

МИСЛЕННЄВІ ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Марина ГУСАКОВА

Copyright © 2010

Провідна тенденція модернізації освітнього процесу потребує переходу від знаннєвої до особистісної парадигми педагогічної діяльності. Утвердження компетентнісної моделі освіти дозволяє вносити у характеристику фахівця не лише професійні, а й особистісні аспекти.

Перед випускниками ВНЗ ставиться завдання саморозвитку і самовдосконалення в умовах динамічного розвитку культури. Якщо освіченість означає розвинену суб'єктність людини, то процес освіти закономірно передбачає самореалізацію, відповідальність, сходження до загальнокультурних цінностей. За словами Є.О. Клімова, починаючи з дитячого віку, в людини все ширше розвивається активність самовдосконалення, котра у ВНЗ стає переважно домінуючою. Система вищої освіти й покликана створити умови для повноцінної реалізації цієї активності кожним студентом.

Проблема самореалізації здається найбільш розробленою в аспекті професійного становлення особистості. Фахове самовизначення охоплює не тільки вибір свого місця у світі професій (скажімо, професії психолога), але й знаходження особистісного смислу в майбутній трудовій діяльності (Є.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, Н.С. Пряжников та ін.). Адже професія, крім функціональної грамотності, передбачає прийняття певної життєвої позиції, способу діяльної причетності до світу.

Загалом орієнтація на розвиток студента як активного суб'єкта діяльності – як особистості і як індивідуальності – може бути реалізована лише на основі побудови відповідної стратегії спільної діяльності обох учасників навчання, котра сутнісно характеризується комунікативністю і полідіалогічністю. Діалог, як відомо, реалізується у різних формах (спір, бесіда, дискусія, диспут тощо). Він не стільки є композиційною формою спілкування, скільки становить змістовне наповнення процесу навчання, у якому закладена потреба вступати у смислові

відносини з різними голосами (М.М. Бахтін), точніше – з авторами різних життєвих світів.

Такий діалог, за словами М.К. Мамардашвілі, створює простір “буттєвої рівності” наставника і наступника. Цей формат діалогу в навчанні психології створює той “особливий професійний міжособистісний простір, у якому все може бути “домислено до кінця”, до всього можуть бути підібрані потрібні слова, що працюють у самосвідомості, а не стоять там завченими мертвими блоками” ... В цьому просторі діалогу можливе екзистенційне “зазирання один в одного”, у якому співпереживаються взаємні особистісні символи, що зіставляють культурні та професійні “словники” (мови), моделюється особлива “топографія” професійного зростання, навіюється “атмосфера взаємної індукції думки” [1, с. 16].

Діалог, про який пише О. Сапогова, може розглядатися як подолання обмеженості свого життєвого світу, вузькості власних семантичних полів. Тільки внаслідок такого діалогічного навчання психолог буде здатний “відтворити у собі індивідуальну логіку роздумів цих учених над проблемою, зробити її своєю та прирощувати її розуміння” [1, с. 17]. Уявляється, що таке творче відтворення є основним механізмом культурного розвитку людини взагалі. Так, за словами Л.С. Виготського, “особистість стає для себе тим, що вона становить у собі, через те, що вона пред'являє іншим” [2, с. 144]. Обійти цей закон культурного становлення особистості неможливо. В. Франкл, скажімо, писав, що шлях до себе лежить через світ. Пізнати себе людина може, коли пізнає інших, їх життєвий світ, цінності.

Від психологів природно очікуємо не тільки психологічної грамотності, якої вони набувають на перших курсах навчання, а й, власне, фахової компетентності “як здатності розв'язувати проблеми й типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, вико-

ристовуючи знання, навчальний і життєвий досвід, цінності й схильності” [3, с. 35].

Отже, фахова компетентність психолога не зводиться до інструментальної майстерності, а охоплює його особистісне ставлення до неї і до змісту своєї професійної діяльності. Компетенція інтегрує сукупність взаємопов'язаних рис особистості (знань, норм, умінь, навичок, цінностей, способів діяльності), предметів, що задаються стосовно певного кола, і процесів, важливих для майбутньої продуктивної праці за фахом.

Ідеї компетентності активно і плідно розробляються в рамках *акмеологічного підходу*, зорієнтованого на міждисциплінарний характер досліджень. Трактуючи феномен професійної компетентності широко, в нього задіюють рефлексію, аутопсихологічний, соціально-перцептивний та інші компоненти (роботи К.О. Абульханової, О.О. Бодальова, О.О. Деркача, Є.О. Клімова, А.К. Маркової, І.М. Семенова та ін.). У будь-якому разі самореалізація психолога неможлива без Іншого, без його життєвого світу й особистісного смислу зокрема. Цей Інший потрібний не тільки для самопрезентації особистості, але більшою мірою задля її розвитку, траєкторія якого проходить через життєві світи Інших – живих і тих, хто жив раніше.

