

Розділ III. Психологічні особливості фахової підготовки та професійної діяльності практичних психологів у закладах освіти

Токарева Н.М.

Проблеми фахової підготовки практичних психологів у контексті професійного становлення

Реформування культурно-освітнього простору України зумовлює необхідність переосмислення вимог до професійної підготовки спеціалістів в умовах гуманізації освітнього простору, мобільності науки й освіти, посилення педагогічної інноватики на фоні конкуренції освітніх закладів. Реорганізація існуючих педагогічних систем передбачає зокрема перехід від тоталітарної уніфікації, усталених стереотипів, неефективних шаблонів до творчої ініціативи й індивідуальної відповідальності педагогів у проектуванні й організації педагогічного процесу, орієнтованого на формування готовності людей до гнучкої поведінки, пошукової активності, спрямованої на задоволення потреби у новій інформації, у розширенні власного досвіду.

Особливої актуальності дані тенденції набувають в контексті професійного становлення педагогів і психологів, що вимагає реалізації особистісно-орієнтованого підходу, розвитку суб'єктності, індивідуальності кожного.

Важливим напрямом у розвитку психологічної служби України є підготовка психологів із високою загальною та професійною культурою. Проте процес професіоналізації студентів, які навчаються за спеціальністю «Практична психологія», у педагогічних вищих навчальних закладах потребує систематичного регулювання. На жаль, практика свідчить, що у педагогічних університетах пріоритетним є напрямок формування системи знань, умінь та навичок професійної діяльності психолога у фаховій підготовці. Питанням професійної етики та особистісного становлення приділяється недостатньо уваги. Однак інтенсивність і суперечливість особистісних змін визначають необхідність становлення активної і гнучкої життєвої позиції особистості у змінних умовах соціального буття, що є детермінантою варіативного моделювання особистісних конструктів, застосування потенційних здібностей для успішної соціалізації, самореалізації і особистісного зростання фахівця.

Аналіз теоретико-методологічних концептуальних положень щодо розвитку та формування особистості (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко та інші), ключові ідеї філософсько-психологічної концепції С.Л.Рубінштейна щодо полісистемності буття людини та інтегральності її якостей і властивостей дозволяють визначати феномен особистості як категорію, що об'єднує і вибудовує психічний світ людини. Особистість – це форма існування психіки

людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ [2, с.40]. У процесі психічного розвитку особистості реалізується її внутрішній потенціал – сукупність класичних «внутрішніх умов» (С.Л.Рубінштейн), властивостей особистості, що визначають її здатність до продуктивної життєдіяльності у напрямку підвищення якості життя і суб'єктивної стійкості (П.В.Лушин). Відповідно, однією із найбільш конструктивних позицій аналізу особистості є виділення в ній здатності до розкриття внутрішнього потенціалу на підставі індивідуальної своєрідності і особливостей соціального середовища.

Теоретичний аналіз проблеми особистісної ідентичності свідчить, що її зміст пов'язаний із якісними характеристиками образу Я або категоріями самовизначення, а також із віковим виміром, який узгоджений із «психологічним минулим», «психологічним сьогоднішнім» і «психологічним майбутнім». Самовираження особистості здійснюється через пізнання, переживання і вольові акти вчинків. Проте у багаторівневому, суперечливому процесі пристосування людини до змінних умов існування внутрішньоособистісні когнітивно-інформаційні процеси не є основними детермінантами, а діють згідно із соціальним нормативним контекстом. Від соціального середовища залежать наші установки і поведінка, що спричиняють особистісне змінювання суб'єкта – міжсистемний перехід до нових можливостей нової ідентичності, який має місце при переживанні людиною кризового досвіду (П.В.Лушин) і детермінує зміни життєвої позиції людини – способу самовизначення особистості у житті, узагальненого на основі її життєвих цінностей та основних потреб (К.А.Абульханова-Славська). В результаті зазнають змін і особистісні конструкти суб'єкта психічної життєдіяльності, моделі самопрезентації та життєстійкості.

