логістика денотатів.

Коваленко В.О., Огаренко Е.А. Алогические представления преподавателя касательно должностной учебной деятельности в вузе

Аннотация. Определены причины алогичности представлений большинства преподавателей относительно своей учебной деятельности. Очерчены пути преодоления профессиональной некомпетентности преподавателей в сфере высшего специального образования. Предложены идеи новейшей профессиональной педагогики на основе технологий денотативной логики.

Ключевые слова: типы знаков, слова, термины, концепты, логика предикатов, логистика денотатов.

Kovalenko V.O., Ogarenko E.O. Unlogical notions of a teacher as to the work status and educational activities at the university

Annotation. Certainly reasons of anomaly of presentations of majority of teachers in relation to the educational activity. Outlined ways of overcoming of professional incompetence of teachers in the field of higher professional education. The ideas of the newest professional pedagogics are offered on the basis of technologies of denotativnoy logic.

Key words: types of signs, words, terms, koncepty, quantificational logic, logistic of denotatov.

УДК 303.323.2::331.362

УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТУВАННЯМ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Ткач Т.В.

I. Вступ

Освітній простір є багаторівневим соціокультурним об'єктом різних рівнів складності та взаємодії, тому в процесі проектування доцільно виокремити певні рівні освітнього простору, що може бути здійснене на основі специфіки освітніх середовищ, культурно-регіональних особливостей та інших факторів. Проектування освітнього простору потребує залучення певних технологій як його засобів, що об'єднані в одну систему, і способів досягнення мети проектування. Одну із таких технологій проектування освітнього простору ми застосували для рівня вищого навчального закладу (далі – ВНЗ). Умови діяльності ВНЗ визначають частину реальності, у межах якої відбуваються трансляція соціокультурного досвіду та розвиток її суб'єктів. У межах ВНЗ моделюється цілісний систематичний процес, який пов'язаний з освітою й відтворює певні взаємовідносини між учасниками цього процесу. Зважаючи на те, що освітній простір – це динамічне поєднання суб'єктів освітнього процесу і систем їх відносин, у нашому дослідженні ми розглядаємо ВНЗ як автономний освітній простір локального характеру, в якому створено систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей (внутрішніх, зовнішніх, динамічних, статичних) для особистісного розвитку. Освітній простір ВНЗ є цілісним об'єктом, складним за структурою, у якому формуються оптимальні координати освітньої діяльності в цільовому, змістовому, процесуальному, ресурсному, результативному аспектах. Окрім цього, він включає різноманітні компоненти, які мають такі психологічні чинники, як соціально-психологічна структура колективу, внутрішня спрямованість ВНЗ, психологічний супровід і забезпечення навчально-виховного процесу, психологічні особливості студентів і професорсько-викладацького складу, специфічний соціально-психологічний мікроклімат тощо.

Проектування освітнього простору ВНЗ передбачає можливість зміни зв'язків у самій структурі ВНЗ і зміни в алгоритмі функціонування. Такий процес вимагає відповідних засобів і технологій проектування освітнього простору ВНЗ як цілісного систематизованого процесу, який пов'язаний з освітою і відтворює певні взаємовідносини між учасниками цього процесу.

Однією з важливих умов ефективного проектування освітнього простору ВНЗ є застосування положень і технологій психологічного проектування. Зазначений вид наукового пе-

редбачення та творення майбутнього визначає успішність реалізації інноваційних змін на різних етапах реформації освітніх структур, моделювання діяльності навчального закладу як складної соціальної організації (В. Казміренко) [2]. Ефективність і психологічна зумовленість соціокультурних змін залежать від урахування реального організаційного простору та способів конструювання механізмів взаємодії між учасниками соціосистеми (Г. Балл, Т. Ткач, В. Третяченко) [1; 4].

II. Постановка завдання

Мета статті – визначити особливості управління проектуванням освітнього простору вищого навчального закладу.

III. Результати

Поняття технології ми асоціюємо з алгоритмізацією певної діяльності, у результаті якої здійснюється конструювання певного процесу відповідно до поставленої мети, а саме алгоритмічна організація проектування освітнього простору. Така організація є активним цілеспрямованим процесом, що характеризується узгодженням цілей і потреб суб'єктів та об'єктів освіти з їхніми можливостями, з реальними умовами і тенденціями розвитку. Психологічна технологізація проектування освітнього простору реалізується різними способами вираження ідей, мовою конкретних цілей, завдань, засобів, шляхів їх досягнення, визначення необхідних ресурсів для практичної реалізації.

У нашій технології як основні блоки проектування ми виділяємо блоки психолого-педагогічних, організаційно-діяльнісних та індивідуально-психологічних компонентів проектування освітнього простору. До блоку психолого-педагогічних компонентів проектування освітнього простору ми включили концептуальні засади побудови об'єкта (прогностичної модельної уяви), цілепокладання – формування цільових установок (мети, змісту, ідей у межах освітніх систем цінностей і потреб), завдання проектування та опис бажаних результатів у цій моделі. Продукт, отриманий на цьому етапі, має універсальний характер і може слугувати методологічною основою для створення аналогічних продуктів різних рівнів проектування освітнього простору. Основу блоку організаційно-діяльнісних компонентів проектування становить визначення стадій проектування (прогнозування, розроблення, комбінування ідей та ухвалення рішень щодо реалізації проекту, який здійснюється завдяки системі запланованих дій, моделюванню, технологічному забезпеченню. Тре-

тій блок складається із індивідуально-психологічних компонентів проектування освітнього простору.

Процес упровадження психолого-педагогічних технологій в управління діяльністю ВНЗ відбувається досить повільно. До психологічних технологій керівництво ВНЗ звертається тільки тоді, коли всі інші засоби підвищення ефективності управління вичерпують себе, тобто стереотип залишкового використання психологічних технологій усувається досить повільно. Причиною цього є, насамперед, недостатня розробленість методів і прийомів використання психологічних технологій (на відміну від педагогічних) в управлінні навчальними закладами та безпосередньо в освітньому процесі. Недостатнє використання психологічних технологій у формуванні освітнього простору ВНЗ пов'язане також з організаційними недоліками. Наразі більшість ВНЗ не має спеціальних психологічних служб забезпечення управління та психологічного супроводу освітнього процесу.

Ще однією важливою причиною повільного впровадження психологічних технологій у ВНЗ є відсутність у їхнього керівництва і професорсько-викладацького корпусу мотивації до професійного підвищення кваліфікації. Зруйнована система підвищення кваліфікації в системі освіти України так і не знайшла компенсаторних механізмів, здатних адекватно відновити її в таких формах, що відповідають вимогам сьогодення, ні в галузі професійної, ні в галузі психологічної спрямованості.

В основу проектування освітнього простору ВНЗ ми покладемо розгортання процесів мислєдіяльності особистості у трьох взаємопов'язаних площинах: базового (установчого) процесу освітнього простору ВНЗ, його інституціоналізованих організаційних форм та формування професіогенезу студента як суб'єкта освітньої діяльності, як особистості. Відповідно до цього, технологія психологічного проектування освітнього простору ВНЗ включає три етапи, що відтворені у відповідній моделі технології проектування освітнього простору на рисунку.

Перший етап проектування освітнього простору навчального закладу передбачає базовий установчий процес, коли відповідно до психолого-педагогічного й організаційного забезпечення та суспільних вимог формуються концептуальні й стратегічні засади освітнього простору ВНЗ. З погляду психологічної науки, це означає, що характеристика будь-яких розвивальних систем завжди поєднана з вибором молодих людей та їх родин тих чи інших цінностей, їх проєкцією на всі інші елементи системи, що самі по собі виступають у формі вимог до об'єктів, причому, ці вимоги йдуть не від цілісно орієнтованої людини, а від системи як цілого до її елементів [6, с. 27]. Такі цінності концептуалізуються у процесі формування системно-цілісного уявлення про стан об'єкта й тенденції його розвитку. Вони

сприяють психологічному визначенню проєктного задуму, підтримують високий рівень проєктної активності, публічно його репрезентують – соціалізують. На основі концептуальних засад проектування освітнього простору ВНЗ створюється його прогностична модель (модель психологічного сприяння дотриманню освітнього стандарту, концепції навчальних програм, проєкт навчального плану тощо). Продукт, отриманий на цьому етапі, має універсальний характер і слугує методологічною основою для створення аналогічних продуктів у всіх структурних складових ВНЗ.

Конкретизація цілей проектування освітнього простору ВНЗ передбачає розробку стратегії діяльності ВНЗ, а отже, стратегія визначає рух (зміни) від зовнішніх вимог до внутрішніх, від бачення цілісного проєкту освітнього простору ВНЗ до уявлення про його конкретні складові. У такому процесі проектування ми визначаємо функціональні напрями освітньої практики, які мають цілеспрямовану діяльність, нормативні вимоги, планово-програмний характер тощо.

Специфіка цілепокладання проектування освітнього простору ВНЗ визначається стратегією діяльності ВНЗ та її проектуванням на перспективу. Таким чином, стратегія проектування освітнього простору ВНЗ визначає формування й розвиток змістових, організаційних, технологічних передумов його функціонування.

Унаслідок високої складності ВНЗ як системи та різнопланового процесу його функціонування необхідно зазначати не одну мету, а систему цілей ВНЗ, цілепокладання діяльності – цілісної сукупності елементів, пов'язаних конкретними відносинами. Цілепокладання відіграє у процесі проектування стимуляційну роль – щодо учасників, творчу – щодо предмета проектування, нормативну – щодо діяльності та її результату, орієнтаційну – щодо кінцевого результату.

На другому етапі здійснювалося проектування інституціоналізованих організаційних форм діяльності ВНЗ, для чого необхідна відповідна інфраструктура. У процесі проектування освітнього простору здійснюється реалізація інтересів певних груп людей. Студенти потрапляють у ситуацію самостійного визначення (проектування) траєкторії руху в освітньому просторі ВНЗ (освітній маршрут), самостійного створення (проектування) змісту освіти, самостійного проектування навчальних матеріалів, власного освітнього середовища. У процесі такої діяльності у студентів задіяні різноманітні психологічні механізми, такі як мислення, проєктивна уява, різноманітні способи діяльності тощо. Студенти отримують можливість дослідити і випробувати власні бажання, інтереси. Таким чином, вони створюють особистісне, безпечне, екологічне середовище освіти, будують можливі шляхи досягнення цілей та здійснюють вибір оп-

тимальних для себе, планують (проекту-

ють) конкретні кроки для їхньої реалізації.

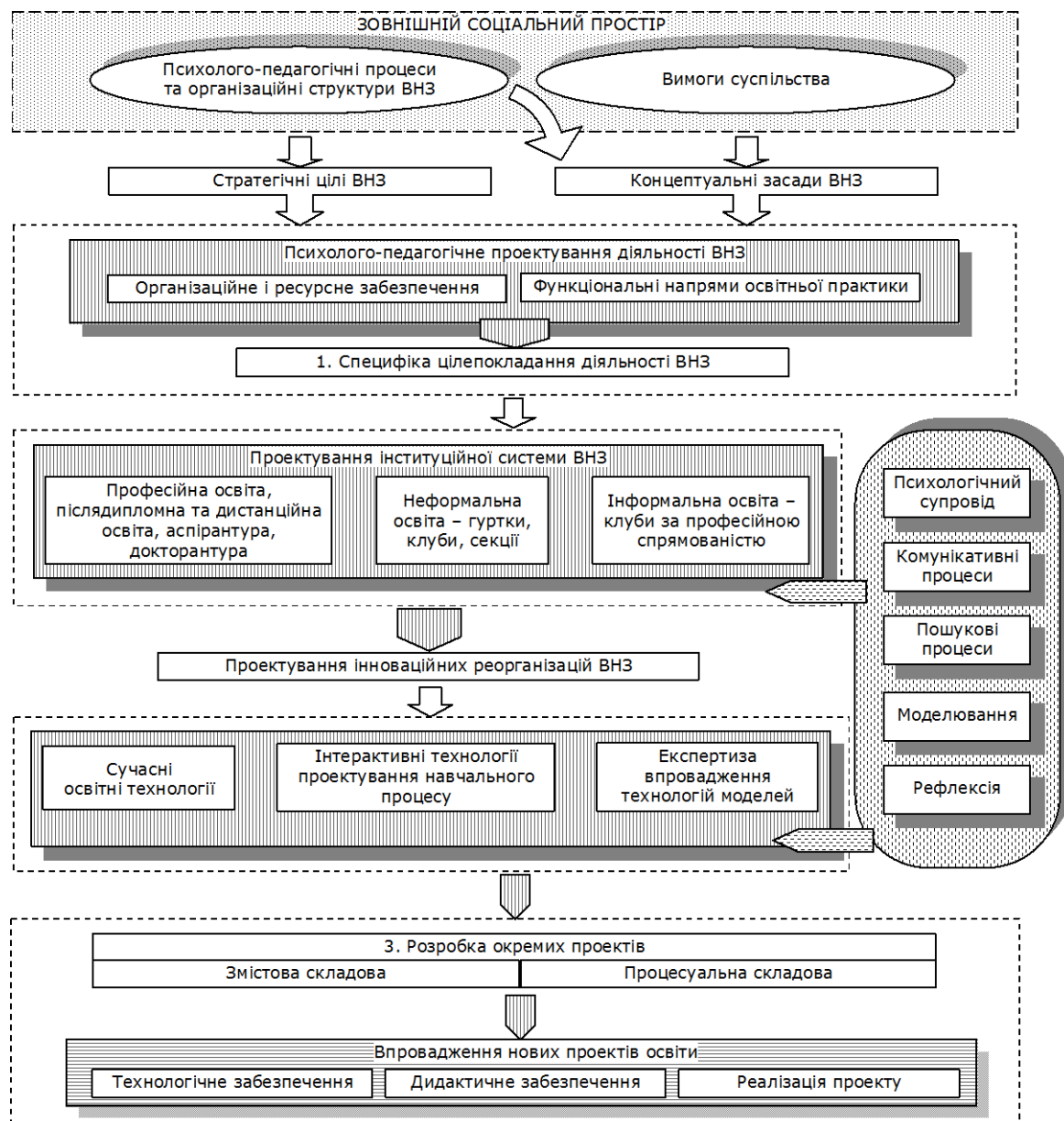


Рис. Основні етапи проектування освітнього простору ВНЗ

Реалізація особистісних інтересів студентів передбачає наявність у структурі ВНЗ таких різноманітних середовищ, які б задовольняли широкі різноманітні інтереси студентів, умотивовували їх до нових видів освітньої діяльності, розширювали їх потреби й давали можливість продуктивної взаємодії всіх суб'єктів як носіїв цих інтересів, потреб, мотивів. Для цього необхідно мати відповідну організаційну структуру ВНЗ. Організаційна форма, в такому разі, виступає як провідний предмет проектування.

До інституціоналізованих організаційних форм освіти у ВНЗ входять формальна освіта – як основна, неформальна та інформальна освіта – як додаткові форми освіти, призначені для більш широкого й неперервного розвитку особистості студента [5]. У наш час зміни соціальної системи значною мірою залежать

від діяльності людей і суспільств, від тих ідеалів, які вони окреслюють, і тих цілей, яких домагаються. Природним є те, що за таких умов неможливо говорити про вічні закони соціальної природи, оскільки дії штучних факторів і умов приводять до періодичних змін організації та форми соціальних систем, породжуючи при цьому нові закони [6, с. 278].

Класична формальна освіта, як би не намагалася відтворювати зміни соціального простору, неспроможна їх адекватно враховувати. Тому в проектуванні освітнього простору ВНЗ необхідно відтворювати певні наслідки суспільних змін за допомогою неформальної освіти. Неформальну та інформальну освіту студентів забезпечують відповідні секції, клуби, студентські об'єднання, рухи, неформальні угруповання студентів цього ВНЗ тощо. Усі вони зазвичай утворюються

на добровільних засадах, можуть мати певні організаційні ознаки: навчальні плани, розклад занять (неформальна освіта), або спонтанно організовуються групами, спільнотами з короткостроковими термінами діяльності, колегіальними рішеннями (інформальна освіта), що забезпечують можливість доступу людини до неперервної освіти.

Основними засадами виділення освітнього простору особистості як об'єкта наукового дослідження є переорієнтація освіти із вкладання в людину знань, відпрацювання навичок і вмінь на творення людини як особистості, яка набуває суб'єктних орієнтацій. Через неможливість діяти з позицій суб'єкта у певній формі освітнього простору він має отримати нагоду діяти в умовах іншої форми (не/інформальної освіти), і це сприяє подальшому процесу реалізації освітніх завдань, які особистість формулює для себе. На кожному новому етапі свого життя людина індивідуальна, і ця індивідуальність готова до подальшого саморозвитку. Завдання вищого навчального закладу – підтримувати й стимулювати цей розвиток, відкривати перед особистістю нові перспективи. Для виконання цих завдань в умовах освітнього простору ВНЗ застосовуються такі психологічні технології:

- 1) ідентифікація молоді, яка обрала певний рівень і форму отримання освіти;
- 2) неформальна віртуально-тренінгова система навчання, що допомагає студентам індивідуально обирати оптимальний для них режим роботи з навчальним продуктом;
- 3) система індивідуального психологічного проектування навчального процесу, що реалізовує ідеї диференціації змісту освіти й темпу навчання, значно підвищує самостійність студентів;
- 4) система психологічної адаптації студентів шляхом атестації з об'єктивною оцінкою знань, що виключає суб'єктивізм в оцінюванні;
- 5) академічна мобільність студентів не тільки у формальних, а й у неформальних структурах університету, що забезпечена створенням відповідних для цього умов: спілок, асоціацій, центрів, клубів тощо.

Таким чином, фундаментальна ідея проектування освітнього простору ВНЗ полягає у формуванні конфігурації інтересів, потреб, бажань суб'єктів освіти. Будь-яка інформація перетворюється на знання, якщо вона набуває особистісного смислу, а отже, має ціннісний характер. Кожен суб'єкт освіти унікальний як носій власного (суб'єктивного) досвіду. Тому так важливо створити для кожного не ізольоване, а більш різноманітне навчальне середовище, яке дає можливість проявити себе. Отже, освіта у ВНЗ має стати поліструктурною, різноінституціоналізованою.

На третьому етапі відбувалося проектування інноваційних реорганізацій у діяльності вищого навчального закладу. Концеп-

туальний блок проектування освітнього простору ВНЗ практично не змінюється впродовж певного періоду, доки не відбудуться істотні зміни довкілля, або не розпочнеться певна реструктуризація, або не з'явиться новий проект. Це, з одного боку, забезпечує стабільність діяльності ВНЗ, а з іншого – з'являється певна інерційність цього процесу. Тому для забезпечення конкурентоспроможності ВНЗ у процес проектування його освітнього простору мають бути включені інноваційні стратегії: оновлення сучасних освітніх технологій, упродовження інтерактивних технологій навчання, експертиза навчально-виховного процесу. Експертиза не тільки передбачає аналіз здійсненого, – це рефлексивний напрям проектування освітнього простору, за допомогою якого можлива оцінка ситуації.

У результаті проектування діяльності ВНЗ на основі викладених підходів, ідей та форм проектується освітній простір ВНЗ, який забезпечує не тільки навчання студента, трансляцію знань, умінь, навичок, а й початкові етапи професіогенезу особистості. В. Семиченко визначає професіограму як узагальнений опис змісту і структури діяльності, "відірваний" від конкретних умов реалізації цієї діяльності [3]. На думку автора, у найбільш узагальненому вигляді професіограма включає опис професійних функцій, що виконуються спеціалістом відповідного профілю, на основі яких складається кінцевий перелік організаційних, психологічних, фізіологічних, фізичних вимог до виконавця. Таким чином, професіограма конкретизує найважливіший, обов'язковий склад професійної діяльності, визначає базові властивості.

На відміну від традиційного підходу до проектування освітнього простору ВНЗ, у якому основною є професійна освіта з певною сукупністю професійних знань, умінь, навичок, що у майбутній професійній діяльності сприяють виробничому просуванню, професіогенез студента передбачає розвиток динаміки становлення професійних мотивів, професійних інтересів, цілей, рис особистості. Отже, в особистісній сфері студента формується психологічне новоутворення у вигляді індивідуального професіогенезу.

Таким чином, формується освітній простір вищого навчального закладу зі стійкою системою неперервної освіти, спрямованою на реалізацію потенціалу ВНЗ у реальному секторі економіки та сфері послуг України, задоволення сучасних потреб ринку праці; забезпечення кадрових, наукових і технологічних запитів суспільства.

Аналіз сучасних досліджень глобального освітнього простору дає підстави для висновку про наближення досить революційної зміни всієї традиційної ідеї вищої освіти. Визріває реформа, пов'язана з усвідомленням необхідності "освіти довжиною в життя" і "освіти шириною в життя". Вищі навчальні заклади зобов'язані взяти на себе

цю нову місію, а отже, змусити себе до серйозної трансформації та реконфігурації, щоб бути здатними обслуговувати освітні запити не тільки "традиційних" студентів, а й дорослих людей, які в минулому були кваліфікованими фахівцями, але мають потребу перенавчання. Отже, ВНЗ повинні стати інститутами неперервної освіти. Їхнім важливим завданням стає організація можливостей переміщення молодих людей з робочого місця до ВНЗ і навпаки.

Крім розширення сфери навчання наявністю пропозицій додаткових (неформальних) умінь, освітній простір ВНЗ має відігравати важливу роль у сприянні досягненням суспільства у сфері освіти. Адже постійні та швидкі зміни вимагають неперервної підготовки й перепідготовки, неперервного навчання й постійної модернізації вмінь, а отже, і відповідних змін у характері професійних кваліфікацій. Вищі навчальні заклади отримують додатковий шанс відіграти більш важливу роль в освіті за допомогою розширення сфери своєї діяльності, а саме розвитком неперервної освіти. Такий напрям функціонування ВНЗ необхідно розгортати в самих закладах, на підприємствах, в організаціях і в цілому в суспільстві, включаючи й місце проживання.

Потреба формування людини майбутнього – це серйозний виклик сучасному освітньому простору. Від того, наскільки людина психологічно зможе визначити та реалізувати нові технології освіти в її дистанційних, неформальних, віртуальних та інших формах, залежить якість формальної освіти. Таку освіту забезпечують освітні заклади, що належать до формального сектора освітнього простору.

IV. Висновки

Таким чином, реалізацію проектування інституційної моделі освітнього простору особистості було здійснено на рівні конкретного ВНЗ. Психологічне проектування інституційної сфери освіти відбувається в напрямі проектування організаційних середовищ і типових організаційних ситуацій за критеріями життєвих інтересів суб'єктів освітнього простору. Такий спосіб забезпечує ефективне соціальне управління освітнім простором.

Психолого-педагогічний компонент проектування освітнього простору на рівні вищого навчального закладу полягав у визначенні специфіки життя студентської молоді в м. Запоріжжя та у виявленні проблем у її житті й діяльності. Організаційно-діяльнісний компонент цього проекту містився у створенні спеціалізованої структури при ВНЗ – "школи молодого менеджера", де за участю професорсько-викладацького складу університету відбувалися різноманітні інтерактивні заходи (круглі столи, тренінги, ділові ігри, семінари) з питань менеджменту, маркетингу, податкового менеджменту, безпеки підприємництва для студентської молоді. Індивідуально-психологічний компонент полягав у формуванні в молоді чіткого уявлення про майбутню професію і напрям професійної діяльності.

Література

1. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г.О. Балл // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 1994. – № 2. – С. 3–12.
2. Казмиренко В.П. Соціальна психологія організацій / В.П. Казмиренко. – К. : МЗУП, 1993. – 384 с.
3. Семиченко В.А. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях / В.А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 26–30.
4. Ткач Т.В. Психологічний аналіз проектування освітнього простору / Т.В. Ткач // Вісник Харківського університету. Серія : Психологія. – 2004. – № 617. – С. 216–221.
5. Ткач Т.В. Розвиток особистості засобами неформальної освіти / Т.В. Ткач // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. – К. : Логос, 2008. – Вип. 15. – Т. 7. – С. 287–291.
6. Программа разработки проектирования. Концепция системного проектирования / [отв. ред. А.А. Пископфель, В.Р. Рокицкий, Л.П. Щедровицкий]. – М. : Наследие ММК, 2007. – 400 с.

Ткач Т.В. Управління проектуванням освітнього простору вищого навчального закладу

Анотація. У статті розкрито особливості управління проектуванням освітнього простору вищого навчального закладу.

Ключові слова: управління, проектування, освітній простір, вищий навчальний заклад.

Ткач Т.В. Управление проектированием образовательного пространства высшего учебного заведения

Аннотация. В статье раскрыты особенности управления проектированием образовательного пространства высшего учебного заведения.

Ключевые слова: управления, проектирования, образовательное пространство, высшее учебное заведение.

Tkach T.V. Design management of the higher school educational scope

Annotation. *The features of management planning of educational space of higher educational establishment are exposed in the article.*

Key words: *management, planning, educational space, higher educational establishment.*

УДК 141.311–159.955.2

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ПСИХОЛОГА” ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

Черепехіна О.А.

I. Вступ

Соціальні та економічні зміни, що відбуваються останніми роками в Україні, зумовлюють виникнення широкого кола особистісних і міжособистісних проблем, вирішення яких потребує кваліфікованої допомоги фахівців. У зв'язку з цим підвищується попит на послуги психологів у різних сферах суспільної діяльності й, відповідно, зростають вимоги до якості фахової підготовки психологічних кадрів у вищих навчальних закладах. Таке підвищення вимог поширюється і на рівень професіоналізму психолога. Феномен професіоналізму психолога є малодослідженим у психолого-педагогічній науці, тому його наукове осмислення на сьогодні є актуальним.

Особистісно орієнтований підхід та гуманізація вищої освіти детермінують необхідність пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки фахівців, зокрема, засобів формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ, на що вказують у своїх працях Д. Белухін, О. Дмитренко, А. Маркова, Н. Пов'якель, З. Решетова, П. Терлецька, Н. Чепелева, Л. Уманець, Т. Щербакова та ін. Реформування системи вищої освіти – один з вирішальних чинників підвищення інтелектуального потенціалу країни. Проблеми фахової підготовки професіоналів у різних сферах психологічної практики набули для вітчизняної педагогічної науки особливої актуальності. Інтерес до проблем психологічної освіти визначається потребами гуманізації всіх сторін суспільного життя, що, у свою чергу, підвищує потребу держави, установ і окремих громадян у відповідних послугах та висуває перед вищими навчальними закладами завдання підвищення якості підготовки майбутніх психологів.

II. Постановка завдання

Мета статті – розкрити поняття “професіоналізм психолога” як соціально-психологічний феномен.

III. Результати

Професія психолога є особливим видом діяльності, який вимагає, окрім знань, специфічних особистісних якостей, особливої структури професіоналізму. Тому однією з найактуальніших проблем у сфері професійної освіти фахівців-психологів у вищих навчальних закладах стає формування у молоді, яка здобуває спеціальну психологічну підготовку в умовах вищих навчальних закладів, професіоналізму, разом з теоре-

тичним знаннями і професійними уміннями, що є фундаментом будь-якої професії. Це потребує комплексного педагогічного підходу до створення умов для формування професіоналізму в процесі фахової підготовки психологів. Необхідність таких перетворень у сфері освіти відображено в Законі України “Про освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національній доктрині розвитку освіти, Концепції гуманітаризації вищої освіти (1996).

Результати вивчення теоретичних досліджень і досвід практичної організації педагогічного процесу в навчальних закладах, що здійснюють підготовку майбутніх психологів, засвідчили, що проблема формування професіоналізму майбутніх фахівців з психології у процесі фахової підготовки ще не знайшла свого належного науково-методичного вирішення. Однак певна теоретико-методологічна база для вирішення цих завдань уже створена. Деякі роздуми щодо базових характеристик діяльності психологів, вимог до особистості майбутніх спеціалістів, особливостей підготовки кадрів цього профілю подані в працях зарубіжних (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) та вітчизняних (Г. Абрамова [1], О. Бондаренко, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Н. Зубалій, Н. Коломінський, С. Максименко, В. Моргун, В. Татенко, Т. Титаренко, М. Савчин, В. Семіченко, В. Панок, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.) науковців.

Отже, як зазначалося вище, реалії ХХ ст. такі, що фактично кожен індивід схильний до стресу, фрустрації, професійних деформацій тощо, тому актуалізується роль психолога як фахівця, здатного допомогти індивідові у вирішенні проблем особистого й міжособистісного характеру, життєвих труднощів тощо. Особливе місце в становленні особистості психолога-професіонала належить ВНЗ, на яких покладена місія не лише підготовки майбутніх фахівців у сфері психологічної допомоги, а й формування професіоналізму студентів, що навчаються за фахом “Психологія”.

Проблеми формування професіоналів й професіоналізму людини не можуть розглядатися поза контекстом особистісного зростання і акме індивіда. Поява нових інформаційних технологій, комп'ютеризація праці і життя людини спричинили зміну традиційних уявлень про професійну діяльність, професіоналів і професіоналізм. Особливої

актуальності це набуває, коли мова йде про професію психолога. Індивід, який має особисті проблеми, перебуває лише на шляху особистого зростання, не зможе допомогти іншому індивідові, який має труднощі. Мова йде про психолога-спеціаліста.

Під професіоналізмом у літературі зазвичай розуміється особлива властивість людей систематично, ефективно й надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах. У понятті "професіоналізм" відображається такий рівень оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає стандартам, що існують у суспільстві, і об'єктивним вимогам. Професіоналізм С. Дружиков розглядає як інтегральну характеристику людини-професіонала (як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності), що виявляється в діяльності та спілкуванні. Професіоналізм людини – це не лише досягнення нею високих виробничих показників, а й особливості її професійної мотивації, система її спрямувань, ціннісних орієнтацій, змісту праці для самої людини [2].

