

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

ГУРА Тетяна Євгеніївна

УДК 159.378.22.001

**ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ
У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук



Київ – 2014

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Класичному приватному університеті, м. Запоріжжя.

Науковий консультант: доктор психологічних наук, професор
Семиченко Валентина Анатоліївна,
Університет сучасних знань
Товариства “Знання” України,
професор кафедри психології та педагогіки.

Офіційні опоненти: доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України
Смутьсон Марина Лазарівна,
Інститут психології
імені Г.С. Костюка НАПН України,
завідувач лабораторії нових
інформаційних технологій навчання;

доктор психологічних наук, професор
Савчин Мирослав Васильович,
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка,
завідувач кафедри психології;

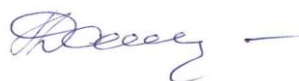
доктор психологічних наук, професор
Шевченко Наталія Федорівна,
Державний вищий навчальний заклад
“Запорізький національний університет”,
завідувач кафедри педагогіки та психології
освітньої діяльності.

Захист відбудеться “24” квітня 2014 р. о 12⁰⁰ годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.10 в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова за адресою: 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за адресою: 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

Автореферат розіслано “22” березня 2014 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради



Л.В. Долинська

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми. Соціальні, економічні, політичні та культурні перетворення, що відбуваються в Україні на сучасному етапі цивілізаційного розвитку, висувають нові вимоги до особистості, яка в складних життєвих ситуаціях має характеризуватися стійкою системою цінностей, розвиненою ідентичністю, самоорганізацією, рефлексивністю та критичністю мислення. Це, у свою чергу, актуалізує суспільну потребу в психологічній науці та практиці, зростанні вимог до професійної компетентності психологів, їх фахової підготовки, що має бути спрямована не тільки на формування в них знань і вмінь, вузьку професійну підготовленість, але й на розвиток екстрафункціональних, понадситуативних, метакогнітивних властивостей.

Системоутворювальним компонентом професійної компетентності психологів, розвиток якого має забезпечуватися в процесі їх фахової підготовки, стає професійне мислення – надскладний феномен, що в сучасній психологічній науці визначають як вищий пізнавальний процес пошуку, виявлення та зняття проблемності (М.М. Кашапов), практичне мислення людини в процесі вирішення професійних завдань (Ю.К. Корнілов), опосередковане та узагальнене відображення фахівцем професійної реальності (О.К. Тихомиров).

У контексті дослідження мисленнєвих властивостей фахівців сучасна психологія акцентує увагу на тому, що професійне мислення є особливим видом мисленнєвих процесів, які забезпечують вирішення особистістю проблем її професійної діяльності, та характеризується таким: специфічними узагальненнями (Д.Н. Завалішина, Є.В. Конєва), творчим характером (Ю.М. Кулюткін, О.М. Матюшкін), складно структурованою системою знань, що його визначає (А.В. Карпов), оперативністю, гнучкістю, критичністю (І.Д. Пасічник), понадситуативністю (В.О. Мазілов, О.В. Панкратов, В.А. Петровський), усвідомленістю, рефлексивністю (О.С. Анісімов, Ю.В. Громико, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов).

Проте, незважаючи на значний досвід дослідження психологічною наукою проблеми мислення людини взагалі та професійного мислення зокрема, вона до цього часу залишається однією з найбільш складних, таких, у яких значно більше невирішеностей, ніж досягнень (О.М. Матюшкін). У ній найяскравіше виявляються не тільки теоретичні позиції різних психологічних шкіл і концепцій, але й положення різноманітних філософських, педагогічних, медичних, соціологічних, кібернетичних, логістичних, лінгвістичних та інших напрямів, що набувають особливої гостроти в суперечках щодо її вирішення.

Попри наявність значної кількості праць, присвячених вивченню професійного мислення психолога, воно залишається одним із найменш досліджених та найбільш суперечливих явищ. Це зумовлено як невизначеністю сутності його родової ознаки, так і відносною “молодістю” самої професії психолога, її новітнім характером, незначним досвідом професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні, а також специфічними ознаками її складного предмета – психічного.

Дослідженню окремих механізмів і властивостей професійного мислення психологів присвячені праці Г.С. Абрамової, Р.М. Загайнова, М.М. Кашапова, Н.П. Локалової, В.А. Семиченко, М.О. Холодної, Л.Б. Шнейдер та ін., проте, незважаючи на значні досягнення вчених, можна стверджувати про його недостатнє вивчення, особливо в контексті цілісного бачення як змістово-процесуального феномена, “особливої субстанції, що має власні закони розвитку та життя” (Г.П. Щедровицький).

Невирішеність проблеми сутності професійного мислення зумовлює й недостатню спрямованість фахової підготовки майбутніх психологів на його цілеспрямований розвиток, що стає одним з найактуальніших завдань сучасної педагогічної та вікової психології.

Відаючи належне наявним дослідженням зарубіжних (Ж. Бартон, М. Стефен, Р. Стратфорд, Х. Уелман та ін.) і вітчизняних науковців (Н.І. Пов’якель, М.Л. Смільсон, Ю.М. Швалб, Н.Ф. Шевченко, Л.Ф. Щербина та ін.), присвяченим особливостям розвитку інтелектуальних функцій, мисленнєвих компетенцій студентів психологічних напрямів підготовки, слід зазначити, що на сьогодні залишаються недослідженими психологічні механізми й закономірності розвитку професійного мислення у майбутніх фахівців у процесі навчання у вищій школі.

Актуальність зазначеної проблеми, її недостатнє теоретичне та практичне вивчення зумовили вибір теми дисертаційної роботи “Психологія розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки”.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до тематичного плану наукових досліджень Класичного приватного університету в межах комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри практичної психології “Соціально-психологічні та педагогічні засади самоорганізації особистості” (номер ДР 0108U002324), одним з виконавців якої є дисертантка.

Тема дисертації затверджена Вченою радою Класичного приватного університету (протокол № 1 від 23 вересня 2008 р.) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в НАПН України (протокол № 401 від 03 травня 2012 р.).

Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні та експериментальному вивченні структури, психологічних закономірностей і механізмів розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі навчання у вищому навчальному закладі; розробці та впровадженні системи психолого-педагогічного супроводу цього процесу.

Для досягнення мети були поставлені такі **завдання**:

1) здійснити аналіз теоретичних основ дослідження професійного мислення психолога, визначити наукові підходи до розуміння його сутності та структури;

2) встановити методологічні засади розвитку професійного мислення у майбутніх психологів;

3) обґрунтувати концептуальну парадигму й розробити модель розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки, схарактеризувати його психологічні закономірності та механізми;

4) визначити критерії, показники й рівні розвитку професійного мислення психологів, розробити комплекс методик його діагностики;

5) емпірично дослідити особливості генези професійного мислення у майбутніх психологів у процесі навчання у вищій школі;

6) розробити та обґрунтувати систему психолого-педагогічного супроводу розвитку професійного мислення майбутніх психологів у процесі фахової підготовки, апробувати й експериментально перевірити ефективність її функціонування.

Об'єкт дослідження – професійне мислення психолога.

Предмет дослідження – психологічні засади розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки.

В основу дослідження покладено *припущення* про те, що у звичайних умовах фахової підготовки розвиток професійного мислення у майбутніх психологів відбувається стихійно та є недостатнім. Цілеспрямований розвиток професійного мислення у майбутніх фахівців у процесі навчання у ВНЗ буде ефективним за умови впровадження положень інтегративно-мислєдїяльнїсного пїдходу, вїдповїдно до якого:

1) професійне мислення психолога *розглядається* як складне системне явище, що має багатоплощинну та багатокомпонентну єдність процесуальних (етапи мисленнєвого пошуку) і змістових (рівні розгортання мисленнєвої діяльності) складових та спрямоване на вирішення проблем його професійної діяльності й професіогенези;

2) розвиток професійного мислення у майбутніх психологів:

– *залежить* від рівневого характеру розгортання (предметно-орїєнтований, діяльнїсно-орїєнтований та методологїчний рівнї); нелїнїйностї, дискретностї та неперервностї його етапів; єдностї змістових і процесуальних складових; актуалїзацї двох груп психологїчних механїзмів – етапних (проблематїзацїя, стереотїпїзацїя, антиципацїя, розумїння, вербалїзацїя) та рївневих (рїзноmodalьна рефлексїя, об'єктивация, схематїзацїя, метафорїзацїя, рефлексивнї виходи й нормування);

– *забезпечується* системою психолого-педагогїчного супроводу, що передбачає поєднання методів, якї: враховують специфіку опанування майбутнїми фахївцями професїйними психологїчними знаннями як орїєнтовної основи дїй; передбачають цїлеспрямовану роботу студентів з поняттями як їнструментами розумїння й мислення; активїзують колективну мисленнєву дїяльнїсть на всїх її рївнях; зумовлюють ефективний розвиток модераторів професїйного мислення.

Для реалїзацї мети, вирїшення поставлених завдань і перевїрки гїпотези дослідження використано комплекс сучасних загальнонаукових **методів: теоретичних** – аналіз (їсторичний, порївняльнїй), систематїзацїя та зїставлення рїзних поглядів щодо досліджуваної проблеми; моделювання, психолого-педагогїчне проектування; метод аналізу визначень понять – для встановлення сутностї професїйного мислення психолога, обґрунтування змісту і структури цього феномена, психологїчних закономірностей та механїзмів розвитку професїйного мислення майбутніх психологів у процесї фахової пїдготовки; *емпїричних* – методи дїагностики,

створені й адаптовані відповідно до завдань дослідження (“Моделювання професійного мислення у процесі вирішення проблемних професійних ситуацій”; “Професійні метафори” (на матеріалі “однопсиший” авт. Д.О. Леонт'єв); “Словесний самозвіт”; “Схематизація”; “Методика визначення рівня рефлексивності” авт. А.В. Карпов, В.В. Пономар'єв; “Методика визначення егоцентричної спрямованості” авт. Т.І. Пашукова; метод шкальної самооцінки; “Мотивація вибору професії психолога” авт. О.М. Родіна, П.М. Прудков); методи масового збирання емпіричного матеріалу (анкетування, експертне опитування); контент-аналіз нормативної документації, методичних матеріалів – для дослідження сутності професійного мислення психолога, встановлення рівнів його розвитку; формувальний експеримент за лонгітудною та псевдолонгітудною формами – для перевірки динаміки професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки за результатами реалізації системи психолого-педагогічного супроводу; *статистичних* – метод середніх величин, метод парних порівнянь, метод кореляційного аналізу, метод визначення обсягу вибірки, а також методи аналізу даних за допомогою сучасних інформаційних технологій – для обробки емпіричних даних (результатів діагностики), визначення характеру різниці між коефіцієнтами розвитку професійного мислення у майбутніх психологів до та після формувального етапу експерименту.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалась впродовж 2006–2012 рр. на базі Класичного приватного університету (м. Запоріжжя), Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара, Запорізького національного університету, КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР, Дніпропетровського інституту післядипломної педагогічної освіти. Усього учасниками дослідження стали 445 практичних психологів та 890 студентів II–V курсів напрямів підготовки 6.030103, 7.03010301 “Практична психологія” та 6.030102, 7.03010201, 8.03010201 “Психологія”.

Наукова новизна та теоретична значущість одержаних результатів дослідження полягають у тому, що:

– *вперше* здійснено системне теоретико-експериментальне дослідження психологічних закономірностей і механізмів розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки; обґрунтовано інтегративно-мислєдїяльнїсний підхід до розуміння його сутності та розвитку, вихідними положеннями якого є принципи: системності, соціокультурної та особистісної зумовленості, нелїнійної динамічності, професїйної детермінації, єдності діяльності й мислєдїяльностї, когерентності, прїоритету продуктивного типу мисленнєвої діяльності; створено концептуальну модель розвитку професїйного мислення у майбутніх психологів, обґрунтовано складові (предметно-орїєнтоване, діяльнїсно-орїєнтоване та методологїчне мислення у просторї ситуаційно-професїйних і професїйно-суб'єктних ускладнень) його структури, етапні (проблематизація, цїлепокладання, стереотипїзація, антиципація, розуміння, вербалїзація) та рївнєві (рїзноmodalьна рефлексїя, об'єктивація, схематїзація, метафорїзація, рефлексивнї виходи та нормування) механїзми; визначено критерїї (системнїсть, критичнїсть, децентрїчнїсть, рефлексивнїсть) та рївнї (початковий, середнїй, достатнїй, високий)

розвитку професійного мислення у майбутніх психологів; виявлено типи (репродуктивний, продуктивний) мисленнєвої діяльності майбутніх фахівців; емпірично досліджено загальні психологічні особливості генези професійного мислення у майбутніх психологів у процесі навчання у ВНЗ; розроблено й науково обґрунтовано систему психолого-педагогічного супроводу, зорієнтовану на активізацію професійної мислєдіяльності майбутніх психологів у процесі фахової підготовки;

– *поглиблено та уточнено* категоріальний апарат, психологічний зміст поняття “професійне мислення майбутнього психолога”; систему психологічних уявлень про змістову та процесуальну будову професійного мислення; положення педагогічної психології про методи розвитку мисленнєвої діяльності у майбутніх фахівців у процесі навчання у вищій школі;

– *подальшого розвитку набули* погляди щодо методології вивчення психологічних особливостей розвитку професійного мислення; положення психологічної науки про детермінанти професійного мислення фахівців, методичні засади дослідження мисленнєвої сфери особистості.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що авторський комплекс діагностичних методик (“Моделювання професійного мислення у процесі вирішення проблемних професійних ситуацій”; “Професійні метафори” (на матеріалі “однопсиший” авт. Д.О. Леонтьєв); “Словесний самозвіт”; “Схематизація”) і створена система психолого-педагогічного супроводу розвитку професійного мислення майбутніх психологів (відкоригований зміст і форми навчальних дисциплін напряму підготовки “Практична психологія”, спецкурс “Основи професійного мислення психолога”, Тренінг розвитку професійного мислення, організаційно-діяльнісні ігри, зміст і форми роботи Психологічної служби, балінтовських груп) можуть бути використані практичними психологами, викладачами психологічних дисциплін у процесі освітньої діяльності та цілеспрямованого розвитку професійної мислєдіяльності у майбутніх фахівців.

Монографії, навчальний посібник, науково-методичні праці можуть бути використані в навчальному процесі вищих навчальних закладів; отриманий під час дослідження емпіричний матеріал може слугувати підґрунтям для подальших психологічних досліджень феномена професійного мислення.

Особистий внесок автора полягає у впровадженні інтегративно-мислєдіяльнісного підходу до розуміння сутності та розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки; розробленому та верифікованому комплексу методик діагностики рівня розвитку професійного мислення; створеній та апробованій системі психолого-педагогічного супроводу розвитку професійного мислення у майбутніх фахівців у процесі навчання у вищій школі.