В теорії інтелекту Дж.Брунера суб'єктивними засобами побудови особистісної ментальної репрезентації виступають способи кодування інформації. Дж.Брунер вважав, що ріст інтелекту передбачає, по-перше, розвиток трьох способів репрезентації дійсності (через такі модальності досвіду як дія, образ і слово) і, по-друге, інтеграцію різних форм суб'єктивного відображення подій (у вигляді узгодження різних модальностей досвіду, а також співвіднесення актуального досвіду з минулим і майбутнім досвідом). Когнітивна компетентність в цих двох сферах і обумовлює можливість виходу індивідуальної свідомості за межі безпосереднього часу і заданого простору, що і є, за Дж.Брунером, одним із основних критеріїв інтелектуального розвитку [4,с.99]. Однією з форм ментальної репрезентації особистості є самопрезентація, як вираження Я-концепції. Усвідомлювані смисли життєтворчості, таким чином, розкриваються оберненими на себе актами рефлексії суб'єкта, що потребує самодетермінації, під якою розуміють усвідомлення та відчуття людиною можливості вибору, високий рівень самостійності та здатності до самовираження (Е.Дісі та Р.Раян).

Означені феномени виявляються крім того у конструктах життєстійкості, що характеризує здатність особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності [1, с.3], і перш за все – професійної. Ця диспозиція, за визначенням Д.О.Леонтьєва, включає три порівняно автономних компоненти: включеність (що забезпечує людині отримання задоволення від власної діяльності), контроль (переконання, що боротьба дозволяє вплинути на результат подій) та прийняття ризику (переконання людини, що всі події життя сприяють її розвитку за рахунок збагачення досвіду). Гармонійне вираження цих компонентів є необхідною передумовою збереження здоров'я людини, оптимального рівня працеспроможності та активності у стресогенних умовах [1, с.5-6].

З метою перевірки означених теоретичних положень нами було здійснено експериментальне дослідження особливостей самопрезентації особистісної складової Я-концепції майбутніх практичних психологів – студентів Криворізького державного педагогічного університету.

Ми припустили, що без цілеспрямованого психологічного супроводу професійного становлення категорії ментальної самопрезентації студентів будуть суперечливими, що може деструктивно позначитися на моделюванні життєвого сценарію майбутніх фахівців.

Нами була складена і реалізована програма емпіричного дослідження, що передбачала три етапи: дослідження значущих контент-блоків ментальної самопрезентації майбутніх практичних психологів (студентів I - III курсів); порівняння реальних та ідеальних Я-утворень в системі професійної самопрезентації студентів-психологів п'ятого (випускного) курсу; визначення особливостей життєстійкості, когнітивних стилів та стилів спілкування респондентів як категорій ментальної самопрезентації студентів-психологів.

Враховуючи, що Я-концепція об'єктивується лише у інтроспективному аналізі, ми вважали необхідним отримати уявлення про змістовні характеристики «образу Я» студентів КДПУ, що презентуються ними у системі самокатегоризації.

Теоретичний аналіз проблеми та мета дослідження обумовили вибір емпіричних методів. Так особливості сформованості ідентичності виявлялися за посередництвом модифікованого тесту самоустановки М.Куна і Т.Мак Партленда, вербальної проективної методики «Я і моє майбутнє». Вибірку склали студенти I – III курсів природничого факультету КДПУ (додатковою спеціальністю яких є практична психологія) у кількості 73 осіб.

Серед студентів за допомогою методики вільного опису (модифікація тесту М.Куна) із подальшим контент-аналізом були виявлені найбільш значимі для даної категорії респондентів контент-блоки ментальної самопрезентації.

Аналіз отриманих результатів дозволив виокремити найбільш значимі смислові категорії, що визначають критерії самоідентифікації та життєвих планів юнаків, та порівняти динаміку змін у самокатегоризації студентів I та III курсів (табл. 1).

Динаміка змін значущості категорій самопрезентації студентів

Категорії самопрезентації	Кількість студентів (у %), що використали дану категорію у самоописі	
	I курс	III курс
Соціально-статусні параметри аналізу	73,3	44,4
Гендерні параметри аналізу	6,7	5,5
Особистісні якості	73,3	66,7
Інтелектуальні властивості	6,6	5,5
Інтереси, захоплення	33,3	33,3
Соціальна поведінка	33,3	61,6
Ціннісні орієнтації	13,3	55,5
Професійне визначення	6,6	16,6

Кількісний аналіз сентенцій самопрезентацій студентів виявив первинність об'єктивних характеристик при моделюванні образу-Я респондентами, після чого використовуються категорії суб'єктивного плану (оцінки себе і особистісних якостей, інтересів, захоплень тощо). Цікаво, що категорії означення вікових та гендерних параметрів самоаналізу в самоописах студентів практично відсутні, що свідчить про їхню малозначущість для самопрезентацій. На наш погляд, це може бути пов'язано із дифузністю его-ідентичності суб'єктів у змінних умовах соціального розвитку, що спричиняє переживання власної соціальної, економічної залежності, невизначеність життєвих позицій. Крім того загальна фемінність освіти стереотипно не потребує виявлення гендерних характеристик у професійній підготовці фахівців у педагогічному університеті, що й знецінює дану категорію самопрезентації.