Проблема професіоналізму складна і багатоаспектна та має давню історію наукового вивчення. Зокрема, питання формування професіоналізму висвітлені в працях С. Батишева, Є. Климова, Н. Кузьміної, А. Маркової, Н. Пряжнікова, В. Сластьоніна та ін. Дослідження основних інваріантів професіоналізму почалося з вивчення соціально-перцептивних особливостей педагогів ще в 70-ті рр. XX ст. у Гродненському та Кубанському університетах Росії. Проникнення в закономірності соціально-перцептивної регуляції педагогічної діяльності і спілкування вимагало посиленої уваги до аналізу уявлень, що формуються у вчителя, і понять про учня як основний предмет педагогічної діяльності. Різними авторами в різні періоди були виявлені і вивчені рівні й типи соціальної перцепції вчителя, залежність її змісту від типу організації діяльності, від особливостей особистості вчителя; види дій рефлексії в структурі соціальної перцепції вчителя; зміст і функції соціально-перцептивного еталону школяра; взаємозалежність змістовної, операціональної й мотиваційної сторін соціальної перцепції; творчі аспекти пізнання вчителем особистості учня; формування соціально-перцептивних умінь студентів педвузів; акмеологічні аспекти становлення сфери перцептивної рефлексії студентів і вчителів; соціально-перцептивні й рефлексивні аспекти конфлікту; формування здатності до емпатії тощо. Отже, постає важлива науково-педагогічна проблема – концептуалізація поняття професіоналізму.

Вивчення наукових праць Н. Кузьміною [3] дає змогу під професіоналізмом діяльності педагога розуміти кількісну характеристику суб'єкта педагогічної праці, що ви-

дображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних умінь і навичок, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами й способами вирішення професійних завдань, що дає можливість здійснити педагогічну діяльність з високою і стабільною продуктивністю. Поділяючи позицію цього автора, ми розуміємо під професіоналізмом особистості педагога якісну характеристику суб'єкта педагогічної праці, що відображає високий рівень розвитку креативності, професійно важливих й особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, адекватний рівень домагань, а також мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток спеціаліста. Н. Кузьміна також зазначає, що таке розмежування дефініцій професіоналізму педагога є доцільним, особливо під час вирішення практичних завдань, пов'язаних з його розвитком, що дасть змогу більш організовано здійснити означений процес, оскільки на його різних етапах певний із його видів може домінувати: по-перше, інтенсивний розвиток умінь гальмуватиметься, якщо від його рівня будуть відставати відповідні йому психологічні професійно важливі якості; по-друге, випереджальний розвиток професійно важливих якостей дасть змогу засвоїти нові вміння або підвищити ефективність уже існуючих; по-третє, так може тривати до того часу, доки не настане відповідність, їх гармонійне поєднання [4].

У такому контексті слід акцентувати увагу на тому, який критерій високої продуктивності діяльності, що характеризує професіоналів, нерідко виступає підґрунтям для ототожнення феномену "професіоналізм" з відмінним від нього феноменом "професійна майстерність", які часто розглядаються в психолого-педагогічній літературі як ідентичні, на що вказує С. Іванова. На відміну від цієї позиції, у межах педагогічної літератури наявні й дві прямо протилежні точки зору. Перша представлена ідеями Ю. Чабанського, який вказував, що професіоналізм учителя – це певний рівень сформованості його педагогічної майстерності. Друга – протилежна позиція І. Харламова, який, навпаки, розглядає професіоналізм педагога як ширше за обсягом поняття, що відображає сукупність властивих йому рівнів, представлених педагогічною вправністю як основою професіоналізму, що виявляється через набуття вчителем системи професійно важливих навичок і умінь; педагогічною майстерністю як доведеною до високого рівня досконалої вправності вчителя у сфері навчально-виховної діяльності, що характеризується адекватністю використовуваних ним на практиці методів і прийомів роботи; педагогічною творчістю; педагогічним новаторством [6].

Наведена вище точка зору знаходить своє підтвердження у працях І. Багаєвої, В. Панчука та І. Хоменко, які, досліджуючи проблему професіоналізму педагогічної діяльності, вказують, що поняття "професіоналізм" є дефініцією вищого рівня, ніж поняття "майстерність", пояснюючи це тим, що майстерність педагога ґрунтується переважно на його практичних, прикладних уміннях щось робити, майструвати, на що вказують В. Ситаров та В. Маралов, а професіоналізм – це інтегрований показник особистісно-діяльнісної суті педагога, зумовлений мірою реалізації його громадянської зрілості, відповідальності та професійного обов'язку, що знаходимо у працях В. Панчука.

Продовжуючи почату вище думку, пояснимо, що професіоналізм діяльності виявляє свою сутність як мистецтво формувати засобами своєї професійної діяльності продуктивний результат роботи, вирішували професійні, соціальні й особистісні проблеми; психологічна та особистісна якість, яка характеризується не стільки професійними знаннями, навичками, скільки непередаваним мистецтвом постановки і вирішення професійних завдань, особливим розумінням дійсності в цілому і складних ситуацій діяльності [2].

Конкретизуючи свою думку, І. Багаєва, В. Панчук та І. Хоменко услід за Н. Кузьміною акцентують увагу на тому, що професіоналізм характеризується своєю особистісною й діяльнісною сутністю. Сутність першої становлять знання фахівця, необхідні для виконання ним завдань професійної діяльності, а також його специфічне ставлення до об'єкта, процесу, умов своєї професійної діяльності, що характеризується усвідомленням необхідності свого постійного самовдосконалення як професіонала. Діяльнісну, або процесуальну суть професіоналізму, становить комплекс умінь, таких як гностичні вміння, самовдосконалення, спілкування, вміння перетворювати діяльність (свою власну й учнів), реконструювати навчально-виховну інформацію з метою одержання очікуваного результату своєї праці. Відзначимо й те, що І. Багаєвою було обґрунтовано базову модель професіоналізму педагогічної діяльності, яка, будучи інваріантною для всіх рівнів її втілення, містить такі взаємопов'язані компоненти: 1) професіоналізм знань як основа для формування професіоналізму загалом; 2) професіоналізм спілкування як готовність і вміння використати систему знань на практиці; 3) професіоналізм самовдосконалення, який забезпечує динамічність, розвиток цілісної системи функціонування "педагог-професійна діяльність" через адекватне самооцінювання й своєчасне коректування виявлених у процесі педагогічного спілкування особистісних недоліків і поповнення блоку інформації, необхідної

для підтримки його предметної й операційної компетентності на високому рівні.

Отже, незважаючи на те, що між феноменами "професіоналізм" та "майстерність" нами дійсно було виявлено багато спільного, однак більш ретельне їх дослідження дає підставу стверджувати, що вони все ж таки не є тотожними. Доказом цього слугують такі аргументи. По-перше, майстерність в енциклопедичній літературі визначається як високе мистецтво у певній сфері, а майстер – як спеціаліст, що досяг високого мистецтва у своїй справі. По-друге, майстерністю, за К. Платоновим, у психології праці називається властивість особистості, набута з досвідом, як вищий рівень професійних умінь у певній галузі, досягнутий на основі гнучких навичок і творчого підходу. По-третє, майстерністю у педагогічній енциклопедії називається високе мистецтво навчання та виховання, що постійно вдосконалюється.

Професіоналізм, на відміну від майстерності, за Н. Битяноюю, не може сформуватися у людини із занять тільки однією і тією діяльністю, якій вона присвятила себе, особливо якщо ця діяльність складна за своїм характером. Високий рівень професіоналізму, хоча й неможливий без розвитку в людини спеціальних здібностей, знань і вмінь, але, як акцентує дослідниця, найважливішою умовою досягнення такого професіоналізму також обов'язково є потужний розвиток у людини загальних здібностей, перетворення загальнолюдських цінностей у її власні цінності. Під останніми Н. Битянова розуміє сукупність елементів, що визначають особистісно-позитивне ставлення до професії; розуміння своїх обмежень і ресурсів професійної діяльності; власний досвід життя в цілому, який визначає прогресивний шлях до саморозвитку, а не професійні вимоги; особливості індивідуального "бачення" засобів професійного пізнання, спілкування і праці, проблемних ситуацій, норми професійного мислення, що виникають унаслідок рефлексивного засвоєння професійної діяльності.

Є. Рогов також виявив, що формування професіоналізму в особистісному плані здійснюється відповідно до трьох напрямів. Перший представлений зміною всієї системи діяльності, її функцій та ієрархічної побудови, оскільки в ході вироблення відповідних трудових навичок відбувається рух особистості шаблями професійної майстерності, розвивається специфічна система виконання діяльності – індивідуальний стиль діяльності. Другий – зміною особистості суб'єкта, що виявляється як у зовнішніх проявах (моториці, мовленні, емоційності, формах спілкування), так і у формуванні елементів професійної самосвідомості та професійного світогляду. Третій – зміною відповідних компонентів установки суб'єкта щодо об'єкта діяльності, що виявляється в когнітивній сфері (у рівні інформованості про нього,

рівні усвідомлення його значущості); в емоційній сфері (зацікавленості об'єктом, схильності до взаємодії з ним і задоволеності від цього, незважаючи на труднощі) та в практичній сфері (в усвідомленні своїх реальних можливостей впливу на цей об'єкт) [5].

Ми погоджуємося з Є. Роговим у тому, що професіоналізм має широкий спектр проявів – від дилетантства (поверхових професійних знань, умінь і навичок) до вищих шаблів майстерності, коли установка суб'єкта професійної діяльності впливати на об'єкт замінюється його потребою у взаємодії з ним, що дає змогу говорити про становлення професійної культури, і до жорстких професійних стереотипів, часом аж до професійної деформації особистості [5].

Наукові пошуки та осмислення категорії "професіоналізм" у педагогічній площині дають змогу стверджувати, що категорія "майстерність" є дуже важливою, але все ж таки складовою категорії "професіоналізм", оскільки перша трактується вужче, як основоположний етап руху до вищих людських (професійних і моральних) досягнень, на основі чого відбувається формування професіоналізму діяльності й особистості. Наголошуючи на тому, що досягнення професіоналізму неможливе без становлення морально-духовного "Я" особистості. І. Бех доводить, що воно вміщує в суб'єктивній формі систему відповідних суспільно значущих пріоритетів, створюється в процесі розвитку її морально-духовної свідомості й самосвідомості. При цьому свідомість забезпечує розвиток позитивних ставлень до певних моральних норм, тобто особистісних властивостей, а самосвідомість – їх емоційно-ціннісне оцінювання. У результаті цієї своєрідної "діяльності переживання" особистісна властивість може перетворитися на відповідну особистісну цінність, конкретний образ морально-духовного "Я" як безумовне вартісне надбання і складова ядра особистості. Зосереджуючись на процесі трансформації особистісних властивостей в особистісні цінності, І. Бех стверджує, що про справжню особистісну властивість можна говорити лише тоді, коли вона втілюється в певний моральний вчинок.

Конкретизація сутності і вияв діалектичного взаємозв'язку понять "професіоналізм" і "професійна майстерність", а також обґрунтування правомірності розкриття їх сутності як провідних категорій педагогічної акмеології, зокрема таких як "акмеологічні інваріанти професіоналізму" і "високий акмеологічний рівень" психолога, дають можливість по-новому подивитися на шляхи і детермінанти його професійного розвитку та саморозвитку. Отже, доходимо висновку, що професіоналізм, за визнанням багатьох авторів, не зводиться лише до сукупності професійних знань і умінь, він також визначається рівнем розвитку особис-

тісно-професійних якостей, спрямованістю, особливостями мотивації, професійно-ціннісними орієнтаціями і змістом, який професіонал вкладає у свою діяльність. Більшість авторів відзначають, що розвиток професіоналізму суттєво залежить від усвідомлення фахівцем призначення і змісту професійної діяльності та полягає у формуванні та прояві професійно важливих якостей і пов'язаний із самоактуалізацією сутності, із зростанням потенціалу людини як професіонала.

В останнє десятиліття проблеми професіоналізму стали предметом пильного розгляду психологічної науки (праці А. Маркової, Ф. Ісмагілової, Ю. Поваренкової, Н. Пряжнікова та ін.). Наявні теоретичні розробки і накопичені емпіричні дані за різними видами професійної діяльності дають можливість говорити про суттєве просування шляхом пізнання суті професіоналізму як психологічного феномену. Зокрема, в інженерній психології це праці В. Бодрова з психології професійної придатності, Ю. Стрелкова – з проблем операціонально-сислової структури професійного досвіду, помилок у діяльності досвідченого спеціаліста, Г.С. Нікіфорова – з проблем самоконтролю і надійності професійної діяльності, Г. Суходольського з психологічної теорії діяльності. У психології праці це роботи Є. Климова з проблем професійного самовизначення, В. Шадрікова – з проблем системогенезу професійної діяльності, Є. Єрмолаєвої, – з вивчення перетворювальних ідентифікаційних аспектів професіоналізму, Д.І. Завалішиної – з аналізу взаємозв'язку професійного розвитку й професійного мислення.

Професіоналізація особистості в зрілому віці й чинники, що впливають на неї, розглядаються в акмеології (О. Бодальов, О. Деркач, Н. Кузьміна, А. Ситників). Проблеми професійної придатності, професійної компетентності, професійній ідентичності в різних видах праці детально досліджено в докторських працях Н. Глуханюка, С. Федотова, Є. Пряжнікова, Р. Тугушева, Л. Шнейдера, С. Ленькова та ін. Проте повною мірою завдання розкриття психологічних механізмів формування та розвитку професіоналізму психолога і його зв'язок із самоактуалізацією особистості ще не знайшло свого вирішення. Термін "професіоналізм" у сучасній психологічній літературі (А. Маркова, Ф. Ісмагілова, В. Горчакова та ін.) використовується для позначення великої сукупності елементів, що відображають високу продуктивність професійної діяльності. Водночас Р. Габдреев і його учні підкреслюють, що ідею професіоналізму не потрібно зводити лише до уявлень про високий рівень умілості професіонала.

IV. Висновки

Отже, ситуація, що склалася, у психології вимагає створення інтеграційного підходу

до визначення поняття професіоналізму майбутнього психолога. Цей підхід має включати досягнення різних розділів психології: психології праці, соціальної психології, психології професійного здоров'я і професійного довголіття тощо. Внесок у створення такого підходу може надати інженерна психологія, що накопичила за свою півстолітню історію величезний арсенал теоретичних концепцій, категорій, які можуть бути поширені на широкий спектр професійних діяльностей.

Перспективи подальших розробок у цьому напрямі ми вбачаємо у розробці моделі професіоналізму психолога ХХІ ст., обґрунтуванні концепції формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ, визначенні критеріїв сформованості професіоналізму психологів.

Література

1. Абрамова Г.С. Практическая психология : учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – 8-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2003. – 496 с.
2. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С.А. Дружилов. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Педагогика, 1990. – 243 с.
4. Кузьмина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах / Н.В. Кузьмина // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах / [под ред. Н.В. Кузьминой]. – Л., 1970. – С. 47–61.
5. Рогов Е.И. Психологические проблемы формирования индивидуальности личности профессионала / Е.И. Рогов // Системное исследование индивидуальности. – Пермь, 1991. – С. 84–86.
6. Харламов И.Ф. Развитие личности и целостность учебно-воспитательного процесса / И.Ф. Харламов // Сов. педагогика. – 1985. – № 7. – С. 32–37.

Черепехина О.А. Концептуалізація поняття “професіоналізм психолога” як соціально-психологічного феномену

Анотація. У статті здійснено концептуалізацію поняття “професіоналізм психолога” як соціально-психологічного феномену.

Ключові слова: професіоналізм, професіоналізм психолога, професіоналізація психолога.

Черепехина О.А. Концептуализация понятия “профессионализм психолога” как социально-психологического феномена

Аннотация. В статье осуществлено концептуализацию понятия “профессионализм психолога” как социально-психологического феномена.

Ключевые слова: профессионализм, профессионализм психолога, профессионализация психолога.

Cherepeshina O.A. Conceptualization of the term “professionalism of a psychologist” as socio-psychological phenomenon

Annotation. In the article conceptualization of concept “professionalism of psychologist” is carried out as the socialpsychological phenomenon.

Key words: professionalism, professionalism of psychologist, process of acquisition of professionalism of psychologist.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 37.032-06.08

ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ ПЕРСОНАЛУ

Бочелюк В.Й.

І. Вступ

Останнім часом у психології управління особливої популярності набуває особистісно орієнтований, антропоцентричний підхід, згідно з яким, людина визнається найціннішим і адаптивним ресурсом організації. Завдяки цьому організація здатна швидко змінюватися, таким чином реагуючи на несподівані вимоги і перетворення зовнішнього середовища, зберігати керованість в умовах нестабільності параметрів, тимчасових обмежень і при нестачі інших видів ресурсів. У цьому контексті особливо актуальні проблеми підвищення ефективності управління людськими ресурсами, кар'єрними орієнтаціями. Крім того, їх вивчення є конкретизацією такого пріоритетного напрямку фундаментальних і прикладних досліджень, як "теоретико-методологічні основи становлення в Україні інноваційної соціально-орієнтованої економіки, що забезпечує її стійкий розвиток у взаємодії зі світовою економічною системою" [3]. Саме цій актуальній проблемі присвячена наша стаття.

Психологія управління – це напрям у психології, який розглядає, перш за все, проблеми управління трудовою діяльністю особистості і діяльністю трудового колективу в цілому. Відмінна особливість психології управління полягає в тому, що об'єктом її досліджень є організована діяльність. І не просто спільна діяльність людей, об'єднаних спільними інтересами або цілями, симпатіями або цінностями. Це діяльність людей, об'єднаних в одній організації, які підкоряються правилам і нормам цієї організації і виконують задану їм спільну роботу відповідно до економічних, технічних і організаційних вимог. Правила, норми та вимоги організації передбачають і породжують особливі психологічні відносини між людьми, які існують лише в організації, – управлінські відносини людей. На відміну від соціально-психологічних відносин, які виступають як взаємовідносини людей, опосередковані цілями, завданнями і цінностями спільної діяльності, тобто її реальним змістом, управлінські відносини є організованою спільною діяльністю, роблять її організова-

ною. Інакше кажучи, це не відносини у зв'язку з діяльністю, а відносини, що створюють спільну діяльність.

Так само як у соціальній психології окремий працівник виступає не інакше як частина, елемент цілого – соціальної групи, поза якою його поведінка не може бути зрозумілою, так і для психології управління окремий працівник і соціальна група, колектив виступають в контексті організації, в яку вони входять і без якої їх характеристика в плані управління виявляється неповною. Вивчення особистості працівника в організації, аналіз впливу організації на соціально-психологічну структуру і розвиток колективу – такі головні питання досліджень в психології управління.

Від індивідуальної форми праці до праці автоматизованої (далі – до праці колективної) і, нарешті, до організованої спільної праці – такий розвиток у вивченні процесу праці в історії радянської психології, який привів до появи психології управління. Кожен новий напрям, пов'язаний з вивченням праці, відкриває нове вимірювання трудового процесу і на певному етапі розвитку суспільних продуктивних сил відповідає певній суспільній потребі. Ускладнення видів суспільної праці, їх технічне оснащення і пов'язана із цим необхідність їх психологічного забезпечення привели до появи інженерної психології разом з психологією праці, яка вирішує проблему підвищення продуктивності простіших видів праці. Те саме ускладнення суспільної праці сприяло розвитку соціальної психології, що вирішує проблему створення стабільних трудових колективів. Останнім часом розвиток суспільного виробництва, що привів до необхідності розширення самостійності підприємств і їх підрозділів, пошуку нових форм та методів управління, визначає розвиток психології управління, вирішуючи проблему організації колективних форм діяльності. Але етап еволюції радянської психологічної науки не можна визнати заключним. На сьогодні зроблена заявка на новий напрям психології – економічну психологію. Її появу можна вважати цілком закономірною,

вона відображає подальше поглиблення уявлень психологів про суть трудового процесу, є спробою співвіднести психологічну детермінацію трудової діяльності працівника і колективу з економічними механізмами підприємства і суспільства.

Отже, основною особливістю психології управління є вивчення організованої спільної діяльності. Далі необхідно показати, що психологія управління не просто запозичує у суміжних наукових галузей їх поняття і вирішення проблем, а й трансформує поняття і пропонує нові рішення.

II. Постановка завдання

Мета статті – визначити вплив кар'єрних орієнтацій на особистісне зростання персоналу.

III. Результати

Створення умов для успішної реалізації кар'єри вивільняє потенціал людини, роблячи працівника ефективнішим, а отже кориснішим для суспільства. Вивчення кар'єрних орієнтацій дає організаціям змогу реструктурувати робочі місця для підвищення якості професійної діяльності через задоволення потреб персоналу.

Кар'єрні орієнтації визначаються дослідниками як елемент Я-концепції особистості (*pattern of self-perceived*), що включає уявлення про свої здібності, ціннісні орієнтації, мотиви, сенси, потреби, які стосуються просування в професійній діяльності. Як синонімічні поняття в цьому проблемному полі використовуються: "кар'єрна мета або орієнтація" (*career goal or orientation* – G.A. Miller, E.V. Morse, G. Gorden), "мета роботи" (*work goal* – T.J. Alien), "кар'єрні переваги" (*career preference* – R. Katz), "якорі кар'єри" (*career anchor* – E.H. Schein) [11].

На території пострадянського простору розробка поняття "кар'єрна орієнтація" ведеться в таких напрямках:

- елемент уявлень про професійне майбутнє [1];
- структурний елемент професійної кар'єри особистості [7];
- прагнення працівника до певної мети в ході зміни посад і місць роботи [2];
- індивідуальні поєднання і послідовність аттитюдів, пов'язаних з досвідом і активністю у сфері роботи впродовж усього життя [5].

У 1957 р. A.W. Gouldner вперше запропонував дихотомію кар'єрних орієнтацій – "організаторська (*managerial orientation*) – професійна/технічна (*professional or technical orientation*)". При цьому передбачалося, що особистості з організаторською кар'єрною орієнтацією спрямовані на рух в організації службовими сходами, а особистості з професійною кар'єрною орієнтацій – на визнання їх дій і здібностей колегами по роботі. Виходячи із цього, менеджерам організацій було запропоновано спочатку планувати "подвійні сходи", що містять в собі можливості для організаційного і професій-

ного зростання [11]. Подальші дослідження показали низьку теоретичну і практичну значущість такого поділу кар'єрних орієнтацій, оскільки воно не враховувало прояв індивідуальності персоналу [8].

У середині 70-х рр. XX ст. E.H. Schein на основі масштабного емпіричного дослідження менеджерів сформулював якірну модель професійного розвитку, згідно з якою в певній професійній діяльності існує декілька напрямів просування особистості, відповідних її кар'єрним орієнтаціям. Їм було виділено п'ять якорів кар'єри, що відображають певний зміст Я-концепції особистості в контексті професійного просування:

- професійна компетентність;
- менеджмент;
- автономія/незалежність;
- стабільність;
- підприємництво [12].

Так, у сфері маркетингу людина може реалізувати себе у таких напрямках:

- аналіз можливостей збуту (професійна компетентність);
- управління маркою (організаторська компетентність);
- розробка нового виробу (підприємницький творчий потенціал);
- маркетинговий консультант (автономія/незалежність);
- викладач маркетингу (безпека/стабільність).

Подальші дослідження, проведені в 80-х рр. XX ст. (T.J. DeLong; [7] E.H. Schein [13]), дали змогу додатково виділити три кар'єрні якорі:

- служіння (*Service or Dedication to a Cause*);
- виклик (*Pure Challenge*);
- інтеграція стилів життя (*Life Style*).

Далі E.H. Schein запропонував опитувальник для виявлення кар'єрних якорів ("Career Orientations Inventory"), який став широко використовуватися в різних сферах професійної діяльності, а також у кросскультурних дослідженнях. Адаптація цього опитувальника вперше була представлена у 2000 р. Л.Г. Почебутом, В.А. Чикером [5]. Відтоді опитувальник був використаний як діагностичний інструментарій у ряді сучасних досліджень [1; 6; 7], однак його психометрична перевірка не проводилася.

Кар'єрні орієнтації є результатом професійної та організаційної соціалізації. При цьому професійна соціалізація відображає процес привласнення цінностей, норм, сенсів професійної культури, а організаційна – U норм регулювання поведінки в конкретній організації [11].

Кар'єрні орієнтації, що мають невисокий рівень усвідомленості, актуалізуються в ситуації вибору, впливають на вибір професійної діяльності і місця роботи. Вони є проміжною змінною між особистістю і організацією. Так, організації схильні підбирати персонал відповідно до своєї місії. І навпаки, особис-

тість, не відповідна організаційній установці, схильна залишати своє місце роботи. На формування кар'єрних орієнтацій впливає освіта. Так, за даними американських досліджень, особистості з вищою освітою схильні наділяти високою цінністю науку і техніку, а також реалізовувати себе в тому напрямі, яким цікавляться [11].

Представниками якірної моделі професійного розвитку визнається необхідність усіх типів винагороди, проте, з їхньої точки зору, управління кар'єрою персоналу виявляється ефективним в умовах, коли домінуючий кар'єрній орієнтації відповідає тип винагороди, якій віддається перевага (табл. 1).

Таблиця 1

Співвідношення кар'єрних орієнтацій, типу винагороди, якій віддається перевага, і валентності задоволеністю працею

Кар'єрна орієнтація	Основний зміст кар'єрної орієнтації	Тип винагороди, якій віддається перевага	Валентність задоволеністю працею
Професійна компетентність (<i>Technical Competence</i>)	Наявність здібностей і талантів у певній галузі, прагнення стати майстром своєї справи	Збільшення можливостей для професійного зростання (організація додаткового навчання)	Внутрішні показники успішності (можливості для самореалізації)
Менеджмент (<i>Managerial Competence</i>)	Прагнення до посадового зростання, управління різними сторонами діяльності організації	Організація умов, які сприяють працівнику викликати до себе повагу, заздрість колег, можливість займатися престижним видом діяльності	Зовнішні показники успішності (посадове зростання, престиж)
Автономія/незалежність (<i>Autonomy/Independence</i>)	Прагнення до автономного вибору типу, виду професійних завдань, термінів їх виконання, а також до елімінації організаційних правил	Можливість вкласти свої зусилля в цікаві і стимуляційні проекти	
Безпека/стабільність (<i>Security/Stability</i>)	Прагнення до безпеки, стабільності і передбаченості життя	Підвищення заробітної плати, додаткові пільги, премії, соціальні гарантії	
Підприємництво (<i>Creativity/Entrepreneurship</i>)	Прагнення працювати на себе, створюючи щось нове	Можливість для здійснення власних ділових ідей	

Напрямок, в якому змінюється особистість у процесі професійної діяльності, і рух особистості до більш загальних цілей і сенсів мають збігатися. Їх неузгодженість призводить до зупинки особистісного розвитку, розщеплювання свідомості "для роботи" і "для себе". При цьому кар'єрні цілі можуть бути реалізовані у разі відповідності кар'єрних орієнтацій особистості місіям організації. У випадку, якщо кар'єрні орієнтації не співвідносяться з організаційними установками, особистість схильна до емоційного вигорання.

Кар'єрні орієнтації можуть змінюватися на різних етапах розвитку професійної кар'єри, зумовлюючи характер кар'єрного плато. D.C. Feldrnan та D.A. Weitz виділили шість типів

кар'єрного плато, які взаємопов'язані з кар'єрними орієнтаціями:

- невідповідність навичок і здібностей;
- низький рівень прагнення до кар'єрного зростання;
- зниження трудової мотивації;
- емоційне вигорання;
- повільне зростання компанії;
- недолік зовнішньої винагороди.

Зокрема, таким кар'єрним орієнтаціям, як професійна компетентність, відповідає кар'єрне плато "невідповідність навичок і здібностей", автономія/незалежність – "низьке прагнення до кар'єрного зростання", організаційна безпека – "недолік зовнішньої винагороди" [10].

Як чинники, що визначають актуалізацію кар'єрних орієнтацій, О.П. Терновська [7] розглядає такі (табл. 2).

Таблиця 2

Чинники, що визначають вибір кар'єрної орієнтації

Зовнішні чинники		Внутрішні чинники	
макросоціальні	мікросоціальні	непсихологічні	психологічні
Економічний стан суспільства	Матеріальні можливості батьківської сім'ї при здобутті освіти	Рівень освіти	Адекватна Я-концепція
Ситуація на ринку праці	Кількість членів батьківської сім'ї	Соціально-демографічні чинники: стать, вік	Особистісна зрілість
Політичний устрій	Планування власної сім'ї	Стан здоров'я	Індивідуальні здібності
Домінуючі суспільні цінності	Близьке оточення: допомога друзів, цінності друзів	Вікові особливості народження	Високий рівень саморегуляції
Пропаганда в ЗМІ			Гендерні характеристики
Соціокультурні зміни, що відбуваються у суспільстві			Мотивація досягнення
			Особливості емоційно-вольової сфери

IV. Висновки

Виходячи з вищевикладеного, ми дійшли висновку, що доцільно говорити про наявність у структурі професійної Я-концепції певної ієрархії кар'єрних орієнтацій, яка визначає життєвий шлях людини, будучи результатом взаємодії індивідуально-типологічних властивостей і процесу соціалізації особистості. Ієрархічна будова кар'єрних орієнтацій лежить в основі актуальності вибору і формування цілей, завдань професійної діяльності, засобів їх досягнення, є визначальним чинником професійної адаптації і стилю професійної діяльності.

Таким чином, ієрархія кар'єрних орієнтацій змістовно визначає шляхи для професійної самореалізації, включаючи одночасно їх напрям і способи їх здійснення.