У спільних наукових публікаціях викладено ідеї і результати, отримані автором. У колективних монографіях (співавтори – В.Й. Бочелюк, С.А. Білоусов, Т.А. Гришина та ін.) авторові належить: “Сучасні напрями психологізації професійної підготовки фахівців” – визначення теоретико-методологічних проблем формування психологічних знань у майбутніх фахівців (3%); “Теоретико-

методологічні засади професійної підготовки психологів” – обґрунтування теоретико-методичних засад розвитку професійного мислення психолога в процесі фахової підготовки (10%); “Професіоналізм особистості: теоретико-методологічний аспект” – розкриття особистісно-професійних наслідків професіогенезу практичних психологів (20%); “Соціально-психологічні особливості самореалізації особистості в сучасному суспільстві” – розкриття сутності феномена професійної самоорганізації психолога (19%). У колективній монографії “Розвиток професійної компетентності психолога у системі післядипломної освіти: науково-методичний супровід” (співавтори – О.І. Гура, В.В. Пашков, Є.В. Федосенко та ін.) авторів належить розкриття основних напрямів реалізації психологічного супроводу професіогенезу психологів, форм і методів розвитку їх професійної компетентності (30%).

У навчальному посібнику “Психологія управління соціальною організацією” (співавтор О.І. Гура) авторів належать визначення особливостей мотивації діяльності в системі управління, розкриття сутності соціально-психологічного клімату, розробка комплексу діагностичних методів (31%).

Апробація та впровадження результатів дослідження. Теоретичні та експериментальні положення дисертаційного дослідження доповідались та були схвалені на 32 науково-практичних конференціях і семінарах, з яких: 20 – міжнародного та 12 – всеукраїнського і міжрегіонального рівня.

Матеріали дисертації доповідалися й обговорювалися на засіданнях кафедри практичної психології, навчально-методичної ради, Вченої ради Класичного приватного університету; кафедри менеджменту освіти і психології, Вченої ради КЗ “Запорізький інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації психологів ФДБОУ ДПО “Інститут підвищення кваліфікації спеціалістів професійної освіти”, м. Санкт-Петербург, Росія (акт про впровадження № 1190-34 від 04.03.2013 р.); Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара (довідка № 81-552-162 від 06.03.2013 р.); Федерального державного бюджетного закладу вищої професійної освіти “Російський державний педагогічний університет ім. О.І. Герцена” (акт про впровадження № 389013-45 від 12.03.2013 р.); КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР (довідка № 418-6 п від 27.03.2013 р.); Запорізького національного університету (довідка № 01-25 від 03.04.2013 р.); Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 459-33/03 від 05.04.2013 р.); Класичного приватного університету (довідка № 746 від 16.04.2013 р.); Дніпропетровського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 366 від 17.04.2013 р.); Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1018 від 26.04.2013 р.).

Публікації. Основні наукові положення й результати дослідження опубліковано в 63 наукових і науково-методичних працях: 6 монографіях (з яких 1 одноосібна), 1 навчальному посібнику з грифом МОН України, 23 одноосібних статтях у провідних фахових наукових виданнях з психології, 6 одноосібних статтях у зарубіжних наукових виданнях, 25 матеріалах наукових конференцій, 2 навчально-методичних виданнях. Загальний обсяг публікацій – 63,4 авт. арк.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук “Психологічні умови подолання професійного егоцентризму вчителя” була захищена у 2004 р., її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувались.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, п’яти розділів, висновків, списку використаних джерел (386 найменувань, з них 20 – іноземними мовами) і 13 додатків на 62 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 513 сторінок, з них основного тексту – 393 сторінки. Дисертація містить 11 таблиць і 31 рисунок на 29 сторінках.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність обраної теми, визначено категорійний апарат дослідження; відображено апробацію та впровадження результатів роботи; наведено дані про її структуру.

Перший розділ – “*Теоретичні основи дослідження професійного мислення психолога*” – присвячений аналізу генези наукового розуміння природи мислення людини; визначенню основних положень сучасної психологічної науки щодо сутності професійного мислення фахівця взагалі та професійного мислення психолога зокрема.

Ретроспективний аналіз розвитку наукової думки щодо розуміння людського мислення засвідчив, що, незважаючи на понад 2500-річну традицію вивчення сутності цього феномена, він залишається одним з найменш досліджених і найбільш суперечливих явищ.

Узагальнення філософських учень про природу мислення дало змогу встановити, що воно притаманне людині, є вищим рівнем пізнання нею як навколишнього світу, так і самої себе за допомогою рефлексивних механізмів (Геракліт, Демокріт, Сократ, Плотін та ін.); має змістову та процесуальну форми й активізується суперечністю (Арістотель, Г. Гегель та ін.); є єдиним у співвідношеннях раціонального, логічного, свідомого та ірраціонального, несвідомого, інтуїтивного (Платон, Б. Паскаль, Г. Рейхенбах, Г. Фреге, Б. Рассел та ін.); пов’язане з мовленням і йому притаманні рівні, види, правила (Протагор, Хризіпп та ін.); має соціальну, культурно-історичну природу (Р. Декарт та ін.); динамічне, перебуває в безперервному розвитку (Ф. Бекон та ін.).

Порівняння презентованих у сучасній світовій психологічній науці теорій мислення, таких як: асоціативної (У. Джемс, Дж. Міль, Д. Юм та ін.), Вюрцбурзької школи (Н. Ах, О. Зельц, О. Кюльпе, та ін.), гештальт-психологічної (Х. Боген, М. Вертгеймер, В. Кьолер, К. Коффка та ін.), психоаналітичної (Е. Блейлер, З. Фрейд та ін.), біхевіоральної (Д. Д’юї, Е.Л. Торндайк, Дж. Уотсон та ін.), а також когнітивної (М. Мінський, А. Ньюелл, Ж. Піаже та ін.), – дало підстави для визначення загальних положень про те, що, по-перше, мислення характеризується інтелектуальним, раціональним, когнітивним знанням на противагу чуттєво-емоційному; по-друге, функціональним аспектом мислення є вирішення завдань-проблем; по-третє, мислення починається з визначення проблеми та завершується її вирішенням у вигляді певного результату.

Встановлено, що традиційним для вітчизняної психологічної науки (А.В. Брушлінський, Л.М. Веккер, П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн та ін.) є розуміння мислення як вищого пізнавального психічного процесу, який забезпечує породження нового знання на основі творчого відображення та перетворення людиною дійсності. Мислення визначене особливою діяльністю, що відбувається за певними етапами й виявляється в певних формах. Залежно від змісту предметної діяльності, в яку воно включене, отримує назву професійного: технічне, конструкторське мислення (Т.В. Кудрявцев, В.О. Моляко), математичне мислення (Б.Ф. Ломов); інженерне мислення (Ю.З. Гільбух, М.М. Грачов, В.Д. Рубахін та ін.); оперативне мислення (Д.М. Завалишина, В.М. Пушкін); мислення спортсмена (О.В. Родіонов); клінічне мислення (В.П. Андронов, В.Г. Кондратьєв, О.С. Попов); управлінське мислення (Ю.Г. Корнілов); дизайнерське мислення (І.О. Генісаретський, В.В. Турчин), педагогічне мислення (М.М. Кашапов, Ю.М. Кулюткін, Л.М. Мітіна та ін.) тощо.

Узагальнення наукових підходів дало підстави зазначити, що в сучасній психологічній науці не існує загальноприйнятого розуміння сутності професійного мислення. Його визначають і як компетентне, специфічно фахове мислення, спрямоване на вирішення завдань професійної діяльності (Ю.К. Корнілов, Д.В. Кавтарадзе, Н.П. Локалова, А.К. Маркова, Н.І. Пов'якель та ін.); і як ієрархізований ланцюг мисленнєвих процесів, співвіднесених з метою професійної діяльності (В.П. Андронов, О.К. Осипова та ін.); і як вищий пізнавальний процес пошуку, виявлення та вирішення проблемності в процесі професійної діяльності, що характеризується творчим характером (М.М. Кашапов, Ю.М. Кулюткін, Т.В. Разіна, О.К. Тихомиров та ін.) тощо. Спільним у наукових дослідженнях є визнання фахового характеру професійних мисленнєвих процесів, тобто їх зумовленості особливостями професійної діяльності особистості. Проте рівень розвиненості самого професійного мислення фахівця детермінує як ефективність професійної діяльності, так і його професіогенези.

Ґрунтуючись на наукових поглядах С.Л. Рубінштейна і Б.М. Теплова, більшість учених-психологів (Г.Г. Валиулліна, Л.Р. Джелілова, Д.М. Завалишина, О.В. Конєв, Ю.К. Корнілов, Г.С. Костюк, І.Д. Пасічник, О.В. Ягупов та ін.) визначає професійне мислення як практичне за своєю природою. Воно, залежно від рівня існування проблемності як суб'єктивної реальності, визначається двома рівнями функціонування: 1) ситуативний рівень – пов'язаний з виявленням фахівцем причин виникнення суперечності та способів її усунення, подолання. Зміни, що відбуваються в суб'єкті у процесі вирішення проблемної ситуації, переважно пов'язані з реконструкцією способів здійснення професійної діяльності. Цей рівень визначається ситуаційною мотивацією особистості й зумовлений впливом певних умов професійної діяльності; 2) понадситуативний рівень – визначається усвідомленістю фахівцем необхідності зміни та вдосконалення певних особливостей власної особистості, що виявляється в пошуку засобів цілеспрямованого формування власних професійно значущих та особистісних якостей. Успішність професійного мислення фахівця залежить від множини ситуаційних, зовнішніх чинників, які визначають характер вирішуваних професійних проблем, та особистісних,

внутрішніх чинників, що зумовлюють особливості інтелектуальної сфери особистості, її індивідуально-психологічні властивості.

Встановлено, що, незважаючи на широке використання терміна “професійне мислення психолога”, в сучасній науковій та навчальній літературі існує незначна кількість праць, зосереджених не лише на переліку його ознак, але й на дослідженні сутності цього феномена – його внутрішньої будови, процесуальних ознак, механізмів. Залежно від зовнішньої або внутрішньої характеристики професійного мислення психолога, погляди науковців диференційовані на дві наукові позиції. Відповідно до першої позиції (М.С. Іонова, К.М. Романов, Д.В. Ушаков та ін.), професійне мислення психолога є соціальним, спрямованим на вирішення завдань міжособистісної взаємодії; воно зумовлює здатність особистості розуміти іншу людину, передбачати її поведінку. Згідно з другою позицією (Г.С. Абрамова, Т.А. Вауліна, М.М. Кашапов, Н.П. Локалова, Н.І. Пов’якель, Є.Д. Телегіна, Л.Б. Шнейдер, Л.Ф. Щербина та ін.), професійне мислення психолога визначається особливими властивостями його об’єкта – психічного, яке є системним; не даним для безпосереднього спостереження, прихованим; дворівневим (зовнішніх симптомів і внутрішніх причин), суб’єктивним; таким, що виявляється як текст.

Констатовано, що загально визнаним для науковців є розуміння професійного мислення психолога як інтегративного, такого, яке виявляється ознаками як практичного, так і теоретичного мислення, і має: складну структуру, що зумовлена складністю, різномірністю об’єкта – психічної реальності – і визначається такими параметрами, як безпосередність, ситуативність/універсальність, понадситуативність; різні стильові ознаки, які виокремлюються за такими критеріями, як професійна спрямованість, домінуюча тактика вирішення професійного завдання, науковість. Аналіз засвідчив, що найчастіше дослідники властивостями професійного мислення психолога визначають: відкритість, об’єктивність, узагальненість, інтегративність, комплексність, економічність, селективність, перспективність, послідовність, аналітичність, логічну чіткість, несуперечливість, критичність, рефлексивність тощо.

Отже, складність, невизначеність феномена мислення людини, неоднозначність наукових трактувань його механізмів, наявність різних наукових позицій щодо розуміння сутності професійного мислення фахівця взагалі та психолога зокрема зумовили необхідність аналізу методологічних основ вивчення та розвитку професійного мислення, що дало змогу наповнити його концептуальний простір.

У **другому розділі** – *“Методологічні засади вивчення розвитку професійного мислення у майбутніх психологів”* – розкрито основні положення загальної і конкретнонаукової методології, які забезпечують основу розуміння професійного мислення психолога та його розвитку у майбутніх фахівців; охарактеризовано його діяльнісно-професіогенетичні детермінанти.

Встановлено, що відповідно до основних положень системного підходу (А.В. Брушлинський, Б.Ф. Ломов та ін.), професійне мислення психолога презентоване багаторівневою, складно організованою системою відносно автономних підсистем, яка підкоряється законам психічного, виконує

когнітивну, регулятивну та комунікативну функції; йому властива стадіальність; процес становлення детермінується як загальним розвитком мисленнєвої діяльності людини, так і професіогенезом фахівця. Згідно із синергетичним підходом (Г. Хакен, В.П. Бранський, П.В. Лушин, О.М. Плющ та ін.), розвиток професійного мислення психолога має нелінійний, дисипативний, відкритий характер; тенденцію до самоорганізації: у незвичних, нешаблонних умовах мисленнєва діяльність переструктурується та інтегрується в новий тип мислення – синергетичний. Як соціальна, вища, культурна функція (культурно-історична теорія Л.С. Виготського), професійне мислення характеризується певними нормами та зразками виконання інтелектуальних операцій, способів вирішення завдань. Як особлива субстанція, що існує в соціокультурному просторі та має власні закони, воно виявляється в п'яти формах: мислення-як-діяльність, мислення-як-комунікація, мислення-як-рефлексія, мислення-як-розуміння та чисте мислення, і трьох типах: практичному, науковому та методологічному, визначальним механізмом яких є рефлексія (мислєдіяльнісний підхід Г.П. Щедровицького та ін.). За своєю природою професійне мислення є діяльнісним, процесуальним, має однакову будову з практичною діяльністю, а саме: мотив, постановка мети, планування, переробка поточної інформації, оперативний образ, прийняття рішення, дії, перевірка результатів та корекція дій (діяльнісний підхід П.Я. Гальперіна, О.М. Леонтьєва, Д.М. Завалішиної, М.М. Кашапова, В.Д. Шадрикова та ін.). Як якісне утворення особистості, її системна властивість (особистісний підхід Б.Г. Ананьєва, Д.А. Леонтьєва, К.К. Платонова та ін.), професійне мислення, з одного боку, є детермінантом професійної компетентності фахівця (компетентнісний підхід А.К. Маркової, В.О. Сластьоніна та ін.) і визначає успішність його професійного розвитку (акмеологічний підхід А.О. Деркача, Н.В. Кузьміної та ін.), з іншого – воно само є результатом психічного і професійного розвитку особистості, має сенситивний період, йому притаманні нелінійність, варіативність, гетерохронність, діахронічність (генетичний підхід Л.І. Анциферової, С.Д. Максименка та ін.).

Констатовано, що основні детермінанти, які зумовлюють загальні й специфічні закономірності мислення фахівця, закладені у змісті та структурі його професійної діяльності (Д.М. Завалішина, М.М. Кашапов, І.Д. Пасічник, В.Д. Шадриков та ін.). Отже, професійна діяльність психолога, її вимоги та особливості є джерелом основних норм професійного мислення, а його успішність виявляється в результатах праці фахівця.