Творча самореалізація вирізняється тим, що людина, утверджуючись самісно, не просто привласнює інші життєві світи (знання у психології – це своєрідні відламки чужих світів), відображаючи їх зміст і найважливіші події, що наповнюють їх. Людина привласнює чужі життєві світи так, що починає співпереживати подіям, відчувати їх зсередини. При цьому, як відзначає П. Горностай, “ціннісне ставлення до них наближається до цінності подій власного життя” [4, с. 18]. А саме це й означає включене – суб'єктне та особистісне – добування знань.

Самореалізація особистості – процес нерівномірний і комплексний. У мисленнєвому плані вона означає оволодіння суб'єктом метапізнавальним рівнем саморегуляції. Причому її вищий рівень характеризується рефлексуючим, творчим підходом не тільки до інформації і знань, отримуваних психологом, а й до самого способу добування знань, норм, умінь, цінностей.

Ключовим моментом у розгортанні його самореалізації у професійній сфері є системно аргументованого професійного погляду на світ, людей, самого себе, свою роботу, тобто психо-

логічний світогляд із його центральною ланкою – розвиненим психологічним мисленням [див. 14]. Він також охоплює розуміння і саморозуміння, оцінювання і самооцінювання, категоризацію внутрішніх і зовнішніх подій. Саме особистісне освоєння знань і вмінь, “участь” мислення, за словами М.М. Бахтіна, стають обов'язковим елементом професіоналізму сучасного психолога.

Принципи побудови завдань, що подаються нижче, дають змогу виділити суть професіоналізму майбутнього психолога, що полягає в особливим чином організованому мисленні, специфічному світобаченні. Таке професійне мислення повинне бути вільним від інтроєктів “психологічної інформації, що не співпадає з можливостями розуміння” психологів [1, с. 24].

Професіоналізм, як відомо, не є компетенцією однієї з гілок психології – наукової чи практичної. Психотехнічна парадигма психології робить не тільки можливою, а й обов'язковою вимогу поєднання психологом у самому собі двох іпостасей – науковця і практика, за словами Ф.Є. Василюка [5] та П.А. М'ясоїда [15]. Це важке для розуміння (а тим більше для здійснення) об'єднання двох функцій психолога, що раніше протиставлялися, стає і зовсім парадоксальним, коли утверджується не послідовне їх існування, а органічна єдність. Інакше кажучи, лише тоді існує власна психологічна практика, коли здійснюється особисте дослідження. І навпаки, дослідження психотехнічних феноменів можливо тільки під час уможливлення психологічної практики.

Залишаючись у рамках психотехнічної методології (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.Р. Лурія, А.А. Пузирей, Ф.Є. Василюк та інші), нами здійснена спроба описати *генез професійних умінь*, які могли б забезпечити реалізацію вищезазначеної єдності. Нижче пропонуємо авторський підхід до оцінювання та розвитку п'яти ключових компетенцій професійного психолога:

1) *вміння диференціювати психологічну (професійну) і соціальну реальності*, на якому базується усвідомлена спроможність знаходити і встановлювати зв'язки між повсякденністю і психологією, а значить взаємно збагачувати обидві ці реальності та мовні реалії зокрема;

2) *володіння пояснювальним понятійним апаратом різних наукових і теоретичних шкіл і напрямів у психології*, на основі якого тільки і може бути сформована *власна обґрунтована і відрефлективна позиція психолога*;

3) високий рівень критичності мислення, який формується у процесі освоєння методів і зразків наукових досліджень, аналізу помилок, що допускаються на різних етапах дослідження, – від планування до інтерпретації і практичного застосування результатів;

4) здатність дотримуватися логіки у послідовності наукових і практичних висновків і дій, яке відображає високий рівень системності мислення;

5) уміння творчо – нестандартно чи нешаблонно – використовувати психологічні знання у нових ситуаціях, тобто досягнення *мета-узагального рівня вживання понять* для пояснення психічних процесів, станів і тенденцій.

Кожне з названих завдань відображає одну з перерахованих характеристик професіоналізму. При цьому завдання погруповані типологічно таким чином, що кожне подальше спирається на вміння попередніх компетенцій. Звідси постає доречність такої операціоналізації цих умінь: а) описове володіння психологічними термінами і поняттями; б) пояснювальне оперування науковою термінологією та адекватне її використання у рамках певної наукової школи, теорії чи концепції; в) якісний і кількісний аналізи досліджуваного феномена з метою вибору адекватних стратегій його вивчення, або пошуку помилок, здійснених при цьому; г) встановлення аргументованості і зв'язності наявних висновків та обґрунтування логіки власних практичних і теоретичних дій; д) ідентифікація чи створення метафори або образної цілісної ілюстрації психологічного феномена, психосоціальної структури чи механізму.

Узагальнення повсякденних життєвих подій у поняттях психологічних теорій і концепцій

Уміння знаходити і встановлювати зв'язки між повсякденням і психологічною реальністю потрібне для виконання завдань на визначення психологічного феномена за описаною ситуацією, або на опис ситуації, що еквівалентна виявленому феномену (механізму, закономірності). В результаті подібних зусиль “скелет” психологічних теорій знаходить своє “тіло” повсякденності.