Література

1. Кирт Н.Л. Динамика представлений о профессиональной карьере психологов образования в процессе профессионального самоопределения : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.Л. Кирт. – М., 2000. – 160 с.
2. Махмудов Л.Ш. Карьерная ориентация граждан [Электронный ресурс] / Л.Ш. Махмудов ; Поволжский межрегиональный учебный центр. – Саратов, 2004. – Режим доступа: <http://www.ptmc.ru/jornal/number27/mahmudov.htm>.
3. Перечень приоритетных направлений фундаментальных и прикладных исследований в Украине на 2006–2015 гг. / Киевский институт системного анализа и информационного обеспечения научной сферы. – К., 2008.
4. Поминова О.Л. Формирование карьерной ориентации студентов техникума : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.Л. Поминова. – СПб., 2001. – 181 с.
5. Почебут Л.Г. Организационная социальная психология / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. – СПб. : Речь, 2000. – 298 с.
6. Сафонова М.В. Социально-психологические особенности женщин, успешных в карьере : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / М.В. Сафонова. – СПб., 1999. – 233 с.
7. Терновская О.П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.П. Терновская ; Оренбург. гос. пед. ун-т. – М., 2006. – 19 с.
8. Baroudi J.J. A Short-form Measure of Career Orientations: A Psychometric Evaluation / J.J. Baroudi, M. Igarria // Journal of Management Information Systems. – 1993. – № 2. – Vol. 10. – P. 131–155.
9. Delong T.J. Reexamining the Career Anchor Model / T.J. Delong // Personnel. – 1982. – № 3. – Vol. 59. – P. 60–61.
10. Feldman D.C. Types of Career Plateaus: Antecedents, Outcomes, and Interventions / D.C. Feldman, B.A. Weitz // Proceeding of the Southern Management Associations. – 1986. – P. 41.
11. Kim Y. Career Orientations of R&D Professionals in Korea / Y. Kim, J. Cha // R&D Management. – 2000. – № 2. – Vol. 30. – P. 121–138.
12. Schein E.H. Career Dynamics: Matching Individual and Organization Needs / E.H. Schein. – Reading, MA., Addison-Wesley, 1978.
13. Schein E.H. Career Anchors Revisited: Implications for Career Development in the 21st Century / E.H. Schein // Academy of Management Executive. – 1996. – № 4. – Vol. 10. – P. 80–89.

Бочелюк В.Й. Особистісне зростання персоналу

Анотація. У статті проведено аналіз проблеми психології управління спільною трудовою діяльністю. Вказано, що основну особливість психології управління становить вивчення організованої спільної діяльності. Особливу увагу приділено кар'єрним орієнтаціям персоналу та його професійному розвитку.

Ключові слова: психологія управління, соціалізація індивіда, особистісне зростання, кар'єрні орієнтації, професійний розвиток, спільна діяльність.

Бочелюк В.Й. Личностный рост персонала

Аннотация. В статье проведен анализ проблемы психологии управления совместной трудовой деятельностью. Указано, что основную особенность психологии управления составляет изучение организованной совместной деятельности. Особое внимание уделено карьерным ориентациям персонала и его профессиональным развитием.

Ключевые слова: психология управления, социализация индивида, личностный рост, карьерные ориентации, профессиональное развитие, совместная деятельность.

Bochelyuk V.Y. Individual development of personnel

Annotation. The article analyzes the problems of psychology of the common occupational. Specifies that the primary feature of psychology is the study of organized joint activities. Particular attention is paid career orientation of staff and his professional development.

Key words: psychology of management, the individual socialization, personal growth, career orientation, a professional development, joint activities.

УДК 159.955

ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Горбань Г.О.

I. Вступ

Прийняття рішень включає в себе основні функції управління: планування, організацію, мотивацію, контроль, регулювання, аналіз тощо. Отже, функція "прийняття управлінських рішень" завдяки розвитку сучасної науки про управління стала предметом самостійного дослідження. Прийняття рішення є специфічним видом діяльності людини в будь-якій сфері. В управлінні прийняття рішень є такою діяльністю, яка зумовлює всі дії управлінця. Причому, не мають суттєвого значення ранг управлінця й коло завдань, що вирішуються. Важливим є той факт, що практично вся діяльність управлінця пов'язана із рядом дій з прийняттям рішень. Визначальна роль процесу прийняття рішень повинна мати, на нашу думку, певну узгодженість у підходах щодо характеристик й параметрів управлінського рішення. Однак, вивчення сучасних дослідження з відповідної проблематики свідчить, що за умов активних побудов теоретичних концептів й проведення емпіричних досліджень наука не має на сьогодні чіткого системно організованого підходу до аналізу процесу прийняття рішень в управлінській діяльності.

Проблема прийняття рішень, безумовно, є однією з центральних для дуже широкого кола досліджень, що пов'язані з визначенням основних проблем управлінської діяльності як системи впорядкування та організації зв'язків, елементів, відносин організаційної структури. На сьогодні загальнови́знано, що прийняття рішення є основою будь-якої цілеспрямованої діяльності та входить до її психологічної структури як базовий невід'ємний компонент. Здатність до прийняття рішень є суттєвою складовою особистості, яка зумовлює характер її соціальної активності, здатності до вироблення нових стратегій життєдіяльності, адаптації до стрімких соціально-економічних змін у суспільстві. Значущість процесу прийняття рішень загалом й в управлінській діяльності зокрема не викликає сумнівів, але можна констатувати відсутність загальноприйнятого розуміння того, що мається на увазі під управлінським рішенням, хто його приймає, де воно реалізується тощо. Відтак, виникає ряд запитань щодо контексту аналізу феномена управлінського рішення.

Можна визначити декілька поглядів на трактування управлінського рішення:

1) в контексті теорії управління – основним є саме процедура прийняття рішення;

2) в контексті середовища – основним є умови прийняття рішення;

3) в контексті організації – основним є відповідність прийняття рішення стосовно внутрішньої системи діяльності організації;

4) в контексті суб'єктних взаємин – основним є відповідність прийняття рішення ціннісно-нормативній сфері особистості, що зумовлює подальшу її активність.

II. Постановка завдання

Метою статті є аналіз процесу прийняття рішення як соціально-психологічного феномену в контексті управлінського рішення з професійною діяльністю в межах організаційної системи.

III. Результати

У науковій літературі можна зустріти різні трактування терміна "рішення". Рішення розуміється і як процес, і як акт вибору, і як результат вибору. Неоднозначність трактування обґрунтовується тим, що повсякчас у це поняття вкладається зміст, який відповідає контексту проведених досліджень. Під час аналізу процесу прийняття рішень ми враховуємо певний діапазон визначення цього поняття. У широкому значенні це поняття описує процес, що здійснюється у часі та охоплює всі етапи щодо підготовки і безпосереднього прийняття рішення та його реалізації. У вузькому значенні – це вибір альтернативи як заключний акт діяльності щодо аналізу різноманітних варіантів рішення, спрямованого на визначення найкращого [1].

Процес прийняття рішення супроводжує навіть найбільш незначний інтервал будь-якої діяльності. За сучасними підходами на діяльність людини, можна констатувати, що вся множина практичних завдань, які вирішуються людиною, – це безумовно завдання з прийняття рішень [4]. Відтак, прийняття рішення можна визначити як процедуру цілеспрямованого вибору дій, коли віддається перевага одному порівняно з іншим. Людина в процесі життєдіяльності поступово здійснює вибір цілей й способів власної дії. Серед основних детермінант поведінки, що зумовлюють прийняття рішень, можна назвати такі:

1) наявність суб'єктивно нерівноцінних дієвих альтернатив;

2) неможливість уникнути вибору певної дії, його необхідність;

3) значущість вибору для певної особистості;

4) наявність обмежень щодо можливих способів поведінки в певній ситуації;

5) наявність ризику, пов'язаного із відсутністю гарантій отримання очікуваних результатів;

6) неповна визначеність причинно-наслідкових зв'язків, що зумовлюють перебіг подій;

7) особиста відповідальність за наслідки своїх дій чи розпоряджень, що реалізується через систему санкцій в певному соціальному середовищі [2].

За психологічною сутністю прийняття рішення найчастіше розглядається як вольовий акт формування послідовних дій, які забезпечують досягнення мети на підґрунті перетворення інформації за умов невизначеності [5]. Суттєвою характерною рисою процесу прийняття рішення, за таким визначенням, є обов'язкова наявність альтернатив. Відсутність альтернатив означає відсутність вибору, а отже, відсутність вольового акту, що унеможливує процедуру прийняття рішення. Отже, процес прийняття рішення – це процедура вирішення проблеми будь-якого змісту, за умов спрямованості на досягнення будь-якої мети, причому, стосовного того самого змісту цілі можуть бути різноманітними.

Процес прийняття рішення є центральним моментом усієї системи управлінської діяльності, важливою її складовою, яка забезпечує перетворення інформації у результати діяльності певної організаційної системи. Можна стверджувати про взаємозалежний характер понять "прийняття рішення" та "управлінська діяльність". Саме процедури розробки і прийняття рішення розглядаються як специфічна домінанта діяльності управління, її основне й найскладніше завдання. В управлінській діяльності процеси прийняття рішення постають у найбільш розгорнутій і диференційованій формі. Відтак, вони є певним ядром управління, визначаючи процесуальний зміст управлінської діяльності, її результативність та ефективність. Вони представлені на всіх етапах реалізації діяльності, на всіх рівнях її організації, включені в усі ситуації, здійснюються в усіх управлінських функціях. Саме функція підготовки і прийняття рішення виконує центральну структуроутворювальну роль у формуванні та реалізації управлінської діяльності [3].

За сучасних умов прийняття управлінських рішень розглядається не просто як вибір найефективнішого варіанта з ряду альтернатив, а як увесь процес управління. Суб'єктом процесів управління і прийняття рішення є людина, відтак, на них впливають не лише звичайні економічні, соціально-політичні чинники, а й особистісні інтенси суб'єкта дії.

Управлінські рішення відрізняються від повсякденних, своїм дворівневим характером. Щоразу керівник приймає рішення щодо власної діяльності: яким чином він здійснює управління (перший рівень). Але

кожне його рішення зумовлює спрямованість дій підлеглих (другий рівень). Тобто за будь-яких умов кожна функціональна дія управління містить процедуру прийняття рішення як стосовно власних дій, так і дій тих, хто реалізує прийняте рішення.

Особливий соціально-психологічний контекст прийняття рішення виявляється саме під час прийняття управлінських рішень. Це пов'язано з тим, що будь-яке управлінське рішення – це завжди певною мірою соціальне рішення з психологічним підґрунтям. У ньому задіяні власні ціннісно-нормативні настанови, які узгоджуються або протиставляються системі цінностей і норм певної організації. Немає управлінських рішень, які б мали лише економічні, організаційні наслідки. Вони завжди пов'язані з певним позитивним або негативним ставленням виконавців, залученням ціннісно-нормативної сфери особистості, зумовленням їх подальшої поведінки. Управлінське рішення має подвійний ефект: з одного боку, виробничо-економічний, а з іншого – соціально-психологічний. Тому оцінка ефективності й оптимальності прийнятого рішення має включати не лише виробничі показники, а й соціально-психологічні ефекти (поведінка виконавців, їх активність, ініціативність, задоволеність тощо). Варто також зазначити, що соціально-психологічні результати прийнятого рішення зазвичай є відстроченими у часі, а тому аналіз соціально-психологічної ситуації необхідно здійснювати як на етапі розробки і проектування рішення, так і за результатами його реалізації.

Особливості сучасної управлінської діяльності вимагають певної технологізації процедури прийняття рішення. Ці питання вирішуються в межах теорій управління і менеджменту. Вихідне положення про наявність у процесів прийняття рішень основних етапів – одне із базових під час вивчення управлінської діяльності щодо її технологізації. Більшість авторів, за певними розбіжностями, називає в цілому схожі складові процесу прийняття рішення.

Певні лінгвістичні розбіжності визначення етапів процесу прийняття рішення зумовлені, насамперед, акцентами на тих сторонах, які вивчалися й аналізувалися авторами. Однак, кожне рішення має певні типові характеристики, що й дають змогу визначити певні етапи та елементи розробки управлінського рішення. Найчастіше виділяють такі загальні етапи прийняття управлінського рішення:

- 1) діагностика проблеми;
- 2) постановка завдання;
- 3) визначення альтернатив;
- 4) оцінювання альтернатив;
- 5) прийняття рішення;
- 6) реалізації прийнятого рішення;
- 7) аналіз результатів.

На психологічному рівні процеси прийняття рішення носять характер суб'єктивних дій та

певної психологічної активності. На першому етапі здійснюється процеси розпізнавання невизначеності в контексті власної активності, далі йдеться про репрезентації у формі суб'єктивних уявлень про необхідність прийняття рішення. Подальша активність зумовлена виділенням суб'єктом можливих альтернатив відповідно до зовнішніх чинників. Етап реалізації прийнятого рішення передбачає складну і розгалужену активність суб'єкта. На етапі контролю й аналізу результатів і наслідків прийняття рішення реалізується рефлексивна активність суб'єкта та задіється компенсаторна активність як результат активної взаємодії суб'єкта і середовища.

На кожному етапі процес прийняття управлінського рішення регулюється системою групової діяльності. Тобто процес прийняття рішень є окремим соціально-психологічним феноменом, який репрезентує механізми регуляції групових процесів, що існують в організації.

Прийняття управлінського рішення означає готовність людини діяти певним чином й спонукати до певних дій інших осіб за умов прийняття на себе відповідальності за можливі наслідки своїх дій чи дій тих, хто виконуватиме рішення. Особа, що приймає рішення, таким чином, створює умови, за якими інші знімають із себе відповідальність за їх наслідки.

IV. Висновки

Важливим аспектом аналізу процесу прийняття рішення є вивчення системи регуляції взаємозв'язку особистості й організаційної системи, розподілу відповідальності в цій системі. У груповій взаємодії процес прийняття рішення можна диференціювати на два рівня дій, які його супроводжують:

1) готовність певної особистості щодо прийняття відповідальності (готовність емоційно-вольової психічної регуляції власних дій; наявність програми дій з вирішення проблеми; статусна позиція у групі; усвідомлення соціальних групових процесів і традицій);

2) готовність членів групи прийняти до виконання задані програми (визнання повноважень особи, що приймає рішення; зняття із себе відповідальності за наслідки виконаних дій, прийнятих у групі соціокультурних стандартів).

Отже, психологічна і соціально-психологічна насиченість процесу прийняття рішення, на нашу думку, вимагає серйозної психологічної підготовки управлінців, а також безпосереднього психологічного супроводу управлінського процесу.

Література

1. Гольдштейн Г.Я. Основы менеджмента / Г.Я. Гольдштейн. – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2003. – 151 с.
2. Деркач В.Л. Теорія прийняття рішень при розв'язанні екологічних проблем (філософсько-методологічні аспекти) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.09 / В.Л. Деркач ; Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України. – К., 2001. – 22 с.
3. Карпов А.В. Психология менеджмента / А.В. Карпов. – М. : Гардарики, 2007. – 584 с.
4. Карпов А.В. Психология принятия управляющих решений / А.В. Карпов ; [за ред. В.Д. Шадрикова]. – М. : Юрист, 1998. – 440 с.
5. Словарь практического психолога / [сост. С.Ю. Головин]. – Мн. : Харвест, 2001. – 800 с.

Горбань Г.О. Прийняття рішення як психологічна проблема

Анотація. У статті проаналізовано процес прийняття рішення як психологічної проблеми. Розглянуто цілісну процедуру прийняття рішення. Визначено, що під час групової взаємодії процес прийняття рішення необхідно диференціювати на два рівня готовності до відповідної дії.

Ключові слова: процес прийняття рішення, управління, соціально-психологічний аналіз, відповідальність, управлінська діяльність.

Горбань Г.А. Принятие решений как психологическая проблема

Аннотация. В статье проанализирован процесс принятия решения как психологической проблемы. Рассмотрена целостная процедура принятия решения. Определено, что во время группового взаимодействия процесс принятия решения необходимо дифференцировать на два уровня готовности к соответствующему действию.

Ключевые слова: процесс принятия решения, управления, социально-психологический анализ, ответственность, управленческая деятельность.

Gorban G.O. Decision making as psychological problem

Annotation. In the article the process of passing of the managing decision is analysed as a psychological problem. Integral procedure of passing of the managing decision is considered. We determine that during the process group co-operation the process of passing of the managing decision must be differentiated on two levels of readiness to the corresponding action.

Key words: process of passing of the managing decision, managements, social-psychological analysis, responsibility, administrative activity.

ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 316.454.5::159.923-049.2

ПРОЦЕС ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ

Антоненко І.Ю.

I. Вступ

Механізми психологічного захисту функціонують у повсякденному досвіді будь-якої людини й залишаються при цьому мотивом поведінки, прихованим від нього самого і від недосвідченого спостерігача. Психологічний захист є однією із найбільш суперечливих властивостей у структурі особистості, оскільки одночасно сприяє як стабілізації, так і її дезорганізації особистості.

Наш інтерес до проблеми психологічного захисту особи зумовлений певними причинами.

По-перше, не можна вважати задовільною ситуацію теоретичного й емпіричного дослідження відповідного феномена. У цій сфері створено праці, та й ті переповнені невизначеностями й суперечностями. Навіть ті психологи, які роблять спробу створити стійку теоретичну базу для дослідження психологічного захисту, стикаються з проблемою експериментальної перевірки висунутих положень, оскільки дотепер не існує цілісних методів вивчення вказаної ознаки особистості. І це друга причина звернення до досліджуваної проблеми.

Третя причина полягає в тому, що істотною стороною розуміння будь-якого особового феномена є уявлення про закони його формування в онтогенезі. Більшість наукових положень щодо цього процесу, які зустрічаються в науковій літературі, є наслідком гіпотетичних міркувань авторів, а не результатом експериментальної перевірки.

Варто додати, що психологічний захист у дитячому віці, тобто на етапі становлення особистості, практично не піддавався систематизованим дослідженням з часів А. Фрейд.

Проте, незважаючи на всі прогалини в теорії і дослідженнях, дійсна психологічна практика постійно посилюється то на неефективний психологічний захист як причину порушень психічного здоров'я і дезадаптації особистості в соціумі, то, навпаки, на недостатню психологічну захищеність як чинник того самого. Про необхідність відповідних психокорегувальних заходів ідеться в індивідуальній і груповій психоте-

рапії [7; 17; 18], тренінговій роботі [8], практиці сімейного консультування й сімейної психотерапії [25]. Очевидно при цьому, що неоднозначність і плутанина в теоретичних трактуваннях не сприяють вирішенню відповідних проблем на практиці. Таким чином, невідповідність між пропозицією теоретиків і попитом практиків стала ще однією причиною дослідницького інтересу до зазначеної проблеми.

Спираючись на висловлені вище зауваження та зважаючи на реальний практичний запит, проблему психологічного захисту без перебільшення можна вважати однією з неопрацьованих у психології особистості. Саме цій актуальній науковій проблемі присвячена наша стаття.

II. Постановка завдання

Метою статті є визначення проблеми адаптивного потенціалу психологічного захисту в процесі педагогічної взаємодії як феномена, що стоїть на межі свідомого і несвідомого, норми й патології.

III. Результати

Вирішення питання про позитивний або негативний ефект механізмів психологічного захисту представлено в науковій літературі досить суперечливо. З одного боку, незмінно підкреслюється їх оберігаючий характер (допомагають налагодити стосунки з оточенням [6], попередити дезорганізацію й розлад поведінки [3; 13], підтримують нормальний психічний статус [22]. З іншого боку – за поняттям механізмів психологічного захисту закріпилися й такі руйнівні характеристики, як неадекватні способи адаптації [19], що зумовлюють патологічні комунікації [26], які ослаблюють реальний контакт особистості з дійсністю, що збіднює розвиток особистості [20], і навіть сприяє становленню девіантної поведінки [5].

Суперечливість функцій психологічного захисту підкреслено Р. Грановською: "Сприяючи адаптації людини до свого внутрішнього світу й психічного стану (оберігаючи прийнятний рівень власного достоїнства), вони можуть погіршити пристосованість до зовнішнього соціального середовища" [4, с. 271].

Наявність таких протиріч приводить до переконання, що одним із важливих напрямів дослідження психологічного захисту особистості є спроба визначити критерії й умови конструктивного функціонування механізмів психологічного захисту. Це дасть змогу внести достатню визначеність у проблему їх ефективності.

Доцільно почати вирішення зазначеної проблеми одного з основних постулатів гуманістичної психології, відповідно до якого психіка в цілому, і особистість у тому числі, носять споконвічно конструктивний характер. На думку Г. Олпорта, особистість, яка нормально функціонує, виявляє "найсильніше прагнення до пошуку й змогу розв'язувати все більш важкі проблеми" [2, с. 3]. А. Маслоу й К. Роджерс розглядають як базову тенденцію до самоактуалізації й самовдосконалення [24]. Особистість, дотримуючись закону самозбереження, на будь-якому рівні усвідомлення прагне до максимально конструктивного рішення, що не означає, звичайно, що результат також буде максимально ефективним.

А. Маслоу вважає критеріями конструктивних реакцій детермінацію їхніми вимогами соціального середовища, спрямованість на розв'язання певних проблем, однозначну мотивацію й чітке уявлення щодо мети, усвідомленість поведінки, наявність у прояві реакцій певних змін внутрішньоособистісного характеру й міжособистісної взаємодії. Ознаками неконструктивності, з цього погляду, є агресія, регресія, фіксація тощо. Ці реакції не усвідомлюються й спрямовані на вилучення неприємних переживань зі свідомості, реально не вирішуючи самих проблем. Механізми психологічного захисту, на думку А. Маслоу, не можуть бути конструктивними. Однак, незважаючи на свою основну неконструктивність, у ряді випадків (наприклад, в умовах дефіциту часу й інформації) ці реакції відіграють роль дієвого механізму самопомогі.

Аналізуючи проблеми адаптації, А. Реан розглядає, наприклад, такий механізм самопомогі: "...екстернальність, будучи менш ефективним особистісним конструктом (стратегією), ніж інтернальність, у певних умовах стає необхідною. У деяких ситуаціях (перебільшення неспіхів, невдач, провалів) формується так звана захисна екстернальність, що дає особистості змогу зберегти самовизнання, самоповагу й досить прийнятну самооцінку" [10, с. 76].

Багато дослідників теорії особистості [12; 24; 27] вбачає у відсутності психологічного захисту критерій особистісної зрілості, поряд з такими факторами, як самототожність, самоідентичність, конгруентність Я-досвіду [20]. Водночас клінічна психологія пов'язує недостатню психологічну захищеність із утворенням невротичних симптомів [16; 18] і психосоматичних порушень [3]. Згідно з Е. Еріксоном, недоста-

тня психологічна захищеність індивіда стає однією з причин конфлікту особистості й соціуму.

Психологічний словник [9] визначає психологічну захищеність як відносно стійке позитивне емоційне переживання й усвідомлення індивідом можливості задоволення своїх основних потреб і забезпеченості власних прав у будь-якій, навіть несприятливій ситуації, при виникненні обставин, які можуть блокувати або ускладнювати їх реалізацію. Психологічна захищеність виявляється в почутті належності до групи, адекватній самооцінці, реалістичному рівні домагань, схильності до надситуативної активності, адекватній атрибуції відповідальності, відсутності підвищеної тривожності, неврозів, страхів тощо. Фактично перелічені всі ознаки соціально-адаптованої особистості, одним із шляхів досягнення якої, на основі вищесказаного, варто вважати застосування механізмів психологічного захисту. Отже, адаптованість особистості, а саме, адаптивний характер реагування може розглядатися як критерій ефективного функціонування психологічного захисту. Аналогічне подання висловлює І. Дерманова, що вбачає у психологічному захисті "не тільки досить широко спостережуваний феномен, а й рівноцінний спосіб адаптації, і якщо він не стає єдиним, то неправомірно приписувати йому клінічний характер" [6, с. 66]. Це означає, що якщо використання особистістю механізмів психологічного захисту приводить до успішної соціально-психологічної адаптації (внутрішньої й зовнішньої), то ми можемо говорити про конструктивний характер цього захисту, оптимальний рівень її функціонування. Зупинимось на цьому критерії докладніше.

Якщо розглядати соціальну адаптацію як стійку рівновагу між особистістю і вимогами зовнішнього середовища (найближче до такого розуміння відповідного явища представники психоаналітичної орієнтації, то зміст процесу адаптації може бути описаний узагальненою формулою: "конфлікт – тривога – захисні реакції" або, як у Е. Еріксона: "протиріччя – тривога – захисні реакції індивіда або середовища – гармонійна рівновага або конфлікт" [10]. Очевидно, що при такому погляді на процес і результат адаптації включення особистістю механізмів психологічного захисту неминуче: захисні реакції (як прояв психологічного захисту) активізуються у відповідь на почуття тривоги, що виникає внаслідок порушення рівноваги особистості й середовища. Це сприяє подоланню конфлікту або протиріччя, що в кінцевому підсумку має на меті відновити втрачену або зазначену рівновагу, яка перебуває під загрозою втрати, тобто адаптуватися.

Використання особистістю психологічного захисту нерідко розглядається як спе-

цифічний варіант адаптації. І. Дерманова поряд з такими типами соціальної адаптації як перетворення середовища й вродження в нього, виділяє третій тип – відхід із ситуації, що активізується тоді, коли не вдалося реалізувати перші два. Типовий спосіб відходу з реальності автор бачить у підміні її за допомогою різних форм психологічного захисту: “людина не може змінити світ, але він її не влаштовує, і тоді людина змінює його у себе в голові” [6, с. 65].

Р. Грановська вбачає, що специфіка адаптивної ролі захисних механізмів виявляється у тому, що вони “підтримують внутрішній світ людини в певній гармонії із зовнішнім світом не за рахунок активної зміни або перетворення недоліків навколишнього світу..., а за рахунок внутрішніх перебудов, що приводять до усунення зі сприйняття й пам’яті конфліктної і травмувальної інформації” [4, с. 283].

На нашу думку, важко заперечувати споконвічний пристосувальний характер психологічного захисту, оскільки за визначенням він виконує для психіки функцію самозбереження. Здійснюючи адаптивну перебудову сприйняття й оцінки [21], психологічний захист приводить до внутрішньої узгодженості, рівноваги й емоційної стійкості [19], підтримує цілісність самосвідомості [14], без яких у принципі не можна говорити про позитивний результат адаптаційного процесу. Причому, це зауваження стосується не тільки так званих зрілих форм психологічного захисту, до яких за традицією відносять інтелектуалізацію, компенсацію [5; 15; 29; 32], гумор, самоствердження, антиципацію, альтруїзм [31] та деякі інші. Рівною мірою це стосується й найбільш раннього в плані онтогенетичного формування й найменш зрілих механізмів захисту, до яких відноситься, зокрема, заперечення. Багато дослідників поведінки людей у складних стресових ситуаціях [2; 28; 30] вважають заперечення (відмову визнавати реальність, що травмує) одним із розповсюджених прийомів самозбереження, вбачаючи в ньому психологічний бар’єр на шляху руйнівного проникнення трагедії у внутрішній світ людини, у її ціннісно-сміслову концептуальну систему. Заперечення дає суб’єктові змогу малими дозами опрацювати трагічні ситуації, які поступово асимілюються значеннєвою сферою особистості.

Витіснення виконує свою охоронну функцію, не допускаючи у свідомість бажання, що йдуть врозріз із моральними цінностями, забезпечуючи тим самим пристойність і розсудливість. Проекція й інтроекція забезпечують взаємодію особистості з навколишнім соціальним середовищем, створюють незамінне для процесу соціалізації почуття ототожнення. Сублімація й реактивні утворення також сприяють соціалізації індивіда, завдяки демонстрації й нагромадженню соціально прийнятних досвідів.

Водночас існують думки стосовно того, що при деяких обставинах і зрілі, і незрілі форми психологічного захисту носять деструктивний характер.

Таким чином, більшість авторів обмежується констатацією самого факту неоднозначної й навіть суперечливої ролі захисних механізмів. І лише деякі намагаються окреслити фактори, за умови дії яких “механізми психологічного захисту, що розвиваються в онтогенезі як засіб адаптації й дозволу конфлікту,... можуть забезпечувати прямо протилежний стан дезадаптації й перманентного конфлікту” [5, с. 15]. Як такі фактори Л. Гребенніков [5; 15] розглядає інтенсивність й успішність вирішення ранніх дитячих конфліктів, у ході яких формувалися психологічні захисти, а також рівень складності, усвідомлення й адекватності.

Говорячи про ролі механізмів соціального сприйняття, таких як ідентифікація, стереотипізація, фізіономічна редукція, В. Агеєв [1] підкреслює, що всі ці механізми мають важливе пристосувальне значення як в еволюційному, так і в соціальному значенні. На їхній основі в подальшому надбудовуються більш тонкі й складні механізми. Але всі вони мають свій зворотний бік з відомими обмеженнями. При виході за їхні межі пристосувальна функція змінює свій знак, і зі зручного засобу розуміння ці механізми перетворюються в заслін, який заважає адекватному пізнанню іншої людини.

Аналогічну двополюсність можна відзначити й при розгляді інших психологічних феноменів. Наприклад, агресія задля самозбереження носить конструктивний характер, з метою підтримки соціальних контактів – деструктивний. Складність розпізнавання межі між цими полюсами відзначається в ряді досліджень [11, 23].

На нашу думку, доцільно провести в цьому контексті паралель між агресією, механізмами соціального сприйняття й механізмами психологічного захисту особистості. Існують обмеження або рамки, всередині яких психологічні захисти є корисними й, можливо, незамінними, але за межами яких варто говорити лише про їх деструктивний характер.

Розглянемо процес, у якому робота механізмів психологічного захисту сприяє або не сприяє подальшій соціально-психологічній адаптації суб’єкта. На позитивному полюсі функціонування психологічного захисту можна констатувати такі емоційні й когнітивні явища, як зниження або повне зняття страху, тривоги, емоційна стабілізація, збереження почуття власного достоїнства, підтримка внутрішньої несуперечливості оцінок. Усі ці явища передбачають позитивний зміст образу Я-суб’єкта: його самовідчуття, самосприйняття й самооцінку. Тобто можна говорити про успішну внутрішньоособистісну адаптацію (внутрішню адаптацію).

І як результат цього – економія сил, заощадження часу, зняття напруженості, відчуття гармонії з навколишнім світом.