Презентовані в роботі результати дослідження особливостей професійної діяльності психолога надали можливість встановити два провідні її види: академічний та практичний. Академічна діяльність психолога спрямована на здійснення фундаментальних досліджень з метою здобуття нового психологічного знання та його узагальнення. Відповідно до вимог психологічного експерименту та особливостей розвитку сучасної науки, професійне мислення академічного психолога повинно мати такі загальні ознаки наукового мислення: понадситуативність, емансипованість від суб'єктності; жорстка понятійність; узагальненість; абстрагованість; вияв динаміки думки в судженнях та умовиводах,

що чітко йдуть один за одним; доказовість; насиченість фактичною інформацією; системність; парадигматичність, методологічність рефлексії.

Професійна діяльність практичного психолога реалізується завдяки консультативній, діагностичній, корекційній, розвивальній, профілактичній, просвітницькій, прогностичній роботі та визначається методологією об'єктно-орієнтованого або суб'єктного та допоміжного чи супровідного підходів. Визначальними ознаками професійної діяльності практичного психолога є: особлива природа психічного як її предмета, що виявляється в нематеріальності, полімодальності, цілісності, багатодетермінованості, двошаровості; особлива методологічна зорієнтованість; поліфункціональність; підвищена психоемоційна напруженість тощо. Отже, особливими ознаками професійного мислення практичного психолога є постійна рефлексія професійної діяльності та власного "Я", відкрита пізнавальна позиція, гнучкість, стійкість до невизначеності тощо.

Враховуючи те, що основним підґрунтям сучасної зарубіжної і вітчизняної психології професійного розвитку (М.О. Амінов, В.І. Вачков, І.Б. Гриншпун, А.О. Деркач, Є.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, В.Н. Кузьміна, К. Маслач, М.С. Пряжников, Д. Сьюпер, О.Р. Фонарьов та ін.) є відповідність його закономірностям психічного розвитку людини (за концепцією онтогенезу Л.С. Виготського), в роботі наведено аналіз змісту та перебігу професіогенези психолога крізь характеристику його етапів та криз.

Встановлено, що на різних етапах професіогенези висуваються особливі вимоги до професійного мислення психолога, яке набуває функції модератора, тобто зумовлює позитивний результат вирішення криз професійного розвитку.

Так, на етапі оптації визначальними ознаками мисленнєвої діяльності майбутніх студентів-психологів є такі: пізнавальна відкритість; творчий характер мислення як засіб подолання вікової стереотипії; розвинута здатність оперувати гіпотезами, аналізувати абстрактні ідеї, шукати помилки й логічні суперечності в абстрактних судженнях, проектувати власне життя, а також міркувати за аналогією та метафорично.

Вимоги навчально-професійної діяльності майбутнього фахівця, особливості соціального простору ВНЗ зумовлюють такі ознаки його професійного мислення, як: самостійність, гнучкість, дивергентність, розвинутість понятійного й діалектичного мислення, креативність, проникливість, спостережливість, пізнавальна відкритість тощо. Особливості професійної психологічної діяльності, специфіка входження до неї, а також закономірності перебігу професійних адаптаційних процесів актуалізують необхідність у комплексності операцій мислення психолога при високому рівні інтеграції різних його видів (дієвого, образного і логічного; теоретичного та практичного); гнучкості й рухливості мисленнєвих процесів; вербалізованості мисленнєвої діяльності, її діалектичності.

Становлення індивідуального стилю професійної діяльності психолога забезпечують такі ознаки його професійного мислення, як: системність, понадситуативність, стратегічність, креативність, спонтанність; здатність "вийти за межі" практичної дії, професійної ситуації у простір метадіяльності тощо.

Збереження психічного здоров'я, формування мудрого ставлення до себе, оточення, життя в цілому, досягнення вершин професійного розвитку проти виникнення професійних деформацій і захворювань, а також швидкого інтелектуального спаду забезпечується, передусім, критичністю і системністю мислення психолога, його понадситуативністю, пізнавальною відкритістю.

Таким чином, інтегровальними властивостями мислення психолога, що визначають позитивне вирішення всіх професійних криз і забезпечують цілісність, гармонійність професійного буття фахівця, є системність, критичність, децентричність і рефлексивність. Причому рух мисленнєвої діяльності психолога має охоплювати як сферу вирішення ситуативних професійних проблем, так і бути спрямованим на рефлексію його професійної діяльності та самого мислення. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність усвідомлення фахівцем власної мисленнєвої діяльності, її будови і механізмів.

Отже, аналіз методологічних засад дає підстави стверджувати про складність, полісистемність і багатодетермінованість професійного мислення психолога та нелінійність, гетерохронність його розвитку у майбутніх фахівців.

Третій розділ – “*Концептуальна парадигма розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки*” – присвячений обґрунтуванню інтегративно-миследіяльнісного підходу до розуміння сутності професійного мислення майбутнього психолога та його розвитку в процесі фахової підготовки, визначенню психологічних закономірностей, механізмів і методів, що зумовлюють ефективність цього процесу.

Аналіз концептуальних основ наукового розуміння професійного мислення майбутніх психологів дав можливість обґрунтувати доцільність використання інтегративно-миследіяльнісного підходу як методологічного підґрунтя його цілеспрямованого розвитку в процесі професійної підготовки. Підхід базується на інтеграції сучасних філософських уявлень про природу мислення із психологічними уявленнями про закономірності та механізми його перебігу в умовах професійної діяльності.

Вихідними положеннями інтегративно-миследіяльнісного підходу є такі:

- 1) *принцип системності* – зумовлює уявлення про професійне мислення психолога як багаторівневу, складно організовану систему, яка підкоряється законам психічного, виконує когнітивну, регулятивну та комунікативну функції; передбачає цілеспрямований розвиток професійної миследіяльності у майбутніх фахівців як у цілому, так і на рівні її складових;
- 2) *принцип соціокультурної та особистісної зумовленості* – визначає врахування як індивідуальних, особистісних, так і соціальних позицій;
- 3) *принцип нелінійної динамічності* – визначає орієнтацію на нестатичність і процесуальність професійного мислення як такого, що має етапи, рівні і цикли свого перетікання й розвитку, які є нелінійно-послідовними, неперервними та дискретними одночасно;
- 4) *принцип професійної детермінації* – орієнтує на активізацію професіогенетичних умов розвитку;
- 5) *принцип єдності діяльності й миследіяльності* передбачає забезпечення прояву професійного мислення в усіх його формах: мислення-як-діяльності, мислення-як-комунікації, мислення-як-рефлексії, мислення-як-розуміння та чистого мислення, і

трьох типах: практичному, теоретичному та методологічному, визначальними механізмами яких є предметна, діяльнісна й методологічна рефлексія. Системоутворювальним чинником, що активізує мисленнєвий процес фахівця, перетікання його форм, є професійна діяльність, яка й зумовлює цілісний його “прояв”; б) *принцип когерентності* – забезпечення цілісного, узгодженого прояву всіх складових. Структура професійного мислення психолога має багатоплощинну та багатокомпонентну єдність процесуальних і змістових складових. Їх організація презентована рівнями та етапами на фоні взаємодії двох систем: актуальної (діяльнісної) і потенційної (спроєктованої), розподіл яких має умовний характер. Отже, розвиток професійного мислення майбутніх психологів базується на особливостях його розгортання відповідно до структурної організації і може здійснюватися за двома взаємозумовленими напрямками (векторами): за змістом (площини, в яких розгортаються етапи процесу) і рівнями (перехід з однієї площини в іншу). Причому результативність процесів є основою для рівневого перетікання професійного мислення; 7) *принцип пріоритету продуктивного типу мисленнєвої діяльності* (активізації продуктивного типу мислення) – передбачає рух професійного мислення майбутнього психолога крізь усі змістові рівні та площини, а його результатом є вироблення нових діяльнісних і мисленнєвих схем. Вищезазначені положення інтегративно-миследіяльнісного підходу презентовані в концептуальній моделі розвитку професійного мислення у майбутніх психологів (рис. 1).

Відтак, *професійне мислення майбутнього психолога* в роботі визначено як надскладний, інтегративний, поліпроцесуальний і полісистемний феномен; особливий вид мислення, що забезпечує вирішення майбутнім фахівцем проблем його професійної діяльності і професійного розвитку, функціонує на предметно-орієнтованому, діялісно-орієнтованому та методологічному рівнях завдяки різнорівневій рефлексії.

За результатами аналізу особливостей розвитку мисленнєвої діяльності майбутнього фахівця у процесі вирішення професійних завдань, відповідно до запропонованої моделі, визначено *основні психологічні закономірності* розвитку професійного мислення, врахування яких є обов’язковим під час розробки та впровадження цілеспрямованих формувальних заходів.

По-перше, це залежність рівневого характеру розвитку професійного мислення майбутнього психолога від його предметної спрямованості. Так, предметно-орієнтований рівень функціонує у сфері ситуаційно-професійних ускладнень. Предметом цього рівня мислення є проблемна професійна ситуація, яка, у свою чергу, фокусується на психічній організації клієнта. За своїми властивостями це рівень практичного мислення – мислення в дії.

Предметом наступного – діялісно-орієнтованого рівня розвитку професійного мислення психолога є його професійна діяльність, що набуває такої властивості, як проблемність. Це рівень “мислення про свою діяльність”. Воно, на відміну від попереднього, набуває більшої вербалізованості в контексті проговорення про себе, внутрішнього діалогу, втрачає конкретність і швидкість актуалізації знань; втрачає особистісну, емоційну модерацію й набуває ознак теоретичного мислення.

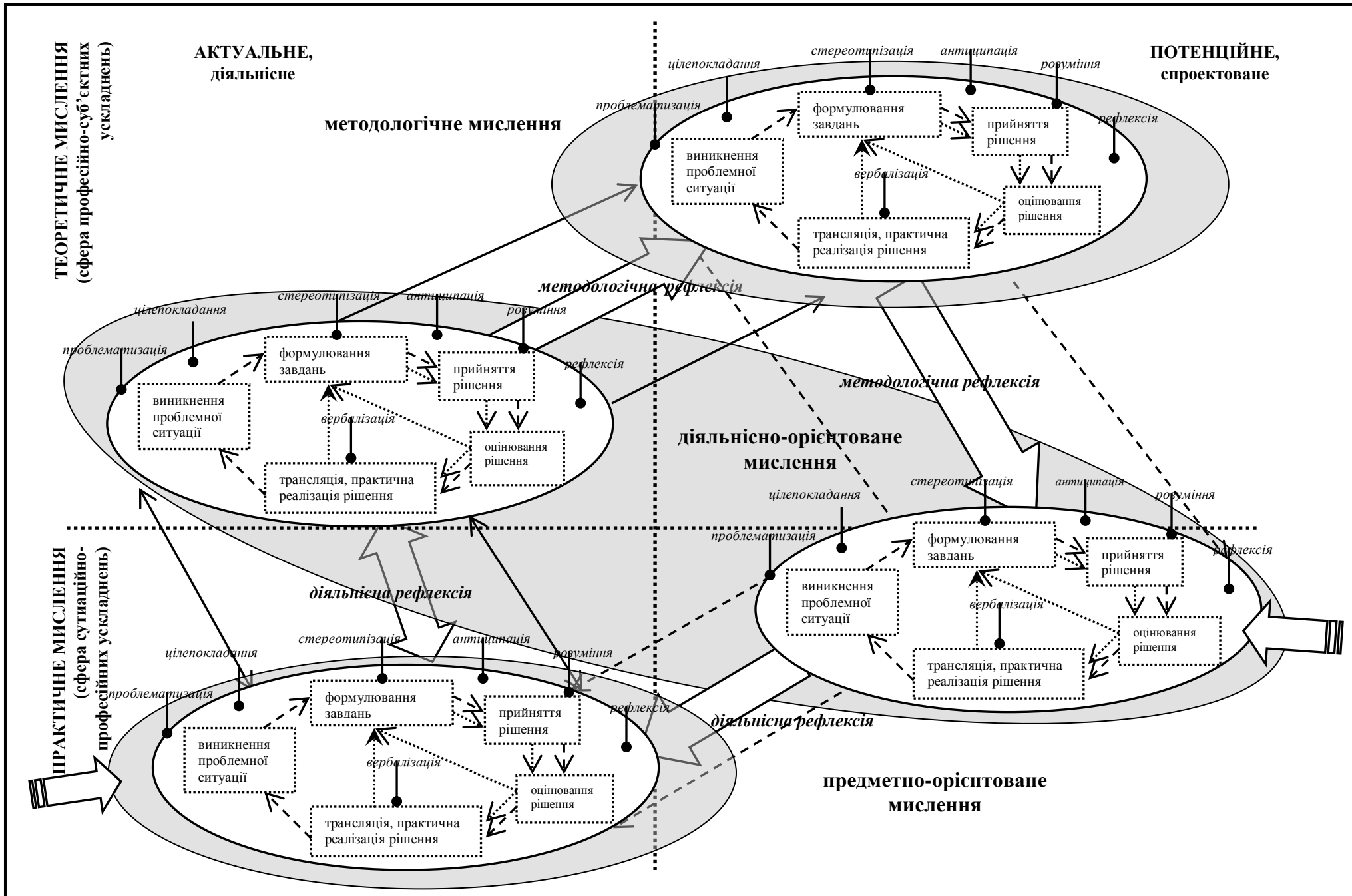


Рис. 1. Концептуальна модель розвитку професійного мислення у майбутніх психологів

Третім змістовним рівнем професійного мислення психолога є методологічний рівень, що “обслуговує” його мисленнєву діяльність, тобто є мисленням мислення, або метамисленням; його предметом є власне професійна миследіяльність фахівця (А.Л. Браун, Л.С. Виготський, А.В. Карпов, К. Ліну, М.Л. Смульсон, Г. Уелман, Дж. Флейвелл, А.В. Фурман, В.Д. Шадріков, Г.П. Щедровицький та ін.). Механізмом переходу предметно-орієнтованого на діяльнісно-орієнтований та методологічний рівні професійного мислення психолога є рефлексія, причому перехід із першого на другий рівень відбувається завдяки предметній, діяльнісній рефлексії, а з другого на третій – вона набуває статусу методологічної рефлексії – рефлексії рефлексії (А.В. Карпов, В.М. Розін, М.В. Савчин, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.П. Щедровицький та ін.).

По-друге, нелінійність, дискретність та неперервність етапів розвитку професійного мислення майбутнього психолога: виникнення проблемної ситуації; формулювання завдань і пошук рішень; прийняття рішення; рефлексивне оцінювання і трансляція рішення або практична реалізація. Кожен з етапів здійснюється завдяки певним механізмам, що забезпечують мисленнєвий рух, таким як: *проблематизація, цілепокладання, стереотипізація, антиципація, розуміння, вербалізація.* Крім того, мисленнєвий пошук психолога характеризується наявністю і таких особливих феноменів, як мисленнєві відходи, свідомі помилки, що мають як позитивні, так і негативні функції.

По-третє, єдність розвитку змістових і процесуальних складових професійного мислення майбутніх психологів. Мисленнєва діяльність фахівця має спіралеподібну циклічну організацію, вона не будується за типом лінійно-послідовного процесу, а передбачає систематичні повернення етапів, які вже були пройдені, на інші, що передують їм; відбувається багаторазове програвання та послідовне збагачення, удосконалення їх змісту. Базовим механізмом переструктурування етапів і їх змісту є переходи з рівня на рівень, що забезпечується предметною, діяльнісною, методологічною рефлексією. Завдяки цьому відбувається корекція етапів на кожному рівні, підвищується ступінь погодженості й цілісності мисленнєвого процесу загалом.