Це базове для психолога вміння проводити узагальнення фактів на основі виділення їх ключових психологічних ознак можливо тільки на основі іншого уміння – диференціювати два плани, з якими має справу психолог, – повсякденне життя і психологічну реальність. Так, власне, й формується понятійний апарат

і понятійне мислення професійного психолога, на яких ґрунтується описове володіння психологічними конструктами.

Виконуючи подібні навчальні завдання студенти перш за все демонструють розуміння методологічної структури психологічної науки. Але, окрім теоретичного розуміння того, що кожен психологічний конструкт повинен відображати реальну подію, інакше він стає нуль-терміном, за виразом Є.О. Клімова, у завданні потрібно ще провести або побачити зв'язки між конструктами і життєвими подіями.

В окремих випадках між явищем і його психологічним описом постає *етап інтерпретації явища*. Тому ускладненим варіантом подібного типу завдань є додаткова вимога дати опис чи визначення явища з позицій різних психологічних концепцій. Тоді факт інтерпретації поведінки людини як передуючий науковим висновкам стає очевидною, хоча і неймовірною подією. Її неймовірність полягає в тому, що, відповідно до наукових принципів, ніщо не повинне передувати пізнанню. Проте науковий опис поведінки людини часто наявний як прихована схема-інтерпретація цієї поведінки. “Конструкти з найбільшою вірогідністю будуть обґрунтованими у тому випадку, коли вони виводяться внаслідок безпосереднього контакту з подіями”, – вважає Н. Сміт [6, с. 64], а не як результат інтерпретацій цих подій. Ось чому саме уміння, які очікуються у таких завданнях, крім усього іншого, становлять основу такої важкої фази дослідження, як *операціоналізація понять*.

Завдання №1. Дайте назву психологічному феномену, описаному в розповіді (тексті). Вкажіть, у рамках якої психологічної концепції може існувати даний феномен.

1.1. “Життя – вельми неприємна штука, але зробити його прекрасним дуже непросто.

Коли у тебе в кишені спалахують сірники, то радій і дякуй небу, що у тебе в кишені не порохований льох.

Коли до тебе на дачу приїжджають бідні родичі, то не блідній, а радісно вигукни: “Добре, що це не городові!”.

Коли у твій палець потрапляє скалка – радій: “Добре, що не в око!”.

Радій, що ти не кульгавий, не сліпий, не глухий, не німий, не холерний. Радій, що у цю хвилину ти не сидиш на лаві підсудних, не бачиш перед собою кредитора, не ведеш мову про гонорар з Турбою.

Наслідууй, людино, моїй пораді, й життя твоє складатиметься із суцільних радощів” [7, с. 235].

Відповіді студентів оцінюються за такими критеріями:

використовуваний конструкт: 1) адекватний, описовий (безпосередньо виводиться із подій), чітко ідентифікується з певною психологічною концепцією або науковою школою – **високий** рівень; 2) адекватний, ідентифікується з визначеною психологічною школою – **середній** рівень; 3) не зовсім адекватний, або виводиться опосередковано, за аналогією тощо – **низький** рівень.

Рефлексивність наукової позиції

Упевнене використання наукової термінології, адекватність її застосування у рамках тих чи інших наукових підходів є важливою, але недостатньою умовою належного засвоєння завдань цього блоку. Зазначені навички – лише база для оволодіння пояснювальним понятійним апаратом різних наукових і теоретичних шкіл і напрямів у психології. Саме у проекції різних наукових феноменів і їх пояснень формується власна, здебільшого поліпредметно обґрунтована, позиція професіонала.

Проте одних знань про те, що є той чи інший конструкт або поняття, недостатньо, щоб розуміти складні феномени повсякденної людської поведінки. На етапі рефлексії можливостей наукових концепцій потрібне вміння розглядати зв'язки між поняттями, встановлювати структурні, функціональні чи інші відносини між ними. Саме цей рівень рефлексії дозволяє “пожвавити скелет” з допомогою м'язів, що більш повно дублюватиме той чи той фрагмент психологічної реальності. Пояснення того, як змістовно пов'язані між собою окремі поняття, закономірності чи формовияви, робить усю цю конструкцію такою, котра працює, тобто пояснює у психодуховному світі особи щось неочевидне, неявне, донині незрозуміле.

Пояснення, які наводяться у нижче поданих завданнях, повинні бути незалежні від раніше освоєних студентами визначень спостережуваних явищ. Чітке розуміння конструкта (терміна) як психологічного опису явища реальності вказує на можливість установаження функціонального зв'язку між терміном і явищем. Тому завдання попереднього блоку, що полягають у називанні і визначенні спостережуваних подій, є передумовою ефективного оволодіння умінням адекватно пояснювати психологічні феномени.