Для того, щоб схема конструктивного функціонування механізмів психологічного захисту стала повною, внутрішньої адаптації недостатньо. Необхідно, щоб був досягнутий певний рівень зовнішньої, власне соціально-психологічної адаптації. Проведений нами аналіз дав змогу виділити кілька умов, що сприяють перетворенню внутрішньої адаптації, досягнутої засобами психологічного захисту, у зовнішню, зокрема такі:

1. Індивідуально-особистісні:
 - гнучкість психологічного захисту (людина має володіти великим арсеналом психологічного захисту, не прибігаючи до ригідного використання одного-двох механізмів у всьому різноманітті життєвих ситуацій);
 - помірна інтенсивність (частота) використання психологічного захисту.
2. Ситуативні:
 - усвідомлення факту використання психологічного захисту й подолання його за допомогою аналізу власної поведінки (розвиток відповідної здатності часто є однією із цілей групової й індивідуальної психотерапії);
 - “вимикання” психологічного захисту за рахунок пом'якшення зовнішніх обставин (наприклад, реванш після невдачі, або зникнення конфліктної ситуації); переключення суб'єкта на адаптивні дії незахисного характеру (наприклад, реальне вирішення проблеми), навіть якщо факт звернення до того чи іншого механізму психологічного захисту у свідомості не відбитий.

При дотриманні зазначених умов на етапі досягнення суб'єктом внутрішньої адаптації механізми психологічного захисту виконують адаптивну функцію. Недотримання відповідних умов різко підвищує ймовірність виявлення дезадаптивної ролі психологічного захисту. Надмірне переключувань суб'єктом реальності сприяє його дереалізації й формуванню неадекватної поведінки, що й породжує конфлікт із середовищем.

При цьому на негативному полюсі функціонування механізмів психологічного захисту з'являються відчуття ізольованості, нерозуміння, ворожості до навколишнього світу, ірраціональні ідеї щодо свого місця в соціумі. На відміну від відповідних емоційно-когнітивних характеристик позитивного полюса, які пов'язані у суб'єкта із благополучним образом самого себе, зазначені характеристики негативного полюса визначають більшою мірою негативний образ соціуму. Як наслідок – зниження активності, зростання психологічної напруженості, ускладнення в розвитку особистості, невротичні розлади, що є ознаками явної дезадаптації особистості.

IV. Висновки

Виходячи із вищевикладеного можна зробити висновок, що детальний аналіз психологічних захистів з точки зору їх адаптивного потенціалу дає змогу розширити погляд на проблему психологічної захищеності особистості й більш повно врахувати особистісні ресурси в процесі соціально-психологічної адаптації.

Література

1. Агеев В.С. Механизмы социального восприятия / В.С. Агеев // Психол. журнал. – 1989. – Т. 10. – № 2. – С. 63–70.
2. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анциферова // Психол. журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.
3. Бассин Ф.В. Проблема психологической защиты / Ф.В. Бассин, М.К. Бурлакова, В.Н. Волков // Психол. журнал. – 1988. – Т. 9. – № 3. – С. 79–86.
4. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 650 с.
5. Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.Р. Гребенников. – М., 1994. – 202 с.
6. Дерманова И.Б. Типы социально-психологической адаптации и комплекс неполноценности / И.Б. Дерманова // Вестник СПбГУ. Серия 6. – 1996. – Вып. 1. – С. 59–68.
7. Карвасарский Б.Д. Психотерапия / Б.Д. Карвасарский. – М.: Медицина, 1985. – 304 с.
8. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М., 1982.
9. Психология: словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
10. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности / А.А. Реан // Вестник СПбГУ. Серия 6. – 1995. – Вып. 3. – № 20. – С. 74–79.
11. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психол. журнал. – 1996. – Т. 17. – № 5. – С. 3–18.
12. Роджерс К. О групповой психотерапии: пер. с англ. / К. Роджерс. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.
13. Ротенберг В.С. Психологические проблемы психотерапии / В.С. Ротенберг // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7. – № 3. – С. 111–118.
14. Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. – М.: Наука, 1984. – 193 с.

15. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи : Талант, 1996. – 144 с.
16. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
17. Соколова Е.Т. Особенности самосознания при невротическом развитии личности : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / Е.Т. Соколова. – М., 1991.
18. Соколова Е.Т. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях / Е.Т. Соколова, В.В. Николаева. – М. : SvR-Аргус, 1995. – 360 с.
19. Стойков И.Д. Анализ защитных проявлений личности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / И.Д. Стойков. – М., 1986. – 160 с.
20. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1983. – 284 с.
21. Ташлыков В.А. Психология лечебного процесса / В.А. Ташлыков. – М. : Медицина, 1984. – 182 с.
22. Фрейд А. Психология "Я" и защитные механизмы : пер. с англ. / А. Фрейд. – М. : Педагогика, 1993. – 144 с.
23. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : Республика, 1994. – 446 с.
24. Хьелл Л. Теории личности (основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.
25. Шапиро А.З. Психолого-гуманистические проблемы позитивности-негативности внутрисемейных взаимоотношений / А.З. Шапиро // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 45–56.
26. Эйдемиллер Э.Г. Семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. – М. : Медицина, 1989. – 192 с.
27. Horney K. Der Neurotische Mensch unserer Zeit / K. Horney. – Stuttgart : Kiper, 1951.
28. Janoff-Bulman R. Coping with traumatic events: the role of Denial in Ligth of People's Assumptive Worlds / R. Janoff-Bulman, Ch. Timko ; [Ed. C.R. Snyder, C.E. Ford] // Coping with negative life events: Clinical and social psychological perspektives. – N. Y. : Plenum Press, 1987.
29. Kellerman H. The Meaning of Tension in Group Psychotherapy / H. Kellerman, R. Plutchik // Group Psychotherapy 1977 : an overview / [Eds.: L.R. Wolberg, M.L. Aronson, A.R. Wolberg]. – N. Y. : Stratton Intercontinental Medical Book Corp., 1977.
30. Lazarus R.S. Positive denial: the case for not facing reality // Psychology Today. 1987. November. – P. 47–60.
31. Perry J.Chr. The Qualification and the Quantification of Defence Mechanisms / J. Chr. Perry. – M. P. D., M. D., N. Y., 1990.
32. Plutchik R. Measuring Emotions and their Derivatives: Personality Traits, Ego Defenses and Coping Styles / R. Plutchik, H.R. Conte // Contemporary Approaches to Psychological Assessment / [Eds.: S. Wetzler, M. Katz]. – N. Y. : Brunner/Mazel, 1989. – P. 239–269.

Антоненко І.Ю. Процес педагогічної взаємодії крізь призму психологічного захисту особистості

Анотація. Стаття присвячена проблемі адаптивного потенціалу психологічного захисту в процесі педагогічної взаємодії як феномену, що стоїть на межі свідомого й несвідомого, норми й патології, що не має чітких понятійних обмежень та являє собою предмет наукового інтересу не лише на рівні особистості, а й на рівні біологічних основ функціонування психіки.

Ключові слова: психологія особистості, адаптивний потенціал психологічного захисту.

Антоненко И.Ю. Процесс педагогического взаимодействия сквозь призму психологической защиты личности

Аннотация. Статья посвящена проблеме адаптивного потенциала психологической защиты в процессе педагогического взаимодействия как феномена, стоящего на границе сознательного и бессознательного, нормы и патологии, который не имеет четких понятийных границ и представляет собой предмет научного интереса не только на уровне личности, но и на уровне биологических основ функционирования психики.

Ключевые слова: психология личности, адаптивный потенциал психологической защиты.

Antonenko I.U. Pedagogical interaction proses in the light of psychological protection of personality

Annotation. The article is dedicated to the problem of adaptive potential of psychological defence in the process of pedagogic interaction as the phenomenon, with stands on the border of the conscious and unconscious, standard and pathology, and doesn't have clear conceptual scopes. This phenomenon is the object of scientific interest not only at the level of personality but also at the level of psychical functioning biological bases.

Key words: psychology of personality, adaptive potential of psychological defence.

УДК 614.8.015–377:35

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ПСИХОЛОГІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Гришина Т.А.

І. Вступ

Вивчення науково-педагогічної літератури, результати спостережень за практичною діяльністю викладачів вищих навчальних закладів та власна педагогічна практика переконують, що проблема формування екологічної вихованості студентів у процесі організації самостійної пізнавальної діяльності поки що не була предметом цілеспрямованого комплексного психолого-педагогічного дослідження.

Теоретичні аспекти екологічної освіти і виховання формувалися під впливом гуманістичних ідей передових мислителів різних епох (Платон, І.Г. Песталоцці, Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинський) і вітчизняних учених (Г.С. Сковорода, В.І. Вернадський, Л.С. Виготський, С.Д. Максименко, В.О. Сухомлинський).

Ця проблема завжди була в центрі уваги вітчизняних психологів та педагогів (В.І. Бочелюк, М.І. Дробнохода, І.М. Костицька, В.С. Крисаченко, Л.Б. Лук'янова, І.С. Мітрясова, О.В. Плахотнік, Н.А. Пустовіт, Г.П. Пустовіт, А.В. Степанюк, Г.С. Тарасенко, Ю.М. Швалб, О.В. Шевяков, С.В. Шмалей [1–3]).

Власні погляди на мету, завдання й принципи екологічної освіти виклали О.М. Захлебний, І.Д. Зверев, визначивши теоретичні й методичні засади побудови системи екологічної освіти та її змісту в середній школі. Розглядалися різні аспекти проблеми екологічної освіти й виховання.

Так, питанням теорії і практики формування відповідального ставлення студентів до природи присвячені праці Л.М. Немець, Н.А. Пустовіт, Д.І. Трайтака. Загальнопедагогічні й психологічні аспекти екологічного виховання молоді відображені в дослідженнях Я.І. Габева, А.М. Галєєвої, С.Д. Дерябо, О.М. Захлебного, І.Д. Зверєва, Б.Г. Йоганзена, І.С. Матрусова, Р.А. Науменко, С.Є. Павлюченко, А.П. Сидельковського, І.Т. Суравегиної та ін. На вікових особливостях формування екологічної культури акцентовано увагу в працях О.В. Ковалю, С.Г. Лебідь. Процес комплексного формування дбайливого ставлення до рослинного світу досліджувала Г.С. Марочко. Теорія й методика формування еколого-педагогічної культури вихователя в системі вищої педагогічної освіти України розроблена Н.В. Лисенко. Концептуальні підходи, принципи та критерії відбору й побудови різнорівневого змісту екологічної освіти і виховання учнів у

позашкільних установах досить повно висвітлені в працях Г.П. Пустовіта.

Особливо актуальним для нашого дослідження є наукові праці А.В. Степанюка, де вперше розкрито та науково обґрунтовано сутність таких принципів конструювання цілісного змісту навчального матеріалу про живу природу, як орієнтація на структуру об'єктивної реальності та структуру навчального предмета, конкретизовано принципи фундаменталізації та інтеграції знань щодо вивчення живої природи; праці Л. Білик, де вперше обґрунтовано критерії відбору та побудови змісту екологічної освіти та виховання студентів вищих технічних навчальних закладів, розроблено рівні сформованості екологічної відповідальності студентів; праці Н.Ю. Олійник, де розроблено та науково обґрунтовано методику формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму; С.В. Сапожникова, який розробив методику екологічної вихованості студентів ВНЗ будівельного профілю I–II рівнів акредитації; О.В. Шевякова, де розроблено поняття еколого-психологічного потенціалу студентів психологічних факультетів державних та приватних ВНЗ.

Таким чином, актуальність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю:

- вирішення однієї з найбільш нагальних, невідкладних проблем сучасності – гармонійної взаємодії з навколишнім природним середовищем; формування екологічного мислення як передумови гармонізації взаємовідносин між людиною і навколишнім природним середовищем;
- підвищення рівня екологічної вихованості майбутніх фахівців-психологів як складової екологічної культури людського суспільства;
- вирішення суперечності, яка виникає між рівнем екологічної грамотності, екологічної вихованості майбутніх спеціалістів психологічного профілю та необхідністю бачення ними взаємовідносин між природою і людиною, вміння оцінювати і прогнозувати наслідки втручання людини в навколишнє природне середовище та вміння здійснювати необхідні дії з оздоровлення природи та самої людини;
- розроблення критеріїв оцінювання впливу технологій виробництва на навколишнє природне середовище і збитків, що завдаються природі;

- обґрунтування методів і засобів екологічного виховання майбутніх психологів.

II. Постановка завдання:

Мета статті – визначити й науково обґрунтувати психолого-педагогічні умови та розробити методичний підхід до поетапного формування екологічної вихованості майбутніх психологів у професійній підготовці.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

- обґрунтувати теоретичні та методичні засади екологічного виховання студентів приватних вищих навчальних закладів психологічного профілю в процесі їх професійної підготовки;
- уточнити зміст базових понять екологічної освіти: “екологічне виховання”, “еколого-пізнавальна діяльність”, “екологічна вихованість”;
- розробити методику психологічного забезпечення формування екологічної вихованості (далі – ПЗФЕВ) у вищих приватних навчальних закладах та експериментально перевірити її ефективність;
- визначити критерії та рівні екологічної вихованості студентів приватних вищих навчальних закладів психологічного профілю;
- виявити психолого-педагогічні умови екологічного виховання студентів-психологів приватних вищих навчальних закладів;
- розробити методичні рекомендації для викладачів спеціальних дисциплін та викладачів екології щодо формування екологічної вихованості студентів навчальних закладів відповідного профілю.

III. Результати

Дослідження включало констатувальний та формувальний експерименти.

Під час проведення експерименту здійснювалася корекція змісту дисципліни “Основи екології”, вдосконалювалася методика експериментального дослідження, збагачувалося навчально-методичне забезпечення екологічної освіти, оброблялися результати наукового пошуку, формувалися висновки.

На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури з’ясовано, що однією з ефективних форм розв’язання екологічних проблем, раціоналізації взаємовідносин між суспільством і природою є належним чином організована система екологічної освіти і виховання, які останнім часом сформувалися в самостійну галузь психолого-педагогічної теорії і практики з відповідними принципами, методами і завданнями.

Проведений теоретичний аналіз основних понять “екологічна освіта”, “екологічне виховання”, “екологічна вихованість” свідчить, що вони є взаємопов’язаними, і дав змогу виявити основні показники екологічної вихованості: здатність усвідомлювати духовну і матеріальну цінність природи для усього суспільства взагалі й окремої особи-

стості зокрема; рівень засвоєння ключових понять, законів, принципів, наукових фактів, які дають можливість визначити оптимальний вплив на навколишнє середовище в процесі професійної діяльності і в повсякденному житті; рівень набуття практичних знань, умінь і навичок оцінювати вплив господарської діяльності людини; уміння передбачати можливі наслідки своїх дій і попереджати негативні впливи на навколишнє природне середовище в усіх видах діяльності; потреба в активній практичній діяльності щодо покращення стану довкілля і пропаганді сучасних ідей охорони навколишнього природного середовища; вміння аналізувати екологічну ситуацію; результативність практичної екологічної діяльності; прагнення до професійного самовдосконалення та самопізнання.

Зіставлення понять “екологічне виховання” й “екологічна вихованість” дає нам підстави розглядати перше поняття як процес, а друге як результат цього процесу. На основі аналізу теоретичних підходів щодо понять “екологічна освіта” й “екологічне виховання” визначено, що в методологічному значенні ці поняття взаємопов’язані і розглядаються як єдине ціле, але феномен екологічного виховання не може бути зведений лише до набуття освіти і за своїм змістом є набагато складнішим. Екологічне виховання студентів приватних вищих навчальних закладів психологічного профілю ми визначаємо як особистісно орієнтований процес формування екологічної вихованості майбутнього психолога, який усвідомлює цілі і функції такого виду професійної діяльності.

Відповідно до отриманої теоретичної моделі екологічна вихованість особистості майбутнього психолога складається з трьох компонентів: *ціннісно-мотиваційного, пізнавально-аналітичного та діяльнісного.*

Встановлено, що механізмом внутрішніх особистісних перетворень, який забезпечує формування екологічної вихованості, є взаємодія означених компонентів, а рушійною силою в реалізації потреби особистості в екологічному навчанні може бути представлена позитивна мотивація природоохоронної діяльності. Мотиви як суб’єктивна емоційна зацікавленість людини виконують специфічну для особистості спонукальну функцію. Механізмом, що забезпечує реалізацію потреби особистості майбутнього психолога, є мотиваційне переключення.

Нами розроблено модифікацію методики дослідження екологічної вихованості (за основу взято методику С.В. Сапожникова), яка передбачає використання зовнішнього спостереження (обробка результатів за допомогою методу експертів) та проведення опитування за допомогою опитувальника “Натурафіл” та вербально-асоціативної методики “Езоп”. Визначені об’єкти вимірювання (ціннісно-мотиваційний, пізнавально-

аналітичний та діяльнісний компоненти екологічної вихованості особистості студентів приватних вищих навчальних закладів), рівні сформованості, критерії та методи вимірювань.

Проаналізовано структуру та запропоновано сфери формування особистості майбутнього психолога, а саме: пізнавальна – визначається обсягом, якістю знань про зовнішній світ, особливостями пізнавальної діяльності людини; ціннісна – визначається системою життєвих цінностей, моральних орієнтацій, ідеалів, переконань, свідомістю та самосвідомістю особистості, розумінням її місця в навколишньому природному середовищі, при цьому використовуються емоційно-вольові та інтелектуальні механізми і, як результат дії цих механізмів, розглядаємо світовідчуття, світогляд, світоспрямованість; творча – визначається отриманими та самостійно опанованими вміннями і навичками, здатністю до дій, продуктивних чи репродуктивних, творчих чи руйнівних, та ступенем їх реалізації; комунікативна – визначається мірою включення до соціальних контактів, силою та міцністю цих контактів; художньо-естетична – визначається сферою почуттів та уявлень про красу навколишнього світу, оцінними судженнями.

Екологічне виховання має бути спрямоване на формування та розвиток ціннісного потенціалу особистості, процес виховання спирається на пізнавальний та творчий потенціали особистості. Таким чином, результат екологічного виховання можна спостерігати за сформованістю таких компонентів екологічної вихованості, як ціннісно-мотиваційного, пізнавально-аналітичного та діяльного.

У межах цих трьох компонентів (за результатами констатувального експерименту) нами виявлені такі критерії екологічної вихованості: екологічне сприйняття; екологічне почуття; екологічні оцінні судження; екологічна діяльність; активність в опануванні природного світу; здатність до самовдосконалення; потенційна екологічна активність; психічна включеність до світу природи.

Проведене дослідження дало змогу виявити рівні екологічної вихованості. У контексті нашого дослідження провідним критерієм сформованості екологічної вихованості вважаємо спрямованість особистості на самовдосконалення.

Результати дослідження дають підстави вважати, що показниками професійного самовдосконалення особистості майбутнього психолога є такі: спрямованість та активність особистості фахівця на отримання знань (у галузі екотехнології та екологічної психології, у галузі проектування технологічного устаткування промислових підприємств, на набуття умінь здійснювати технологічні процеси з точки зору еко-техно-

логій); мотивація еколого-професійного самовдосконалення; чутливість до ситуацій самовдосконалення; впевненість у своїх силах; позитивний настрій; внутрішній локус контролю; адекватність самооцінки.

У результаті теоретичного аналізу ми дійшли висновку, що найбільш вагомою для формування екологічної вихованості студентів приватних вищих навчальних закладів є психічна включеність до світу природи, як така, що має систему показників (якісно-змістовна характеристика ставлення до природи (прагматична/непрагматична), суб'єктивність ставлення до природи (суб'єктне/об'єктне), інтенсивність включеності (перцептивно-афективна/пізнавальна/практична/поведінкова); дає змогу сформувати типологію екологічної свідомості; на базі рівнів досягнення за окремими показниками виникає можливість окреслити загальні рівні сформованості екологічної свідомості, що визначає екологічну вихованість особистості.

До психолого-педагогічних умов, які є факторами зовнішнього впливу на процес екологічного виховання майбутніх психологів, відносимо такі: стан психолого-педагогічних досліджень зазначеної проблеми і результати впровадження наукових розробок; умови, викладені у нормативних документах; науково-методичне забезпечення навчання і виховання (навчальні плани і програми, методики і технології професійної підготовки).

Серед умов, які визначають розвиток структури внутрішніх особистісних перетворень, виявлено такі: мотивацію суб'єктів до здійснення навчально-виховного процесу, ставлення до діяльності, оволодіння способами професійного самовдосконалення; відповідність між полем об'єктивної інформації та полем суб'єктивних уявлень студента, ступінь адекватності такої конгруентності з позиціями викладача; рівень рефлексивності в спілкуванні суб'єктів навчально-виховного процесу і оптимізація взаємодії з метою професійного розвитку майбутніх психологів.

Нами визначено три блоки психолого-педагогічних умов щодо організації навчального процесу у приватних вищих навчальних закладах з формування екологічної вихованості, а саме: умови щодо організації навчально-виховного процесу; умови щодо конструювання змісту навчального матеріалу; умови щодо посилення ролі самостійної пізнавальної діяльності.

Ці умови створюються шляхом оновлення змісту дисципліни "Основи екології" з метою її професійного спрямування і посилення еколого-виховної функції; залучення студентів до курсового і дипломного проектування з проблем екологічної психології, в процесі якого зусилля викладачів і студентів спрямовуються на формування екологічної вихованості. Необхідно визначити, що

виявлені психолого-педагогічні умови піддаються певним перетворенням під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів.

Нами здійснено дослідження процесу формування екологічної вихованості студентів Класичного приватного університету м. Запоріжжя та Дніпропетровського гуманітарного університету. Узагальнення підсумків формувального експерименту дали нам змогу встановити ефективність використання в навчально-виховному процесі методики психологічного забезпечення формування екологічної вихованості студентів приватних вищих навчальних закладів, результативність теоретичної моделі екологічної вихованості. Методика спрямована на підвищення рівня екологічної вихованості студентів у процесі оволодіння професійними знаннями та вміннями. Вона ґрунтується на органічному поєднанні змісту, методів, організаційних форм в умовах приватних вищих навчальних закладів.

В основу методики покладено впровадження в навчально-виховний процес активних методів навчання, зокрема, метод "проектного пошуку", тестування, ситуаційне моделювання. Змістова частина методики формування екологічної вихованості студентів приватних вищих навчальних закладів визначається вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра, яка міститься в Галузевому стандарті вищої освіти України.

За результатами експериментального дослідження ефективності авторської методики психологічного забезпечення формування екологічної вихованості найбільш оптимальним виявилось використання методів "проектного пошуку" та ситуаційного моделювання. Саме ці методи сприяють формуванню екологічного мислення студентів,

їх пізнавальних потреб та забезпечують формування стійкого інтересу, який спонукає особистість до самостійної пошукової діяльності, збагачуючи її інтелектуальну та емоційну сфери; активізують спілкування викладача і студентів, створюють атмосферу творчого пошуку, завдяки чому знання набувають сили переконань і допомагають коригувати поведінку студентів.

Передбачений комплекс методів виховного навчання спрямований на усвідомлення морально-етичних компонентів регулювання стосунків особистості з природним середовищем; виховання дбайливого ставлення до екологічних проблем; виховання відповідальності за стан природного середовища; пріоритет загальнолюдських цінностей.

Встановлено, що в результаті впровадження методики формування екологічної вихованості студентів приватних вищих навчальних закладів у контрольній групі рівень екологічної вихованості у 45% визначений за допомогою експертної оцінки як низький. У 31% – середній рівень. У 15% – як умовно високий і лише у 9% визначений експертами як високий. Структура експериментальної групи суттєво відрізняється від контрольної, в першу чергу, кількістю досліджуваних із середнім рівнем екологічної вихованості (38,5%). Кількість досліджуваних з умовно високим рівнем екологічної вихованості становить 27,2% порівняно з 17% контрольної групи. До групи з високим рівнем екологічної вихованості за результатами експертної оцінки увійшло 15,5% студентів порівняно з 6,0% досліджуваних із відповідною оцінкою в контрольній групі (див. табл.).

Таблиця

Результати статистичної обробки даних експерименту з формування екологічної вихованості студентів-психологів приватних вищих навчальних закладів, %

Рівень екологічної вихованості	Результати			
	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низький	52,0	50,7	18,8	45,0
Середній	34,7	37,9	38,5	31,0
Умовно-високий	11,1	10,4	27,2	15,0
Високий	2,2	2,0	15,5	9,0

Примітка. КГ – контрольна група; ЕГ – експериментальна група.

Уявлення про взаємозв'язок світу людини і світу природи у студентів експериментальної групи не носить відвертого споживацького характеру. Більшість студентів цієї групи поєднана зі світом природи. У них сформоване розуміння того, що будь-яка їх дія може мати непередбачені наслідки, що порушують баланс в екосистемі.

Теоретично обґрунтовано та експериментально доведено, що методика поетапно забезпечує процес формування екологічної вихованості майбутнього психолога. Вимоги до цієї методики охоплюють спрямування

навчальних програм на екологічно доцільну професійну діяльність на основі реалізації сучасних освітніх завдань, сутність яких полягає в урахуванні ролі самостійної пізнавальної діяльності та комплексу психолого-педагогічних умов щодо формування екологічної вихованості студентів психологічних спеціальностей; забезпечення взаємозв'язку теоретичних знань із практичними вміннями та навичками.

Обґрунтовано необхідність розроблення нових сучасних навчально-виховних програм з обов'язковим урахуванням: специ-

фіки галузі, для якої готують фахівців; природних і антропогенних умов місця проживання чи навчання студентів, що сприятиме формуванню екологічної вихованості молоді.

У ході формувального експерименту визначено рівні екологічної вихованості залежно від показників включеності до світу природи подано обґрунтування кожного з них.

За результатами формувального етапу експерименту виявлено значне підвищення рівня екологічної вихованості, доведено значний вплив комплексу навчально-вихованих заходів на формування екологічної вихованості студентів.

IV. Висновки

Проведене наукове дослідження дало змогу зробити такі висновки:

1. На основі аналізу наукової, психолого-педагогічної літератури нами було виявлено екологічне виховання студентів приватних вищих навчальних закладів варто тлумачити як особистісно орієнтований процес формування екологічної вихованості майбутнього психолога, який усвідомлює цілі і функції такого виду професійної діяльності, володіє сучасними психотехнологіями, прийомами планування й управління виробничими процесами, екологічно-доцільною структурою діяльності за рахунок інтеграції професійних, загальнонаукових, екологічних, фахово-екологічних знань, умінь і навичок.

На підставі вивчення теорії і практики розвитку екологічної освіти та виховання в Україні і за кордоном, аналізу процесу екологічної освіти і виховання як самостійної психолого-педагогічної проблеми, вивчення ролі практичної фахової діяльності екологічного спрямування, ми дійшли висновку щодо необхідності пошуку сучасних методичних прийомів і психолого-педагогічних технологій у навчально-виховному процесі приватних вищих навчальних закладів.

2. Нами було уточнено зміст основних понять: "екологічне виховання", "екологічна вихованість", "еколого-пізнавальна діяльність", доведено, що їх взаємозв'язок реалізується за умови єдності змістової й процесуальної сторін теоретичної моделі екологічної вихованості.

Зіставлення понять "екологічне виховання" і "екологічна вихованість" дає нам підстави розглядати перше поняття як процес, а друге як його результат і визначити екологічну вихованість як моральну якість особистості. Вона характеризується такими показниками: здатність усвідомлювати духовну і матеріальну цінність природи, як рівень набуття теоретичних і практичних знань, умінь і навичок оцінювати вплив господарської діяльності людини; потреба в активній практичній діяльності щодо покращення стану довкілля тощо.

3. Було розроблено, експериментально перевірено та впроваджено в навчально-ви-

ховний процес модифікацію методики формування екологічної вихованості студентів приватних вищих навчальних закладів, складовою якої стало навчально-методичне забезпечення дисципліни "Основи екології". Доведено результативність використання теоретичної моделі екологічної вихованості. Методика спрямована на підвищення рівня екологічної вихованості студентів у процесі оволодіння професійними знаннями та вміннями. Вона ґрунтується на органічному поєднанні змісту, методів, організаційних форм в умовах приватних вищих навчальних закладів.

В основу методики покладено впровадження в навчально-виховний процес активних методів навчання, зокрема, методи "проектного пошуку", ситуативного моделювання, тестування. Змістова частина методики формування екологічної вихованості студентів приватних вищих навчальних закладів визначається вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра, яка міститься в Галузевому стандарті вищої освіти України. Визначено навчальні завдання, що вирішуються в процесі вивчення оновленого курсу "Основи екології" для приватних вищих навчальних закладів. У процесі розв'язання завдань дослідження створено методичне забезпечення дисципліни "Основи екології".

У результаті використання авторської методики психологічного забезпечення формування екологічної вихованості під час самостійної роботи в експериментальній групі було виявлено, що кількість студентів з низьким рівнем екологічної вихованості в експериментальній групі у 2,5 раза менше порівняно з контрольною, кількість студентів, у яких визначено середній рівень, в експериментальній групі в 1,3 раза більше, ніж у контрольній. А студентів, у яких виявлено умовно-високий і високий рівні, – відповідно, у 1,6 і 2,1 раза більше.

За отриманими результатами побудовано теоретичну модель екологічної вихованості майбутнього психолога.

4. У процесі дослідження встановлено, що екологічне виховання спрямоване на формування та розвитку ціннісного потенціалу особистості, процес виховання спирається на пізнавальний та творчий потенціали особистості.

Доведено, що результат екологічного виховання можна спостерігати за сформованістю таких компонентів екологічної вихованості, як ціннісно-мотиваційний; пізнавально-аналітичний; діяльнісний.

У процесі дослідження визначено такі основні критерії екологічної вихованості, а саме: екологічне сприйняття, екологічне почуття, екологічні оцінки судження, екологічна діяльність, активність в опануванні природного світу, здатність до самовдосконалення, потенційна екологічна активність, психічна включеність до світу природи.

Проведене дослідження дало змогу відповідно до критеріїв визначити рівні екологічної вихованості студентів.