Єдність розвитку змістових і процесуальних складових професійного мислення у майбутніх психологів забезпечується актуалізацією таких рівневих психологічних механізмів, як: 1) *вербалізація* – проговорювання власної миследіяльності (“мислення вголос” та “проговорювання про себе”), словесні звіти перебігу вирішення проблемних ситуацій; 2) *об’єктивація* – вирішення полісистемних професійних проблемних ситуацій у процесі реальної чи/і змодельованої професійної діяльності; 3) *схематизація* – побудова, інтерпретація схем різного типу (предметних, онтологічних; діяльнісних та методологічних); 4) *метафоризація* – інтерпретація та створення професійних метафор; 5) *рефлексивні виходи* – вихід суб’єкта зі своєї колишньої позиції діяча й перехід у нову позицію – зовнішню, як стосовно колишніх, уже виконаних діяльностей, так і стосовно майбутньої, проектованої діяльності; 6) *нормування* – побудова майбутнім фахівцем власної миследіяльності відповідно до певних норм та правил (логічних і психологічних), робота з поняттями як інструментами розуміння і мислення.

У роботі обґрунтовано, що розвиток професійного мислення у майбутніх психологів має забезпечуватися застосуванням *комплексу методів*: 1) часткових (які включені у традиційні форми підготовки) і 2) загальних (є самостійними навчальними формами, що потребують суттєвих організаційних змін освітнього процесу). Проте, незалежно від своєї організаційної форми, всі методи мають: по-перше, враховувати специфіку опанування майбутніми фахівцями професійних психологічних знань як орієнтовної основи їх мислєдїяльностї; по-друге, забезпечувати цілеспрямовану роботу студентів із поняттями як інструментами розуміння й мислення, що відображають культуру, її норми та здобутки як певної сукупностї смислів (Х. Зигварт, Г.П. Щедровицький та ін.); по-третє, ґрунтуватись на схематизації, адже саме схема є організацією мисленнєвої діяльностї, вона дає змогу зрозуміти сутнісні характеристики об'єкта, тексту, інформації, що передає інший. Доки предмет і діяльність не схематизовані та не прорисовані, вони не існують для мислення і розуміння, є тільки можливість їх опосередкованого існування (Ю.В. Громико).

Так, до часткових методів розвитку професійного мислення у майбутніх психологів належать такі: проблемні та бінарні лекції (Х. Дрейфус, О.М. Матюшкін та ін.); аналіз професійних ситуацій із застосуванням методу професійного інциденту, введенням різних форм підказки (у тому числі праймінгу), прийому “картографування концепту” (за К. Ліну) і структурування мислення (за Б. Компаньйоне); метод моделювання мислення у формі структурованого есе, побудови студентами власного мисленнєвого процесу відповідно до протоколів мислення успішних мислителів і провідних фахівців (О.Ю. Агафонов, Ф.Я. Койфман, Н.С. Куделькіна, М.В. Фалікман та ін.); метод схемотехніки (метод роботи з текстами за О.С. Анісімовим), що передбачає семантичну схематизацію різних текстів і забезпечує рівневий перехід мислення; метод евристики, який активізує мислення в умовах невизначеності (Г. Альтшулер, Е. де Боно, Дж. Бродбент, Ю.М. Кулюткін, Л.М. Ланда, В.М. Пушкін, В.Ф. Спірідонов, О.К. Тихомиров та ін.); методи, що ґрунтуються на раціональному аналізі та розчленуванні проблемної ситуації (прийоми “управління випадковістю”, “метод фокального об'єкта” (Ф. Кунце, Ч. Вайтинг), “мозковий штурм” (А. Осборн), синектика (У. Гордон), техніки розвитку латерального мислення Е. де Боно, методи “мисленнєвих стільців” (У. Діснея), “прогресуючого абстрагування” (У. Гешек) та ін.

До загальних методів розвитку професійного мислення майбутніх психологів належать: 1) метод ігрового моделювання (організаційно-діяльнісні ігри, що забезпечують розвиток системностї, методологічностї мислення, здатностї виходу до “чистого мислення”); рефлексії, спрямованої на вирішення професійних проблем і завдань саморозвитку та самовдосконалення; 2) тренінг професійного мислення як синтез мисленнєвих технік, рольових ігор, драматизацій, психорисунку, релаксації та ін., що створює умови для індивідуальної і групової рефлексії всіх її типів; виявлення мисленнєвих стереотипів, здійснення самодіагностики, самокорекції; рефлексивно-реконструктивної діяльностї тощо; 3) метафоризація в різних організаційних формах (індивідуальній та груповій – психологічного театру), що забезпечує

сміслові переходи з різних галузей наукового знання, відкриття нових смислів завдяки використанню близьких та інтуїтивно зрозумілих образів; розширює індивідуальний або колективний творчий процес, утворюючи продуктивну символічну прогресію; зближує образи світу суб'єктів освітнього процесу.

Таким чином, положення розробленого інтегративно-миследіяльнісного підходу до розуміння сутності професійного мислення майбутнього психолога та його розвитку в процесі фахової підготовки потребували здійснення експериментальної перевірки, що й зумовило подальшу логіку дослідження.

У **четвертому розділі** – *“Емпіричне дослідження генези професійного мислення у майбутніх психологів”* – теоретично обґрунтовано та верифіковано комплекс методів діагностики розвиненості професійного мислення майбутніх психологів, подано хід і результати здійсненого емпіричного дослідження його генези на всіх етапах їх професійної підготовки.

У роботі обґрунтовано, що діагностика професійного мислення має бути комплексною, системною, включати як методи вербалізації процесу вирішення професійних завдань у поєднанні з аналізом мовних пауз, формулювань і переформулювань, візуальним (графічним, схематичним) пред'явленням етапності мисленнєвого пошуку, так і методи визначення відповідності мисленнєвої діяльності нормам логіки та психології, а також методики, спрямовані на виявлення ступеня розвиненості мисленнєвих властивостей, насамперед, рефлексивності, децентричності. Враховуючи це, розроблено та обґрунтовано відповідний діагностичний комплекс, до якого увійшли авторські методики: *“Моделювання професійного мислення у процесі вирішення проблемних професійних ситуацій”*; *“Професійні метафори”* (на матеріалі *“однопсиший”* авт. Д.О. Леонт'єв); *“Словесний самозвіт”*; *“Схематизація”*; а також *“Методика визначення рівня рефлексивності”* (авт. А.В. Карпов, В.В. Пономар'єв); *“Методика визначення егоцентричної спрямованості”* (авт. Т.І. Пашукова).

Подані результати емпіричного дослідження, метою якого була верифікація зазначеного психодіагностичного комплексу (в дослідженні взяли участь 445 практичних психологів Дніпропетровської і Запорізької областей; за методом формування вибірка мала стратифікований випадковий характер), *по-перше*, засвідчили надійність і валідність його як інструменту вивчення професійного мислення на всіх етапах професіогенези. Це підтверджено таким: 1) погодженістю розподілу результатів усіх діагностичних методик, яка виявлена за допомогою критерію Пірсона ($\chi^2_{емп.} = 101,68$ при $\chi^2_{кр} = 21,026$ для $p \leq 0,05$ та $\chi^2_{кр} = 26,217$ для $p \leq 0,01$); 2) результатами перевірки конструктивної валідності (коефіцієнти кореляції отриманих діагностичних даних за усіма розробленими методиками та методикою 16PF Кеттелла, фактор В: інтелект ($r_1 = 0,67$, $r_2 = 0,69$, $r_3 = 0,73$, $r_4 = 0,7$) і опитувальником *“Визначення резистентності до невизначеності”* (PCRS, Personal change readiness survey), у перекладі та адаптації М.О. Бажанова, Г.Л. Бардієр, $r = 0,56$); 3) результатами перевірки критеріальної валідності (значущість різниці емпіричних даних за критерієм Пірсона між групою практичних психологів зі стажем професійної діяльності до 5 років і

понад 20 років $\chi^2=14,3$ (при $\chi^2_{кр}=21,026$ для $p \leq 0,05$ та 26,217 для $p \leq 0,01$) та між групами фахівців зі стажем від 5 до 20 років і понад 20 років $\chi^2=11,6$ (при $\chi^2_{кр}=21,026$ для $p \leq 0,05$ та 26,217 для $p \leq 0,01$).

По-друге, дали підстави констатувати, що у більшості практичних психологів професійне мислення характеризується спрямованістю на вирішення конкретних професійних ситуацій (функціонує на предметно-орієнтованому рівні); значними труднощами актуалізації діяльній рефлексії та виходу на діяльній-орієнтований рівень; нездатністю функціонування на методологічному рівні; ситуативним виходом у понадпарадигмальний простір.

По-третє, забезпечили емпіричні основи для конкретизації розроблених відповідно до авторського інтегративно-мислєдїяльній підходу критеріїв і показників розвитку професійного мислення у студентів-психологів у процесі фахової підготовки: 1) *системність*, що передбачає здатність особистості розглядати будь-яку проблемну ситуацію як систему взаємопов'язаних елементів, потребує аналізу змістовних та процесуальних ознак проблемності, її зовнішніх і внутрішніх детермінант з урахуванням усіх рівнів організації психічного (Б.Ф. Ломов, В.П. Кузьмін); 2) *критичність*, яка характеризує здатність особистості аналізувати нове знання, визначати його значущість у контексті вже здобутих знань з метою виокремлення нової, суперечливої інформації та переструктурування знань; виявляти та корегувати помилки власної мислєдїяльній (С.Л. Рубінштейн, Д. Халперн); 3) *децентричність* як здатність усвідомлено і понадситуаційно виокремлювати, координувати та змінювати вихідну позицію з іншими можливими (Ж. Піаже, Дж. Г. Флейвелл); 4) *рефлексивність*, що виявляється у здатності особистості до свідомої актуалізації механізмів рефлексії, володінні рефлексивними знаннями (А.В. Карпов, Г.П. Щєдровицький). Оскільки орієнтовною основою мислєдїяльній майбутніх психологів є професійні знання, до критеріїв розвитку їх професійного мислення додатково був уведений критерій *усвідомленості професійних знань* (включаючи рефлексивні та методологічні знання).

З метою визначення особливостей генези професійного мислення у майбутніх психологів у процесі навчання у ВНЗ та емпіричного підтвердження визначених психологічних закономірностей і механізмів, що забезпечують його ефективність відповідно до авторського підходу, було здійснено дослідження, учасниками якого були 482 студенти напрямів підготовки 6.030103 "Практична психологія" та 6.030102 "Психологія", освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр" та "магістр" Класичного приватного університету, Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара, Запорізького національного університету (II курс – 112 студентів, III курс – 135 студентів, IV курс – 127 студентів, V курс – 108 студентів).

Отримані під час емпіричного дослідження результати дали підстави стверджувати таке. По-перше, у процесі здобуття вищої психологічної освіти у майбутніх фахівців поступово збільшується швидкісність актуалізації професійних знань та підвищується згорнутість мисленнєвої діяльності під час вирішення професійних проблемних ситуацій. Це виявляється у зворотному

кореляційному зв'язку між обсягом продуційованого тексту в процесі вирішення професійної проблемної ситуації та терміном навчання майбутніх психологів ($r=-0,68$, при $p \leq 0,05$) при його прямому кореляційному зв'язку зі швидкістю актуалізації професійних знань ($r=0,6$, при $p \leq 0,05$).

По-друге, у процесі фахової підготовки у студентів-психологів збільшується частота прояву діяльнісно-орієнтованого рівня професійного мислення. Якщо серед студентів II курсу в 5% осіб спостерігається тенденція до аналізу власної професійної діяльності під час вирішення проблемних ситуацій, то серед студентів III курсу їх кількість становить уже 19,2%, IV курсу – 36,2% та магістрантів – 73,1%. Крім того, констатовано позитивну динаміку частоти актуалізації *механізму об'єктивації мисленнєвої діяльності*, що забезпечує розвиток її *системності*. Про це свідчить зростання кількості висунутих гіпотез вирішення професійних проблемних ситуацій і визначених її детермінант та суб'єктів. Так, 76,7% студентів-другокурсників та 63,7% третьокурсників висували 1–3 гіпотези, 69,6% і 69,2%, відповідно, – до 2 суб'єктів та детермінант. Серед студентів IV курсу 48,8% сформулювали від 3 до 5 гіпотез вирішення проблемних ситуацій з 3–5 суб'єктами та детермінантами. Найбільша кількість висунутих гіпотез та визначених суб'єктів і детермінант була виявлена у магістрантів – 43,7% з них сформулювали більше ніж 5 гіпотез, суб'єктів та детермінант професійної проблемної ситуації. Це свідчить про поступове удосконалення мисленнєвих процесів діяльнісно-орієнтованого рівня, зростання частоти прояву діяльнісної рефлексії, розвиток здатності майбутніх психологів до побудови алгоритму вирішення проблемної ситуації та слідування йому.

По-третє, існує позитивний прямий кореляційний зв'язок між терміном навчання майбутніх психологів у ВНЗ та ступенем володіння ними *механізмом метафоризації* ($r=0,82$, при $p \leq 0,01$), який забезпечує рівневий рух професійного мислення та визначає його *критичність*. Так, студенти II та III курсів виявляли значні труднощі як у процесі пояснення смислу метафори (6,25% досліджуваних взагалі не змогли надати власне розуміння смислу виразу навіть із підказкою, а у 16% це розуміння виявилось хибним, майже 35% використовували побутові терміни), так і в процесі її інтерпретації іншим (майже 45% студентів не змогли пояснити свою інтерпретацію групі). Більшість студентів IV курсу та магістрантів у тексті інтерпретації метафори актуалізували знання відповідних психологічних теорій, виявили здатність пояснити смисл висловлювання іншим, і лише 11,4% з них використовували побутову лексику. Близько 3% випускників виявили здатність будувати власну професійну метафору за поданою аналогією. Це дає змогу стверджувати те, що генеза професійного мислення у майбутніх психологів відбувається завдяки ускладненню, узагальненню та вербалізованості актуалізованих професійних знань, що виявляється в розумінні метафоричного смислу висловлювань.

По-четверте, у процесі фахової підготовки відбувається розвиток загальної *рефлексивності* майбутніх психологів. Так, більшість студентів II курсу виявляли низький та середній рівні її розвиненості (25,8% та 59,8%, відповідно). Серед студентів III курсу низький рівень рефлексивності був виявлений у 12,5%,

середній – у 51,1%, відповідно. Більшість студентів IV курсу виявила середній та достатній рівень здатності до аналізу власного мислення і змісту свідомості іншої людини (48,8% та 27,5%, відповідно). У магістрантів був отриманий найвищий показник розвитку рефлексивності (у 40,7% – достатній рівень, у 12,9% – високий). Отже, це свідчить про те, що процес фахової підготовки майбутніх психологів сприяє розвитку їх здатності до аналізу власної поведінки, мислення і змісту свідомості іншої людини.