Процедура пояснення поведінки людини чи групи – важливе самостійне завдання психоло-

га-дослідника, що не зводиться до опису чи визначення життєвих подій чи окремих поведінкових проявів. Можна сказати, що пояснення – це пошук і встановлення функціональних зв'язків другого порядку, тобто між двома явищами, або між двома конструктами.

Пояснювальне володіння психологічним понятійним апаратом імовірно досягається завдяки проникненню діяльної свідомості фахівця у серцевину психологічних концепцій. Будь-яка теорія претендує не просто на опис феноменів у своїх власних термінах, а й на пояснення зв'язків між певним набором чи системою феноменів. Завдання цього виду можуть бути як досить простими і доступними, так і доволі складними. Вони презентують найбільш варіативне поле вияву ступеня складності.

Завдання №2. Яким психологічним механізмом можна пояснити наведений нижче факт? Знайдіть принаймні два альтернативні пояснення.

2.1. Люди, котрі вдавалися до суїцидних спроб, в одних випадках отримували психологічну допомогу, в інших – ні; усі вони через 5 років однаковою мірою описують свій стан – як більш задовільний.

Відповіді студентів оцінюються за такими критеріями: 1) висвітлюється адекватне пояснення факту відсутності відмінностей з указівкою на дію причинних фактів; причому пояснення не одиничне, мають місце вказівки на характер концепції, у рамках якої воно обґрунтовується, – **високий** рівень; 2) виголошується одиничне адекватне пояснення факту відсутності відмінностей з указівкою на правомірну пояснювальну концепцію – **середній** рівень; 3) факт невірно ідентифікується, або наводиться неадекватне пояснення – **низький** рівень.

Завдання №3. Поясніть описану тенденцію, спираючись на пояснювальні категорії однієї з відомих психологічних теорій.

3.1. Студенти частіше оцінюють стандартний тест академічних здібностей як недостовірний, коли їх показники за цим тестом не дуже хороші.

Відповіді студентів оцінюються за такими критеріями: 1) подається розгорнуте й деталізоване пояснення у рамках указаної теорії – **високий** рівень; 2) висловлюється не цілком розгорнене пояснення, або теорія чітко не обґрунтовується – **середній** рівень; 3) пропонується неадекватне пояснення, або воно не узгоджене з теорією – **низький** рівень.

Завдання №4. Яким психологічним механізмом можна пояснити наступне парадоксальне спостереження?

4.1. Уява розвивається разом з набуттям досвіду, а різнобічні враження збагачують його. При переході від дошкільного віку до шкільного уява дитини збіднюється, хоча її досвід і враження стають незрівнянно багатшими (Л.С. Виготський).

Завдання №5. *Яке пояснення процесів дає автор? Дайте інше пояснення у рамках іншої психологічної теорії.*

5.1. “Експериментальні дослідження звички (асоціації) показали, що утворені шляхом звичок щеплення самі собою не можуть бути рушіями психічного процесу. Таке розуміння помилкове навіть тоді, коли сутність процесу звикання і вправи вбачають не в утворенні послідовних асоціацій, а у перетворенні і створенні цілісностей діяння... Адже зв’язки ніколи не бувають “причинами” процесів, де б і у якій формі вони не існували”, – писав К. Левін [8, с. 108].

Завдання №6. *У наведеному фрагменті висловлено досить суперечливе наукове твердження. Висловіть сумніви в наведених висновках та обґрунтуйте їх, використовуючи відомі психологічні феномени, поняття, механізми, факти.*

6.1. Згідно з цією теорією, агресія – це не автоматичне виникнення в глибині організму потягу, а наслідок фрустрацій, або ж ненастання цільового стану, до якого він прагнув. Зазначена теорія стверджує, що, по-перше, агресія завжди є наслідком фрустрації, і по-друге, фрустрація завжди тягне за собою агресію [9, с. 152].

Відповідь: обидва постулати не знаходять емпіричного підтвердження, оскільки буває інструментальна агресія і ненавмисна, як і цілком виправдана фрустрація.

Критичність мислення

Уміння всебічно аналізувати досліджуваний феномен студенти можуть виявити, вирішуючи питання вибору адекватних стратегій пізнання цього феномена, або шляхом аналізу помилок, ненавмисне здійснених іншими науковцями. Виконання завдань цього різновиду неможливе без залучення критичного мислення, без знання кращих взірців наукових розвідок у царині психології, а відтак і без упевненого володіння методами досліджень. Тут пояснювальне володіння понятійним апаратом психологічних теорій дозволяє адекватно розпізнавати концептуальні висновки у полі їх прикладного застосування, а також доречно

використовувати практичний матеріал для постановки теоретичної чи суто методологічної проблеми.