Порівняння презентаційних контент-блоків респондентів, що знаходяться на різних стадіях професійного становлення, засвідчило наявність певної динаміки. У ментальному образі студентів-першокурсників переважають категорії соціально-статусного параметру («студент, майбутній професіонал»), що є свідченням визнання нової статусної позиції) – 73,3%, а також аналіз особистісних якостей – 73,3%; менш вираженими є категорії, що визначають інтереси, захоплення (33,3%) та значущі аспекти соціальної поведінки особистості (33,3%).

У ментальному образі студентів III-го курсу переважають категорії, що характеризують особистісні якості (66,7%) та соціальну поведінку особистості (61,6%). Значущою є також категорія ціннісних орієнтацій суб'єкта (55,5%), що свідчить про особистісне самовизначення та диференціювання Я-концепції серед студентів даної групи в результаті інтеріоризації культурно-історичного досвіду, отриманого у процесі навчання. Визначення категорії соціально-

статусного плану, хоча й залишається у самоописах респондентів, проте її частотність знижується (44,4% проти 73,3% у першокурсників). Суб'єктивно значущими для студентів III-го курсу стає також категорія професійного самовизначення, планування майбутньої професійної діяльності (16,6% проти 6,6% у першокурсників), що пояснюється поглибленим вивченням фахових дисциплін згідно із навчальними планами. Простежується також бачення свого майбутнього переважно у контексті можливості суміщення сімейного життя і кар'єрної самореалізації. У той же час такі категорії аналізу як гендерні параметри, інтелектуальні якості, інтереси та захоплення студентів у генезі майже не змінюються.

Подальший аналіз передбачав визначення особливостей образно-понятійної моделі-Я в професійному контексті майбутніх психологів. Нами були використані методики вільного опису, самооцінювання та експертних оцінок, що дозволило виявити представленість значимих особистісних характеристик в парадигмі «Я хочу» та «Я можу» (ідеальне і реальне Я-утворення). Результати представлені у таблиці 2. Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати існування значимих розбіжностей в оцінці та інтерпретації образно-понятійної моделі практичного психолога у сприйманні студентів в контексті реального і бажаного.

Таблиця 2.

Самопрезентація психолога в Я-образі

Параметри аналізу	Я-утворення /середній бал самооцінки/		Коефіцієнт реалізації Я-реального в ідеальному
	Я-реальне	Я-ідеальне	
Допитливість, відкритість новому	6.1	6.2	0.98
Інтуїція	6.8	7.8	0.87
Творче мислення, креативність	6.6	8.1	0.81
Уява	6.8	7.0	0.97
Почуття гумору	6.4	7.5	0.88
Творче ставлення до професії	3.9	6.5	0.6
Емоційність	7.9	5.8	1.36

Особливо різниця простежується в оцінці категорій «Творче ставлення до професії» та «Емоційність», де визначається необхідність зниження рівня емоційності на фоні саморегуляції та принципового підвищення рівня творчого ставлення до професії, що неможливо без розвитку професійної складової Я-концепції.

Отримані дані свідчать про недостатній рівень ідентифікації студентів у професійному самовизначенні (образ-Я не співпадає з образом професіонала), що обумовлюється дисонансом між інтересом до практичної діяльності психолога і незавершеністю ідентифікації з образом психолога-професіонала у більшості студентів.

Дана тенденція підтверджується також і у характеристиках когнітивної діяльності та у моделях міжособистісних взаємин респондентів. Нами були вивчені особливості когнітивного та комунікативного стилів студентів-психологів.