Крім того, кількісний та якісний аналіз отриманих даних дав змогу стверджувати про те, що у процесі фахової підготовки відбувається рух рефлексивності майбутніх фахівців від переважно ретроспективної, спрямованої на аналіз здійсненої діяльності та реалізованої поведінки до проспективної, яка характеризує здатність студента-психолога до проектування власної діяльності та мислєдіяльності. Так, серед студентів II та III курсів виявлено переважання ретроспективної рефлексії та рефлексії теперішньої діяльності при незначній актуалізації проспективної спрямованості рефлексивних процесів (13,4% та 18,9% її актуалізації з 29,6% можливих); 64,5% бакалаврів і 71,1% магістрантів виявили загальну проспективну спрямованість рефлексії. Це свідчить про удосконалення, ускладнення рефлексивних здібностей майбутніх фахівців, зростання частоти актуалізації *механізму рефлексивних виходів*, що, у свою чергу, забезпечує генеративну функцію – актуалізацію механізму їх саморозвитку.

По-п'яте, існує загальна позитивна динаміка розвитку децентричності майбутніх психологів у процесі їх фахової підготовки та, відповідно, негативна динаміка їх егоцентричності. Так, серед студентів II та III курсів переважав середній рівень децентричності (51% та 43% опитаних, відповідно). У студентів IV курсу домінував достатній рівень розвиненості децентричності (42%), у магістрантів значно переважав достатній рівень розвиненості децентричності (59%) при незначних показниках початкового та середнього рівнів (2,7% та 9,4%, відповідно); 29% магістрантів виявили високий рівень здатності до координації і зміни власної мисленнєвої позиції. Це свідчить про поступове зростання здатності майбутніх фахівців до рефлексивного виокремлення і співвіднесення вихідної позиції з іншими можливими, визначення нової перспективи та про зменшення їх загальної егоцентричної спрямованості, еготизму.

По-шосте, у процесі фахової підготовки можна простежити становлення здатності майбутніх психологів до *схематизації та нормування* власної мислєдіяльності. Так, констатовано незначну динаміку рівня здатності до схематизації тільки в межах початкового (100% студентів II курсу, 96,2% – III курсу, 88,1% – IV курсу та 79,6% магістрантів) та середнього рівнів (4% студентів III курсу, 11% – IV курсу та 20,4% магістрантів). Нормування власної мисленнєвої діяльності здійснюють 1,5% студентів IV курсів та 4,7% магістрантів.

Результати здійсненого емпіричного дослідження дають підстави стверджувати, що генеза професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки відбувається завдяки актуалізації таких *психологічних механізмів* як: 1) *об'єктивація та вербалізація*, що забезпечують зростання швидкості актуалізації професійних знань, збільшення згорнутості та мовленнєвості

мисленнєвої діяльності, частоти актуалізації її діяльнісно-орієнтованого рівня і в цілому – системності професійного мислення; 2) *метафоризація*, яка зумовлює поступове зростання здатності до інтерпретації та пояснення генералізованого смислу завдяки ускладненню, узагальненню професійних знань і визначає рівень критичності мисленнєвої діяльності майбутнього фахівця; 3) *рефлексивні виходи*, що забезпечують здатність студента-психолога до аналізу і проектування власної діяльності й мислєдіяльності; 4) *схематизація та нормування*, які визначають рівень усвідомленості майбутнім фахівцем змісту власної професійної мислєдіяльності, норм та інструментарію її побудови.

Отримані якісні показники й кількісні дані створили необхідні емпіричні підстави, з одного боку, для обґрунтування правильності авторського підходу щодо розуміння сутності основних психологічних механізмів та закономірностей розвитку професійного мислення у майбутніх психологів, з іншого – для констатації недостатньої зорієнтованості змісту і форм сучасної професійної підготовки на їх врахування. Так, емпірично підтверджено *рівневий характер розвитку професійного мислення у майбутніх психологів, його залежність від предметної спрямованості*. Проте тільки у 2,7% магістрантів виявлено показники методологічного мислення, актуалізованої методологічної рефлексії (здебільшого як результат власного професійного досвіду та участі у спеціальних тренінгових програмах поза межами ВНЗ, у тому числі спрямованих на активізацію професійної мислєдіяльності); більшість майбутніх психологів (100% студентів II курсу, 96,2% – III курсу, 88,1% – IV курсу та 79,6% магістрантів) має початковий рівень оволодіння рефлексивними і методологічними знаннями. Таким чином, *перебіг мисленнєвої діяльності майбутніх фахівців відбувається в межах предметно-орієнтованого та діяльнісно-орієнтованого мислення в площині актуального, дійсного* (див. рис. 1).

Встановлено *нелінійність, дискретність та неперервність етапів розвитку професійного мислення у майбутніх психологів*, проте виявлені порушення більшістю студентів (100% осіб II та III курсів, 48% – IV курсу та 47,2% магістрантів) розгортання їх логіки у процесі вирішення проблемних професійних ситуацій, неусвідомленість ними механізмів мисленнєвого пошуку. Крім того, констатовано, що професійне навчання майбутніх психологів у ВНЗ не зорієнтоване на *єдність розвитку змістових і процесуальних складових їх професійного мислення*. Це підтверджується початковим рівнем (100% студентів II курсу, 80,8% – III курсу, 63,8% – IV курсу та 53,6% магістрантів) розвиненості їх здатності до схематизації, ситуативністю рефлексивних виходів, порушенням родо-видової схеми понять, які використовуються.

Узагальнення отриманих даних (рис. 2) дає можливість констатувати репродуктивний тип мисленнєвої діяльності майбутніх фахівців, що функціонує в межах предметно-орієнтованого та діяльнісно-орієнтованого мислення у площині ситуаційно-професійних ускладнень. Результати статистичної обробки за всіма критеріями дали підстави стверджувати про відсутність статистично значущої різниці коефіцієнтів розвиненості професійного мислення у майбутніх психологів на всіх етапах навчання у ВНЗ ($t_{\text{факт.}}=1,26$ при $t_{\text{табл.}}=2,84$ для $p \leq 0,05$).

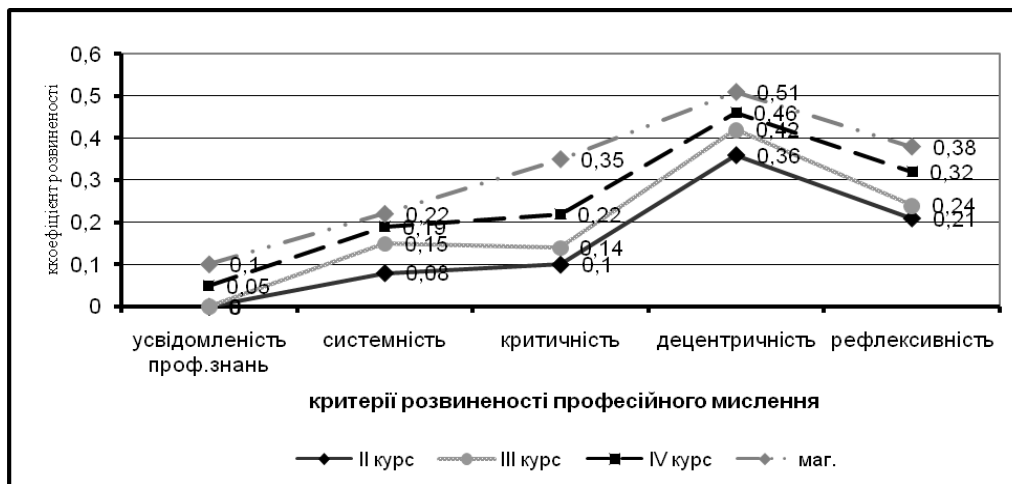


Рис. 2. Графік генези професійного мислення майбутніх психологів у процесі фахової підготовки

Генеза професійного мислення у майбутніх психологів за критеріями усвідомленості професійних знань, системності та критичності відбувається в межах початкового рівня, за критеріями децентричності та рефлексивності – середнього рівня.

У цілому результати емпіричного дослідження засвідчили переважно початковий рівень розвиненості професійного мислення у майбутніх психологів, що зумовлює необхідність розробки та впровадження в практику роботи ВНЗ системи психолого-педагогічного забезпечення цілеспрямованого, цілісного розвитку професійного мислення у майбутніх фахівців.

У **п'ятому розділі** – *“Психолого-педагогічний супровід розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки”* – розкрито шляхи розвитку професійного мислення майбутнього психолога в освітньому процесі: подано аналіз світового та вітчизняного досвіду професійної підготовки психологів; охарактеризовано систему психолого-педагогічного супроводу розвитку професійного мислення у майбутніх психологів, наведено результати її впровадження у процес їх фахової підготовки.

На основі здійсненого в роботі аналізу зарубіжного досвіду підготовки психологів, контент-аналізу освітніх стандартів (*“Оптимальні стандарти”* для професійної підготовки фахівців у галузі психології (EFPPA), European Diploma in Psychology та ін.), навчальних планів і програм встановлено, що, незважаючи на особливості організації освітнього процесу в різних країнах світу (його структури, термінів навчання, характеру сертифікації дипломованих фахівців), одним із її провідних завдань є цілеспрямований, системний розвиток їх професійного мислення. Він відбувається завдяки таким заходам: спеціальним обов'язковим та елективним навчальним курсам, спецкурсам, спрямованим на опанування студентами професійних узагальнень; активізації мисленнєвих процесів шляхом впровадження системи тренінгів, дискусій, рольових ігор, кейс-стаді, навчальних конференцій, методів проектів та ситуативного навчання, клінічного наставництва, професійних майстерень, методів колегіального розвитку мислення, портфоліо; навчальним та обов'язковій супервізорській практиці.

Результати вивчення теорії і практики професійної підготовки психологів у вітчизняних ВНЗ висвітлили, з одного боку, недостатню усвідомленість важливості розвитку їх професійного мислення як на нормативному, так і власне на освітньому рівні, з іншого – наявні потенційні можливості для організації цього процесу.

Грунтуючись на положеннях інтегративно-мислєдїяльнїсного пїдходу, враховуючи досвїд професїйної пїдготовки майбутнїх психологїв у зарубїжних ВНЗ та особливостї системи вїтчизняної психологїчної освїти, в дисертацїї запропоновано систему психолого-педагогїчного супроводу цїлеспрямованого розвитку професїйного мислення у майбутнїх психологїв на всїх етапах професїйного навчання, яка забезпечує: 1) усвїдомлення майбутнїми фахївцями сутностї професїйного мислення психолога, методїв його активїзацїї; 2) розвиток предметно-орїєнтованого, дїяльнїсно-орїєнтованого та методологїчного мислення; 3) розвиток предметної, дїяльнїсної та методологїчної рефлексїї; 4) активїзацїю модераторїв професїйної мислєдїяльностї майбутнїх фахївцїв.

Визначальними ознаками системи психолого-педагогїчного супроводу є комплекснїсть, рїзноспрямованїсть, орїєнтованїсть на потенцїал самоорганїзацїї особистостї, пролонгованїсть, природовїдповїднїсть обраних заходїв, якї ґрунтуютьсї на визначених психологїчних закономірностях розвитку професїйного мислення майбутнїх психологїв та забезпечують актуалїзацїю його базових психологїчних механїзмїв. Її впровадження в процес професїйної пїдготовки майбутнїх психологїв передбачає низку заходїв. По-перше, це коригування варїативної складової змїсту навчальних програм пїдготовки майбутнїх фахївцїв напрями “Психологїя”. По-друге, коригування змїсту, форм і методїв викладання навчальних дисциплїн, зокрема таких, як: “Вїкова психологїя”, “Педагогїчна психологїя”, “Основи психологїчного консультування”, “Практикум з вїкової психодїагностики”, “Психологїчна служба”, “Психологїя травмуючих ситуацїї” вїдповїдно до поетапної специфїки оволодїння студентами психологїчними знаннями; упровадження нетрадицїйних лекцїїв (бїнарних і проблемних), методу аналізу проблемних професїйних ситуацїї з використанням прийомїв “картографування концепту”, структурування мислення, пїдказки тощо, методу схематизацїї, евристичних методїв, методїв моделювання мислення, метафоризацїї. По-третє, це створення системи забезпечення самостїйної роботи студентїв з вивчення матерїалу дисциплїн (електронного контенту), що також ґрунтуєтьсї на поетапному оволодїнні майбутнїми фахївцями психологїчними знаннями, вирїшеннї проблемних професїйних ситуацїї, забезпеченнї можливостей для активїзацїї рефлексивних механїзмїв. По-четверте, коригування програми навчальної практикї студентїв, що передбачає здїйснення покрокового аналізу професїйної дїяльностї практичного психолога з обов’язковим веденням щоденника практиканта за рефлексивною схемою. По-п’яте, розробка та впровадження їгрових проектних методїв (органїзацїйно-дїяльнїсних їгор за темами “Професїйний портрет сучасного психолога”, “Ефективна професїйна пїдготовка майбутнього психолога у ВНЗ”, “Розвиток професїйної компетентностї психолога”, “Органїзацїя дїяльностї психологїчної служби в Україні”). По-шосте, органїзацїя дїяльностї Психологїчної служби, у межах якої здїйснюєтьсї власне психологїчний супровїд

професійного розвитку майбутніх фахівців, а саме: відбувається робота балінтовської групи, студентського наукового гуртка; реалізуються тренінги професійного розвитку майбутніх психологів, у тому числі тренінг професійного мислення; проводяться навчально-методичні семінари для студентів та викладачів; здійснюється робота психологічного театру (“Псітеатр”).

У розділі розкрито форми і зміст експериментального дослідження, спрямованого на перевірку ефективності розробленої системи психолого-педагогічного супроводу розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки, яке здійснювалось протягом 2007–2012 рр. на базі Класичного приватного університету, Запорізького національного університету, Дніпропетровського національного університету ім. Олеса Гончара.

До експериментальних груп входили студенти напряму підготовки 6.030102 “Психологія” освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр” та “магістр” Класичного приватного університету у кількості 103 особи; до контрольних – студенти напрямів підготовки 6.030102 “Психологія” і 6.030103 “Практична психологія” освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр” і “магістр” Запорізького національного університету та Дніпропетровського національного університету ім. Олеса Гончара у кількості 108 осіб.

Формувальний етап експерименту був організований і проведений відповідно до нормативних вимог у формі лонгїтуду (експериментальна група ЕГ1) та псевдолонгїтуду (експериментальні групи ЕГ2, ЕГ3, ЕГ4, ЕГ5) тривалістю 5 років. Діагностика рівня розвиненості професійного мислення у майбутніх психологів здійснювалась за допомогою розробленого комплексу методик, до якого додатково було включено опитувальник “Мотивація вибору професії психолога” О.М. Родіни, П.М. Прудкова для виявлення особливостей модерації їх професійної мислєдїяльності.

Для кількісного оцінювання динаміки професійного мислення у майбутніх психологів за результатами впровадження психолого-педагогічного супроводу були підраховані коефіцієнти розвиненості за кожним з його критеріїв та загальний коефіцієнт (K), який становив їх арифметичну середню (табл. 1).

