

П42

2216

**Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова**

Пов'якель Надія Іванівна

УДК 159.922.6:159.955

**САМОРЕГУЛЯЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ
В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ
ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ**

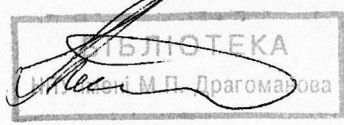
19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

1581

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня

доктора психологічних наук



**НБ НПУ
імені М.П. Драгоманова**



100310456

Київ - 2004

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова, Міністерство освіти і науки України.

Науковий консультант: дійсний член АПН України,
доктор психологічних наук, професор
МОЛЯКО ВАЛЕНТИН ОЛЕКСІЙОВИЧ,
Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України,
завідувач лабораторії психології творчості.

Офіційні опоненти: член-кореспондент АПН України,
доктор психологічних наук, професор
БОРИШЕВСЬКИЙ МИРОСЛАВ ЙОСИПОВИЧ,
Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України,
завідувач лабораторії психології особистості
імені П.Р.Чамати;

доктор психологічних наук, професор
САВЧИН МИРОСЛАВ ВАСИЛЬОВИЧ,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка, завідувач кафедри психології;

доктор психологічних наук, професор
ФОМІЧОВА ЛЮДМИЛА ІВАНІВНА,
Інститут корекційної педагогіки і психології
Національного педагогічного університету
імені М.П.Драгоманова, завідувач кафедри
сурдопедагогіки.

Провідна установа: Інститут педагогіки і психології професійної освіти
АПН України, відділ психології трудової та
професійної підготовки, м.Київ.

Захист дисертації відбудеться "15" вересня 2004 р. об 13.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д26.053.10 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, 01601, м.Київ, вул. Пирогова, 9.

Автореферат розіслано "5" серпня 2004 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради



Долинська Л.В.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність та доцільність дослідження. Практика психологічної роботи і сучасні умови нашого буття висувають досить жорсткі вимоги до особистості й поведінки, рівня інтелекту й потенціалу професійного мислення практичного психолога. Ці вимоги зумовлюють зміст професійно-предметного і технологічного простору знань та умінь, що необхідні сучасному фахівцеві, значно підвищують вимоги до професійної компетентності, рівня саморегуляції професійної діяльності і мислення практичного психолога.

Саморегуляція в широкому розумінні притаманна всім живим системам і обумовлює їх доцільне функціонування на різних рівнях організації й складності. У вузчому розумінні саморегуляція є одним із рівнів активності живих систем, що відбиває специфіку психічних засобів відображення й моделювання дійсності, у тому числі й у мисленні особистості. Під саморегуляцією найчастіше розуміють уміння людини розкривати власні можливості, підпорядковувати своїм цілям психічні та фізичні функції організму. Саморегуляція виступає як система дій, яка, базуючись на самооцінці, є засобом самовиховання, саморозвитку, самоактуалізації й самореалізації особистості.

Здатність до довольної цілеспрямованої саморегуляції є надзвичайно важливою для багатьох видів професійної діяльності, передусім для діяльності психолога-практика, оскільки він виступає як модель, носій бажаної поведінки, вдалих рішень. Одним із перспективних шляхів підвищення ефективності професійної діяльності психолога-практика є дослідження психологічних закономірностей та особливостей саморегуляції активності людини й розроблення на цій основі психолого-педагогічних засад управління процесом формування умінь саморегуляції професійного мислення.

Проблема саморегуляції професійного мислення та його розвитку в наш час є проблемою, з одного боку, становлення й зберігання професіоналізму в суспільстві, а з другого – активізації особистісного, творчого та інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців. Актуальність дослідження професійного мислення та його саморегуляції й саморозвитку у студентській молоді, тобто в період адаптації до професійної діяльності та становлення основ професіоналізму, суттєво зростає у зв'язку з перебудовою системи освіти в Україні, підвищенням рівня психолого-педагогічного забезпечення професійної підготовки конкурентноспроможних психологів-практиків.