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що найбільш вагомим для формування екологічної вихованості студентів приватних вищих навчальних закладів є психічна включеність до світу природи як така, що має систему показників, дає змогу сформувати типологію екологічної свідомості; на базі рівнів досягнення за окремим показниками виникає можливість окреслити загальні рівні сформованості екологічної свідомості, що визначає екологічну вихованість особистості.

5. Визначено педагогічні умови організації навчально-виховного процесу в приватних вищих навчальних закладах будівельного профілю з формування екологічної вихованості поєднуються у три блоки, а саме: умови щодо організації навчально-виховного процесу; умови щодо конструювання змісту навчального матеріалу; умови щодо посилення ролі самостійної пізнавальної діяльності.

Найбільш доцільними засобами реалізації окреслених педагогічних умов у нашому дослідженні визнано такі: використання можливостей курсового і дипломного проє-

кування в процесі формування екологічної вихованості; оновлення змісту дисципліни "Основи екології" з метою надання їй професійного спрямування і посилення еколого-виховної функції.

Література

1. Гришина Т.А. Соціально-психологічні основи оптимізації міжособистісної взаємодії щодо менеджменту в освіті / Т.А. Гришина // Дні науки : зб. тез доповідей міжнар. наук.-практ. конф. – Запоріжжя, 2005. – Т. 2. – С. 298–300.
2. Бочелюк В.Й. Значення феномена довіри у формуванні соціально-психологічного клімату в організації / В.Й. Бочелюк, Т.А. Гришина // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Вип. 1. – Т. 8. – С. 42–47.
3. Гришина Т.А. Адаптація студентів до вузівського навчання як етап особистісного і професійного розвитку / Т.А. Гришина // Соціальні технології : міжвуз. зб. наук. пр. Київського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка, Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова, Запорізького держ. ун-ту.

Гришина Т.А. Психологічне забезпечення екологічного виховання психологів у професійній підготовці

Анотація. У статті визначено й обґрунтовано психолого-педагогічні передумови та розроблено методичний підхід до поетапного формування екологічної вихованості майбутніх психологів у професійній підготовці. Розроблено концепцію дослідження екологічної вихованості, яка передбачає використання зовнішнього спостереження, опитування та асоціативної методики.

Ключові слова: екологічне виховання, студенти, вищий навчальний заклад, спостереження, опитування, асоціативна методика.

Гришина Т.А. Психологическое обеспечение экологического воспитания психологов в профессиональной подготовке

Аннотация. В статье определены и обоснованы психолого-педагогические условия и разработан методический подход к поэтапному формированию экологической воспитанности будущих психологов в профессиональной подготовке. Разработана концепция исследования внешнего наблюдения, которая предусматривает использование внешнего наблюдения опроса и использования ассоциативной методики.

Ключевые слова: экологическое воспитание, студенты, высшее учебное заведение, наблюдение, опрос, ассоциативная методика.

Grishina T.A. Psychological support of psychologists' environmental education in the process of vocational training

Annotation. In the article psihologo-pedagogical conditions are defined and proved and the methodical approach to stage-by-stage formation of ecological good breeding of the future psechologists in vocational training is developed. The concept of research of ecological good breeding which assumes use of external supervision, poll and use of an associative technique is developed.

Key words: ecological education, students, a higher educational institution, supervision, poll, an associative technique.

УДК 159.9.018.2:001

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Залановська Л.І.

I. Вступ

Становлення особистості сучасної молоді відбувається в нових для України умовах. Зміни, що мають місце у житті нашого суспільства, з особливою гостротою актуалізують проблему готовності до свідомого вибору власної життєвої позиції, максимальної реалізації особистісних можливостей і, як наслідок, адекватної професійної діяльності. Майбутня професія – засіб реалізації сенсу свого життя, тому професійне самовизначення розглядається як особлива форма особистісної активності, як засіб реалізації суб'єктивних властивостей особистості. Перед учнями старшого шкільного віку виникає необхідність самовизначення, вибору свого життєвого шляху, як завдання першорядної життєвої важливості. Вибір професії стає психологічним центром ситуації розвитку старшокласників, створюючи в них своєрідну внутрішню позицію.

Вибір майбутньої професійної діяльності є фактором подальшого розвитку особистості, визначенням умов і засобів реалізації особистісних рис і здібностей, соціального середовища для втілення життєвих задумів, смислу і цінностей.

II. Постановка завдання

Метою статті є теоретичне визначення психологічних основ професійного самовизначення особистості старшокласника. Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

- здійснити теоретичний аналіз детермінант та динаміки розвитку професійного самовизначення старшокласників;
- вивчити психологічні особливості компонентів професійного самовизначення старшокласників.

III. Результати

Проблемою професійного самовизначення, насамперед займалися філософи (в рамках загальної проблематики свободи особистості і життєвого самовизначення) та психологи (в рамках вікової психології, вивчаючи мотивацію вибору).

В сучасній психології самовизначення розуміється як активна ідентифікація людиною свого місця у системі суспільних відносин. У зв'язку із цим важливо розглядати особистісне і професійне самовизначення під час вибору старшокласниками життєвого шляху. Особистісне самовизначення являє собою вибір життєвої позиції, визначення перспектив у діяльності та сімейних відносинах, а також перехід від однознач-

ної ролі (учня) до соціально диференційованих. Від того, як здійсниться особистісне самовизначення, залежить і професійне.

Професійне самовизначення особистості логічно розглядати як одну із складових її цілісного життєвого індивідуального самовизначення, і тому, перш за все, потрібно з'ясувати психологічний зміст цього поняття. Труднощі теоретичного аналізу проблеми зумовлені тим, що поняття "самовизначення" використовується в психологічній літературі у досить широкому діапазоні значень залежно від розуміння певними авторами, по-перше, психологічного змісту процесів, індивідуального самовизначення особистості, а по-друге, від акцентованих аспектів у вивченні цих процесів різними галузями психології.

У теоретичних підходах проблему самовизначення найчастіше пов'язують з проблемами розвитку особи і її самосвідомості (К.А. Абульханова-Славська, Т.М. Афанасьєва, І.С. Кон, І.І. Чеснокова), з проблемами соціальної зрілості і визначення життєвої позиції (К.А. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, Л.Н. Коган, А.В. Мудрик, Д.І. Фельдштейн), з проблемами самоздійснення і самореалізації особистості (І.С. Гічан, В.Ф. Сафін, П.П. Соболев). У віковій психології і психології розвитку проблема самовизначення особистості вивчається у зв'язку із специфікою юнацького віку, процесами формування світогляду, соціалізації і вибору сфери професійної діяльності (Р. Берне, Л.І. Божович, В.І. Журавльов, П.А. Завір, А.М. Кухарчук, А.В. Мудрик).

Так, наприклад, І.С. Кон зауважує, що суть феномена самовизначення молоді людини полягає у "чіткому орієнтуванні і визначенні свого місця у світі дорослих", а також "у виборі соціально й особистісно значущих цілей, досягнення яких забезпечує самореалізацію суб'єкта" [5, с. 335]. Поняття "самовизначення" І.С. Кон пов'язує з процесами "пошуків себе", "відкриття Я", соціального і морального дозрівання, які мають світоглядний сенс і "виразно соціальний зміст" [6, с. 204]. Соціологічний підхід І.С. Кона хоча й дає змогу сформулювати загальні уявлення про головні характеристики процесу самовизначення особистості, але відображає його лише у досить вузькому аспекті соціалізації, не розкриваючи повною мірою глибинно-психологічних й інтимно-особистісних переживань людини, її

суб'єктивне сприймання і зміст внутрішньої активності.

К.А. Абульханова-Славська розглядає самовизначення як певну форму активності особистості, в процесі якої відбувається формування її життєвої позиції. Згідно з її трактовкою, життєва позиція – пролонгована реалізація цієї позиції у часі, а також сенс життя, як її ціннісне визначення, що формують життєвий шлях особистості. Таким чином, К.А. Абульханова-Славська, хоча і не розкриває психологічного змісту самовизначення як такого, але пропонує теоретичний аналіз іншого феномену, що становить його результат: життєвої позиції особистості. Життєва позиція – це узагальнювальний і обраний особистістю на базі її цінностей спосіб здійснення життя. Це – сформоване особою на основі її взаємодії зі світом вторинне утворення, яке виступає головною детермінантою всіх її життєвих проявів. Життєва позиція особистості містить у собі потенціал її розвитку, сукупність об'єктивних і суб'єктивних можливостей, які розкриваються на основі такої позиції. Зроблений К.А. Абульхановою-Славською аналіз проблем життєвого шляху (1987 р.) і життєвих стратегій (1991 р.) особистості, якому притаманні новизна і цілісність підходу, робить значний внесок в теорію психології особи, але ще залишаються не розкритими питання щодо психологічних змістів як об'єктивно-поведінкових, так і суб'єктивно пережитих індивідом у процесі формування його життєвої позиції. Ще один важливий аспект професійного самовизначення як одної зі сфер реалізації особистістю своєї життєвої перспективи досліджує К.А. Абульханова-Славська. Значущим, на її думку, є спосіб включення особистості у професію, спосіб її самовизначення в професії і характер самовираження у професійній діяльності. Ці показники окреслюють певний "тип ідентифікації особистості в професії". Таких типів усього п'ять. Перший тип передбачає вибір людиною такої діяльності, яка найбільше відповідає певним характеристикам особистості і передбачає постійне повторення і відтворення трудових операцій і типових ситуацій. Другий тип ідентифікації зумовлений пошуком особистістю можливостей просування у професії до вищих рівнів майстерності, якісних змін у трудовій позиції, що пов'язані з розвитком самої професії. У третьому типі ідентифікації відкриваються можливості для розвитку самої професії, особистості через професію, оскільки відповідне просування відбувається на основі розгортання, розвитку й удосконалення якостей і здібностей самої людини. Основою для четвертого типу ідентифікації у професії стає здатність особистості до творчої активності у сфері професійної діяльності. П'ятий тип виступає як додатковий мотив. Його зміст – орієнтація людини на підвищення свого матеріаль-

ного добробуту. Тип ідентифікації особистості у професії залежатиме від того, який сенс має для неї професійна діяльність. У першому випадку, праця сприймається як цікаве життєве заняття, у другому – як зацікавлення професійного просування, у третьому – як спосіб розвитку власних здібностей, в четвертому – як форма самовираження і творчості. Переважний тип професійної ідентифікації відображає головні характеристики життєвої перспективи особистості [1]. Отже, як бачимо, професійне самовизначення особистості підпорядковане глибинним психологічним процесам й опосередковане індивідуальними рисами особистості.

А.В. Мудрик не визначає поняття "самовизначення", але розглядає його зв'язок з процесами самопізнання, самооцінювання, формування світогляду і знаходження власної позиції. Такий пошук власної позиції у світі, на думку вченого, відбувається через процес відокремлення, у формі внутрішнього діалогу людини з самою собою, з оточенням і зі світом в цілому.

Л.І. Анциферова аналізує близьке до самовизначення поняття соціального дозрівання, що пов'язане з розвитком особистості. Дозрівання, на думку дослідниці, забезпечує здатність людини внутрішньо визнавати, усвідомлювати й аналізувати протиріччя життя та здатність продуктивно вирішувати їх відповідно до своєї загальної мети і моральних ідеалів. І.І. Чеснокова у рамках концепції самосвідомості особистості виводить поняття самодетермінації, яку визначає як таку форму саморегулювання, "де немає обмеження у часі" і яка зумовлює цілісну лінію поведінки особистості як "єдину розподілену у часі регуляційну систему" [9, с. 125].

За допомогою близьких за змістом понять "саморегуляція", "самоздійснення" розглядає самовизначення і П.П. Соболев. Він вважає, що самовизначення – це певна сторона самореалізації особистості. Автор використовує поняття "включеність" для позначення індивідуального зрізу зв'язку людини з життєвими умовами. Інтегральним показником "включення" виступає у нього спрямування. У самовизначенні включеність характеризується як залученість у ті чи інші підструктури суспільного життя через індивідуальний вибір, який "не завжди є внутрішнім", оскільки "індивід обирає з реально доступного". Таким чином, у П.П. Соболева зміст поняття "самовизначення" має явний відтінок обмеження.

Найбільш актуальною, для нашого дослідження є теорія розвитку. Одним із перших, хто займався цим питанням, був Е. Гінзберг. Автор розглядав професійний вибір, як довготривалий процес, такий, що триває більше десяти років, і містить у собі ряд взаємопов'язаних рішень. Закінчу-

ється цей процес компромісом між зовнішніми (кон'юнктура, престиж) і внутрішніми факторами (індивідуальні здібності тощо). Е. Гінзберг виділяє три стадії професійного самовизначення: стадія фантазії, гіпотетична стадія і реалістична стадія [8].

На початку 1950-х рр. Д. Супер [10] на основі цієї стадіальної моделі професійного самовизначення створює теорію, в якій були враховані деякі недоліки концепції Е. Гінзберга: невикористання загальнопсихологічних закономірностей, механічне співвіднесення професійних бажань і професійних реалій, недостатність методичного оснащення. Автор поєднав феноменологічні концепти із диференціальною психологією. Таке поєднання зробило його теорію однією з найпоширеніших за кордоном теорій професійного розвитку. Для теорії Д. Супера характерне не лише звертання до поняття стадіальності професійного розвитку, а й до поняття Я-концепції. Я-концепція у дослідника має широке й універсальне значення. Фактично завдяки їй професійне самовизначення постає невід'ємним елементом особистісного. Вчений вважає, що професійний розвиток полягає, по суті, в розвитку і реалізації Я-концепції. Однак, Д. Супер наділяє її формальними характеристиками, що не дає змоги зробити операціоналізацію цього поняття, достатню для експериментального дослідження, і тим більше, для діагностики.

Теорія розвитку близька до гуманістичних та інших феноменологічних теорій, які розвиток особистості трактують як процес становлення її Я. Поділяє ці погляди й Е. Еріксон. Однак, його концепція психосоціального розвитку особистості є найбільш інтегративною. Автор називає Я-концепцію "ідентичністю Еґо" – індивіда, або узгодженим самосприйманням індивідом власної особистості. У його концепції гармонійно поєднані особистісна, ідеологічна і професійна ідентичності, які є формами самовизначення. За Е. Еріксоном, процес самовизначення, який він називає формуванням ідентичності, тривалий і складний. Ідентичність забезпечує неперервність минулого, сьогодення і майбутнього індивіда. Вона утворює єдину систему координат для організаційних та інтеграційних форм поведінки в різноманітних сферах життя людини. Вона приводить особистісні схильності і таланти у відповідність з ідентифікаціями та ролями, які надані індивідові батьками, однолітками і суспільством. Допомогаючи людині дізнатись про своє місце в суспільстві, особиста ідентичність також забезпечує основу для соціальних порівнянь. І, нарешті, внутрішнє почуття ідентичності допомагає визначити напрям, цілі і сенс майбутнього життя індивіда.

Про почуття ідентичності свідчать три ознаки:

- відчуття внутрішньої totoжності й інтегрованості в часі і дії в минулому та надії на майбутнє переплітаються із сьогоденням;
- відчуття внутрішньої totoжності й інтегрованості в часі: людина сприймає себе всюди і скрізь як цілісність, а всі свої дії і рішення розглядає не як випадкові, або ким-небудь нав'язані, а як внутрішньо зумовлені;
- ідентичність переживається серед значущих інших: взаємовідносин і ролі допомагають підтриманню й розвитку почуття інтегрованої ідентичності, що продовжується в часі.

З аналізу теорій різних учених, які намагалися теоретично вирішити проблему професійного вибору, випливає, що професійне самовизначення – це не лише процес прийняття рішень щодо вибору професійної діяльності на основі власних потреб, інтересів, здібностей, системи цінностей. Це одна із форм активності особистості, де вона виступає суб'єктом власної життєдіяльності, і професійна діяльність для якої є особистісною цінністю. Як наслідок – професійне самовизначення є способом реалізації суб'єктивних властивостей особистості, стилю її життя.

У результаті аналізу теоретичних положень проблеми професійного самовизначення, ми схилиємось до думки, що це досить складне системне утворення, утворене із багатьох взаємодоповнювальних компонентів. Спираючись на теорію розвитку, можна констатувати, що ядром процесу професійної самовизначеності є система Я-образів особистості, її Я-концепція. Тому першим компонентом ми можемо назвати Я-концепцію, яка є основою для порозуміння взаємозв'язку і взаємовпливу уявлень щодо професії, її вимог до особистості та уявлень особистості про себе, оцінок своїх можливостей.

Із формуванням Я-концепції пов'язана проблема становлення самосвідомості. Тому другим компонентом, який входить до складу професійного самовизначення, можна вважати самосвідомість. Самосвідомість – це складний і багатоплановий процес, який включає: усвідомлення своїх якостей та їх оцінювання, уявлення про власні бажання та реальне Я, оцінювання себе та інших.

Третім компонентом в основі професійного самовизначення є життєва позиція – сукупність життєвих цінностей, ідеалів, переконань, відносин та обраний характер їх реалізації, який і визначає подальшу життєву спрямованість певного індивіда. Життєва позиція значно впливає на професійне самовизначення особистості, оскільки в обраній професійній діяльності суб'єкт знаходить спосіб реалізації.

Таким чином, можна стверджувати, що важливим компонентом структури професійного самовизначення є також система цінностей. Виходячи з узагальнення досліджень, характеризуємо цінності як упевненість людей у тому, що дійсно важливе в житті, а що – ні. При цьому варто виділити власне цінності і цінності, нав'язані ззовні. Власне цінності стосуються безпосередньо самої природи людини (щирість, вірність тощо). Цінності, нав'язані ззовні, не мають стосунку до природи людини, а накинута індивіду суспільством (наприклад, важливість престижу, висока заробітна плата, відчуття безпеки, яке базується на грошах та ін.). Ціннісні орієнтації є одним із центральних особистісних утворень, що характеризують внутрішню сторону суб'єкта, його ставлення до дійсності, і тісно пов'язані з формуванням спрямованості особистості. Відтак ми можемо припустити, що вибір професії на основі власних ціннісних орієнтацій є однією з основних умов задоволеності відповідним видом діяльності. І навпаки, невідповідність діяльності системі цінностей особистості чи, більше того, протиставлення їй є передумовою виникнення внутрішньої незадоволеності що, у свою чергу, призводить до зміни, деформації системи цінностей особистості або до зміни виду діяльності.

Будь-який вибір має бути свідомим, а отже, мотивованим. Таким чином, наступним компонентом професійного самовизначення є мотив. За дефініцією О.М. Леонтьєва, мотив – це об'єкт, який відповідає тій чи іншій потребі, спонукає і спрямовує діяльність людини. Мотив – це внутрішнє спонукання людини до певного виду діяльності, пов'язане із задоволенням відповідних потреб, хоча вони не є стабільними, а змінні та динамічні. Ієрархія мотивів зумовлюється не лише ієрархією потреб людини, а й соціально-економічними змінами в житті суспільства, його культурою, груповою свідомістю та поведінкою. Оскільки професійне самовизначення є однією із форм активності людини, то в його основі має лежати ряд потреб особистості.

IV. Висновки

Результати, виявлені у процесі теоретичного дослідження дали змогу зробити узагальнювальні висновки. Аналіз наукових праць із окресленої проблематики (К.А. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, Л.І. Божович, І.С. Кон, А.В. Мудрик та ін.) показує, що в старшому шкільному віці формується не самовизначення як таке (особистісне, професійне, життєве), а психологічна готовність до нього. Професійне самовизначення розглядається як процес, що охоплює весь період професійної діяльності особистості: від виникнення професійних намірів до виходу із

трудової діяльності. Він пронизує весь життєвий шлях. Для здійснення адекватного вибору сфери професійної діяльності старшокласник має визначити, що він являє собою, в якій сфері він міг би найбільше проявити себе і до якого виду трудової діяльності він зміг би найкраще пристосуватися.

Психологічна готовність до самовизначення передбачає: сформованість на високому рівні психологічних структур, передусім, самостійності школярів; розвинутість потреб, що забезпечують змістовну наповненість особистості, серед яких центральне місце займають моральні установки, ціннісні орієнтації та життєві перспективи; становлення передумов індивідуальності як результат розвитку та усвідомлення своїх здібностей та інтересів.

Отже, можна констатувати, що психологічна готовність до професійного самовизначення передбачає сформованість, розвинутість та усвідомленість особистістю всіх її структурних компонентів.

Перспективи подальших розвідок полягають у поглибленні вивчення психологічних особливостей розвитку професійного самовизначення старшокласників та виявленні внутрішніх і зовнішніх психологічних умов ефективного професійного самовизначення особистості.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович ; [под ред. Д.И. Фельдштейна]. – М.: Изд-во Ин-та практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 352 с.
3. Війтковська О. Професійне самовизначення як життєва проблема особистості / О. Війтковська // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 170–174.
4. Климов Е.А. Путь в профессию / Е.А. Климов. – Л. : Лениздат, 1974. – 190 с.
5. Кон И.С. Открытие "Я" / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
6. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 225 с.
7. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М. : Изд-во Ин-та практической психологии ; Воронеж, 1996. – 256 с.
8. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
9. Чеснокова И.И. Самосознание, самореализация и самодетерминация личности / И.И. Чеснокова. – М. : Наука, 1982.
10. Super D.E. Vocational Development / D.E. Super. – N. Y., 1957. – 319 p.

Залановська Л.І. Психологічні основи професійного самовизначення старшокласників: теоретичний аспект

Анотація. У статті обґрунтовано сутність професійного самовизначення особистості, його психологічні основи, розкрито зміст компонентів та показників його сформованості.

Ключові слова: професійне самовизначення, самосвідомість, життєва позиція, Я-концепція.

Залановская Л.И. Психологические основы профессионального самоопределения старшеклассников: теоретический аспект

Аннотация. В статье обоснованы сущность профессионального самоопределения личности, его психологические основы, раскрыто содержание компонентов и показателей его формирования.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, самосознание, жизненная позиция, Я-концепция.

Zalanovska L.I. Psychological foundations of secondary school pupils professional self-determination: theoretical aspect

Annotation. In the article the essence of the persons' self-determination, it's psychological foundations are grounded. The content of the components and indices of its mental development are revealed.

Key words: professional self-determination, self-awareness, life-point, self-consciousness.

УДК 159.9

**СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ ПРОБЛЕМИ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАНЕДБАНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

Ткаченко Н.В.

I. Вступ

Проблема педагогічної занедбаності в психолого-педагогічній літературі не є достатньо вивченою. Саме поняття "педагогічна занедбаність" в сучасній теорії і практиці часто вживається як синонім поняттю "важкі діти". Проте між ними є певна відмінність: поняття "педагогічна занедбаність" характеризує процес навчання і виховання дитини, а "важкий" – вказує на результати такого виховання і навчання. Педагогічно занедбаний учень, який "випадає" на певний період із навчально-виховного процесу школи, рано чи пізно стає "важким".

Проаналізуємо деякі підходи до визначення психологічної сутності поняття педагогічної занедбаності та її особливостей.

У науково-психологічній та педагогічній літературі немає однозначного визначення поняття педагогічної занедбаності. Разом із поняттям "педагогічна занедбаність" (Г. Медведєв, В. Давидов) можна зустріти "соціально-педагогічна занедбаність" (А. Белкін), "діти з відхиленням в етичному розвитку" (В. Обухів), "важко виховуваний" (А. Кочетов).

Російська педагогічна енциклопедія поняття "педагогічна занедбаність" розглядає як стійке відхилення від норми в моральній свідомості та поведінці дітей, зумовлене негативним впливом середовища та недоліками виховання.

У педагогічному словнику це саме поняття розглядається як відхилення у нормі поведінки особистості, що зумовлене недоліками виховання.

У психолого-педагогічній енциклопедії поняття "педагогічна занедбаність" розглядається як відхилення від норми поведінки в навчальній діяльності, яке зумовлене недоліками навчально-виховного процесу.

С. Гіль пропонує таке визначення педагогічної занедбаності: це нерозвинутість дитини, відставання у розвитку, що викликане психолого-педагогічними причинами та піддається корекції психолого-педагогічними засобами.

Тобто, проаналізувавши ці підходи до визначення педагогічної занедбаності, виділивши загальні риси, на які вказують автори, ми будемо дотримуватися такого визначення. Педагогічна занедбаність – це стійке відхилення від норми в поведінці, навчальній діяльності, що виявляється в нерозвинутості, неосвіченості та невихованості ди-

тини, відставанні в розвитку, що зумовлено впливом сім'ї, школи, навколишнім середовищем. Власне ця проблема зумовлена психолого-педагогічними причинами і, таким чином, усувається за допомогою корекції психолого-педагогічними методами, прийомами та засобами.

II. Постановка завдання

Мета статті полягає у вивченні теоретичних засад системного підходу щодо подолання проблеми педагогічної занедбаності в процесі навчання молодшого школяра.

Задля досягнення мети було поставлено такі завдання:

- узагальнити напрями розробки психологічної проблематики явища педагогічної занедбаності як результат неуспішності в навчальній діяльності;
- проаналізувати проблему методичних аспектів осмислення явища педагогічної занедбаності та можливе її вирішення в процесі навчання молодшого школяра.

III. Результати

Під педагогічною занедбаністю розуміють такий стан особистості, який є наслідком неправильної організації вчителем навчальної роботи.

Вона зумовлюється недоліками у:

- 1) навчально-практичних і соціально-етичних знаннях учнів молодшого шкільного віку;
- 2) розвитку психологічних рис і якостей особистості;
- 3) набутті соціальних ролей у суспільстві;
- 4) відносинах із оточуючими;
- 5) реалізації власної особистості в шкільному колективі.

Розглянемо сутність педагогічної занедбаності учнів молодшого шкільного віку в дидактичному аспекті. Для неї є характерними певні ознаки, динаміка та прояви.

У дошкільному віці це:

- а) неуспішність у рольовій грі як провідному виді діяльності;
- б) невідповідність до навчання в школі, яка виявляється у несформованості уявлень дитини про навколишнє середовище, дисгармонійній емоційно-вольовій сфері, нерозвинутості психічних процесів, відсутності або слабкій мотивації навчання, невмінні виділяти конкретні навчальні завдання у грі чи інших видах діяльності;
- в) відхилення в поведінці.

Педагогічна занедбаність молодших школярів характеризується:

а) психологічною й етичною невідповідністю до навчання, в основі якої лежить незбалансований розвиток індивідуально-психологічних якостей особистості, що є наслідком виховання в сім'ї чи навчання і виховання у дитячому садку та школі;

б) неуспішністю, труднощами в навчанні, наявністю прогалин у засвоєних знаннях;

в) несформованістю пізнавальних інтересів;

г) несформованістю особистісно-значущих пізнавальних мотивів навчання;

ґ) наданням учнями переваги гри, у якій їх супроводжує успіх;

д) нерозвинутістю якостей спілкування;

е) неадекватною самооцінкою.

У зв'язку з вищезазначеним занедбалостями ми можемо виділити певні стадії її "розвитку". А саме:

- перша стадія припадає на дошкільний вік і виникає у результаті неправильного виховання в сім'ї, через помилки вихователів дошкільних закладів, що призводить до несприятливого становища дитини в колективі;
- друга стадія – це наслідок низької психологічної і педагогічної підготовки дошкільного навчання. У молодших школярів з'являються початкові форми негативного ставлення до норм і правил поведінки в дитячому колективі. Основною причиною цього є відсутність успіхів у навчанні;
- третя і четверта стадії виявляються здебільшого в підлітковому віці, коли учні не мають можливості реалізувати себе в групі тощо.

Отже, можна зазначити, що дитина проходить через три стабільних виховних середовища: сім'я, дошкільний заклад і школа, кожне з яких створює чимало соціально-педагогічних та психологічних ситуацій для її розвитку, що зрештою впливає на рівень успішності школяра.

Таким чином, можна зробити висновок, що педагогічна занедбаність закладається як "фундамент" ще в ранньому дитинстві в дошкільному віці, і якщо не вживати заходів щодо її подолання, то вона продовжує розвиватись і переходить на етап закріплення негативних психологічних рис і якостей у процесі шкільного навчання, і як наслідок це призводить до того, що школяр не формується як суб'єкт навчальної діяльності.

Елементами педагогічної занедбаності залежно від перебігу навчальної діяльності учнів є [4, с. 225]:

1) неоволодіння мінімально необхідними операціями творчої діяльності, комбінування і використання у новій ситуації наявних знань, умінь і навичок;

2) небажання одержувати нові знання теоретичного характеру;

3) уникнення труднощів творчої діяльності;

4) пасивність у виконанні завдань підвищеної складності;

5) небажання оцінювати власні досягнення, удосконалювати набуті уміння й навички;

6) незасвоєння понять у системі.

Педагогічна занедбаність включає такі три компоненти:

- відхилення від норм поведінки та невиконання поставлених навчальних завдань, як наслідок, проявами цього є неуспішність, невстигання, труднощі в навчанні. Тут особлива роль приділяється віковим психологічним особливостям учнів, їх індивідуальному досвіду;
- відставання в розвитку таких психологічних процесів, як пам'ять, мислення, уява, емоційно-вольових, етичних рис і якостей особистості. Це пояснюється віковими особливостями учнів: нестійкість настрою, швидка стомлюваність, конфліктність тощо;
- це відхилення у ставленні педагогічно занедбаних учнів до себе та своїх власних можливостей, до однокласників, вчителів, а також батьків. Усе це впливає на організацію навчальної діяльності. Тому вчителі педагогічну занедбаність визначають як невідповідність до школи, психологічну нерозвинутість та невихованість учня.

Систематична неуспішність призводить до педагогічної занедбаності, під якою на сучасному етапі розвитку школи розуміють комплекс негативних якостей особистості, що суперечать вимогам школи, суспільства. Це явище вкрай небажане та негативне з моральної, соціальної, економічної позиції. Неуспішність – складне та багатовимірне явище шкільної діяльності, що вимагає різних підходів при її вивченні та обґрунтуванні.