Таблиця 1

Загальна динаміка коефіцієнтів розвиненості професійного мислення у майбутніх психологів експериментальних груп

Коефіцієнт розвиненості	Експериментальні групи (n=108)									
	Екг1 (n=22)		Екг2 (n=22)		Екг3 (n=18)		Екг4 (n=23)		Екг5 (n=18)	
	До початку	Після	До початку	Після	До початку	Після	До початку	Після	До початку	Після
<i>К системності</i>	0,11	0,79	0,14	0,64	0,08	0,74	0,14	0,59	0,09	0,58
<i>К критичності</i>	0,23	0,81	0,24	0,72	0,12	0,76	0,11	0,65	0,1	0,68
<i>К децентричності</i>	0,22	0,76	0,26	0,65	0,27	0,68	0,24	0,74	0,21	0,7
<i>К рефлексивності</i>	0,25	0,78	0,35	0,69	0,28	0,64	0,27	0,78	0,23	0,61
<i>К усвідомленості</i>	0,08	0,88	0	0,82	0	0,83	0	0,83	0	0,78
Загальний коефіцієнт розвиненості професійного мислення (K)	0,178	0,804	0,198	0,704	0,15	0,73	0,152	0,718	0,126	0,67

Для оцінки достовірності різниці коефіцієнтів розвиненості професійного мислення майбутніх психологів експериментальних груп до та після реалізації психолого-педагогічного супроводу за всіма критеріями, а також загального коефіцієнта було використано метод парних порівнянь. Критерій достовірності різниць коефіцієнтів t (Т-критерій Стьюдента) дорівнював 28,46 (табличне значення цього показника для $n' = n_1 + n_2 - 2$ і рівня значущості $p \leq 0,001$ дорівнює 8,61). Це свідчить про наявність статистично значущої різниці між результатами первинного і вторинного діагностичних зрізів.

Результати проведеного експериментального дослідження підтвердили визначені психологічні закономірності та засвідчили про таке. По-перше, розвиток професійного мислення у майбутніх психологів відбувається крізь зміну його предмета від конкретної професійної ситуації і професійної діяльності до власної мислєдїяльності. Так, якщо за результатами первинного вимірювання мисленнєва діяльність переважної більшості майбутніх психологів усіх експериментальних груп функціонувала на предметному рівні у сфері ситуаційно-професійних ускладнень, то за результатами вторинної діагностики виявлено її перехід на рівень діяльнісно-орієнтованого мислення (63% студентів ЕГ1, близько 50% студентів інших експериментальних груп) з тенденцією до виходу в площину методологічного мислення (у 33% студентів ЕГ1, 13,6% – ЕГ2, 16,6% – ЕГ3, 12,5% – ЕГ4, 11,7% – ЕГ5). По-друге, актуалізація у процесі фахової підготовки майбутніх психологів психологічних механізмів (проблематизації, цілепокладання, стереотипізації, антиципації, розуміння, вербалізації) забезпечує нелінійність, дискретність і неперервність етапів розвитку їх професійного мислення. Це підтверджується розгортанням мисленнєвої діяльності майбутніх фахівців без порушень відповідної етапності на всіх рівнях проблемності, а також усвідомленням ними руху професійного мислення та його особливих феноменів (понад 70% студентів усіх експериментальних груп). По-третє, актуалізація діяльнісної та методологічної рефлексії, її рівневих механізмів забезпечує єдність розвитку змістових і процесуальних складових професійного мислення майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. Це виявляється у загальній позитивній динаміці рівнів розвитку професійного мислення майбутніх психологів експериментальних груп від початкового до достатнього (ЕГ2, ЕГ3, ЕГ4, ЕГ5) і високого (ЕГ1).

Порівняння коефіцієнтів розвиненості професійного мислення у майбутніх психологів експериментальних груп до та після впровадження психолого-педагогічного супроводу за окремими критеріями засвідчило про такі зміни.

Найбільшу позитивну динаміку виявлено в розвитку професійних знань студентів усіх експериментальних груп щодо сутності професійного мислення психолога, його процесуальних і змістових характеристик, механізмів, що складають рефлексивні знання ($t=6,1$ при t табл.=1,86). Якщо за результатами первинного вимірювання констатований початковий рівень розвиненості професійного мислення за критерієм усвідомленості професійних знань, то за результатами вторинного – переважно достатній (в ЕГ5 – 70,6% студентів) та високий (в ЕГ1 – 96,3%, ЕГ2 – 81,8%, ЕГ3 – 55,6%, ЕГ4 – 75%). Це свідчить про

сформованість тих професійних знань, які забезпечують усвідомленість професійної мислєдїяльностї майбутнїх фахївцїв, створюють пїдгрунтя для її продуктивного типу функцїонування.

Значну позитивну динамїку виявлено й у рївнї самооцїнки студентами всїх експериментальних груп ступеня розвиненостї власного професїйного мислення з переважно початкового та середнього до достатнього й високого. Це вказує на усвідомленість майбутнїми психологами тих позитивних змїн, що вїдбулись у їх мисленнєвїй дїяльностї, на адекватну оцїнку наявного рївня розвиненостї їх професїйного мислення.

Суттєвїші змїни в розвитку професїйного мислення студентїв експериментальних груп вїдбулись за критерїєм системностї. Так, якщо за результатами первинного дїагностування бїльшїсть майбутнїх психологїв мали його початковий рївень (100% студентїв ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3, ЕГ4 та 94,1% ЕГ5), то пїсля впровадження розвивальних заходїв у всїх експериментальних групах переважав достатнїй рївень (ЕГ1 – 63,0% студентїв, ЕГ2 – 45,5%, ЕГ3 – 55,6%, ЕГ4 – 58,3%, ЕГ5 – 52,9%), що презентує здатнїсть до аналізу як зовнїшнїх, так і внутрїшнїх детермінант проблемностї усїх рївнїв; здатнїсть до типологїзацїї проблемних ситуацїї; умїння будувати алгоритм вирїшення проблемної ситуацїї та слїдувати йому; здатнїсть схематизувати рїзні об'єкти і процеси.

За критерїєм критичностї виявлено дещо меншу, проте також статистично значущу динамїку розвитку професїйного мислення студентїв усїх експериментальних груп, що вїдображається у змїнї початкового (ЕГ1 – 53,0%, ЕГ2 – 45,5%, ЕГ3 – 66,78%, ЕГ4 – 58,3%, ЕГ5 – 70,6%) та середнього (ЕГ1 – 47%,0, ЕГ2 – 55,5%, ЕГ3 – 43,22%, ЕГ4 – 41,7%, ЕГ5 – 29,4%) рївнїв до переважно достатнього (ЕГ1 – 74,1%, ЕГ2 – 77,3%, ЕГ3 – 88,9%, ЕГ4 – 33,3%, ЕГ5 – 82,4%) і високого (ЕГ1 – 25,9%, ЕГ2 – 13,6%, ЕГ3 – 11,1%, ЕГ4 – 4,2%, ЕГ5 – 17,6%). Отже, ознаками професїйного мислення майбутнїх психологїв експериментальних груп за критерїєм критичностї є здатнїсть виявляти та корегувати помилки власної дїяльностї, здїйснювати її оцїнювання, систематична реалїзацїя аналітичних умїнь; здатнїсть інтерпретувати професїйнї метафори.

Упровадження психолого-педагогїчного супроводу зумовило значущї змїни коефїцїєнтїв розвиненостї професїйного мислення за критерїями рефлексивностї та децентричностї. Так, вторинне вимїрювання висвітлило переважно достатнїй рївень рефлексивностї майбутнїх психологїв (65,7% студентїв ЕГ1, 77,4% – ЕГ2, 79,22% – ЕГ3, 88,9% – ЕГ4 та 88,3% – ЕГ5); значно збїльшилась вага проспективної рефлексїї, що свїдчить про активїзацїю дїяльнїсної і методологїчної рефлексїї, здатнїсть майбутнїх фахївцїв до проектування власної професїйної дїяльностї та мислєдїяльностї. Щодо динамїки децентричностї, то вона також мала стїйкий позитивний характер: якщо на первинному етапї вимїрювання майбутнї психологи експериментальних груп виявляли незначну здатнїсть до змїни власної мисленнєвої позицїї, її координування з позицїєю інших, то за результатами вторинної дїагностики 37,0% студентїв ЕГ1, 22,7% ЕГ2, 6,6% ЕГ3, 33,3% ЕГ4 та 23,5% ЕГ5 виявили високий рївень розвиненостї децентричностї. Це свїдчить про те, що ознаками

мисленнєвої діяльності студентів стали пізнавальна відкритість, здатність усвідомлено змінювати власну мисленнєву позицію.

Порівняння показників мотиваційної модерації професійного мислення майбутніх психологів експериментальних груп до та після впровадження розвивальних заходів також засвідчило про їх статистичну значущість. Так, якщо за даними первинного вимірювання у студентів усіх експериментальних груп переважав середній рівень мотивації професійної діяльності (нестійка, зовнішня мотивація), то за результатами вторинного зрізу в усіх групах було виявлено переважання достатнього (стійка, зовнішня позитивна мотивація) і високого (стійка, внутрішня позитивна мотивація) рівнів. Необхідно зазначити, що більшість майбутніх психологів – учасників експериментальних заходів мали проект власного професійного розвитку, чіткі уявлення щодо майбутньої професійної діяльності та професійного “Я”, що також забезпечувало модерацію подальшого розвитку їх професійної мислєдїяльності. За допомогою коефіцієнта парної кореляції було виявлено статистично значущий позитивний зв'язок між коефіцієнтами розвиненості професійної мотивації та професійного мислення майбутніх психологів за всіма критеріями ($r=0,82$ при $p \leq 0,05$), що додатково підтвердило їх взаємну детермінацію.

Здійснений порівняльний аналіз динаміки коефіцієнтів розвиненості професійного мислення у майбутніх психологів кожної з експериментальних груп засвідчив, що найбільший позитивний вплив психолого-педагогічного супроводу спостерігався в ЕГ1 ($t=23,761$ при t табл. $=8,61$ для $p \leq 0,001$), тобто у тій експериментальній групі, спеціальні розвивальні заходи в якій мали найбільш тривалий характер та охоплювали весь період професійного навчання (з другого курсу до магістратури).

За порівнянням коефіцієнтів розвиненості професійного мислення у майбутніх психологів контрольних груп статистично значущої різниці між ними не виявлено – за результатами як первинного, так і вторинного вимірювання виявлений загальний початковий рівень сформованості ознаки ($t=0,833$ при t табл. $=2,78$ для $p \leq 0,05$).

Отже, отримана статистично значуща різниця коефіцієнтів розвиненості професійного мислення у майбутніх психологів експериментальних груп за результатами первинного та вторинного вимірювання свідчить про ефективність розроблених і впроваджених розвивальних заходів – про правильність визначених психологічних закономірностей і механізмів, а також обраних методів.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дало змогу сформулювати загальні висновки.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретико-методологічне обґрунтування та експериментальне дослідження структури, психологічних закономірностей і механізмів розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі

навчання у ВНЗ; розроблено інтегративно-миследіяльнісний підхід, створено та обґрунтовано психологічну модель розвитку професійного мислення у майбутніх фахівців; розроблено й упроваджено в практику професійної підготовки студентів психологічних напрямів відповідну систему психолого-педагогічного супроводу.

1. Теоретичний аналіз та узагальнення наукових підходів до розуміння сутності професійного мислення психолога дали підстави стверджувати, що воно є системоутворювальним компонентом фахової компетентності; має змістовну та процесуальну форми, залежить від множини ситуаційних, зовнішніх чинників, які визначають специфіку вирішуваних професійних проблем, й особистісних, внутрішніх детермінант, що характеризують особливості інтелектуальної сфери фахівця, його індивідуально-психологічні властивості. За своїм змістом професійне мислення психолога складається з таких базових компонентів, як ціннісно-мотиваційний, понятійно-змістовий, операційний та рефлексивний, що відображають внутрішню психологічну будову мисленнєвої діяльності фахівця, як і будь-якої предметної діяльності.

Розвиток професійного мислення психолога відбувається на всіх етапах професіогенези, проте сенситивним періодом, що забезпечує його ефективність, є етап професійної підготовки фахівця у вищому навчальному закладі.

2. Методологічними засадами розвитку професійного мислення у майбутніх психологів є положення: системного підходу, відповідно до якого воно розглядається як багаторівнева, складно організована система відносно автономних підсистем; синергетичного підходу, що підкреслює нелінійний, дисипативний, відкритий характер його розвитку; культурно-історичної теорії, в якій професійне мислення визначається вищою соціальною функцією; миследіяльнісного підходу, що презентує його як особливу субстанцію, яка існує в соціокультурному просторі за власними законами; діяльнісного підходу, відповідно до якого професійне мислення має однакову будову з практичною діяльністю; особистісного підходу, що визначає його як системну властивість, яка є результатом психічного розвитку особистості та характеризується нелінійністю, варіативністю, гетерохронністю, діахронічністю.

Основні детермінанти, що зумовлюють загальні та специфічні особливості мислення психолога, закладені у змісті і структурі його професійної діяльності та професіогенези.

3. Вивчення феномена професійного мислення психолога та його розвитку у майбутніх фахівців здійснено на основі інтегративно-миследіяльнісного підходу, відповідно до якого воно розуміється надскладним, інтегративним, поліпроцесуальним і полісистемним феноменом; особливим видом мислення, що забезпечує вирішення майбутнім фахівцем проблем його професійної діяльності і професійного розвитку, функціонує на предметно-орієнтованому, діяльнісно-орієнтованому та методологічному рівнях завдяки різнорівневій рефлексії. Розвиток професійного мислення у майбутніх психологів відбувається відповідно до його структурної організації і може здійснюватися за двома взаємозумовленими напрямками: за змістом (площини, на яких розгортаються мисленнєві процеси) і рівнями (перехід з однієї площини мислення в іншу).

Визначено провідними такі принципи: системності, соціокультурної та особистісної зумовленості, нелінійної динамічності, професійної детермінації, єдності діяльності й мислєдїяльностї, когерентностї, прїоритету продуктивного типу мисленневої діяльностї.

Авторська модель розвитку професїйного мислення у майбутнїх психологїв у процесї фахової пїдготовки вїдображає багатоплощинну і багатоконпонентну єднїсть його процесуальних (етапи мисленневого процесу, а саме: виникнення проблемної ситуацїї, формулювання завдань і пошук рїшень, прийняття рїшення, рефлексивне оцїнювання, трансляцїя рїшення, або практична реалїзацїя) та змїстових (предметно-орїєнтоване, діяльнїсно-орїєнтоване й методологїчне мислення) складових, його етапнї (проблематизацїя, стереотипїзацїя, антиципацїя, розумїння, рефлексїя, вербалїзацїя) та рївневї (об'єктивация, схематизацїя, метафоризацїя, рефлексивнї виходи та нормування) механїзми, типи (репродуктивнїй, продуктивнїй) мисленневої діяльностї.

Психологїчними закономірностями розвитку професїйного мислення у майбутнїх психологїв є такї: 1) залежнїсть рївневого характеру його розвитку вїд предметної спрямованостї; 2) нелїнійнїсть, дискретнїсть і неперервнїсть етапів розвитку мисленневої діяльностї; 3) єднїсть розвитку змїстових і процесуальних складових.

Цїлеспрямований розвиток професїйного мислення у майбутнїх психологїв у процесї навчання у ВНЗ має забезпечуватися застосуванням комплексу методїв: часткових (якї вклученї у традицїйнї форми пїдготовки) і загальних (є самостїйними навчальними формами, що потребують суттєвих органїзацїйних змїн освїтнього процесу).