Питання саморегуляції професійної діяльності й мислення тісно пов'язані з різноманітними психологічними аспектами регуляції активності людини, а їх розроблення визначається значною мірою усвідомленням того суттєвого внеску, який зробили психологи у дослідження загально-теоретичних і методологічних проблем регуляції розвитку особистості

(К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, Б.Г.Ананьев, О.О.Бодальов, Л.С. Виготський, В.В.Давидов, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, С.Д.Максименко, В.М. М'ясищев, С.Л. Рубінштейн, О.В.Скрипченко, М.В.Савчин та ін.), довільної регуляції та саморегуляції поведінки (М.Й.Боришевський, В.О.Іванников, Є.П.Льїн, О.О.Конопкін, В.К.Котирло, Є.В. Субботський, О.Я. Чебикін та ін.), регуляції та саморегуляції мисленневих процесів (А.В.Брушлінський, В.О.Моляко, О.К.Тихомиров та ін.).

Дослідження особливостей та закономірностей саморегуляції професійного мислення практичного психолога лежать на межі фундаментальних галузей психології: загальної психології, а саме психології мислення і, насамперед, продуктивного мислення, саморегуляції довільної активності людини, психології праці та професійної діяльності і, врешті-решт, педагогічної психології щодо формування умінь і навичок саморегуляції мислення.

Суттєвим у розробленні проблеми саморегуляції мислення є внесок вітчизняних учених, які заклали основи дослідження саморегуляції та вивчали прояви і психологічні механізми саморегуляції в різних видах діяльності та мислення (М.Й.Боришевський, В.К.Калін, О.А.Конопкін, Ю.М.Кулюткін, В.О.Моляко, Г.С.Никифоров, О.К.Тихомиров та ін.). Однак, незважаючи на актуальність досліджуваних питань, слід констатувати, що проблематика саморегуляції професійного мислення до останнього часу розроблялась недостатньо як у контексті практичної, так і педагогічної та професійної психології. Крім того, малодослідженою залишається проблема творчих компонент професійного мислення практичного психолога, їх місця у продуктивному вирішенні завдань, значення для успішності професійної діяльності, а також особливостей становлення саморегуляції мислення майбутнього фахівця в галузі практичної психології.

Значущість дослідження визначається значною мірою ще й тим, що в ньому системно розглядаються психологічні закономірності особливостей саморегуляції професійного мислення, регулятивних механізмів і детермінант його продуктивності у сучасного психолога-практика, психолого-педагогічних умов формування в системі вузівської підготовки фахівців. Саме тому наукова проблема дисертаційного дослідження є актуальною як із соціального, так і з наукового погляду. Це, власне, й зумовило вибір теми дослідження – «Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконувалось у межах комплексної науково-дослідної теми кафедри психології та педагогіки НПУ імені П.П.Драгоманова «Удосконалення підготовки психологів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях: бакалавр, спеціаліст, магістр» наукового напрямку «Зміст освіти, форми, методи й засоби підготовки вчителів». Тема дисертації затверджена

Вченою Радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 10 від 25 травня 2000 р.) та Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 5 від 30. 06. 2000 р.).

Об'єкт дослідження – процес розвитку й функціонування саморегуляції професійного мислення в системі фахової підготовки психологів.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні закономірності, детермінанти й механізми розвитку й функціонування саморегуляції професійного мислення в умовах розробленої системи розвивальних психотехнологій фахової підготовки практичних психологів.

Мета дослідження полягала в тому, щоб на основі системно-структурного підходу визначити особливості, механізми й детермінанти становлення і функціонування саморегуляції професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів та розробити психолого-педагогічні засади його цілеспрямованого формування.

Відповідно до об'єкта, предмета й мети були сформульовані основні **гіпотези дослідження**:

- Ефективне вирішення професійних завдань здійснюється за умови сформованості професійного мислення фахівця як специфічно-фахового, системного, практично спрямованого, оперативного й творчого, а досягнення рівня професіоналізму мислення обумовлюється особливостями генези й функціонування саморегуляції як інтегративного механізму його продуктивності й регулятивної культури.
- Важливою передумовою продуктивності професійного мислення психолога-практика є сформованість та поєднаність усіх складових саморегуляції мислення у вирішенні завдань психологічної практики – мотиваційно-ціннісних і цільових, емоційно-вольових, особистісних та індивідуально-типологічних, інтелектуальних, операціонально-технологічних.
- Системно-структурний підхід до дослідження саморегуляції професійного мислення та її розвитку надає можливість розгляду означеного феномена у синергічному поєднанні особистісної, діяльнісної та професійно-орієнтованої парадигм. Професійний розвиток саморегуляції мислення практичного психолога зумовлюється сформованістю провідних психологічних механізмів: інтегральних (цілеутворення, прогнозування, планування, програмування та ін.), особистісно-стильових (стиль саморегуляції, когнітивний стиль), метакогнітивних (рефлексія).
- Професійний розвиток саморегуляції мислення можливий за умов поєднаного впливу психологічних характеристик конституювальних утворень на межі особистісної й інтелектуальної сфер (Я-концепція, ціннісність, креативність), рівня розвитку інтелекту, складності професійних завдань.
- Управління процесом цілеспрямованого формування регулятивної культури професійного мислення у майбутніх практичних психологів може здійснюватися за умов впровадження розробленої системи розвивальних

психотехнологій як інноваційних форм фахової підготовки студентів, у якій враховано сутність й специфіку професійного мислення та його провідних механізмів.