Завдання, що входять до даного блоку, почасти не тільки відображають характер проведення дослідження, але й вимагають інтерпретації його результатів, або уможливають використання останніх для побудови дослідницьких програм чи для вирішення практичних завдань [10]. Ступінь структурованості кожного окремого завдання і варіанти відповідей можуть варіюватися у широких межах. Проте чим вищі структурованість і змістовність завдання – тим лаконічніше відповідь. За умов відкритих у формулюваннях завдань відповіді тяжіють до об’ємності, а тому викликають труднощі їх стандартизованого оцінювання.

Завдання №7. *Планування дослідження і прогнозування його результатів з урахуванням чи контролем зробленої помилки.*

7.1. Був проведений формувальний експеримент, метою якого було вивчення ефективності нового методу розвитку математичного мислення. Розробіть план і результати дослідження, якщо експериментатор, сам того не усвідомлюючи, вербально чи невербально підкріплював певні (бажані) види поведінки обстежуваних. Водночас запропонуйте програму дослідження, у якій даний чинник був би взятий під контроль.

Відповіді студентів оцінюються за такими критеріями:

1) студентом використаний план з оцінкою ефективності програм, відображені результати двох груп “до” і “після” експериментального втручання, у результатах врахований ефект Хоторна – **високий** рівень;

2) запропонований план з однією групою і двома вимірюваннями, результати вказують на ефективність нового методу – **середній** рівень;

3) поданий лише експериментальний план, або в результатах не врахований ефект Хоторна – **низький** рівень.

Завдання №8. *Який дослідницький феномен тут описаний?*

8.1. Дослідник порівнював стан щурів, яких вирощували в ізоляції один від одного, із станом щурів, яких ростили спільно у стресовій ситуації високої конкуренції. Десять щурів, вирощених в ізоляції, померли до того, як експеримент дійшов до кінця, тоді як з 10 щурів, що виростили у групі, померла тільки одна особина.

Відповіді студентів оцінюються за такими критеріями:

1) має місце вказівка на зрив експерименту й адекватне обґрунтування його суті – виснаження вибірки обстежуваних гризунів – **високий** рівень;

2) виголошується вказівка на зрив експерименту без аргументації – **середній** рівень;

3) у відповіді відсутня вказівка на зрив експерименту, або даються інші пояснення – **низький** рівень.

8.2. Селігман установив, що тяжкість депресивного стану однозначно корелює з песимістичним пояснювальним стилем. Ці дані підтвердилися до проведення когнітивної терапії (+0,56), після її проведення (+0,57) і більше одного року після завершення терапії (+0,63). У пацієнтів, з котрими тривалий час проводилася терапія, спостерігалось покращення, але кореляція залишалась практично незмінною.

Відповіді студентів оцінюються за такими критеріями:

1) завдання студентові адекватно зрозуміле, результати пояснені з розумінням суті кореляційного методу і розкритий їх зміст – **високий** рівень;

2) завдання адекватно зрозуміле, але пояснення результатів дані помилкові – **середній** рівень;

3) завдання не зрозуміле (розкритий зміст зв'язку між змінними, а не динаміка зміни у самому кореляційному зв'язку) – **низький** рівень.

Завдання № 9. *Маючи результати першого дослідження Селігмана, як ви б побудували наступне? Сформулюйте гіпотезу вашого дослідження. Придумайте не менше трьох різних варіантів його процедури, яка збагатить знаннявий багаж про чинники, що зумовлюють формування песимістичного стилю атрибуції.*

9.1. Дослідження Селігмана було розроблене для вивчення взаємозв'язку між песимістичним стилем атрибуції і схильністю до депресивних станів. Науковець встановив, що люди з песимістичним когнітивним стилем, переживаючи негативну подію, звинувачують у всьому себе. Загалом було виявлено, що тяжкість депресивного стану значуще корелює з песимістичним пояснювальним стилем ($r = +0,56$).

Відповіді студентів оцінюються за такими критеріями:

серед чинників песимістичного стилю атрибуції переважають:

1) ситуативно-особистісні риси; гіпотеза сформульована чітко, процедура дослідження прозора – **високий** рівень;

2) суто ситуативні риси, або мають місце нечіткість гіпотези і неясність процедури дослідження – **середній** рівень;

3) особистісні риси, тоді як гіпотеза і процедура дослідження невизначені – **низький** рівень.

Завдання № 10. *Використайте свої навички в розв'язанні задач, щоб знайти помилку у плані дослідження. Для цього треба відповісти на такі питання:*

1. Що виступало в ролі незалежної змінної? Чи мала вона, принаймні, два рівні вираженості, або використовувалися дві групи – експериментальна і контрольна?

2. Чи є незалежна змінна суб'єктною змінною, або вона варіювалася самим експериментатором?

3. Що оцінювалося як залежна змінна? Як вона вимірювалася?

4. У випадку з використанням двох рівнів незалежної змінної чи забезпечувалася ідентичність умов для всіх груп за винятком експериментальної дії?