4. Основними критерїями розвитку професїйного мислення у студентїв-психологїв є системнїсть, критичнїсть, децентричнїсть, рефлексивнїсть та усвїдомленїсть професїйних знань, якї виявляються на початковому, середньому, достатньому та високому рївнях. Згїдно з вимогами до діагностики професїйного мислення фахївцїв (комплексностї, системностї, поєднання вербалїзацїї з вїзуальним пред'явленням етапностї мисленневого пошуку, визначення вїдповїдностї мисленневої діяльностї нормам логїки та психологїї, а також виявлення ступеня розвиненостї мисленневих властивостей особистостї) розроблений та верифїкований комплекс діагностичних методїк.

5. Генеза професїйного мислення у майбутнїх психологїв у процесї фахової пїдготовки виявляється в такому: 1) поступовому збїльшеннї швидкїсностї актуалїзацїї професїйних знань та пїдвищеннї згорнутостї мисленневої діяльностї пїд час вирїшення професїйних проблемних ситуацїй; 2) збїльшеннї частоти актуалїзацїї діяльнїсно-орїєнтованого рївня професїйного мислення, механїзму об'єктивациї мисленневої діяльностї; 3) зростаннї здатностї до інтерпретацїї і пояснення професїйних метафор; 4) пїдвищеннї рївня загальної рефлексивностї, зростання частки проспективної рефлексїї у процесї мисленневої діяльностї та частоти актуалїзацїї механїзму рефлексивних виходїв; 5) пїдвищеннї рївня децентричностї; 6) становленнї здатностї до схематизацїї та нормування власної мислєдїяльностї. Проте у процесї професїйної пїдготовки у студентїв-психологїв

мисленнєва діяльність відбувається за репродуктивним типом (у межах предметно-орієнтованого й діяльнісно-орієнтованого мислення площини ситуаційно-професійних ускладнень) та відповідає початковому й середньому рівням розвиненості професійного мислення за всіма критеріями.

6. Ефективною щодо розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі навчання у ВНЗ є система психолого-педагогічного супроводу, визначальними ознаками якої є комплексність, різноспрямованість, пролонгованість, орієнтованість на потенціал самоорганізації особистості, природовідповідність обраних заходів, які ґрунтуються на визначених психологічних закономірностях розвитку професійного мислення майбутніх психологів та забезпечують актуалізацію його психологічних механізмів.

Реалізація системи психолого-педагогічного супроводу забезпечується такими заходами: 1) коригуванням варіативної складової змісту навчальних програм підготовки; 2) коригуванням змісту, форм і методів викладання фахових навчальних дисциплін з метою побудови змісту відповідно до поетапної специфіки оволодіння студентами психологічними знаннями, а також упровадженням: нетрадиційних лекцій (бінарних і проблемних); методу аналізу проблемних професійних ситуацій з використанням прийомів “картографування концепту”, структурування мислення, підказки тощо; методу схематизації; евристичних методів; методів моделювання мислення; методу метафоризації; 3) створенням системи забезпечення самостійної роботи студентів з фахових дисциплін; 4) коригуванням програми навчальної практики студентів; 5) розробкою та проведенням ігрових проектних методів; 6) організацією діяльності психологічної служби ВНЗ; 7) цілеспрямованою роботою з викладачами психологічних дисциплін. Значна позитивна динаміка рівнів розвиненості професійного мислення майбутніх психологів за результатами апробації системи психолого-педагогічного супроводу свідчить про її ефективність і необхідність упровадження в навчально-виховний процес ВНЗ.

У розроблених методичних рекомендаціях наголошено на необхідності об'єднання зусиль викладачів, які забезпечують освітній процес, та фахівців психологічних служб до цілеспрямованого розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у системі вищої освіти.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний виклад усіх аспектів проблеми розвитку професійного мислення у майбутніх психологів. Подальшого теоретичного осмислення та експериментального вивчення потребують питання типологізації професійного мислення фахівців, визначення специфічних умов розвитку професійної мислєдіяльності академічних і практичних психологів, розробки методів її активізації в системі неперервної освіти.

Зміст дисертації відображено в публікаціях:

Монографії та навчальні посібники

1. Гура Т.Є. Розвиток професійного мислення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аспект : монографія / Т.Є. Гура. – Запоріжжя : КПУ, 2013. – 304 с.

2. Гура Т.Є. Розвиток професійної компетентності психолога у системі післядипломної освіти: науково-методичний супровід : монографія / О.І. Гура, Т.Є. Гура, В.В. Пашков, Є.В. Федосенко, В.Я. Ястребова ; за ред. Т.Є. Гури. – Запоріжжя : Просвіта, 2011. – 138 с. – С. 84–124.

3. Гура Т.Є. Сучасні напрями психологізації професійної підготовки фахівців : монографія : у 4 т. / [В.Й. Бочелюк, С.А. Білоусов, Г.О. Горбань, Т.А. Гришина, Т.Є. Гура та ін.] ; за ред. В.Й. Бочелюка. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – Т. 2. – 348 с. – С. 87–123.

4. Гура Т.Є. Теоретико-методичні засади професійної підготовки психологів : монографія / [В.Й. Бочелюк, С.А. Білоусов, Г.О. Горбань, Т.А. Гришина, Т.Є. Гура та ін.] ; за ред. В.Й. Бочелюка. – Запоріжжя : КПУ, 2010. – 248 с. – С. 173–195.

5. Гура Т.Є. Соціально-психологічні особливості самореалізації особистості в сучасному суспільстві : монографія / [В.Й. Бочелюк, С.А. Білоусов, Г.О. Горбань, Т.А. Гришина, Т.Є. Гура та ін.] ; за ред. В.Й. Бочелюка. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – 280 с. – С. 155–167.

6. Гура Т.Є. Професіоналізм особистості: теоретико-методологічний аспект : монографія / В.Й. Бочелюк, С.А. Білоусов, Г.О. Горбань, Т.А. Гришина, Т.Є. Гура та ін. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2007. – 248 с. – С. 153–168.

7. Гура Т.Є. Психологія управління соціальною організацією : навчальний посібник / О.І. Гура, Т.Є. Гура. – Запоріжжя : КПУ, 2013. – 168 с. Надано гриф МОНмолодьспорту України (лист № 1/11-5301 від 13.03.2013 р.).

Статті в наукових фахових виданнях

8. Гура Т.Є. Вікові особливості прояву егоцентризму особистості як специфічного психологічного феномену / Т.Є. Гура // Социальные технологии. Актуальные проблемы теории и практики : междунар. межвуз. сб. науч. работ. – Киев ; Москва ; Одесса ; Запорожье : Изд-во ГУ “ЗИГМУ”, 2005. – Вып. 27. – С. 76–83.

9. Гура Т.Є. Психологічні концепції егоцентризму особистості / Т.Є. Гура // Социальные технологии. Актуальные проблемы теории и практики : междунар. межвуз. сб. науч. работ. – Киев ; Москва ; Одеса ; Запорожье : Изд-во ГУ “ЗИГМУ”, 2005. – Вып. 26. – С. 102–112.

10. Гура Т.Є. Дослідження особливостей професійного егоцентризму вчителів як особливого психологічного феномену / Т.Є. Гура // Социальные технологии. Актуальные проблемы теории и практики : междунар. межвуз. сб. науч. работ. – Киев ; Москва ; Одеса ; Запорожье : Изд-во ГУ “ЗИГМУ”, 2005. – Вып. 28. – С. 84–92.

11. Гура Т.Є. До проблеми негативних чинників професійної педагогічної діяльності / Т.Є. Гура // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2005. – Вип. 5. – Т. 7. – Ч. 1. – С. 126–132.

12. Гура Т.Є. Егоцентризм особистості: видове визначення / Т.Є. Гура // Социальные технологии. Актуальные проблемы теории и практики : междунар. межвуз. сб. науч. работ. – Киев ; Москва ; Одесса ; Запорожье : Изд-во ГУ “ЗИГМУ”, 2006. – Вып. 30. – С. 56–62.

13. Гура Т.Є. Реалізація положень особистісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти / Т.Є. Гура // Социальные технологии. Актуальные проблемы теории и практики : междунар. межвуз. сб. науч. работ. – Киев ; Москва ; Одесса ; Запорожье : Изд-во ГУ “ЗИГМУ”, 2006. – Вып. 29. – С. 100–108.

14. Гура Т.Є. Професійна самосвідомість особистості: сутність психологічного феномену / Т.Є. Гура // Социальные технологии: актуальные проблемы теории и практики : междунар. межвуз. сб. науч. работ. – Киев ; Москва ; Одесса ; Запорожье : КНУ им. Т. Шевченко, Московский гос. соц. ун-т, ОНУ им. И.И. Мечникова, ГУ “ЗИГМУ”, 2006. – Вып. 32. – С. 153–160.

15. Гура Т.Є. Розвиток професійної рефлексії майбутніх педагогів на основі тренінгових технологій / Т.Є. Гура // Социальные технологии: актуальные проблемы теории и практики : междунар. межвуз. сб. науч. работ. – Киев ; Москва ; Одесса ; Запорожье : КНУ им. Т. Шевченко, Московский гос. соц. ун-т, ОНУ им. И.И. Мечникова, КПУ, 2008. – Вып. 37. – С. 102–107.

16. Гура Т.Є. Рефлексивне середовище як складова розвивальної професійної освіти майбутніх психологів / Т.Є. Гура // Социальные технологии: актуальные проблемы теории и практики : междунар. межвуз. сб. науч. работ. – Киев ; Москва ; Одесса ; Запорожье : КНУ им. Т. Шевченко, Московский гос. соц. ун-т, ОНУ им. И.И. Мечникова, КПУ, 2008. – Вып. 38. – С. 117–123.

17. Гура Т.Є. Наукові підходи до аналізу сутності професійного мислення психолога / Т.Є. Гура // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2009. – Т. XI. – Ч. 4. – С. 79–87.

18. Гура Т.Є. Активізація професійної мислєдїяльності майбутніх психологів засобами ігрового моделювання / Т.Є. Гура // Наука і освіта / гол. ред. О.Я. Чебикін. – Одеса : ПНЦ НАПН України, 2010. – № 2. Тематичний випуск “Когнітивні процеси та творчість”. – С. 168–172.

19. Гура Т.Є. Метафора як засіб активізації професійного мислення психолога / Т.Є. Гура // Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія. – Одеса : ОНУ ім. І.І. Мечникова, 2010. – Т. 15. – Вип. 11. – С. 363–369.

20. Гура Т.Є. Професійне мислення психолога як процес вирішення полісистемних проблем: теоретичний аспект / Т.Є. Гура // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського : зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Миколаїв : МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2011. – Т. 2. – Вип. 6. – С. 80–84.

21. Гура Т.Є. Мислекомунікація в структурі професійного мислення практичного психолога / Т.Є. Гура // Психолінгвістика : [зб. наук. праць ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”]. – Переяслав-Хмельницький : ПП “СКД”, 2011. – Вип. 8. – С. 22–28.

22. Гура Т.Є. Генезис наукових поглядів щодо природи мислення у сучасній психології / Т.Є. Гура // Науковий вісник Миколаївського державного

університету ім. В.О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки : зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Миколаїв : МДУ ім. В.О. Сухомлинського, 2011. – Т. 2. – Вип. 7. – С. 103–108.

23. Гура Т.Є. Розвиток професійного мислення як пріоритетний напрям фахової підготовки педагогічних кадрів / Т.Є. Гура // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний університет ім. Г. Сковороди” : зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – С. 89–94.

24. Гура Т.Є. Теоретико-методичні засади підвищення ефективності оволодіння майбутніми фахівцями психологічними знаннями / Т.Є. Гура // Психологічні науки: проблеми і здобутки. – 2012. – Додаток 1 до № 1. – Т. 1. – Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – С. 112–119.

25. Гура Т.Є. Сучасний стан та перспективи розвитку післядипломної освіти практичних психологів в Україні / Т.Є. Гура // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол. О.Л. Ануфрієва та ін. – К., 2005. – Вип. 7 (20) / гол. ред. В.В. Олійник. – К. : АТОПОЛ, 2012. – С. 230–239.

26. Гура Т.Є. Діагностика професійного мислення психолога: аналіз проблемного поля // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки : електронне наукове фахове видання. – 2012. – Вип. 4. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2012_4/zmist.html.

27. Гура Т.Є. Особливості професійної діяльності психолога в контексті дослідження його професійного мислення / Т.Є. Гура // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки : зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Миколаїв : МДУ ім. В.О. Сухомлинського, 2012. – Т. 2. – Вип. 9. – С. 64–71.

28. Гура Т.Є. Процесуальні характеристики професійного мислення психолога / Т.Є. Гура // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки / гол. ред. Є.М. Потапчук. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2012. – Вип. 64. – С. 114–117.

29. Гура Т.Є. Зарубіжний досвід професійної підготовки та розвитку професійного мислення психологів / Т.Є. Гура // Вісник Харківського Національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків : ХНПУ, 2012. – Вип. 44. – Ч. II. – С. 62–71.

30. Гура Т.Є. Методологічні засади дослідження професійного мислення психолога / Т.Є. Гура // Вісник Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова. Серія: Психологія. – Одеса : Астропринт, 2012. – Т. 17. – Вип. 8 (20). – С. 56–65.

Статті в зарубіжних фахових виданнях

31. Гура Т.Е. Профессиональное мышление психолога как основа его профессиональной и личностной самореализации / Т.Е. Гура // Психология самореализации профессионала / под науч. ред. Е.В. Федосенко. – СПб. : Речь,

2011. – 157 с. – С. 113–123. – (Международные научно-практические семинары Института педагогического образования РАО).

32. Гура Т.Е. Метафоризация в системе методов развития профессионального мышления психологов / Т.Е. Гура // Вестник интегративной психологии. – Ярославль; Москва: Международный ин-т интегративной психологии, 2011. – Вып. 9. – С. 190–192.

33. Гура Т.Е. Эмпирическое исследование профессионального мышления практических психологов: обоснование методического инструментария [Электронный ресурс] / Т.Е. Гура // Концепт. – Киров, 2011. – 4 квартал 2011, ART 11-4-07. – Режим доступа: <http://www.covenok.ru/koncept/2011/11407.htm>.

34. Гура Т.Е. Развитие профессионального мышления психологов в пространстве высшего образования: теоретико-методические аспекты / Т.Е. Гура // Perspektywy rozwoju nauki. Zbior raportow naukowych (28.11.2012 – 30.11.2012). – Gdańsk: Wydawca: Sp.z.o.o. “Diamond trading tour”, 2012. – Str. 52–58.

35. Гура Т.Е. Профессиональное мышление в контексте профессиональной самореализации психолога / Т.Е. Гура // Психология. Социология. Педагогика / гл. ред. В.Г. Маралов. – М.: ИНГН, 2012. – № 11 (24). – С. 22–26.

36. Гура Т.Е. Схематизация в системе методов развития профессионального мышления у будущих психологов / Т.Е. Гура // Седьмая волна психологии / под ред. В.В. Козлова, А.В. Карпова. – Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2013. – Вып. 10. – С. 120–124.