Причини труднощів у навчальній діяльності молодших школярів у загальноосвітній школі розглядалися багатьма педагогами і психологами (М. Данилов, Н. Менчинська, Т. Власова, А. Леонтьєв, А. Смірнов, Л. Славина, Ю. Бабанський та ін.). Вони вважали, що причинами неуспішності є такі чинники:

1) невідповідність до шкільного навчання (соціальна, психологічна і педагогічна занедбаність);

2) вади розумового розвитку;

3) вплив оточення.

У психолого-педагогічній літературі неуспішність дітей молодшого шкільного віку пояснюють багатьма факторами:

1) недосконалість навчального процесу;

2) нестача підручників, наочних і дидактичних матеріалів;

3) невідповідність вчителів індивідуально працювати з такими учнями.

Педагоги, які необізнані з індивідуальними та психологічними особливостями розвитку таких дітей, тимчасове відставання у навчанні пояснюють патологічними процесами, а отже, не надають їм кваліфікованої педагогічної допомоги. Не використовують значні компенсаторні можливості дитячого організму, тому з кожним наступним роком такі учні все більше відстають у розвитку.

Складність дослідження цієї проблеми зумовлюється тим, що причинами неуспішності водночас стають як педагогічні фактори, так і особливості психічного розвитку, і саме тому проблема має вивчатися шляхом комплексного аналізу, визначення адекватних умов навчання дидактично занедбаних учнів.

Часто неуспішність зумовлена недосконалістю педагогічного процесу: програмні вимоги не дають змоги вчителю довгий період спинятися на тому чи іншому, важкому для учнів матеріалі. У деяких школах не завжди регулюється та контролюється загальний обсяг домашніх завдань, виконання яких потребує не лише наявності певних здібностей, а й ретельнішої працездатності.

Відсутність спокійних і позитивних стимулів у сім'ї, несприятливі умови навчання негативно впливають на весь процес розвитку особистості, її навчальну діяльність і поведінку.

На жаль, часто трапляються випадки антигуманного поводження батьків із своїми дітьми через негативні оцінки, невдачі в школі. Це породжує в дитини страх покарання, загальмовує її психологічно-розумову діяльність і сприяє негативному ставленню до навчання.

Головне завдання педагога та психолога – запобігти неуспішності.

Різке погіршення успішності дітей викликано, насамперед, розбіжностями між їх потенційними можливостями та вимогами, які висуваються до них у класі. Варто зазначити, що іноді вимоги бувають не надто легкими і тому не активізують пізнавальної діяльності таких школярів.

Коли вони без особливих труднощів виконують завдання у початкових класах і їх хвалять, то в них формується підвищена самооцінка. У результаті, учні не звикають долати труднощі, легкі завдання не стимулюють їх пізнавальної активності. У середніх класах, коли труднощі засвоєння навчального матеріалу зростають, а школярі, як і раніше, продовжують працювати недостатньо і тому не досягають успіхів у навчанні.

Це викликає в них спочатку негативне ставлення до вчителя, а потім і до всієї навчальної діяльності. Замість того, щоб працювати самостійно та долати труднощі в навчанні, вони роблять це менше і менше. Розрив між знаннями та вимогами до них все зростає, і разом з тим зростає негативне ставлення до школи та навчання.

Таким чином, діти не реалізують свої можливості. А для подолання вказаних недоліків треба враховувати потенційні можливості учнів і давати їм адекватні завдання.

Розкриваючи сутність і особливості причин занедбаності молодших школярів, необхідно зазначити, що в основі неуспішності лежить не одна причина, а декілька, і що характерно – всі вони взаємопов'язані та діють у комплексі.

Буває й так, що на первинну причину неуспішності накладаються нові, вторинні і, як наслідок, це призводить до тривалого відставання у навчанні.

Причини педагогічної занедбаності є різноманітними за своїм характером, по-різному впливають на класне навчання та й самі школярі не однаково реагують на свою неуспішність.

Виділяють три групи причин педагогічної занедбаності [10, с. 155–156].

Перша група:

- низький педагогічний і культурний рівень батьків;
- неблагополучна сім'я;
- відсутність чіткої організації життя та діяльності дитини в сім'ї;
- порушення єдності вимог до дитини, їх послідовності;
- грубе ставлення до дитини, приниження її гідності, фізичне покарання, надмірна опіка.

Друга група:

- незнання педагогами психологічних аспектів особистості дитини, умов виховання в сім'ї;
- недостатня робота щодо психолого-педагогічної підготовки батьків дошкільників (молодших школярів);
- низька індивідуальна робота щодо усунення відхилень у поведінці, етичному вихованні та розвитку дітей;
- недосконалість навчально-виховного процесу;
- психолого-педагогічна некомпетентність вчителя.

Третя група:

- вади в загальному розвитку дитини;
- генотип;
- стан здоров'я;
- психоемоційний стан;
- внутрішня позиція;
- рівень активності при взаємодії із навколишнім середовищем.

Оскільки явище педагогічної занедбаності взаємопов'язане з неуспішністю, розглянемо класифікацію причин неуспішності.

Так, наприклад, А. Гельмонт, своїм завданням вбачав співвіднесення причини неуспішності з її категоріями. Він виділив причини трьох категорій неуспішності: глибокого і загального відставання (I категорія), часткової, але стійкої неуспішності (II категорія), епізодичної неуспішності (III категорія) [3].

Зазначимо причини першої категорії:

- низький рівень попередньої підготовки учня до навчальної діяльності;
- вади фізичного розвитку;
- недоліки виховання;
- слабкий розумовий розвиток.

До другої категорії належать є такі причини:

- недопрацювання вчителем у попередніх класах щодо формування у школярів адекватних способів організації навчальної діяльності;
- недостатній пізнавальний інтерес учня до предмета, що вивчається;
- слабка воля до подолання труднощів.

Причини третьої категорії:

- недоліки в методиці викладання навчального предмета;
- формалізм у засвоєнні нових знань;
- слабкий поточний та фронтальний контроль;
- невміння зосередитись на об'єкті, предметі, що вивчається;
- нерегулярне виконання домашніх завдань.

Найближче до вирішення завдань опису системи причинно-наслідкових зв'язків не-успішності, що відповідає теоретичним вимогам, підійшов Ю. Бабанський [1].

До внутрішніх причин неуспішності він зараховує:

- дефекти здоров'я дітей, їх психологічний розвиток;
- недостатній обсяг знань, умінь і навичок.

Зовнішніми причинами неуспішності є:

- недоліки дидактичних і виховних дій;
- причини організаційно-педагогічного та психологічного характеру (організація педагогічного процесу в школі, матеріальна база, психологічний клімат);
- недоліки навчально-тематичних планів.

Також Ю. Бабанський виділяє умови, якими слід керуватися в організації навчання [2, с. 134–141]:

1. Умови внутрішнього плану:

- особливості психологічного розвитку школяра;
- рівень сформованості навичок організації навчальної діяльності.

2. Умови зовнішнього плану:

- побутові умови;
- особливості виховання в сім'ї;
- особливості навчання і виховання у школі.

Спроби згрупувати причини неуспішності представлені автором П. Борисовим. Він розглядає три групи причин:

а) загальнопедагогічні:

- недотримання принципів і правил дидактики в організації шкільного навчання;
- недооцінювання ролі позакласної та позашкільної роботи з дітьми;

б) психофізіологічні:

- порушення нормального фізичного розвитку дітей;

- порушення інтелектуального розвитку дітей;

в) соціально-економічні:

- матеріальна база школи;
- низький рівень дошкільного виховання дітей;
- культурний рівень батьків;
- компетентність вчителів.

Таким чином, класифікація причин педагогічної занедбаності (неуспішності) має на меті показати не лише різні підходи до її побудови, а й зазначити головне і спільне, що притаманне вищезазначеному явищу.

Зокрема, педагогічна занедбаність може також розглядатися через певні форми, які відображають рівень і характер занедбаності.

Перша форма – несформованість елементів і навичок навчальної діяльності. Причиною цього є індивідуально-психологічні особливості інтелектуального розвитку, недоліки в розвитку пам'яті, неуважність, невпевненість, занижена самооцінка.

Друга форма – несформованість мотивації навчання. Причиною цього можуть бути неадекватна оцінка навчальної діяльності, міжособистісні стосунки.

Третя форма – нездатність довільної регуляції уваги, навчальної діяльності. Недоліки виховання і навчання в сім'ї, дошкільному закладі, школі – ось причини такого явища.

Під труднощами навчальної діяльності молодших школярів С. Костроміна розуміє [7, с. 128]:

- пропуск букв у письмових роботах;
- орфографічні помилки при знанні правил;
- неуважність;
- труднощі при розв'язанні математичних задач;
- труднощі при переказі тексту;
- невміння правильно та раціонально організовувати навчальний час у поєднанні з позанавчальною діяльністю;
- невміння виділяти головне та суттєве при засвоєнні нового матеріалу;
- труднощі у виконанні завдань творчого характеру, які вимагають застосування знань у нових, незвичних умовах.

IV. Висновки

Отже, педагогічна занедбаність – це стан, який протилежний розвитку, освіті, навчанню, а саме:

- 1) відсутність необхідного запасу знань;
- 2) слабе оволодіння способами і прийомami їх набуття;
- 3) а отже, як наслідок – неуспішність у навчанні.

Систематичність у вивченні та вирішенні завдань неуспішності – ось першочергове завдання шкільної освіти, зокрема психології та дидактики. Усю сутність педагогічної занедбаності варто розглядати в єдності всіх ознак, причин, явищ, критеріїв, форм її прояву в навчанні.

Таким чином, педагогічна занедбаність виникає там, де не створюються умови для повноцінного розвитку та індивідуалізації кожної особистості молодшого школяра: оточуюче середовище, а це, перш за все, батьки і вчителі, значною мірою, впливає на рівень навчання, успішності, на формування особистості дитини як суб'єкта навчально-виховного процесу.

Важливо допомагати кожному реалізувати себе в різних видах діяльності, враховуючи принципи індивідуалізації та вікові психологічні аспекти навчання кожного учня.

Література

1. Бабанский Ю.К. О причинах неуспеваемости школьников и путях её предупреждения / Ю.К. Бабанский. – Ростов н/Д, 1972.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 320 с.
3. Гельмонт А.М. Причины неуспеваемости и пути ее преодоления / А.М. Гельмонт. – М., 1963.
4. Дубровина А.Г. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / А.Г. Дубровина. – М. : Педагогика, 1991. – 230 с.
5. Ілляшенко Т. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів / Т. Ілляшенко. – К. : Початкова школа, 2003. – С. 61–63.
6. Кравець Н. Засвоєння знань дітьми, які мають труднощі у навчанні / Н. Кравець // Психолого-педагогічний практикум. – 2003. – № 12. – С. 7–10.
7. Костромина С.М. Как преодолеть трудности в обучении детей / С.М. Костромина. – М. : Ось-89, 1998. – 224 с.
8. Кузьма М.І. Основи психодіагностики розвитку молодшого школяра / М.І. Кузьма, М.І. Талапканин // Психолого-педагогічний практикум. – 2003. – № 110. – С. 8–12.
9. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему ребёнку / Н.П. Локалова. – М. : Ось-89, 2005. – 96 с.
10. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М. : Сфера, 2001. – 480 с.
11. Рева Ю. "Важкі" діти: досвід психологічної корекції / Ю. Рева // Завуч. – 2001. – № 13. – С. 8–9.
12. Савченко К. Психологічні чинники і фактори неуспішності молодших школярів / К. Савченко // Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість. – К. : Знання, 1999. – С. 115–118.

Ткаченко Н.В. Системний підхід до подолання проблеми педагогічної занедбаності в процесі навчання молодшого школяра

Анотація. У статті розглянуто психолого-педагогічні компоненти системного підходу в навчанні та вихованні до подолання проблеми педагогічної занедбаності; проаналізовано стадії розвитку педагогічної занедбаності та її гальмівний фактор у розвитку особистості молодшого школяра.

Ключові слова: педагогічна занедбаність, навчальна діяльність, успішність, неуспішність, систематична неуспішність, системний підхід.

Ткаченко Н.В. Систематический подход к преодолению проблемы педагогической запущенности в процессе обучения младшего школьника

Аннотация. В статье рассмотрены психолого-педагогические компоненты системного подхода к обучению и воспитанию, как к решению проблемы педагогической запущенности; проанализированы стадии развития педагогической запущенности и её тормозной фактор в развитии личности младшего школьника.

Ключевые слова: педагогическая запущенность, учебная деятельность, успеваемость, неуспеваемость, систематическая неуспеваемость, системный подход.

Tkachenko N.V. System approach in overcoming the problem of neglect teaching in the process of secondary school education

Annotation. In the article it is considered psikhologo-pedagogical components of approach of the systems in studies and education, in relation to overcoming of problem of pedagogical neglect; the stages of development of pedagogical neglect are analysed and it brake factor in development of personality of junior schoolboy.

Key words: pedagogical neglect, educational activity, progress, unprogress, systematic unprogress, approach of the systems.

ПРИКЛАДНА ТА ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 167.7–37.025“313”159.9-057.4

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У ВНЗ

Корень Т.О.

I. Вступ

Нові соціальні вимоги, пов'язані з упровадженням у систему вищої освіти України положень Болонського процесу, який орієнтує її на більш ефективне використання своїх ресурсів, вимагає і перебудови системи підготовки психологів у сучасних умовах задля досягнення її якісно нового рівня.

У свою чергу, існуюча сьогодні нагальна потреба в психологічних знаннях вимагає підвищення вимог до якості освіти психологів, що знайшло своє відображення у прикладних дослідженнях О. Бондаренка, В. Ляудіс, Е. Романової, В. Семиченко та ін. Однак поза увагою дослідників залишилися питання зміни діяльності психологічної служби відповідно до підготовки майбутніх психологів у ВНЗ.

На різних етапах професійного розвитку психологів у ВНЗ неминуче виникають психологічні проблеми, зумовлені змістом і особливостями процесу професійно-особистісного самовизначення. Позитивну роль у подоланні цих проблем, досягненні вершин самореалізації може відіграти комплексний психологічний супровід процесу професійного розвитку, який необхідно здійснювати з опорою на особистісний потенціал студента.

Отже, однією із спроб подолання цієї проблеми є впровадження в освітній простір особистісно орієнтованої освіти (В. Давидов, О. Деркач, Ю. Забродін, В. Зінченко, та ін.), впровадження компонентів психологічної підтримки (Л. Газман, І. Дубровіна, С. Кривцова, та ін.), допомоги, захисту (О. Власова, Ю. Савенко, А. Штипель та ін.), супроводу (Г. Бардиєр, М. Бітянова, Н. Обухова, та ін.).

Одним із засобів реалізації ідей особистісно орієнтованої освіти й надання дієвої допомоги в створенні умов для повноцінного розвитку психолога є психологічна служба в якій повинна реалізовуватися модель психологічного супроводу. На наш погляд,

саме організація психологічного супроводу в процесі навчання дасть змогу оптимізувати процес підготовки психологів, які відповідатимуть сучасним вимогам.

У дослідженнях останніх років феномен психологічного супроводу, став предметом наукового осмислення. Саме в цьому напрямі інтенсивно йде розробка нових освітніх і психологічних технологій, спрямованих на розвиток особистості.

Однак аналіз наукових досліджень дає підстави констатувати, що залишається нез'ясованим питання про те, наскільки можливий в умовах вузівського навчання психологічний супровід професійного розвитку студента-психолога, які механізми психологічного супроводу при цьому можуть бути використані, і які його критерії ефективності. Також є невизначеною роль психологічної служби у вирішенні цих завдань.

Один з напрямів пошуку пов'язаний із розробкою концептуальних основ функціонування психологічної служби ВНЗ, діяльність якої буде здатна вирішувати завдання психологічного супроводу студентів у професійному розвитку. Все це й визначає актуальність нашого дослідження.

II. Постановка завдання

Метою статті є розробка моделі психологічного супроводу, яка сприятиме формуванню умов для професійного розвитку психологів.

Згідно з метою дослідження було поставлено такі завдання: 1) вивчити особливості технології психологічного супроводу: його напрями, принципи, рівні, види; 2) визначити критерії оцінювання ефективності психологічного супроводу майбутніх психологів.

III. Результати

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі супровід розглядається як різновид процесу навчання й виховання. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури показує, що існує неоднозначне бачення місця й ролі психологічного супроводу [4].

Відповідно до цього, відсутнє чітке його розуміння. В одних випадках його відносять до основних видів роботи психолога й чітко визначають його роль і місце [2], в інших – взагалі не згадують при аналізі змісту діяльності психологічної служби ВНЗ [4].

Ми вслід за Е.Ф. Зеєром розглядаємо психологічний супровід як цілісний процес вивчення, формування, розвитку й корекції професійного розвитку особистості. При аналізі професійного розвитку особистості в період навчання можна говорити про психологічний супровід як про системоутворювальний вид діяльності практичного психолога в системі психологічної служби ВНЗ.

Спираючись на визначення психологічного супроводу і ґрунтуючись на різних підходах до розуміння його сутності, розглянемо основні положення. Для цього ми визначимо мету, завдання, функції, принципи, види психологічного супроводу майбутнього психолога.

Метою психологічного супроводу в системі освіти є створення в межах об'єктивного психолого-педагогічного простору умов для максимального особистісного й професійного розвитку. Основним завданням психологічного супроводу професійної підготовки майбутніх психологів є допомогти студентові стати повноцінним суб'єктом свого професійного життя [4].

Психологічний супровід сприяє створенню орієнтовного поля професійного розвитку особистості, формуванню професійного Я, підтримці об'єктивної самооцінки, оперативній допомозі й підтримці, саморегуляції життєдіяльності, освоєнню технологій професійного самозбереження.

Таким чином, психологічний супровід особистості є безперервним процесом вивчення, формування й удосконалення особистості в межах освітнього простору, який вбачається нами найпродуктивнішою технологією підвищення якості освіти. Високоефективність цієї технології зумовлюється функціями, які вона виконує: діагностичною, цільовою орієнтацією, планування, організаторською, мобілізаційно-спонукальною, комунікативною, формувальною, контрольно-аналітичною й оцінювальною.

Для реалізації цих функцій у психологічному супроводі необхідно дотримуватися таких принципів: відкритості; коректності, дотримання психологічних вимог щодо підтримки комфортних умов взаємодії – доброзичливості, моральне й емоційне заохочення, чуйності; орієнтації на професійну взаємодію; орієнтації на здатність студента самостійно долати труднощі; конфіденційності (анонімності); безперервності; мультидисциплінарності (комплексності).

На наш погляд, системоутворювальною ознакою необхідності процесу психологічного супроводу є характер суперечності між наявністю в людині проблеми і його Я.

Необхідно враховувати, що в процесі супроводу присутні два суб'єкти (ключові фігури): носій проблеми (супроводжуваний) і той, хто допомагає вирішити проблему (супровідний). Спрямованість взаємодії, таким чином, буде визначати різні види психологічного супроводу.

Розділяючи психологічний супровід на види, ми беремо за основу класифікації такі критерії: 1) часовий простір (попередження виникненню проблеми, навчання супроводжуваного методам вирішення проблем у процесі розв'язання проблемної ситуації, екстрена допомога у кризовій ситуації (Є. Казакова)); 2) тип впливу (індивідуально орієнтований й системно орієнтований); 3) суб'єкт (супровідний: викладач, психолог); 4) за змістом (комплексний, тематичний або локальний, параметричний); 5) за частотою (періодичний, постійний).

Наведена класифікація дає змогу розглянути сукупність ознак, які характеризують психологічний супровід, але вона не вичерпує різноманіття ситуацій того, хто супроводжує. Незалежно від виду психологічного супроводу, усі вони пов'язані зі співчуттям, співпереживанням, співробітництвом, які допомагають особистості на шляху саморозвитку [3].

Психологічний супровід професійного розвитку студентів-психологів може бути ефективним, якщо він відповідає цілям, завданням цього розвитку, проводиться систематично в рамках діяльності психологічної служби ВНЗ за такими напрямками: 1) розробка й реалізація програми індивідуального супроводу з урахуванням створення більш сприятливих умов для розвитку суб'єктів супроводу; 2) створення профілактико-корекційних програм, спрямованих на подолання проблем, характерних для майбутніх психологів.

Супровід є цілісною системою і як будь-яка система складається з елементів або компонентів, які водночас є його інваріантними етапами: діагностики, що служить основою для постановки цілей; відбору й застосування методичних засобів; аналізу проміжних і кінцевих результатів, що дає можливість корегувати хід роботи.

Ми пропонуємо виділити два рівні організації психологічного супроводу: теоретичний і емпіричний. Теоретичний рівень забезпечує безперервність, системність, цілісність процесу психологічного супроводу за допомогою єдиної логіки розвитку майбутнього психолога. Емпіричний рівень передбачає його системну організацію всередині кожного етапу: цільову спрямованість, зміст підтримки, педагогічні умови, технологію, проміжні й кінцеві результати, етапи психологічного супроводу (підготовчий, первинна діагностика, первинна допомога, повторна діагностика), індивідуального супроводу (консультативно-методичний, підсумкова діагностика).

У процесуальному плані супровід можна описати через послідовну реалізацію таких етапів: 1) проведення кваліфікованої діагностики сутності проблеми, її історії й потентних сил її носіїв; 2) інформаційний пошук методів, фахівців, які можуть допомогти вирішити проблему; 3) обговорення можливих варіантів вирішення проблеми з усіма зацікавленими суб'єктами й вибір найбільш доцільного шляху вирішення; 4) надання супроводжуваному первинної допомоги на початкових етапах реалізації плану (М. Бітянова, М. Семаг, Е. Казакова та інші).

Відповідно до етапів психологічного супроводу виділимо три основні компоненти, які не можуть існувати окремо, усі вони взаємопов'язані між собою.

Перший компонент – систематичне відстеження психолого-педагогічного статусу студента з погляду його актуального стану й перспектив найближчого розвитку. Другий компонент – створення соціально-психологічних умов для успішного навчання й розвитку “психологічного благополуччя” студентів. Третій компонент – створення спеціальних соціально-психологічних умов для вирішення проблем навчання, спілкування й психічного стану конкретних студентів або академічної групи [4].

Аналізуючи концептуальні положення психологічного супроводу, ми можемо визначити його предмет – процес спільного зі студентом визначення його власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають йому самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, саморозвитку, професійному розвитку, спілкуванні, способі життя.

Отже, у процесі надання психологічного супроводу необхідно допомогти студентові побачити життєву лінію як послідовність і широту рухів до поставленої мети, виробити в нього “продуктивну розумову позицію”. Цього, на наш погляд, можна досягти шляхом переходу від операційно-технічних аспектів діяльності до потребнісно-мотиваційного аспекту на “рефлексивному” й “особистісному” рівнях (П. Гальперін, І. Семєнов, С. Степанов). Такий підхід допоможе майбутнім психологам вже в період навчання у ВНЗ вирішувати не тільки поставлені перед ними в навчальній діяльності завдання, а й активізуватися в ситуації пошуку, навчитися вирішувати суперечності й здійснювати усвідомлений вибір. Процес психологічного супроводу активізується не

тільки системою зовнішніх стимулів (вимог, очікувань, можливостей), а й, насамперед, системою внутрішніх спонукань: прагненнями, переконаннями, інтересами, установками самої особистості, потребою в саморозвитку.

Назвавши основні концептуальні положення, визначимо основні засоби, які ми передбачаємо використовувати в реалізації психологічного супроводу: діагностичний інструментарій (бесіда, інтерв'ю, спостереження, психобіографія тощо); групові форми роботи (організаційно-діяльнісна гра (ОДГ), тренінги, семінари тощо); індивідуальні форми (консультації, корекційні методи тощо).

Ефективність реалізації моделі психологічного супроводу професійного розвитку студентів-психологів ми можемо визначити згідно з критеріями (результатом супроводу): сформована професійна модель психолога, здатність до самоосвіти, самоорганізації, самопрезентації, професійне самовизначення, самоствердження, професійна ідентичність, самореалізація на рівні професійного навчання.

IV. Висновки

Ефективність процесу психологічного супроводу професійного розвитку майбутніх психологів забезпечує комплекс умов: побудови й впровадження в практику моделі й технології, що забезпечує професійний розвиток майбутніх психологів.

Ми передбачаємо, що створена модель психологічного супроводу в контексті роботи психологічної служби буде ефективно реалізована на практиці, оскільки ця інноваційна технологія дає змогу істотно збагатити процес професійної підготовки майбутніх психологів.

Література

1. Бітянова М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития : науч.-метод. пособ. для психологов и педагогов / М.Р. Би-тянова. – М. : МГППУ, 2006. – 96 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. – М. : Мир, 2006. – 336 с.
3. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М. : Высшая школа, 1990. – 136 с.
4. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение водительства / Р.В. Овчарова. – М. : Изд-во Института психиатрии, 2003. – 319 с.

Корень Т.О. Модель психологічного супроводу професійного розвитку майбутнього психолога у ВНЗ

Анотація. У статті розроблено модель психологічного супроводу, яка сприяє формуванню умов для професійного розвитку психологів; визначено особливості психологічного супроводу: напрями, принципи, рівні, види; зазначено критерії оцінювання ефективності психологічного супроводу.

Ключові слова: психологічний супровід, модель психологічного супроводу, психологічна служба ВНЗ, професійний розвиток майбутнього психолога.

Корень Т.О. Модель психологического сопровождения профессионального развития будущего психолога в вузе

Аннотация. В статье разработана модель психологического сопровождения, которая оказывает содействие формированию условий для профессионального развития психологов; определяются особенности психологического сопровождения: направления, принципы, уровни, виды; определены критерии оценки эффективности психологического сопровождения.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, модель психологического сопровождения, психологическая служба вуза, профессиональное развитие будущего психолога.

Koren T.O. Model of psychological support of the future psychologist professional development in higher school

Annotation. It is worked out the model of the psychological maintenance which is contributes the formation of conditions for the psychologist's professional development, it is determined the peculiarities of psychological maintenance, such as: directions, principles, levels, kinds; it is determined the criteria of the effectiveness' mark of psychological maintenance.

Key words: psychological maintenance, the model of psychological maintenance, the psychological work of higher education establishments, the professional development of the future psychologist.

УДК 159.98-005

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З ПІДЛІТКАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Турубарова А.В.

I. Вступ

Проблема розробки та організації психокорекційної роботи психолога з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату на сьогодні є досить актуальною. Це спричинено, по-перше, різноманітністю захворювань особистості, які зумовлюють специфіку психофізичного розвитку особистості; по-друге, урахуванням психологом тих бурхливих психофізичних змін, які притаманні цьому віку; по-третє, специфікою роботи психолога, що висуває ряд вимог до нього і тим самим звужує коло спеціалістів та накопичення практичного досвіду в цілому. Усвідомлення та прийняття єдності й взаємозв'язку дітей, незважаючи на розбіжності в рівні розумового й фізичного розвитку, повага до індивідуальності кожної особистості – основа подальшого прогресу сучасного суспільства. Усе це вимагає значної цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, розгортання спеціальної підготовки фахівців, які допомагають налагодженню справжнього діалогу між суспільними групами, які мають особливі потреби та без таких.

Система корекційної роботи має бути підпорядкована основній вимозі корекції – послабленню дефектів розвитку дитини з обмеженими психофізичними можливостями [5, с. 104]. Як зазначає І.І. Мамайчук: "У процесі психологічної корекції дітей та підлітків з проблемами в розвитку необхідно враховувати складну структуру особливостей розвитку дитини, характер поєднання в картині її стану таких факторів, як соціальна ситуація розвитку, зміни особистості, що пов'язані із захворюванням" [4, с. 51].

II. Постановка завдання

Мета статті – визначити особливості розробки та організації методів активного соціально-психологічного навчання в межах програми розвитку комунікативних якостей з підлітками з порушенням опорно-руховим апаратом.

III. Результати

Однією з форм групової роботи з підлітками є психологічний тренінг, який дає змогу розвинути комунікативні якості особистості в процесі міжособистісної взаємодії. І.В. Вачков визначає, що: "Тренінговий метод – це засіб організації руху (активності) учасників у просторі та часі тренінгу з метою досягнення змін в їх житті та в них самих" [1, с. 21]. На думку, А.Г. Грецова, соціально-психологічний тренінг – це акти-

вне навчання за допомогою придбання життєвого досвіду, який моделюється в груповій взаємодії людей [3, с. 8]. Про цю форму психокорекційної роботи говорить Ж.М. Глозман: "Порушене спілкування лікується організацією повноцінного діалогічного міжособистісного спілкування, в якому актуалізуються та усвідомлюються всі потенційні можливості суб'єкта, що спричинює відчуття своєї особистісної та комунікативної повноцінності..." [2, с. 150]. Застосування сюжетно-рольових ігор розвиває й стимулює комунікативні навички дітей. Групові ігри, зокрема ігри з правилами, виявляються ефективними для підвищення мотиваційної ланки спілкування.

Важливого значення ігровим методам у психокорекційній роботі з дітьми з фізичними вадами надає І.І. Мамайчук. Досвід її роботи свідчить про ефективність проведення сюжетно-рольових ігор, які залежать від інтелектуальних та фізичних можливостей дитини, її соціального досвіду, особливостей її уявлень про людей, їх почуття та відносини. У процесі психокорекційної роботи психологу доцільно запропонувати дітям ігрове відтворення минулого, теперішнього та майбутнього досвіду у формі гри-драматизації [4, с. 138].

Розглядаючи комунікативну компетентність особистості, О. Тюття [8, с. 201] виділяє тренінги, що складаються з двох груп. Перша група – це тренінги оформлення зворотного зв'язку, які охоплюють: тренінг на розвиток активного слухання та тренінг на розвиток знання невербальних засобів спілкування. Друга – рольові тренінги: тренінг спілкування в різних ситуаціях та тренінг вирішення конфліктів. При цьому, розробляючи програму, спирається на такі положення:

1. Психічні властивості особистості в її поведінці, діях, вчинках і виявляються, і формуються.