10.1. Один дослідник намагався встановити ефект дії голоду на зміну агресивності кішок. Він узяв 10 кішок, посадив їх в окремі клітки і застосував до них такий режим харчової депривації, що до кінця другого тижня кішки важили 80% від їх нормальної ваги. Потім він поміщав кішок попарно на 15 хвилин і спостерігав, чи матимуть у їх поведінці місце випадки агресії і забіякуватості. В усіх випадках кішки приймали загрозову позу, здебільшого між ними розгорталися бійки. Дослідник природно зробив таке узагальнення: голод збільшує агресивність кішок. *Чи були підстави для подібного висновку?*

Відповідь: не було здійснено попереднього заміру агресивності кішок у звичайному стані, з яким повинні були порівнюватися експериментальні дані.

10.2. Дослідник-психолог, поставивши завдання з'ясувати причину невдач у навчанні серед студентів коледжів, набрав одну групу з колишніх студентів, виключених за неуспішність, другу – із студентів, котрі отримали на іспитах задовільні оцінки. Обом групам був даний тест на вимірювання рівня самооцінки; було виявлено, що група виключених студентів набрала нижчий середній бал, ніж група тих, хто одержали гарні оцінки. Дослідник зробив висновок, що більш низька самооцінка є однією з головних причин неуспішності в коледжі. Більше того, він висунув припущення, що особа з низькою самооцінкою, імовірно, заздалегідь налаштована на поразку і тому демонструє під час навчання в коледжі відпо-

відну поведінку, яка насправді завершується провалом. Чи достатньо обґрунтовані його висновки і припущення?

Відповідь: низька самооцінка може бути не тільки причиною, а і результатом поганої успішності, тому треба було вимірювати самооцінку до отримання академічних оцінок.

Системність мислення

Реалізація власних теоретичних чи практичних дій відповідно до прийнятої логіки, послідовність і несуперечність наукових і досвідних узагальнень, узгодженість висновків і дій [11] – усе це відображає високий рівень системності мислення студентів, який вони можуть продемонструвати у завданнях чергового блоку. Так, у цьому разі пояснювальне володіння понятійним апаратом психологічних теорій і критичне мислення дозволяють утримувати і реалізовувати логічні, внутрішньо несуперечливі, відносини між твердженнями та аргументами. Тут основна увага приділяється культурі усного мовлення і письмової мови, оцінюється чутливість студентів до формулювань, їхнє вміння аналізувати аргументованість висновків власних і сторонніх, а також визначати обґрунтованість мисленнєвих та інших дій.

Завдання №11. *Зв'язок між висновками-твердженнями і доводами-аргументами є очевидним тільки для їх автора. Вкажіть, яка підстава (більш загальна наукова чи практична ідея) використана як загальний принцип аргументації, що пов'язує твердження і його доводи.*

11.1. Людина прагне розв'язувати задачу, тому що невирішене завдання є напруженою системою – незавершений гештальт.

Відповіді студентів оцінюються за такими критеріями:

1) правильно вказані твердження та аргументація; як загальна ідея запропоновані засновки гештальт-психології, у якій виокремлюється, наприклад, прагнення до гомеостазу – **високий** рівень;

2) визначення твердження і доводів вірні, однак запропонована підстава їх мало пов'язана з аргументацією, або непослідовно здійснена – **середній** рівень;

3) доводи і висновки переплутані, або підстава (першопричина) зовсім не віднайдена – **низький** рівень.

11.2. “Нормальність” особистості залежить від того, чи долучається вона до своєї родової суті як людини; звідси особистість – це інструмент, орган, знаряддя отримання людської сутності.

11.3. На оптимістичному стилі мислення базується вміння діяти цілеспрямовано, реалізовувати задумане і протистояти дії важких життєвих обставин, тому що оптимісти здатні конструктивно інтерпретувати невдачі.

Завдання № 12. *У наведеному твердженні допущена помилка аргументації. Вкажіть на неї і дайте адекватний варіант його обґрунтування.*

12.1. Дитина затіває бійки і лається, тому що вона агресивна.

12.2. Підліток відчуває себе невпевнено в компанії і ніяковіє затівати бесіду, тому що він соромливий.

12.3. Пацієнт апатичний і пригнічений, тому що в нього депресія.

Метаузагальнення використаних понять

Високий рівень метаузагальнення використаних понять студенти можуть показати під час виконання завдання, яке вимагає проаналізувати й описати наведену ситуацію-подію як деяку праситуацію або метаподію. У цих завданнях послідовно здійснюються два узагальнення: спочатку базове – як називання феноменів реальності відповідними психологічними конструктами, потім – поєднання певної сукупності таких первинних понять у цілісну стійку структуру. Для цього щонайперше потрібно виокремити ключові психологічні елементи та складові ситуації і перенести їх на всі явища, що мають подібну структуру. Остання здебільшого є не тільки цілісною, але й такою, що впізнається і відтворюється в культурному досвіді людини.