Матеріали наукових конференцій та статті в інших виданнях

37. Гура Т.Е. Зріла Я-концепція вчителя як умова успішної гуманізації освітнього простору / Т.Е. Гура // ДНІ НАУКИ: зб. тез доповідей: в 3 т. / Гуманітарний університет “ЗІДМУ”. – Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2004. – Т. 1. – С. 207–208.

38. Гура Т.Е. Кризи професійного розвитку психолога: загальнопсихологічний аспект / Т.Е. Гура // ДНІ НАУКИ: зб. тез доповідей: в 3 т. / Гуманітарний університет “ЗІДМУ”, 27–28 жовтня 2005 р.; ред. кол. В.М. Огаренко та ін. – Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2005. – Т. 2. – С. 301–302.

39. Гура Т.Е. До проблеми професійної підготовки психолога-консультанта у ВНЗ / Т.Е. Гура // ДНІ НАУКИ: зб. тез доповідей: в 4 т. / Гуманітарний університет “ЗІДМУ”, 5–6 жовтня 2006 р.; ред. кол. В.М. Огаренко та ін. – Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – Т. 4. – С. 166–167.

40. Гура Т.Е. Професійна центрація педагога: теоретико-методичний аспект / Т.Е. Гура // Професіоналізм педагога у контексті європейського вибору України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 25–28 вересня 2006 р., Ялта. – Ялта: РВВ КГУ, 2006. – Ч. 1. – С. 86–91.

41. Гура Т.Е. Психологічні новоутворення професіогенезу педагога / Т.Е. Гура // Теорія та практика педагогіки життєтворчості: матеріали міжрегіональної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 29–30 березня 2007 р.). – Запоріжжя: ТОВ ЛПС ЛТД, 2007. – С. 42–50.

42. Гура Т.Е. До проблеми розвитку професійної рефлексії майбутніх педагогів / Т.Е. Гура // Психолого-педагогічні аспекти формування та розвитку

майбутнього фахівця : програма та тези міжнародної науково-практичної конференції (15–17 лютого 2008 р.). – Миколаїв : МДУ ім. В.О. Сухомлинського, 2008. – С. 154–155.

43. Гура Т.Є. Професійне мислення педагога вищої школи як предмет психологічного дослідження / Т.Є. Гура // Професіоналізм педагога у контексті європейського вибору України : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 25–28 вересня 2008 р., Ялта. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Ч. 1. – С. 66–67.

44. Гура Т.Є. Онтологічні проблеми дослідження професійного мислення / Т.Є. Гура // Психологічна служба ВНЗ: досвід та перспективи розвитку : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 19–20 травня 2009 року. – Запоріжжя, 2009. – С. 11–12.

45. Гура Т.Є. Особливості використання метафоризації в процесі професійної підготовки психолога / Т.Є. Гура // Вища освіта України. Наука і вища освіта в Україні: міра інтеграції : теоретичний та науково-методичний часопис / [за ред. В.І. Лугового, М.Ф. Степка]. – К. ; Запоріжжя : КПУ, 2009. – № 2, додаток 1. – С. 42–49.

46. Гура Т.Є. Чи може бути “гуманною” педагогіка? / Т.Є. Гура // Вестник гуманной педагогики / за ред. В.Я. Ястребової. – 2010. – № 1. – С. 4–15.

47. Гура Т.Є. Развитие профессиональной самоорганизации педагога в пространстве последиplomного образования / Т.Є. Гура // Личность в едином образовательном пространстве : сб. научн. статей I Международного образовательного форума (Запорожье, 5–7 мая 2010 г.). – Запорожье : ООО “ЛИПС” ЛТД, 2010. – С. 79–83.

48. Гура Т.Є. Стадійний характер формування професійних знань у майбутніх психологів як умова розвитку їх професійного мислення / Т.Є. Гура // Вища освіта України : теоретичний та науково-практичний часопис / [за ред. В.І. Лугового, М.Ф. Степка]. – К. ; Запоріжжя : КПУ, 2010. – № 1, додаток 1. – Тематичний випуск: “Наука і вища освіта: технології взаємодії”. – С. 46–53.

49. Гура Т.Є. Основні напрями реалізації психологічного супроводу професіогенезу практичних психологів у системі післядипломної освіти / Т.Є. Гура // Теорія і практика сучасної психології : зб. наук. праць / редкол. В.Й. Бочелюк та ін. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 1. – С. 8–12.

50. Гура Т.Є. Особливості професійного мислення психолога як процесу вирішення полісистемних проблем / Т.Є. Гура // Теорія і практика сучасної психології : зб. наук. праць / редкол. В.Й. Бочелюк та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 2. – С. 20–26.

51. Гура Т.Є. Психологічний супровід професійного розвитку практичних психологів у просторі післядипломної освіти / Т.Є. Гура // Науково-методичне забезпечення розвитку інноваційних процесів у системі післядипломної освіти педагогічних кадрів сільських регіонів : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 08–09 квітня 2010 року / [ред. кол.: В. В. Пашков та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2010. – С. 271–274.

52. Гура Т.Є. Спеціально методологічні підходи щодо визначення сутності професійного мислення психолога / Т.Є. Гура // Сучасна психологія: актуальні

проблеми й тенденції розвитку : матеріали Міжрегіональної науково-практичної конференції / за ред. В.Й. Бочелюка. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – С. 61–62.

53. Гура Т.Є. Методи активізації професійного мислення психологів у системі післядипломної освіти / Т.Є. Гура // Електронний збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти. – 2011. – № 3/4 (квітень). – Режим доступу: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip4html.

54. Гура Т.Є. Особливості професійного мислення психолога як мислення практичного / Т.Є. Гура // Теорія і практика сучасної психології : зб. наук. праць / ред. кол. В.Й. Бочелюк та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 3. – С. 20–26.

55. Гура Т.Є. Науково-методичні аспекти психологічного супроводу професійного розвитку практичних психологів у просторі післядипломної освіти / Т.Є. Гура // Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності практичних психологів у системі післядипломної освіти : матеріали Всеукраїнського проблемного семінару 17–18 листопада 2011 року / [ред. кол. В.В. Пашков та ін.]. – Запоріжжя : Фінвей, 2011. – С. 84–124.

56. Гура Т.Є. Психологічні умови подолання криз професійного розвитку студентів-психологів / Т.Є. Гура // Створення психологічних умов для збереження здоров'я молоді в процесі навчання : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Дніпропетровськ, 20–25 жовтня 2011 р. – Дніпропетровськ : Інновація, 2011. – С. 75–77.

57. Гура Т.Є. Рефлексивне середовище як чинник розвитку професійної компетентності практичних психологів у системі післядипломної освіти / Т.Є. Гура // Особистість в єдиному освітньому просторі : зб. наук. тез / наук. ред. В.В. Пашков, В.В. Савін. – Запоріжжя : Фінвей, 2012. – С. 210–214.

58. Гура Т.Є. До проблеми визначення особливостей професійного мислення практичного психолога / Т.Є. Гура // Оновлення соціально-психологічної та педагогічної освіти на етапі націєтворення : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 20 квітня 2012 р. / за ред. В.М. Огаренка та ін. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – С. 171–172.

59. Гура Т.Є. Методичні основи розвитку професійного мислення психологів в умовах вищої освіти / Т.Є. Гура // Вища освіта України. Наука і вища освіта в Україні: міра інтеграції : теоретичний та науково-методичний часопис / [за ред. В.І. Лугового, М.Ф. Степка]. – К. ; Запоріжжя : КПУ, 2012. – № 1, додаток 1. – С. 50–59.

60. Гура Т.Є. Характерні особливості сучасної вітчизняної психологічної науки та практики / Т.Є. Гура // Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (10–12 жовтня 2012 року, м. Запоріжжя). – Запоріжжя : ЗНУ, 2012. – С. 20–22.

61. Гура Т.Є. Особливості застосування методу схематизації у професійній підготовці майбутніх психологів // Модернізація загальної та професійної освіти в умовах глобального світу : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22–23 березня 2013 р. / за ред. В.М. Огаренка та ін. – Запоріжжя : КПУ, 2013. – С. 142–144.

Методичні рекомендації

62. Гура Т.Є. Термінологічний словник з дисципліни “Психологія управління”: навчально-методичний посібник / Гура О.І., Гура Т.Є. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2005. – 48 с.

63. Гура Т.Є. Практикум з вікової психодіагностики : навчально-методичні рекомендації з підготовки до практичних та семінарських занять / Т.Є. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 154 с.

АНОТАЦІЇ

Гура Т.Є. Психологія розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2014.

У дисертації розкрито психологічні основи розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки.

Обґрунтовано інтегративно-миследіяльнісний підхід і концептуальну модель, що відображає розвиток професійного мислення від предметно-орієнтованого та діяльнісно-орієнтованого до методологічного рівня завдяки етапним і рівневим психологічним механізмам. Виявлено, схарактеризовано та підтверджено психологічні закономірності (залежність рівневого характеру розвитку професійного мислення від його предметної спрямованості; нелінійність, дискретність і неперервність етапів розвитку професійного мислення; єдність розвитку змістових і процесуальних складових професійного мислення майбутніх психологів) і механізми (етапні – проблематизація, стереотипізація, антиципація, розуміння, вербалізація, та рівневі – різномодальна рефлексія, об’єктивація, схематизація, метафоризація, рефлексивні виходи та нормування) розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Розроблено критерії (системність, критичність, децентричність, рефлексивність та усвідомленість) і визначено рівні (початковий, середній, достатній, високий) розвитку професійного мислення; створено і науково-обґрунтовано систему психолого-педагогічного супроводу, зорієнтовану на активізацію професійної миследіяльності майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. Доведено необхідність упровадження розробленої системи психолого-педагогічного супроводу розвитку професійного мислення у майбутніх психологів в освітній процес вищих навчальних закладів.

Ключові слова: професійне мислення майбутнього психолога, інтегративно-миследіяльнісний підхід, предметно-орієнтоване мислення, діяльнісно-орієнтоване мислення, методологічне мислення, психолого-педагогічний супровід.

Гура Т.Е. Психология развития профессионального мышления у будущих психологов в процессе профессиональной подготовки. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология. – Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова. – Киев, 2014.

В диссертации раскрыты психологические основы развития профессионального мышления у будущих психологов в процессе профессиональной подготовки. Обобщен опыт научного осмысления сущности феноменов мышления и профессионального мышления, проанализированы теоретические основы исследования профессионального мышления психолога.

Разработан и обоснован интегративно-мыследеятельностный подход как методологическая основа развития профессионального мышления будущих психологов. Выделены такие основные принципы, как: системности (предопределяет представление о профессиональном мышлении психолога как многоуровневой, сложноорганизованной системе), социальной и личностной обусловленности (предусматривает учет как личностных, так и социальных позиций), нелинейной динамичности (ориентация на нестатичность и процессуальность профессионального мышления, имеющего этапы, уровни и циклы своего перетекания и развития), профессиональной детерминации (активизация профессиогенетических детерминант развития), единства деятельности и мыследеятельности (обеспечение проявления профессионального мышления во всех его формах), когерентности (обеспечение целостного проявления составляющих), продуктивного типа мыслительной деятельности.

Профессиональное мышление будущего психолога в работе определено как сверхсложный, интегративный, полипроцессуальный и полисистемный феномен; особенный вид мышления, которое обеспечивает решение специалистом проблем его профессиональной деятельности и профессионального развития, функционирует на предметно-ориентированном, деятельностно-ориентированном и методологическом уровнях благодаря разноуровневой рефлексии.

Разработана и представлена концептуальная модель его развития. Выявлены и охарактеризованы психологические закономерности (зависимость уровневого характера развития профессионального мышления от его предметной направленности; нелинейность, дискретность и непрерывность этапов развития; единство развития смысловых и процессуальных составляющих) и механизмы (этапные – проблематизация, стереотипизация, антиципация, понимание, вербализация; уровневые – разномодальная рефлексия, объективация, схематизация, метафоризация, рефлексивные выходы, нормирование), которые должны быть положены в основу разработки и реализации целенаправленных развивающих мероприятий.

Установлено, что развитие профессионального мышления у будущих психологов в процессе профессиональной подготовки должно обеспечиваться применением комплекса методов: частичных, которые включены в

традиционные формы, и общих, самостоятельных учебных форм, требующих существенных организационных изменений учебного процесса. Однако, независимо от своей организационной формы, все методы должны: во-первых, учитывать специфику овладения будущими специалистами профессиональными психологическими знаниями как ориентировочной основой их мыследеятельности; во-вторых, обеспечивать целенаправленную работу студентов с понятиями как инструментами понимания и мышления, отображающими культуру, ее нормы и достижения как определенной совокупности смыслов; в-третьих, основываться на схематизации.

Разработан и верифицирован авторский комплекс методов диагностики и определены критерии (системность, критичность, децентричность, рефлексивность и осознанность) и уровни (начальный, средний, достаточный, высокий) развития профессионального мышления. Представлены результаты эмпирического исследования генезиса профессионального мышления у будущих психологов, которые засвидетельствовали отсутствие статистически значимой разницы коэффициентов его развития на всех этапах обучения в высшей школе.

Создана система психолого-педагогического сопровождения развития профессионального мышления у будущих психологов на всех этапах профессиональной подготовки, определяющими характеристиками которой являются: комплексность, разнонаправленность, пролонгированность, природосоответственность, ориентированность на потенциал самоорганизации, саморазвития личности. Раскрыты особенности поэтапной реализации системы психолого-педагогического сопровождения в процессе профессиональной подготовки будущих психологов. Представленные результаты экспериментальной работы подтвердили ее эффективность.

Ключевые слова: профессиональное мышление будущего психолога, интегративно-мыследеятельностный подход, предметно-ориентированное мышление, деятельностно-ориентированное мышление, методологическое мышление, психолого-педагогическое сопровождение.

Gura T.E. Psychology of development of professional thinking of future psychologists during the vocational training. – Manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Psychological sciences, specialty 19.00.07 – pedagogical and age psychology. – Drahomanov National Pedagogical University. – Kyiv, 2014.

The dissertation reveals the psychological foundations of professional thinking of future psychologists in the process of training. It substantiates the integrative thought-activity approach and conceptual model, which reflects the development of professional thinking from the subject-oriented and action-oriented to the methodological levels due to psychological mechanisms.

The work reveals, characterizes and validates the psychological aspects (dependence of level based nature of professional thinking on its subject orientation; nonlinearity, discreteness and continuity of stages of professional thinking; unity of content and procedural components of professional thinking of future psychologists)

and mechanisms (stage-based – problematization, stereotyping, anticipation, awareness, verbalization, and level-based – multi-modal reflection, objectification, schematization, metaphorisation, reflexive outputs and regulation) of future psychologists professional thinking in the process of training.

The criteria (consistency, criticality, decentricity, reflexivity and awareness) and levels (beginner, intermediate, adequate, high) of professional thinking are created as well as a system of evidence-based psychological and pedagogical support, oriented at enhancing professional thinking of future psychologists in the process of professional training.

The necessity of implementation of the developed system of psycho-pedagogical support of future psychologist's professional thinking in the educational process in higher education is proved.

Key words: future psychologist's professional thinking, integrative and mental activity approach, object-oriented thinking, action-oriented thinking, methodological thinking, psychological and pedagogical support.