2. У роботі групи необхідно використовувати положення гуманістичної психології про те, що люди за своєю природою вільні й добрі.

3. Конструктивна робота над собою учасника тренінгу може здійснюватися в згуртованій, психологічно розвинутій групі, за позитивного забарвлення активного спілкування.

4. Використання ігрового методу під час тренінгу допомагає усунути суб'єктивні бар'єри.

5. Використання ігрових ситуацій викликає інтерес, який має підтримуватися

тим, що учасники усвідомлюють важливість того, що відбувається саме з ними.

6. У процесі тренінгу стимулюється дедалі більше усвідомлення себе, осмислення своїх особливостей.

7. Побудова занять має спрямовуватися на те, щоб у всіх учасників тренінгу виникла потреба в тісному контакті з іншими людьми.

8. Програма тренінгу має передбачати рівність усіх, що означає відсутність особи, яка б навчала, у традиційному значенні цього слова.

9. Запропонована програма тренінгу передбачає гуманістичну орієнтацію ведучого сприймати учасників групи як вільних особистостей, які відповідають за свої вчинки і їх наслідки, постійно зростають.

А.Г. Грецов [3, с. 27] вважає, що пояснення завдань тренінгу підліткам має бути коротким, ненав'язливим, зрозумілим та без використання складної термінології. Він виділяє дві універсальні групи методів, на яких базується будь-який психологічний тренінг, а саме – методи інтерактивної гри та групової дискусії. Розглянемо переваги цих методів при роботі з підлітками.

По-перше, інтерактивна гра – це ігрова діяльність учасників тренінгу, структурована відповідно до мети й завдань роботи, що передбачає можливість і необхідність міжособистісної взаємодії. Переваги цього методу він виділяє такі:

1. Активна позиція учасників, що дає змогу задіяти природні потреби підлітків, наприклад, бажання поговорити із сусідами по парті й прагнення до фізичної активності.

2. Безпосередній досвід учасників, при якому отримані в іграх знання й уміння мають особистісний характер, легко актуалізуються в найрізноманітніших видах діяльності.

3. Результати більшості ігор не можна точно передбачити, тому їх виконання супроводжується незмінним інтересом та цікавістю.

4. Зростає мотивація, рівень емоційного включення в події, що відбуваються в групі.

5. Метод відносно некритичний до кількості учасників [3, с. 27].

По друге, групова дискусія – спільне обговорення будь-якого спірного питання, що дає змогу з'ясувати (можливо, змінити) думки, позиції й установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування.

Стосовно вищезазначених методів тренінгу І.В. Вачков також зараховує їх до базових. Перевагами групової дискусії він вважає можливість учасників побачити проблему з різних сторін, що дає змогу уточнювати взаємні позиції; можливість її виступати засобом групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань, що посилює згуртованість групи та одночасно полегшує саморозкриття учасників; можливість учасникам виявити свою компетентність і тим

самим задовольнити потребу у визнанні та повазі тощо. Стосовно ігрових методів І.В. Вачков зазначає, що вони корисні як засіб подолання скутості та напруження учасників; як умова безболісного зняття "психологічного захисту"; як інструмент діагностики та самодіагностики, що дає змогу ненав'язливо, легко виявити наявність труднощів у спілкуванні та серйозних психологічних проблем [1, с. 52–53]. Але крім групової дискусії та ігор до базових тренінгових методів вчений зараховує також методи, що спрямовані на розвиток соціальної перцепції (учасники набувають вміння глибокої рефлексії, змістовної та оцінної інтерпретації об'єкта сприйняття), методи тілесної терапії (робота учасників над структурою тіла, чуттєвим усвідомленням і нервово-м'язовою релаксацією) та медитативні техніки (навчання учасників фізичної та чуттєвої релаксації, вмінню позбавлятися від зайвого психічного напруження, стресових станів, яке в результаті зводиться до розвитку навичок аутосугесії та закріплення засобів саморегуляції).

Особливості групової роботи в межах психологічного тренінгу полягають, по-перше, у вимогах, що висуваються до психолога; по-друге, у засобах його впливу (вербальних та невербальних); по-третє, у можливих бар'єрах для сприйняття повідомлення; по-четверте, у знаннях про комунікативний стиль учасників тренінгу; по-п'яте, у кількості учасників тренінгу. Розглянемо кожну особливість більш детально.

Узагальнюючі численні дослідження професійно важливих особистісних рис групових ведучих І.В. Вачков виокремлює такі [1, с. 98]:

- концентрація на клієнті, бажання та здатність йому допомогти;
- відкритість до відмінних від власних поглядів та суджень, гнучкість і терпимість;
- емпатійність, сприйнятливість, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту;
- аутентичність поведінки, тобто здатність демонструвати групі справжні емоції та переживання;
- ентузіазм та оптимізм, віра в здатність учасників групи до змін та розвитку;
- врівноваженість, терпимість до фрустрації та невизначеності, високий рівень саморегуляції;
- впевненість у собі, позитивне самовідношення, адекватна самооцінка, усвідомлення власних конфліктних сфер, потреб, мотивів;
- багата уява, інтуїція;
- високий рівень інтелекту.

Аналізуючи особистісні риси, необхідні психологу в груповій психокорекційній роботі, виходячи з особливостей вікової групи та специфіки їх психофізичного розвитку, треба відзначити, щоб успішно організува-

ти та провести психологічний тренінг з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату, психолог має володіти:

1. Знанням закономірностей розвитку психіки підлітків, знати їх потреби, цінності для того, щоб бути для них релевантним, тобто відповідати їх потребам та співвідносити з їх реальним життєвим досвідом.

2. Спеціальними знаннями й уміннями, необхідними для проведення такої роботи, а саме специфіки роботи з цією віковою категорією з певними психофізичними порушеннями.

3. Психологічним рисами, що сприяють цій роботі психолога, зокрема, є такі:

- високий рівень соціального інтересу, тобто бажання й здатність допомагати іншим людям;
- відкритість новому досвіду;
- чутливість до переживань інших людей;
- рольова гнучкість, здатність приймати різні ролі з урахуванням поточної ситуації;
- високий рівень саморегуляції;
- урівноваженість, терпимість до фрустрацій та ситуацій невизначеності.

Найпоширенішими засобами впливу в психологічних тренінгах є вербальні. Л.Ф. Анн [7, с. 40] виокремлює такі: структурування ходу заняття, збір інформації, інтерпретація, переконання, надання інформації та постановка завдань. Використання наочних засобів у процесі групової роботи (реальних предметів та зображень) сприяють розвитку комунікативних навичок учасників, особливо у підлітків зі значними мовленнєвими порушеннями, у яких можливою формою комунікації стає вибір відповідного зображення, що, у свою чергу, часто сприяє вимові потрібного слова.

Важлива роль у груповій роботі з розвитку комунікативних якостей у підлітків із фізичними вадами надається невербальним засобам спілкування, оскільки вербальна та невербальна мовленнєві системи являють собою взаємодоповнюючі та взаємокомпенсуючі функціональні системи. Як додаткові умови для комунікативної діяльності підлітків з грубою мовною патологією можуть виступати такі невербальні засоби, як музичні ритмічні рухи. На думку Л.Е. Орбан-Лембрик, у процесі взаємодії вербальні та невербальні засоби можуть підсилювати або ж послаблювати дію одне одного [6, с. 386]. Міжособистісна практика взаємодії показує, що позитивний невербальний зворотний зв'язок, який іде від партнера у спілкуванні, позитивно впливає на стосунки між співрозмовниками та навпаки [6, с. 391].

Психолог має враховувати, що в процесі групового спілкування, особливо на початковому етапі, можуть виникнути бар'єри для сприйняття повідомлення, а саме: фізичні обмеження учасників (рухові, мовленнєві та інші розлади), відволікання ува-

ги від співрозмовника, вплив механізмів несвідомого (витиснення, проєкція тощо), недовіра чи неповага до співрозмовника, пасивність одних учасників та домінування інших.

У груповій корекційній практиці деякі спеціалісти враховують комунікативний стиль учасників групи [2, с. 164], а саме три комунікативні стилі, що відповідають стійкій мотиваційній тенденції, переважній орієнтації суб'єкта у взаємозв'язку Я та Іншого: Я-центрація, Інший-центрація, Я-Інший-інтеграція. Для Я-центрації характерне формальне ставлення до партнера, яке виявляється в тому, що суб'єкт не підтримує в розмові тему партнера, говорить без зв'язку з попереднім висловленням партнера, управляє його діями тощо. Інший-центрація відображає самодискредитацію, прагнення робити те, що потрібно партнеру. Я-Інший-інтеграція – найбільш продуктивний стиль спілкування, що характеризується взаємною довірою, яка узгоджена розвитком загальних тем і думок. Залежно від спрямованості особистості Л.Е. Орбан-Лембрик виділяє такі стилі спілкування: виконавчий (орієнтація людини на офіційну субординацію й міжособистісні контакти) та ініціативний (орієнтація людини на справу та на себе). Коли співрозмовник прагне досягти успіху у спілкуванні та діяльності, контролюючи інших, його стиль називають агресивним. Якщо в розмові людина зберігає емоційну дистанцію, незалежність у спілкуванні, її стиль характеризують як відчужений. Вирізняють також альтруїстичний (бажання допомогти іншим), маніпулятивний (досягнення власної мети), місіонерський (обережний вплив на іншого) стилі спілкування [6, с. 381]. Розвиваючи цю думку, автор зазначає, що стиль спілкування має як об'єктивну, так і суб'єктивну основу. З одного боку, він залежить від моральних норм, соціокультурних, соціально-економічних і політичних чинників, усталеної системи стосунків, а з іншого – від особистісних особливостей людини. У цілому стиль спілкування зазвичай залишається постійним за певних ситуацій, проте, якщо змінюються обставини, то можливі адаптація, вдавання до іншого стилю або комбінація стилів. Більшість людей має якийсь превалюючий стиль, а також один або кілька запасних, які виявляються тоді, коли неможливо застосувати основний [6, с. 381–382].

Важливою особливістю групової роботи в межах ефективності міжособистісної взаємодії є оптимальний підбір учасників у групу, який передбачає врахування особистісної сумісності, подібності інтересів, а також величини групи. Оптимальною для спілкування є група 7 ± 2 учасників, тому що для повноцінного міжособистісного спілкування необхідно тримати в пам'яті репліки партнерів по спілкуванню. Такий розмір групи дає змогу встановити між її членами аксіально-ретіальні комунікативні процеси (спрямовані одночасно на індивіда

та групу в цілому), що забезпечує надійний зворотний зв'язок і неформалізоване спілкування [2, с. 167]. На думку І.Я. Ялом, ідеальний розмір психотерапевтичної групи – близько семи осіб. "До певного ступеня оптимальний розмір групи відповідає функції тривалості зустрічей: чим довша зустріч, тим більша кількість пацієнтів може отримати користь від роботи в групі" [9, с. 317]. І.В. Вачков стосовно кількості учасників тренінгової групи вважає, що склад та структура груп залежать насамперед від мети. Незручність великої кількості членів групи особливо помітна при фіксації часу, що витрачається на групову рефлексію після проведення вправ [1, с. 49–50].

Що стосується складу групи, то вчені відзначають сприятливий вплив гетерогенності групи за рівнем виразності особистості, тому на кожному етапі групової роботи важливе встановлення діяльності з доступним рівнем вирішення завдання. У ході такої діяльності в учасників групи, по-перше, формується й удосконалюється загальна комунікативна готовність особистості, по-друге, виробляються специфічні комунікативні навички й, по-третє, перебудовуються особистісні установи й позиції, підвищується стійкість до фрустраційних ситуацій, відбувається перехід від пасивно-оборонного ставлення до активних дій [2, с. 172]. Більшість психологів мають єдину думку стосовно того, що учасниками тренінгів можуть стати практично всі люди, які не страждають на тяжкі психічні розлади [1, с. 48].

IV. Висновки

У результаті дослідження ми дійшли таких висновків:

1. Психологічний тренінг є одним із провідних методів активного соціально-психологічного навчання в межах програми розвитку комунікативних якостей з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату.

2. У психокорекційній роботі психолога з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату важливого значення надається ігровим методам і груповій дискусії.

3. В основі вимог, які висуваються до психолога в груповій роботі з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату, лежать знання про їх психофізичний і соціальний розвиток, потреби, інтереси, особливості поведінки. Використовуючи вербальні засоби впливу, психолог має враховувати ті чи інші мовленнєві порушення підлі-

тків та їх зв'язок з невербальною комунікацією, яка теж може мати специфічний характер внаслідок рухових розладів тіла дитини. Ці самі порушення та розлади можуть спричинити бар'єри для сприйняття повідомлення між учасниками тренінгу. Врахування комунікативного стилю учасників тренінгу дасть змогу психологу більш ефективно провести психокорекційну роботу. Кількість учасників тренінгу обмежена внаслідок складності та різноманітності їх психофізичного розвитку, наявності складних проблем у сфері міжособистісного спілкування.

Перспективи подальших розвідок полягають в апробації програми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату з урахуванням даних особливостей її розробки.

Література

1. Вачков І.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособ. / И.В. Вачков. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось-89, 2007. – 256 с.
2. Глозман Ж.М. Общение и здоровье личности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Ж.М. Глозман. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
3. Грецов А.Г. Тренинг общения для подростков / А.Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2007. – 160 с.
4. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 224 с.
5. Нижник Л. Допомога дітям з особливими потребами / Л. Нижник, О. Сагірова. – К., 2004. – 120 с.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – 576 с.
7. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб. : Питер, 2003. – 271 с.
8. Тюття О. Комунікативна компетентність особистості / О. Тюття // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. – К., 2000. – С. 200–207.
9. Ялом И.Я. Групповая психотерапия: теория и практика : пер. с англ. / И.Я. Ялом. – М. : Апрель Пресс, 2005. – 576 с.

Турубарова А.В. Особливості організації психокорекційної роботи психолога з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату

Анотація. Стаття присвячена проблемі особливостей організації психокорекційної роботи психолога з підлітками, які мають порушення опорно-рухового апарату, що дає змогу зробити висновок про необхідність апробації програми розвитку комунікативних якостей підлітків з цими вадами здоров'я з урахуванням особливостей її розробки.

Ключові слова: підлітки з порушеннями опорно-рухового апарату, психокорекційна робота, психологічний тренінг, тренінгові методи.

Турубарова А.В. Особенности организации психокоррекционной работы психолога с подростками с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Аннотация. Статья посвящена проблеме особенностей организации психокоррекционной работы психолога с подростками, которые имеют нарушение опорно-двигательного аппарата, что позволяет сделать вывод о необходимости апробации программы развития коммуникативных качеств подростков с данными недостатками здоровья с учетом особенностей ее разработки.

Ключевые слова: подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата, психокоррекционная работа, психологический тренинг, методы тренинга.

Turubarova A.V. Features of psychotherapeutic work of psychologist with locomotive power violated teens

Annotation. The article is devoted to the problem of peculiarities of psychologist correction management with locomotive system disorder teenagers which gives the opportunity to make the conclusion about the necessity of approval of disabled teenagers communicative qualities programme elaboration.

Key words: locomotive system disorder teenagers, psychocorrection work, mental training, training techniques.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 303.4-111.821-159.9+37.032

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА ЯК РОЗВИТКУ Й САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Тисячник І.В.

І. Вступ

Що означає поняття "розвиток", яке так часто використовується в різних контекстах? Близьким до нього є поняття "зміна", але чи будь-яка зміна може вважатися розвитком, адже руйнування, деградація – це теж зміна? Звернемо увагу на сам термін "розвиток", тобто втілення потенціалу, розкриття, розгортання; і хоча, етимологічні аргументи, взагалі кажучи, є спірними, ігнорувати їх не можна.

Найчастіше під розвитком розуміють таку зміну, яка супроводжується виникненням нових властивостей, нових якостей; у деяких випадках можна говорити про наближення до певного умовного ідеалу, можливої вищої точки, тобто йдеться про збагачення, вдосконалення, становлення. Сказане не означає, що розвиток – це процес лінійний, постійно спрямований "знизу вгору"; навпаки, можливі кризи, тимчасові відступи на вже пройдені рівні, зупинки, але на цьому шляху можливе виділення певної узагальнювальної "траєкторії", що й дає змогу говорити про розвиток. У цьому розумінні розвиток професіонала – це процес отримання ним нових можливостей професійної діяльності, але йдеться не тільки про "технічні" можливості (знання, уміння), а й про розвиток особистості.

Цілком природне запитання: "Де слід шукати джерела професійного розвитку?" Зрозуміло, одним із них є зовнішнє середовище. Наприклад, в умовах навчання цілком природно, що знання, які надають педагоги, пропоновані ними завдання тощо впливають на професійне становлення, так само як і керівник, що направляє свого підлеглого на курси підвищення кваліфікації. Жодні зусилля педагогів не приведуть до професійного зростання, якщо учень не хоче освоювати матеріал і не рухається сам, тобто неактивний, не прагне до зростання, тобто не є суб'єктом навчальної діяльності, а являється всього лише об'єктом чийось дій. Тим більш явним це стає, коли формальне навчання закінчене і людина виходить у "самостійне плавання", де мож-

на зупинитися, осівши в якомусь просторі, а можна продовжувати рух, але вже без скеровувальної ролі педагога. Дійсний розвиток особистості – це, перш за все, саморозвиток, що визначається не зовнішніми діями як такими, а внутрішньою позицією самої людини.

Розвиток суб'єкта можливий тільки в процесі перетворення навколишнього світу і самого себе. Він здійснюється не сам по собі, не як природне зростання, а як складний і важкий процес подолання проблем, що виникають. Між системою цілей, мотивів, домагань, здібностей особистості і системою спілкування, діяльності, самому життю з його обставинами, ситуаціями постійно виникають суперечності, вирішуючи які, особистість і стає суб'єктом. Ці суперечності мають досліджуватися, класифікуватися психологічною наукою і одночасно бути предметом свідомості, усвідомлення, рефлексії кожної реальної особистості. Здатність до подолання труднощів і вирішення суперечностей, таким чином, стає ще однією з найважливіших ознак суб'єкта діяльності. Суб'єкт виявляється таким, що постійно прагне до досконалості, і досконалість – як недосяжна мета – дає йому змогу щоразу ставити життєві завдання перетворення й саморозвитку.

У сучасній педагогіці і педагогічній психології вже давно відмовляються від традиційної схеми відносин між викладачем і студентом, тобто між тим, хто вчиться, коли викладач виступає в ролі "носія" знань і їх активного "провідника" у свідомість студента тобто виступає в ролі "суб'єкта освітнього процесу", і тим, хто навчається, коли студент лише "сприймає" запропоновані знання, фактично залишаючись в пасивній позиції "об'єкта педагогічної дії" з боку викладача.

Нова схема заснована на тому, що і викладачі, і студенти є активними "суб'єктами" освітнього процесу. При цьому викладач психології виступає в ролі "суб'єкта організації освітнього процесу", а студент – у ролі "суб'єкта навчальної (навчально-професійної) діяльності". Але тут виникає

дуже непроста і цілком реальна проблема: не всі студенти готові бути справжніми "суб'єктами" освітньої діяльності, і багатьом з них доводиться ще довго готувати себе до цього. На жаль, сучасна загальноосвітня школа далеко не завжди готує випускників (і майбутніх абітурієнтів вузів) до навчання у вищій школі, лише "нашпиговуючи" їх усілякими знаннями, до того ж і часто не-систематизованими. При цьому своє головне завдання – "навчити вчитися" школа часто не виконує. Вступні іспити також часто не виявляють найголовніших якостей абітурієнта – його готовності й уміння бути студентом, перевіряючи лише його "знання" (нерідко здобуті за допомогою репетиторів), що ще більше ускладнює проблему.

Таким чином, підсумовуючи вищесказане, ми можемо виділити актуальність проблеми професійного становлення студентів-психологів у рамках розвитку й саморозвитку. Спотворення уявлень про процес професійної освіти веде до спотворення самого образу студента-психолога і його ролі як суб'єкта навчальної діяльності. В основі такого спотворення лежить розвиток і саморозвиток майбутніх психологів у процесі професійного навчання.

II. Постановка завдання

Метою статті є вивчення професійного становлення студентів-психологів як розвитку й саморозвитку особистості.

Виходячи з поставленої мети, основними завданнями є такі:

1. Розглянути специфіку професійної психологічної освіти.
2. Визначити роль вікових та індивідуальних особливостей особистості студента в його професійному становленні.
3. Вивчити підстави й аспекти професійного становлення студентів-психологів як розвитку та саморозвитку особистості.

III. Результати

Останні два десятиліття характеризуються зростаючим інтересом до професії психолога, підвищенням загальної психологічної культури і великою кількістю різних форм підготовки й перепідготовки фахівців у галузі психології. Сьогодні багато гуманітарних державних і недержавних навчальних закладів готують випускників за спеціальністю "Психологія", проводять перепідготовку психологів-практиків. Як і раніше, провідне місце серед цих вузів займають педагогічні інститути й університети, які традиційно готують практичних психологів для системи освіти.

Специфіка психологічної освіти полягає, перш за все, в особливостях самого предмета психологічної науки. Унікальне положення психології в системі наукових знань про людину пов'язане, у першу чергу, з тим, що в ній зливаються об'єкт і суб'єкт пізнання. Вивчаючи психіку, її різні властивості і прояви (об'єкт психології), дослідник (суб'єкт) використовує свої функціональні

психологічні можливості – сприйняття, пам'ять, мову, мислення тощо. Тобто як інструменти засобів пізнання виступають ті самі процеси, що й психологічні явища, що вивчаються. Це породжує не тільки проблему створення наукових, об'єктивних методів психології, а й складність вивчення цієї науки.

По-перше, психологічні знання мають велику практичну значущість, багато з яких передається з покоління в покоління у формі різних культурних послань (приказки, прислів'я, казки тощо). Елементи психологічного знання ніби розчинені в життєвому контексті існування людини, яка прагне до самопізнання й осмислення своїх відносин з тим, що її оточує на рівні буденної свідомості і є множиною тих уявлень, якими оперує психолог-професіонал (особистість, інтелект, спілкування тощо). Студент-психолог розпочинає вивчення наукової психології, вже маючи свій багаж життєвих уявлень про психічні явища. Це забезпечує "ефект пізнання" багатьох з тих психологічних термінів, які він чує на лекціях і бачить у підручниках. Таке пізнання і наявність власних сенсів означає, що зустрічаються, знижує активність їх вивчення. Це може призводити до закріплення неточних, ненаукових уявлень про теоретичні основи психології. Від студента-психолога потрібні спеціальні зусилля з перевірки й уточнення понятійного апарату психології і вдумливе ставлення до предмета, що вивчається. Необхідно пам'ятати, що перенавчатися набагато складніше, ніж навчатися знову.

По-друге, психологія володіє особливою привабливістю, оскільки дає реальну можливість тим, хто її вивчає, "приміряти на себе" закони і закономірності особистісного зростання, людського спілкування, дає відповіді на те, що цікавить кожну людину: "Який Я?", "Які інші?" – тобто має виражений прикладний характер (не випадково одним із провідних мотивів вибору психологічної освіти є мотив самопізнання). Таке "примірювання" на себе психологічних теорій і концепцій, що вивчаються, породжує особистісну, емоційну включеність студента, а її високий рівень, у свою чергу, може негативно позначитися на якості засвоєння навчального матеріалу (загальновідомо, що підвищена емоційність гальмує освоєння логічних структур інформації). Крім того, така особистісна включеність і прикладний характер психологічного знання забезпечують інтенсивнішу динаміку особових змін студентів. Вивчення теоретичної психології, участь у тренінгах та інших формах психологічної практики сприяють тому, що у студентів-психологів (порівняно з іншими) швидше формуються навички рефлексії і утворюються реальні можливості для особистісного перетворення. Тим, хто готується стати психологом, на відміну від тих, хто

освоює інші професії, необхідно витрачати більше зусиль, спрямованих на особисте зростання, оскільки саме особиста зрілість є необхідним компонентом професійної ідентичності психолога.

По-третє, специфікою психологічної освіти є поліфонічність психологічного знання, множинність наукових пояснень одних і тих самих психологічних явищ. На сучасному етапі розвитку психологічної науки існує цілий спектр різноманітних шкіл і напрямів, які окреслюють різноманітні наукові картини внутрішнього світу людини, її соціалізації, співвідношення природжених і набутих основ соціальної поведінки. Така різноманітність, а часом і суперечність психологічного знання ускладнюють осмислення системи психологічних понять. Одним із шляхів подолання цієї складності психологічної освіти виступає необхідність формування системного мислення, постійне тренування навичок аналізу і порівняння. Це можливо лише за умови регулярної роботи з науковими та навчальними психологічними текстами, наполегливості й працьовитості.

Проте не варто забувати й про те, що психологічна освіта – це не тільки широка ерудиція та енциклопедичні знання, а й наявність власної професійної позиції. Тому студентам-психологам (на відміну від багатьох інших) необхідно не тільки переробляти спеціальну інформацію, а й критично до неї ставиться, обирати з неї те, що визначить надалі індивідуальний стиль професійної діяльності.

Оскільки психологів готують тільки у вищій школі, необхідно докладніше розглянути відмінності шкільної й професійної освіти.

Більшість студентів, які здобувають вищу професійну освіту, роблять це безпосередньо відразу після завершення навчання в школі. Навіть у разі якісного вирішення проблеми спадкоємності між цими двома рівнями освітньої системи у студента-першокурсника відбувається адаптація, пов'язана з переходом до нового типу навчального закладу. Така адаптація визначається тими принциповими відмінностями, які існують у шкільному та вузівському навчанні. Можна виділити найбільш важливі з цих відмінностей:

1. Відповідно до чинного Закону України "Про освіту", вища освіта не є обов'язковою, на відміну від повної середньої освіти. Це визначає добровільність проходження навчання у вузі, можливість вибору майбутньої спеціальності і конкретного навчального закладу. Це передбачає велику мотивацію навчальної діяльності у студента порівняно зі школярем.

2. Соціальні вимоги до школяра і студента значно різняться. Студентство – це особлива соціальна категорія, яка характеризується підвищеною соціальною активністю, специфічними життєвими цінностями, навчально-професійною спрямованістю.

3. Усвідомлення себе студентом має особливий вплив на особистість, яка навчається, відрізняючи її від однокласників, які належать до інших соціальних категорій. Різні соціальні ролі в межах однієї вікової групи роблять її більш різноманітною, на відміну від періоду шкільного навчання, де всі однокласники виконували одну роль – роль учня.

4. Вузівське навчання порівняно зі шкільним має велику прагматичну спрямованість. Воно орієнтоване на практичне, прикладне застосування отримуваних знань, на підготовку до майбутньої професійної діяльності.

5. Вища освіта має більш спеціалізований характер. Разом з вивченням основ гуманітарних, природничо-наукових і соціально-економічних дисциплін переважна кількість навчального часу у вузі відводиться загальнопрофесійним дисциплінам.

6. Зовнішній контроль за процесом навчання студента менш жорсткий, ніж у школяра. Це стосується і питань відвідування занять, і проміжних зрізів знань.

7. У студента, на відміну від школяра, набагато ширша можливість вибору альтернативних навчальних курсів. У Державному освітньому стандарті вищої школи передбачені спецкурси за вибором студента. Це ставить його перед необхідністю визначення й усвідомлення особливостей своєї професійної спрямованості, схильностей, інтересів.

8. У зв'язку зі збільшеними соціально-особовими потребами студенти порівняно зі школярами ведуть активніше соціальне життя, що зумовлює зміни пропорцій в розподілі часу між навчанням і особистим життям.

Розглянуті відмінності шкільної і вузівської освіти зводяться, по суті, до одного, центрального компонента особистості, яка навчається, – її самостійності, рівень якої зростає у міру дорослішання і переходу з категорії школяра в категорію студента. Динаміка цього компонента змушує нас вдатися до детального вивчення особистісних змін у контексті вікового розвитку людини.

Вище вже наголошувалося, що більшість студентів – це вчорашні школяри. Значно менша кількість абітурієнтів вступає до вищого навчального закладу на пізніших вікових етапах, тому, розглядаючи вікові особливості студентства, обмежимося тут тільки юнацьким віком. Це період від 18 до 22 років. У віковій психології цей період онтогенезу вивчений досить добре. Ним у різні роки займалися Е. Еріксон, Г.С. Абрамова, Б.Г. Анан'єв, А.В. Дмитрієв, І.С. Кон, В.Т. Лісовський та ін. Підсумовуючи основні результати зарубіжних і вітчизняних досліджень, присвячених юнацькому віку, визначимо основні положення, які його характеризують.

1. У цей період відбувається криза ідентичності, яка є серією індивідуально-осо-

бистісних соціальних виборів (у тому числі й професійних).

2. У разі проходження кризи ідентичності надалі спостерігаються такі варіанти соціально-особистісних моделей поведінки, як: відхід від психологічної інтимності, уникнення тісних міжособистісних стосунків; нездатність будувати життєві плани, страх дорослішання і змін; зниження творчих здібностей, прояв недостатньої самоорганізації; відмова від визначення і вибір негативних зразків для наслідування.

3. Юнацький вік – це період зростання сили Я, здатності виявляти і зберігати свою індивідуальність, період отримання чітких меж свого психологічного простору.

4. У цьому віці приймається одне з найважливіших життєвих рішень – вибір професії.

5. Юнацький вік має свою специфіку в проходженні інтелектуальних дій, що, безумовно, позначається на навчальній діяльності студента. До найбільш значущих особливостей інтелектуальної сфери в цьому віці зараховують: найвищу (порівняно з іншим віком) швидкість оперативної пам'яті і переключення уваги; найбільшу пластичність в утворенні складних навичок; наявність найменшої величини латентного (прихованого) періоду реакції на сигнали (проті, комбіновані і словесні); високу швидкість вироблення навичок вирішення вербальних завдань.