В широкому смислі когнітивний стиль визначається як властивий людині спосіб вивчення реальності. Під когнітивним стилем розуміють індивідуально своєрідні відмінності процесу побудови пізнавального образу ситуації (її «ментальної картини»), способи переробки і оперування інформацією [2, с.62]. В роботах, присвячених дослідженню даної проблеми, підкреслюється, що когнітивні стилі – це індикатори сформованості когнітивних механізмів, що відповідають за управління процесом переробки інформації [2, с.63], і являють собою сукупність формально-динамічних властивостей людини, які і визначають індивідуальні особливості розв’язання пізнавальних завдань або в цілому особливості інтелектуальної діяльності. Отже, когнітивний стиль трактується як певний спосіб інтелектуальної поведінки особистості.

Емпіричне дослідження було проведено із використанням методики А.Харрісона і Р. Бремсона – опитувальника «Стиль мислення», модифікованого Н.Кондратовою і спрямованого на визначення індивідуальних стратегій, засобів і навичок опрацювання інформації.

Аналіз отриманих результатів дозволив виявити когнітивні стилі мислення студентів-психологів (із поправкою на широке тлумачення поняття «когнітивний стиль» авторами методики (М.О.Холодна)) – таблиця 3.

Таблиця 3.

Типи когнітивних стилів студентів
(за модифікованою методикою А. Харрісона і Р. Бремсона)

Когнітивний стиль	Кількість студентів (%)
Синтетичний стиль	17, 8 %
Ідеалістичний стиль	39,2 %
Прагматичний стиль	28, 6%
Аналітичний стиль	7, 2%
Реалістичний стиль	7, 2%

Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати про домінування ідеалістичного когнітивного стилю серед студентів (39,2% респондентів), що

характеризується схильністю до інтуїтивних, глобальних оцінок, ігнорування детального аналізу проблем із опором на повну множину фактів та формальну логіку; юнаки даної групи більш, ніж інші, враховують у своїх рішеннях суб'єктивні та соціальні фактори. Досить представленим у мисленні студентів обраної вибірки є також прагматичний стиль (28,6% респондентів), що визначається орієнтованістю на особистий досвід в оцінці правильності чи хибності ідей, рішень, вчинків; юнаки даної групи спрямовані на експериментування у шляхах досягнення поставлених конкретних цілей, спираються на випадково обрані факти, рідко шукаючи додаткових ресурсів і резервів. Найменш представленим серед групи респондентів є аналітичний стиль (7,2%), що характеризується методичністю, логічністю, детальністю в роботі із інформацією.

Отримані дані суперечать віковим особливостям розвитку мислення особистості у період юності, що дозволяє припустити дефекти індивідуального розвитку мислення студентів даної групи і необхідність психолого-педагогічної корекції основних тенденцій формування когнітивного стилю особистості та вдосконалення компонентів життєстійкості. Значна кількість юнаків у своїй пізнавальній діяльності виявляє ригідність, вузькість, неоригінальність як характеристики когнітивного стилю, несамостійність і стандартність в розв'язанні пізнавальних задач, що вимагає такої організації навчального процесу, яка стимулювала б розвиток позитивних характеристик когнітивного стилю студентів.

Збагачення стильових характеристик інтелектуальної поведінки студентів та створення умов для взаємодії різних пізнавальних стилів у процесі фахової підготовки дозволяє студентам обирати більш активні стратегії мислення, покращувати навчальні досягнення, формувати навички професійно-адекватного використання мовлення у конкретному контексті й ситуації спілкування із конкретною особистістю.

З метою уточнення даного припущення нами було здійснено дослідження комунікативної спрямованості вибіркової групи. Визначення спрямованості особистості у спілкуванні було проведено за методикою С.Л.Братченко, що дозволяє діагностувати рівень розвитку комунікативної компетентності особистості та ставлення до співрозмовника у системі комунікацій.

З метою визначення динаміки змін тенденцій спрямованості у спілкуванні ми розширили категорії респондентів, зокрема включили до вибірки старшокласників – учнів 11 класу, онтогенетичний розвиток яких передбачає становлення особистісної та соціальної ідентичності.

Аналіз результатів дослідження за методикою С.Л. Братченко дозволив виявити особливості динаміки комунікативних стратегій респондентів (таблиця 4).

Виявилось, що старшокласники є більш схильними до діалогу (43% респондентів); менш вираженими у стратегіях старшокласників є авторитарний та маніпулятивний типи спрямованості у спілкуванні (по 19%).