Очевидно, що все вищезазначене можливо тільки у разі сформованості високого рівня системності мислення – вміння знаходити і встановлювати ієрархічні зв'язки і відносини як між подіями, так і між конструктами. Примітно, що схожий процес спонтанного метаузагальнення спостерігається у процесі усної народної творчості із створення прислів'їв, приказок, казок. Ось чому ці завдання вимагають метафоричного погляду на відомі психологічні феномени, структури чи механізми. Тому вміння відшукувати, продукувати психологічні метафори вказує на найбільш творчий ступінь оволодіння студентом фаховими знаннями, що закономірно інтегрує всі вищеназвані вміння. А це означає, що саме на цьому етапі для якісного збагачення професійного потенціалу майбутніх психологів ключовим моментом є їхня готовність до персонального внеску в психологічне мислення, внутрішній діалогізм, духовна відкритість новому досвіду.

Завдання №13. У нижченаведеній легенді/притчі присутній образ, який є прекрасною ілюстрацією (метафорою) відомого психологічного механізму (структури чи феномена). Якого (якої) саме?

13.1. Троянський кінь. “За легендою, довготривала троянська війна завершилася завдяки придуманій Одисеем хитрості із дерев’яним конем. Греки побудували гігантського дерев’яного коня, у череві котрого увійшла група вояків. Потім вони зробили вигляд, що відпливають, а насправді ж заховалися в найближчій гавані. Дерев’яного коня вони залишили під стінами Трої. Троянці повірили, що греки відмовилися від своїх войовничих намірів. Вони побачили під стінами міста дерев’яного коня й не здогадалися, що це військова хитрість. Тому вони затягнули його у місто як військову здобич. Уночі, коли троянці спали, грецькі воїни вискочили із черева дерев’яного коня, відкрили міські ворота й подали сигнал. Таємно повернувшись з моря, греки напали на місто і разом з діючими всередині міста товаришами оволоділи ним” [12, с. 310–311].

Відповіді студентів оцінюються за такими критеріями:

1) студент наводить цілісну метафору ситуації, або називає проілюстрований механізм/структуру/феномен і докладно обґрунтовує його сутність – **високий** рівень;

2) називає феномен чи механізм, але недостатньо обґрунтовує чи розкриває його суть – **середній** рівень;

3) не називає феномен (механізм), події не інтерпретує як метод, хоча й описує їх – **низький** рівень.

13.2. Солом’яні ляльки замість вояків. “В епоху Тан, у 756 р.н.е., в районі сучасного Пекіна збунтувався військовий правитель Ань Лушань. До повстанців приєднався також воєначальник Ліін Хучао. Він осадив місто Юнцю. Місто, що тримало оборону з малою кількістю вояків і зброї, воєначальник Чжан Сюнь, відданий імператору, наказав своєму загонові зробити 1000 солом’яних ляльок людського росту, одягнути їх у чорний одяг, прикріпити до мотузок і з настанням ночі спустити їх назовні вниз міськими стінами. Оточуючі місто воїни вирішили, що це спускаються вниз по стінах його захисники. На солом’яних ляльок посипався град стріл. Чжан Сюнь наказав підняти ляльки і таким чином здобув багато тисяч стріл.

Децю пізніше Чжан Сюнь наказав справжнім воякам спускатися вниз стінами. Ліін Хучао та його люди вирішили, що суперник хоче набрати ще стріл з допомогою солом’яних ляльок. На це вони відреагували злорадним

сміхом і не вдалися до ніяких приготувань до битви. Загін добровольців у 500 чоловік, котрі вийшов з міста, блискавично наповнив табір Ліін Хучао, підпалив намети, вбив частину обложників, а залишки загарбників розігнав у різні боки” [12, с. 310–311].

Покладені в основу розроблених завдань критерії оцінювання мисленнєвих компетенцій майбутніх психологів, на нашу думку, можуть бути використані в олімпіадному русі, а також у навчальних програмах як шлях для поглибленого і творчого освоєння майбутніми психологами фундаментального освітнього змісту. І цьому є пояснення: вищеподані завдання типологічно вичерпують основні мисленнєві компетенції професійного потенціалу психолога. Тому їх слушно широко використовувати у предметних межах різних дисциплін і факультативних занять. Вступаючи в діалог з текстами, думками інших психологів і викладачем, студенти вимушені виходити з монологічної позиції засвоєння знань і здобувати власний досвід привласнювання культурно значущого соціально-психологічного досвіду. Саме на організацію такого рівня полісислового і багатопараметричного діалогу й наголошують запропоновані завдання. Та й досвідченими нас роблять не багаті переживання, а осмислення цих переживань, – стверджував Дж. Келлі.

Отож, концепція професійних компетенцій психолога уможливорює отримання ним особистісного знання, яке завжди є результатом полідіалогічної взаємодії різних смислів, голосів, позицій [13]. Активне мисленнєве оперування цими знаннями, помножене на ціннісно-сислово і рефлексивно-самісну роботу, – це магістральний шлях самореалізації психолога у своїй професії.

1. Салогова Е.Е. Как я понимаю психологию: в подражание М.К. Мамардашвили // Журнал практического психолога. – 1999. – №4. – С. 13–27.

2. Виготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.

3. Акулова О.В. Ключевые компетенции как цель и результат современного образования // Академические чтения. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. – Вып. 3: Теория и практика модернизации образования. – С. 35–37.

4. Горностаев П.П. Личность и время: Творчество как переживание // Психодрама и современная психотерапия. – 2003. – №4(5). – С. 18–26.

5. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – №1. – С. 15–32.

6. Смит Н. Современные системы психологии. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.

7. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В тридцати томах. – М.: Наука, 1983. – Т. 3. – 623 с.

8. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.

9. Хекхаузен Х. Исследования мотивов аффиляции, власти, помощи и агрессии // Общая психология. Тексты: в 3 т. – Т. 2: Субъект деятельности. Книга 2. – М.: УМК “Психология”, 2004. – 527 с.

10. Гудвин Дж. Исследование в психологии: методы и планирование. – СПб: Питер, 2004. – 558 с.

11. Бут У., Коломб Р., Уильямс Дж. Исследование: Шестнадцать уроков для начинающих авторов. – М.: Флинта, Наука, 2004. – 360 с.

12. Зенгер фон Х. Стратегемы. Про китайское искусство жить и выживать. – М.: Прогресс, 1995. – 384 с.

13. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 424 с.

14. Фурман А.В. Вітакультурне обґрунтування практичної психології // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 9-13.

15. М'ясоїд П.А. Наука і практика у роботі психолога // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 5-74.

АНОТАЦІЯ

Гусакова Марина Петрівна.

Мисленнєві професійні компетенції майбутніх психологів.

Стаття присвячена розробці принципів та засобів саморозвитку психолога у професії. Пропонується авторський підхід до оцінювання та розвитку ключових компетенцій психолога: 1) вміння диференціювати психологічну і соціальну реальності; 2) рефлексивності і ґрунтовності власної наукової позиції; 3) критичності мислення; 4) системності мислення; 5) вміння здійснювати метазагальнення використовуваних понять.

АННОТАЦИЯ

Гусакова Марина Петровна.

Мыслительные профессиональные компетенции будущих психологов.

Статья посвящается разработке принципов и средств саморазвития психолога в профессии. Предлагается авторский подход к оцениванию и развитию ключевых компетенций психолога: 1) умению дифференцировать психологическую и социальную реальности; 2) рефлексивности и обоснованности собственной научной позиции; 3) критичности мышления; 4) системности мышления; 5) умению осуществлять метаобобщения используемых понятий.

ANNOTATION

Gusakova Maryna.

Thinking Professional Competences of Future Psychologists.

The article is devoted to the development of the principles and means of self development of a psychologist in his profession. The author's concept to the estimation of the key competences of a psychologist is offered: 1) The skill to differentiate psychological and social realities; 2) reflexivity and substantiation of his own scientific position; 3) critical thinking; 4) systematic thinking; 5) skills to perform metha-general using of conceptions.

Надійшла до редакції 25.08.2009.

Витяг з переліку спеціальностей, за якими проводяться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань, затверджений Вищою Атестаційною комісією України за № 377 від 23.06.2005 (зі змінами та доповненнями)

09	ФІЛОСОФСЬКІ НАУКИ	
09.00.01	Онтологія, гносеологія, феноменологія	філософські
09.00.02	Діалектика і методологія пізнання	філософські
09.00.03	Соціальна філософія та філософія історії	філософські, історичні
09.00.04	Філософська антропологія, філософія культури	філософські
09.00.05	Історія філософії	філософські, історичні
09.00.06	Логіка	філософські
09.00.07	Етика	філософські, історичні, соціологічні
09.00.08	Естетика	філософські, історичні, соціологічні
09.00.09	Філософія науки	філософські
09.00.10	Філософія освіти	філософські
09.00.11	Релігієзнавство	філософські, історичні, соціологічні
09.00.12	Українознавство	філософські, історичні
19	ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ	
19.00.01	Загальна психологія, історія психології	психологічні
19.00.02	Психофізіологія	психологічні
19.00.03	Психологія праці; інженерна психологія	психологічні, технічні
19.00.04	Медична психологія	психологічні, медичні
19.00.05	Соціальна психологія; психологія соціальної роботи	психологічні
19.00.06	Юридична психологія	психологічні, юридичні
19.00.07	Педагогічна та вікова психологія	психологічні
19.00.08	Спеціальна психологія	психологічні
19.00.09	Психологія діяльності в особливих умовах	психологічні
19.00.10	Організаційна психологія; економічна психологія	психологічні
19.00.11	Політична психологія	психологічні
22	СОЦІОЛОГІЧНІ НАУКИ	
22.00.01	Теорія та історія соціології	соціологічні
22.00.02	Методологія та методи соціологічних досліджень	соціологічні
22.00.03	Соціальні структури та соціальні відносини	соціологічні
22.00.04	Спеціальні та галузеві соціології	соціологічні