6. Особливості інтелектуальної сфери в цей період не зводяться тільки до кількісних показників. Найважливішою якісною характеристикою інтелекту в юнацькому віці є його структуризація, формування мнемологічного "ядра", яке визначається постійним чергуванням "піків" або "оптимуму", то однієї, то іншої функції, що входять до цього ядра (розуміння, осмислення, запам'ятовування, структуризація матеріалу). Ця якісна особливість дає змогу розглядати юнацький вік як центральний період становлення інтелекту.

7. У сфері особистісного розвитку спостерігається посилення свідомих мотивів поведінки; продовжують розвиватися якості, що з'явилися на попередньому (підлітковому) етапі: цілеспрямованість, самостійність, наполегливість, ініціативність. Проте здатність до свідомої регуляції своєї поведінки не має ще стійкого характеру, її стабілізація і посилення відбуваються в подальші роки.

8. Дорослішання особистості, її соціалізація виявляються в юнацькому віці і в тому, що молодь починає набувати економічної самостійності, багато хто створює сім'ю і несе відповідальність уже не тільки за себе, а й за іншу людину.

9. Проте внаслідок того, що здатність прогнозувати результати своїх дій не до кінця сформована, а отже, немає можливості точно розрахувати свої сили, молодь

часто йде на невиправданий ризик, беручи на себе зобов'язання, які не може виконати. Це є однією з причин високого відсотка розлучень у молодих сім'ях.

Довгий час у зарубіжній і вітчизняній психології було прийнято вважати, що людина весь період своєї зрілості (від 20 до 60 років) перебуває у стані "психічної скам'янілості", і завдяки Б.Г. Ананьєву, який виступив проти теорії психічної скам'янілості дорослої людини, у 1960-х рр. були розгорнуті і продовжуються до сьогодні дослідження особливостей психічного розвитку дорослої людини та її навчання на різних етапах онтогенезу. Ці дослідження показали, що процес навчання дорослих має свої специфічні закономірності, які необхідно враховувати при створенні навчальних програм і організації навчального процесу.

Крім вікових характеристик, у виборі вузу і в успішному навчанні велику роль відіграють індивідуальні особливості особистості і, в першу чергу мотивація. До основних мотивів, що впливають на процес навчання, зараховують: професійні (бажання отримати, конкретну професію); пізнавальні (інтерес, бажання здобуття нових знань, задоволення від процесу пізнання); прагматичні (бажання мати матеріальні вигоди); соціальні (бажання приносити суспільну користь, потребу в самоствердженні й соціальному статусі). Порівняння переважних мотивів у студентів з різною академічною успішністю показує, що мотивація сильних студентів спрямована більшою мірою на досягнення кінцевої мети навчальної діяльності (прагнення стати висококваліфікованими фахівцями, успішно захистити диплом), а в слабких студентів навчальні мотиви мають більш ситуативний характер і спрямовані на поточні умови навчальної діяльності (бажання утриматися на факультеті, витратити мінімальні зусилля, уникнути покарання і соціального засудження за погане навчання).

На матеріалі дослідження навчальної діяльності студентів було виявлено, що серед соціальних потреб найбільший вплив на її ефективність має потреба в досягненні, під якою розуміється прагнення людини до підпняття результатів своєї діяльності. Задоволеність навчанням залежить від рівня задоволення цієї потреби. Ця потреба примушує студентів більше концентруватися на навчанні і водночас підвищує їх соціальну активність.

Суттєвий, але неоднозначний вплив на навчання має потреба у спілкуванні і домінуванні. Розглянемо варіанти комунікативної спрямованості студентів. Зазвичай виділяють шість типів спрямованості на спілкування.

1. Діалогічна – орієнтація на рівноправне спілкування, співпрацю, сумісну творчість, взаєморозуміння і взаємодію.

2. Авторитарна – прояв егоцентризму в спілкуванні, прагнення бути зрозумілим при повному ігноруванні проблем іншого,

наявність ригідних авторитарних установок.

3. Маніпулятивна – рафінована, витончена форма егоцентризму з орієнтацією на саморозвиток, власну вигоду за рахунок інтересів іншого, прагнення зрозуміти партнера по спілкуванню для того, щоб використувати його в особистих цілях, власна закритість.

4. Альтерцентристська – орієнтація на добровільну відмову від рівноправності на користь партнера, прагнення зрозуміти іншого за відсутності бажання бути зрозумілим цим іншим.

5. Конформна – орієнтація на сильнішого партнера, на формальне (без дійсного) його прийняття і розуміння, відсутність прагнення й установок до творчості та розвитку.

6. Індиферентна – відсутність вираженої орієнтації на спілкування, байдужість до проблем іншого, установка на суто ділові відносини з партнером.

За наслідками дослідження С.Л. Братченко, ці види спрямованості на спілкування представлені у студентів таким чином: діалогічна – 25%; авторитарна – 42%; маніпулятивна – 12%; альтерцентристська – 10%; конформна – 4%; індиферентна – 7%.

Серед чинників, які мають найбільш помітний вплив на успішність навчання у вузі, важливе місце займає здатність студента до самоорганізації. Так, спеціальні дослідження показують, що самооцінка рівня самоорганізації у сильних студентів вища, ніж у слабковстигаючих, приблизно на 1,2 бала (за семибальною шкалою). При цьому слабковстигаючі студенти пропускають на третину більше занять, ніж сильні. Пропуски аудиторних занять вони намагаються компенсувати за рахунок збільшення часу самостійної роботи. Проте внаслідок того, що їх рівень самоорганізації нижчий, ніж у сильних студентів, і має нерегулярний характер, це не має позитивного впливу на успішність складання ними заліків та іспитів.

У дослідженнях з педагогічної психології є також дані про пряму залежність успішності у вузі від рівня шкільної успішності, що дає змогу розглядати середній бал атестата як підставу для прогнозування рівня майбутньої академічної успішності студента.

На основі цих даних можна зробити висновки про те, що слабковстигаючими стають ті студенти, які мали нижчі середні оцінки атестата, причому чим вони нижчі, тим більший розрив виявляється між успішністю у школі та вузі.

Виходячи з вищезазначеного, виникає запитання: "Яким чином відбувається професійне становлення студентів-психологів як процес розвитку й саморозвитку особистості?".

Мабуть, між фахівцем з вищою освітою і професіоналом є якась серйозна відмінність. Міра практики – не єдиний критерій професіоналізму. Розглянемо підстави про-

фесійного становлення й умови, при яких можливий їх прояв.

Перша підстава – творчий підхід до справи. Жодна наука не є якоюсь "криницею премудрості", з якої можна черпати готові рішення конкретних життєвих завдань. Останні завжди відрізняються від педагогічно опрацьованого, схематизованого знання: вони, як правило, погано структуровані і характеризуються значною невизначеністю, нестандартністю умов, даних, вимог тощо; часом їх навіть важко сформулювати. А в професіях, що передбачають роботу безпосередньо з людьми, невизначеність ситуацій ще більше зростає: людина як об'єкт і предмет праці вимагає і заслуговує неповторного, індивідуального до себе ставлення.

Професіоналізм порівнюємо з творчим ставленням до справи.

Професіонал безперервно народжується всередині самої роботи, на кожному її кроці. При цьому кожен наступний крок може не впливати з попереднього, а бути моментом породження чогось нового – думки, відчуття, розуміння, дії. Інакше людина всього лише реалізує стереотипи поведінки, мислення і відчуття, які позбавлені "живої думки", "живого відчуття": продовжує раніше напрацьоване, таке, що існує само собою. Але ж тривають і самі по собі існують тільки неживі речі, а пошук відповіді, єдино можливої тут і зараз, передбачає вихід за рамки стереотипів.

Внутрішнім засобом і основною умовою професійного успіху та майстерності є повна залученість у те, що ти робиш тут і зараз. У психології відома кореляція творчого стану з особливим видом уваги – "похідним первинним". На практиці це чітко вбачав К. Станіславський, який писав: "Перше зерно, спільне для всіх, хто хоче почати шлях творчості, і над розвитком якого треба працювати всім, – зосередженість. Якщо людина не вміє збирати думки, відчуття, слово пильне, не вміє всі сили свого організму примусити діяти в один бік, в одному напрямі, вона схожа на миготливу лампу, нестерпну для зору. Людина, що не володіє цією силою пильної уваги, вічно роздвоюється у своїх завданнях, – тільки ремісник". Цю умову творчості К. Станіславський поклав в основу своєї системи: "Ми знайшли два сильних для всіх ступенів творчості: зосередженість і пильність уваги... Моя система вчить шохвилиній творчості, в яку входять через зосередженість ..., через сконцентровану цілісну увагу. Центр людської творчості – увага. На ній і треба наголошувати, її треба розвивати і контролювати".

Дослідники в галузі психології професіоналізму підкреслюють, наскільки важливо фахівцеві володіти цим внутрішнім засобом діяльності: "Займаючись якоюсь справою "тут і зараз", важливо вміти мобілізувати себе на повну віддачу сил. І віддача тут

обов'язково обернеться відкриттям: наші здібності – як розумові, так і фізичні, як загальні, так і спеціальні – розвиваються тільки в напруженій діяльності”.

Багато професіоналів добре усвідомлюють, наскільки успіх їх діяльності залежить від стійкої концентрації уваги. Наприклад, що відомі шахісти спеціально тренуються в бігу та плаванні, оскільки ці види спорту допомагають їм підтримувати тривалі періоди розумової концентрації, від яких прямо залежить успішність гри.

Повна залученість – необхідна умова успіху і в роботі психотерапевта: шанс зрозуміти людину, відчути чуже горе залежить не від її чутливості як такої, а від того, чи присутня вона повністю у своїх можливостях перед цією людиною. Навчитися “перебувати тут”, “бути абсолютно присутнім” важко, але при спілкуванні з людиною тільки така “довершена присутність” має сенс. Отже, професіонал вбачається нами як людина, яка може і повинна відповідати вимогам теперішнього моменту, – уміти розривати свою безперервність, вивільнятися з-під влади стереотипів і породжувати абсолютно нову, гранично точну, єдино потрібну і можливу зараз відповідь. Через таку відповідь вона вперше знаходить новий досвід.

Становлення професіонала є рух у просторі можливостей людини. Потрапити в цей простір і рухатися в ньому можна лише у виключно зібраному стані (“повної присутності”).

Друга підстава – це органічне переплетення, єдність процесів професійної діяльності і життя. Треба вказати на те, що кращі випускники усвідомлюють: “Я не сприймаю свою професійну діяльність як щось окреме або інше відносно життя. Навпаки: професійні ситуації для мене виявляються такими самими серйозними (у якомусь сенсі “бути або не бути”), як і життєві. Точніше сказати, професійні ситуації є для мене ситуаціями життя”. На таку конгруентність себе, свого життя і своєї справи як на основну умову професійного становлення вказував свого часу американський психолог Сьюер. Ще більш безумовно говорив про це й М. Хайдеггер: “...по-справжньому майстер присутній лише у своїй роботі”. Цю суть професіоналізму відчуває в собі кожен майстер своєї справи.

Можна сказати, що діяльність професіонала завжди має особистісний відтінок, тобто в ній завжди відображається і втілюється його особа. У всьому, що він робить, будь то об'єкти, думки або вчинки, він і відповідає собі, і водночас пізнає (часом вперше) самого себе. На це, що міцно пов'язує себе і справу, не раз спирався у своїй практичній роботі К. Юнг: “тільки наші справи покажуть, хто ми є”.

Можна побачити, що в цій стійкій потребі виражати, втілювати самого себе у своїй справі і полягає переважання та відмінність

професіонала від виконавця (навіть з вищою освітою).

Потреба у втіленні самого себе у своїй справі бачиться нам як базова умова становлення стійкого інтересу до професійної діяльності – головної властивості мотивації професіонала. Життєві шляхи видатних вітчизняних психологів (Л. Виготського, А. Лурії, О. Леонтьєва та інших) з переконливістю виявляють саме цю якість професійної мотивації.

Як допомогти студентам у тому, щоб професійна діяльність набула для них особистісного відтінку – стала засобом того, що “позначає себе”? Як збудити в них потребу втілювати себе в справі, думці, вчинку?

Третя підстава, без якої просто немислимий процес професійного становлення, – рівень розвитку ціннісно-смислової сфери.

Варто зазначити, студенти (і не тільки першокурсники) потребують спеціального опрацювання свого ціннісно-смислового простору, усвідомлення місця і ролі в ньому професійних цінностей і охоче та з великим інтересом включаються в цю роботу.

Можна використовувати дві розвивальні методики – “Методика граничних сенсів” Д. Леонтьєва і методика “Малювання казки”.

“Методика граничних сенсів” (далі – МГС) є індивідуальною за формою проведення і діалогічною за своєю природою.

У діалозі викладач і студент спільно оформлюють і осмислюють суб'єктивну реальність студента. За формою проведення МГС побудована не на статистичній, а на феноменологічній основі. Відповідно, стандартні психометричні вимоги надійності, валідності і репрезентативності застосовані до неї досить умовно. Методична процедура є структурованою серією запитань і відповідей. Ми зазвичай ставимо студентам три запитання: “Навіщо люди дивляться телевизор?”, “Навіщо люди подорожують?” і “Навіщо люди працюють?”. Відповідь має відповідати запитанню, тобто починатися із слова “щоб...”, але не зі слів “тому що...”.

Проектний аналіз даних МГС є змістовною інтерпретацією отриманих смислових ланцюгів і структур в аспекті відображення в них глибинних особистісних особливостей смислової сфери студентів. На думку автора методики, “ця інформація характеризує деякі основоположні параметри світогляду і особистості в цілому”.

Студенти виявили розгалужені і складні системи смислових зв'язків. Як правило, їх смислові піраміди мають багатозубчаті вершини (по два-три граничні сенси). Варто розглянути головні граничні сенси, до яких “пробиваються” студенти – психологи першого курсу (35 діалогів).

1. Саморозвиток, самореалізація: розвивати себе, розкрити свою унікальність, реалізуватися, удосконалюватися, усвідомлювати свою цінність, поважати себе, жити так, щоб не було соромно.

2. Особистісне самовизначення: шукати відповідь у собі, а не перекладати відповідальність на інших; покладатися на себе; розраховувати на себе; нести відповідальність за себе; виходити з внутрішнього стрижня у всіх своїх діях; досягти внутрішньої гармонії; знайти відчуття незалежності, відчуття своєї цілісності; бути внутрішньо вільним.

3. Професійне самовизначення: стати гарним фахівцем, бути затребуваним у суспільстві, втілити себе у своїй справі, знайти професійне визнання.

4. Життя в контексті життя інших людей: затвердитися в суспільстві; бути повноцінним членом суспільства; піклуватися з тими, хто оточує; віддавати себе повністю цьому світу; жити так і бути таким, щоб людям з тобою було цікаво спілкуватися; брати участь у житті інших людей; розуміти іншого.

5. Орієнтація на продукт: чогось досягти, стати цікавою людиною; залишити слід, пам'ять про себе; щось залишити після себе; встигнути багато зробити; знайти те, що я можу передати дітям; не жити безслідно, слід – частина мене.

6. Соціальні цінності: статус, імідж, кар'єра, популярність у пацієнтів, успішність, високий дохід, комфортні умови праці, належність до певного культурного осередку.

7. Екзистенціальні цінності: вміти прощати, вміти терпіти, вміти довіряти, вміти любити, вміти вірити, бути щасливим, бути вільним.

8. Повнота і радість життя: жити повноцінно, з повною віддачею, активно, цікаво; відчувати, що ти все можеш і все в твоїх руках; жити повним життям; не застоюватися; відчувати себе живою особистістю, яка розвивається, відчувати зміни; завжди діяти, не стояти, адже життя дається тільки один раз; жити так, щоб відчувати його цінність і навіть безцінність; радіти життю; насолоджуватися життям; отримувати задоволення від нього.

Аналіз виявлених сенсів і форм (вербального і емоційного) їх повідомлення призвів до висновку, що студенти повідомляють, скоріше, загальнокультурні і професійні штампи. Сформульовані ними сенси ще не наповнені їх особистим, конкретним внутрішнім досвідом.

Відповідно, ці сенси і цінності ще їм не належать, не вмістилися в їх особистість, не стали внутрішньо своїми, а отже, студенти не використовують їх, тобто не будують свій життєвий і професійний простір, спираючись на них.

Як "пожвавити" виявлені сенси своїм власним ставленням? Як наповнити їх силою безпосереднього досвіду?

Можна припустити, що якась творча діяльність могла б дати студентам можливість пережити (прожити) виявлені раніше сен-

си. Щоб перевірити цю гіпотезу, студенти були включені в подальшу роботу, використовуючи методику "Малювання казки". Студентам пропонувалося намалювати той сюжет улюбленої дитячої казки, який чомусь спонтанно виникає сьогодні на арені свідомості. Було спеціальне попередження, що якість малюнка абсолютно не важлива. Для малювання використовувалася кольорова (12-кольорова) масляна пастель. Кожен малюнок детально обговорювався в процесі діалогу з викладачем.

Гіпотеза про те, що виявлені раніше за допомогою методики МГС сенси "оживуть" в процесі малювання казки, підтвердилася. У більшості випадків (23 з 35) спостерігалось, що той сенс, який був сформульований в МГС, розгортався у процесі малювання і подальшого діалогу в конкретний досвід. Цей досвід для студентів має статус психологічної реальності, у якій вони жили і діяли. У них виникали певні образи і відчуття, вони брали участь у подіях, які відбувалися, емоційно переживали й осмислювали їх; у них виникали якісь бажання, формувався певний стан. Виявлені і сформульовані за допомогою методики МГС сенси здобувають зовсім інший статус. Тепер це не просто зовнішнє, відчужене знання. Сенс оживає, він починає належати людині, стає внутрішньо своїм. Сенс стає "органом життя", який активно функціонує і відкриває людині нові, додаткові можливості.

Після того, як проаналізовано й опрацьовано ціннісно-смісловий простір, обговорюється зі студентами питання, про те, чи може професійна діяльність стати для них джерелом виявлених цінностей. Стає очевидним (і це часом дивує студентів), що професійна діяльність відкриває можливості для затвердження в житті практично всіх виділених ними цінностей. Так, у процесі спільної роботи створюються умови, для того, щоб студенти самі відкривали можливості своєї майбутньої професії і орієнтири свого професійного становлення.

Виходячи з вищезазначеного, виникає запитання: "Як впливають неформальні шляхи професійного саморозвитку студента?"

У реальному студентському житті неформальні шляхи професійного і особистісного розвитку мають особливий сенс. Саме вони дають змогу студентів відчувати себе творчою особистістю, справжнім "суб'єктом" навчально-професійної діяльності.

Умовно можна виділити такі варіанти неформальних шляхів професійного й особистісного самовдосконалення як для молодих студентів-психологів, так і для молодих (а також "вічно молодих", тобто тих, які постійно працюють над собою) психологів фахівців:

1. Вчитися у клієнтів, серед яких зустрічаються дуже проникливі люди, які чітко відчують ситуацію. Під час гарних консультацій важливо так організувати роботу,

щоб усі здібності і таланти психолога були ніби об'єднані з талантами клієнта, коли клієнт чомусь вчиться під час спільної роботи у психолога, а психолог – у клієнта.

2. "Тренуватися" в тих випадках, коли якісь заняття здаються вам нудними і нецікавими. У реальній психологічній практиці часто виникають ситуації, коли клієнт чимось нецікавий психологові. І тоді найважливішим показником професіоналізму психолога є його здатність самому зацікавитися проблемою людини, яка йому довірилася (варто відзначити, що не клієнт має зацікавити психолога, а сам психолог повинен захопити клієнта своєю бесідою).

У навчальній аудиторії таке "тренування" на "нудних" заняттях може виражатися в тому, що студент просто "вправляється" у використанні невербальних засобів (поза уважного слухача, доброзичливий погляд тощо) з метою створити для викладача атмосферу, коли йому самому захочеться розповісти щось важливе і зробити це цікаво і з задоволенням для себе. Мабуть, це не зовсім коректне порівняння, але уявіть, що викладач – це Ваш клієнт, якому потрібно допомогти розповісти те, що він напевно знає, але якому важко це зробити через недостатність до нього уваги. Крім суто невербальних засобів можуть бути використані й інші прийоми, наприклад, тактовно поставлене запитання або запитання, що стосується деяких спірних проблем психології. Мабуть, когось із викладачів така "провокація" спонукає до активного діалогу зі студентом і аудиторією в цілому (але такі "провокації" треба "здійснювати" тільки в тактовній і доброзичливій формі).

3. Вчитися під час спільної діяльності з колегами-психологами. Навіть не йдеться про так звані "стажування". Психолог може просто спостерігати за роботою свого колеги, а то й послухати про те, як він розповідає про свої успіхи і невдачі.

4. Самоосвіта студента-психолога. Для цього потрібно навчитися планувати свій вільний час, скласти певний план і програму своїх основних дій. Іноді це краще робити разом з якимись своїми однокурсниками (це більше зобов'язує виконувати намічені програми). Але реально досить складно жити і вчитися за наперед складеним планом, хоча в житті фахівця робити це доводиться. Набагато важливіше мати загальну мету, ідею, виділити для себе ключові проблеми, які мають хвилювати в найрізноманітніших ситуаціях. Якщо у творчої людини є ідея, яка її хвилює, то в різних життєвих ситуаціях вона свідомо (або навіть несвідомо) шукатиме відповіді на питання, які її хвилюють. Адже правильно сказано, що навіть "безсоння – колись творчості".

5. Самостійне написання статей і книг може дуже мобілізувати молоду людину. Саме написання наукового тексту – це вже деяка ідея, але добре було б якби ці тексти

відображали якісь ідеї, а не просто були формальною умовою для побудови "кар'єри".

6. Участь у наукових конференціях, психологічних "школах" тощо. Це також мобілізує молодого психолога, підвищує в ньому відчуття відповідальності за свій професійний рівень, особливо, коли доводиться робити "доповіді" і "виступи" у присутності своїх однокурсників і відомих психологів. Сама підготовка до таких "формальних" заходів зазвичай здійснюється студентом (або молодим фахівцем) без якогось примусу і в цьому сенсі її можна віднести до "неформальних" шляхів саморозвитку.

7. Гарячі суперечки зі своїми однокурсниками, а може, і з тими викладачами, з якими склалися відносини довіри і співпраці. Сама суперечка не тільки вселяє впевненість у своїх силах, а й оголює слабкість аргументів та інші недоліки (наприклад, зайву агресивність, нездатність чути співрозмовника тощо). Якщо людина дійсно професійно орієнтована, це стане не приводом для "відходу в переживання" через поразку в суперечці і свою невідповідність ситуації, а шансом стати краще на основі усвідомлення своїх недоліків.

Крім того, навіть невдала (програна) суперечка може дуже мобілізувати вас для того, щоб з потрібною енергією звернутися до неолітератури.

Програна суперечка – це відмінна енергетична основа для саморозвитку. Але скористатися такою можливістю може лише сильна людина, з розвинутою (не показаною) волею, тобто здатна самій собі зізнатися у своїй недосконалоості. Тільки в цьому випадку шляхи саморозвитку можуть привести до гідної мети. І, як правильно зауважив Б. Шоу, "там, де немає волі, немає й шляху". А сподіватися тільки на якісь "психотехнології особистого зростання і саморозвитку" – це черговий самообман, адже і для реалізації цих технологій (які, звичайно ж, потрібні) також необхідна воля і внутрішній неспокій, особливо в такій творчій професії, як психолог.

IV. Висновки

Таким чином, можна зробити висновок про те, що специфіка психологічної освіти полягає, перш за все, в особливостях самого предмета психологічної науки. Унікальне становище психології в системі наукових знань про людину пов'язане, у першу чергу, з тим, що в ній зливаються об'єкт і суб'єкт пізнання.

Психологічні знання мають велику практичну значущість, багато з них передається з покоління в покоління у формі різних культурних послань. Психологія володіє особливою привабливістю, оскільки дає реальну можливість тим, хто її вивчає, "приміряти на себе" закони і закономірності особистого зростання, людського спілкування, дає відповіді на те, що цікавить кожну людину, тобто має виражений прикладний характер.

Специфікою психологічної освіти є поліфонічність психологічного знання, множинність різноманітності наукових пояснень одних і тих самих психологічних явищ. На сучасному етапі розвитку психологічної науки існує цілий спектр шкіл і напрямів, які мають свої наукові картини внутрішнього світу людини, її соціалізації, співвідношення природжених і набутих основ соціальної поведінки.

Відмінності шкільної і вузівської освіти зводяться по суті до одного, центрального компонента особистості, яка навчається, – її самостійності, рівень якої зростає у міру дорослішання і переходу з категорії школяра до категорії студента.

Розглядаючи підстави професійного становлення і умови, при яких можливий їх прояв, виділяють такі: творчий підхід до справи, органічне переплетення, єдність процесів професійної діяльності і життя, рівень розвитку ціннісно-сислової сфери.

У реальному студентському житті неформальні шляхи професійного й особистісного розвитку мають особливий сенс. Саме вони дають змогу студентові відчути себе творчою особистістю, справжнім "суб'єктом" навчально-професійної діяльності.

Література

1. Буякас Т.М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов / Т.М. Буякас // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2005. – № 2.
2. Вачков И.В. Введение в профессию "психолог" : учеб. пособ. / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников ; [под ред. И.Б. Гриншпуна]. – М. : Издательство Московского психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004.
3. Григорович Л.А. Введение в профессию "психолог" : учеб. пособ. / Л.А. Григорович. – М. : Гардарики, 2004. – 192 с.
4. Карандашов В.Н. Как стать психологом: введение в профессию / В.Н. Карандашов. – Вологда : Легия, 1999.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996.
6. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996.
7. Соколова Е.Е. Введение в психологию / Е.Е. Соколова. – М. : РПО, 1999.

Тисячник І.В. Дослідження особливостей професійного становлення студента-психолога як розвитку й саморозвитку особистості

Анотація. Розглянуто специфіку професійної психологічної освіти; визначено роль вікових та індивідуальних особливостей особистості студента в його професійному становленні; досліджено підстави й аспекти професійного становлення студентів-психологів як розвитку й саморозвитку особистості.

Ключові слова: професійне становлення, розвиток особистості, саморозвиток особистості.

Тисячник И.В. Исследование особенностей профессионального становления студента-психолога как развитие и саморазвитие личности

Аннотация. В статье представлен анализ специфики профессионального психологического образования; определена роль возрастных и индивидуальных особенностей личности студента в его профессиональном становлении; определены основания и аспекты профессионального становления студентов-психологов как развития и саморазвития личности.

Ключевые слова: профессиональное становление, развитие личности, саморазвитие личности.

Tysiachnyk I.V. Investigation of student – psychologist professional rise peculiarities as development and self-evolution of personality

Annotation. In article the specificity of professional psychological education is revealed, the role of age and individual features of the person of the student in its professional formation is defined; the bases and aspects of professional formation of students-psychologists as development and self-development of the person are explored.

Key words: professional formation, development of the person, self-development of the person.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Антоненко І.Ю.* – кандидат психологічних наук, Класичний приватний університет
Бочелюк В.Й. – доктор психологічних наук, професор, Класичний приватний університет
Горбань Г.О. – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
Гришина Т.А. – аспірант, Класичний приватний університет
Гура О.І. – доктор педагогічних наук, доцент, Класичний приватний університет
Гура Т.Є. – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
Донченко І.А. – кандидат педагогічних наук, Класичний приватний університет
Залановська Л.І. – аспірант, Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”, м. Київ
Зарицька В.В. – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
Застело А.О. – аспірант, Класичний приватний університет
Коваленко В.О. – кандидат педагогічних наук, доцент, Класичний приватний університет
Корень Т.О. – аспірант, Класичний приватний університет
Огаренко Є.А. – старший викладач, Класичний приватний університет
Тисячник І.В. – старший викладач, Класичний приватний університет
Ткач Т.В. – доктор психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
Ткаченко Н.В. – аспірант, Класичний приватний університет
Турубарова А.В. – аспірант, Класичний приватний університет
Черепехіна О.А. – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет

ДО УВАГИ АВТОРІВ

Вимоги до авторських оригіналів статей, поданих до науково-виробничого журналу "Теорія та практика сучасної психології"

1. До друку приймаються неопубліковані раніше роботи, **написані українською мовою**, обсяг – 0,5–1 авт. арк.

2. Рукопис статті має містити такі необхідні елементи (бажано виділені **напівжирним шрифтом**):

УДК.

Назва статті українською, російською та англійською мовами.

Прізвище та ініціали автора (авторів) українською, російською та англійською мовами.

Анотація українською, російською та англійською мовами (до 100 слів).

Ключові слова українською, російською та англійською мовами (3–10 слів).

Постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; **аналіз останніх досліджень і публікацій**, у яких започатковано вирішення певної проблеми й на які орієнтується автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; **висновки** й перспективи подальших розробок у цьому напрямі.

Література за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами стандарту з бібліографічного опису).

Підпис автора і дата.

3. Технічні вимоги до оформлення статей

Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким воно внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку.

4. Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші необхідно чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.

5. Паперовий варіант, підписаний автором, ідентичний набраному в електронному варіанті, завірена **рецензія** доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), **довідка** про автора на окремому аркуші (прізвище, ім'я, по батькові повністю, відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), копія документа про **сплату** (20 гривень за сторінку) передаються відповідальному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б, КПУ, редакція журналу "Теорія та практика сучасної психології".

6. Гроші треба перераховувати за реквізитами:

КПУ / Філія АБ "Південний"

р/р 26002310022201 / ОКПО 19278502 / МФО 313753

За друк статті у науково-виробничому журналі "Теорія та практика сучасної психології".

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 1

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
КВ № 17198-5968Р від 27 жовтня 2010 року

Виходить 2 рази на рік

Редактор А.Г. Бережна
Технічний редактор Т.В. Безденежна

Підписано до друку 29.12.2010.
Формат 60×84/8. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 10,46. Обл.-вид. арк. 9,8. Тираж 100 пр. Зам. № 20-10Ж.

Видавець та виготовлювач
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.