**Динаміка вираження типу спрямованості у спілкуванні
серед респондентів.**

Тип спрямованості особистості у спілкуванні	Кількість респондентів (у %)		
	Старшокласники (учні 11-х класів)	Студенти I курсу	Студенти III курсу
Діалогічний тип	43%	14,3%	0
Авторитарний тип	19%	9,6%	27,4%
Маніпулятивний тип	19%	19%	22,7%
Альтеро-центристський тип	4,75%	19%	13,6%
Конформний тип	4,75%	33,3%	22,7%
Індиферентний тип	9,5%	4,8%	13,6%

У спілкуванні першокурсників переважає конформна спрямованість (33,3% проти 4,75% у старшокласників), що може бути спричинене підпорядкуванням особистісних потреб студентів вимогам навчального режиму в умовах інтенсивної адаптації. Важливе місце серед стратегій спілкування першокурсників залишається за маніпулятивним типом спрямованості у спілкуванні (19%), однак зростає роль альтероцентристської спрямованості у спілкуванні (19%), що пояснюється необхідністю соціальної ідентифікації студентів у новому соціальному середовищі. Зберігається значущість і діалогічної спрямованості серед респондентів I курсу (14,3%).

Спілкування студентів III курсу відзначилося домінуванням авторитарної спрямованості (27,4% респондентів). Значущими для даної групи респондентів є також маніпулятивний та конформний типи спрямованості у спілкуванні (по 22,7%). Крім того збільшується кількість респондентів, що виявляють індиферентний тип спрямованості у спілкуванні (13,6% проти 4,8% у першокурсників), що можна вважати деструктивною тенденцією.

Співвіднесення даних свідчить, що навчання у педагогічному університеті знижує готовність студентів до ведення діалогу (до 0 у студентів III курсу). Водночас простежується зростання кількості студентів, у спілкуванні яких переважає авторитарний тип спрямованості у взаємодії (від 9,6% у першокурсників до 27,4% на III курсі). Зростає також схильність до маніпулятивної спрямованості у спілкуванні (від 19% у старшокласників та першокурсників до 22,7 % у студентів III курсу). Це може бути пов'язано із формуванням у студентів професійних стереотипів педагогічної діяльності, у якій, попри декларування гуманістичних принципів, домінують саме авторитарні та маніпулятивні тенденції впливу.

Таким чином, можна стверджувати, що освітньо-виховний вплив на різні сторони поведінкового формату особистості у ситуації моделювання нових конструктів професійної ідентичності у змінних соціальних умовах забезпечує конструювання нової системи ментальної самопрезентації. Задля ефективності моделюючого впливу процес професійного становлення фахівців у вищих навчальних закладах потребує системного цілеспрямованого психологічного супроводу, що передбачає поєднання особистісного, когнітивного і деонтологічного формуючих впливів, які обумовлюють зміни установок та поведінкових форматів особистості. Цілеспрямоване комунікативне програмування особистісних конструктів має відповідати таким стратегічним принципам: акцент на ресурсах особистості, врахування індивідуальних можливостей та особливостей поведінки; аналіз попереднього досвіду, світогляду, інтересів особистості; позитивістський підхід: нетеоретичне, нестандартизоване бачення проблеми, опір на суб'єктивну віру особистості у власні можливості; орієнтація на майбутнє особистості; співробітництво і відкритість у стосунках із усіма суб'єктами навчально-виховного процесу; технічна пластичність, володіння необхідними знаннями та уміннями психологічної допомоги особистості.

Реалізація означених принципів в системі психологічного супроводу інноваційної особистості в закладах освіти дозволить якісно змінити ефективність моделювання стратегій особистісної та соціальної ідентифікації, життєвих сценаріїв особистості у контексті професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости/ Д.А.Леонтьев, Е.И.Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63с.
2. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості/ Сергей Дмитриевич Максименко – К.: ТОВ «КММ», 2006. – 240с.
3. Холодная М. А. Психологический статус когнитивных стилей: предпочтения или «другие» способности?// Психологический журнал. – 1996.- №1. С.61-70.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / Марина Александровна Холодная – СПб.: Питер, 2002 – 272с.

Пилипенко К.В.

Психологічна профілактика емоційної нестійкості у майбутніх практичних психологів

Актуальність психопрофілактики емоційної нестійкості у майбутніх практичних психологів зумовлюється необхідністю надання майбутнім фахівцям достатнього рівня знань, умінь і навичок, які допомагатимуть їм у регулюванні здорового способу свого життя, у зберіганні працездатності, а також забезпечуватимуть їм оптимізацію професійної діяльності та тривалість професійного життя.