Обрана мета та висунуті припущення обумовили такі **завдання дослідження**:

1. Визначити сутність, структуру й функції професійного мислення, особливості його генези та саморегуляції як інтегративного механізму продуктивності й функціонування мислення.

2. Здійснити концептуальний аналіз сутності та специфіки професійного мислення практичного психолога зі з'ясуванням структури, рушійних сил та регулятивних механізмів.

3. Розкрити особливості поєднання особистісного та професійно-орієнтованого підходу до системного дослідження саморегуляції мислення і розробити нормативну модель її професійного розвитку з визначенням критеріїв та рівнів сформованості у майбутніх психологів.

4. З'ясувати психологічні особливості, основні механізми функціонування і динаміку саморегуляції професійного мислення майбутніх практичних психологів із визначенням можливостей цілеспрямованого формування.

5. Дослідити основні психологічні детермінанти, які виступають конституювальними утвореннями на межі особистісної та інтелектуальної сфер, професійного розвитку саморегуляції мислення у майбутніх практичних психологів.

6. Обґрунтувати та розробити спеціальну систему розвивальних психотехнологій як одну з інноваційних форм цілеспрямованого формування саморегуляції мислення у процесі професійної підготовки студентів.

7. На підставі проведених досліджень визначити, апробувати й запровадити в практику вузівської підготовки психологів систему психолого-педагогічних умов управління процесом професійного розвитку регулятивної культури мислення.

Методологічні засади дослідження. В методологічному аспекті дисертація ґрунтується на основних наукових положеннях теорії психічної регуляції (С.Л.Рубінштейн, К.О.Абульханова-Славська, О.К.Тихомиров) та довільної саморегуляції (О.А.Конопкін, М.Й.Боришевський, Ю.М.Кулюткін, В.О.Моляко, О.Я.Чебикін); положеннях про особистість як суб'єкта довільної активності (Б.Г.Ананьєв, О.М.Леонтьєв, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко) і духовного зростання (І.Д.Бех, М.В.Савчин); принципах системно-структурного підходу та системного вивчення мислення (В.М.Садовський, І.М.Семенов, Є.Г.Юдін, Г.П.Щедровицький); основних положеннях задачного підходу (Г.С.Костюк, Г.О.Балл, Ю.І.Машбиць) та психологічної концепції розвивального навчання (В.В.Давидов, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко; Ю.О.Приходько, О.В.Скрипченко, Ю.М.Швалб). Дослідження також спирається на узагальнені положення концепцій професійного розвитку й професіоналізму (Є.О.Климов, Н.В.Кузьміна,

Л.К.Маркова, Л.М.Мітіна, О.О.Рєан, В.А.Семиченко, В.Д.Шадриков) та акмеологічного підходу до аналізу професійної діяльності та мислення (О.О.Бодальов, О.С.Анісімов, О.О.Деркач, Л.Е.Орбан-Лембрик, О.І.Степанова); психолого-педагогічні принципи застосування інноваційних методів у вищій школі (В.І.Бондар, Л.В.Долинська, П.С. Решетников, Т.С.Яценко); принципи вивчення інтелектуальних і творчих складових різних видів професійного мислення (Д.Б.Богоявленська, Т.В.Кудрявцев, Ю.М.Кул'юткін, В.О.Моляко, Я.О.Пономар'єв, О.К.Тихомиров, В.В.Рибалка, М.Л.Смульсон, Л.І.Фомічова; Т.Вертгеймер, Г.Дункер, Т.Торранс); основні положення вітчизняної практичної психології та провідні принципи підготовки психологів-практиків (О.Ф.Бондаренко, С.Д.Максименко, В.Г.Панок, Н.В.Чепелева та ін.).

Методи дослідження. У дисертації використано комплекс методів: теоретичних (теоретико-методологічний аналіз проблеми, моделювання, проектування, експериментально-генетичний метод), емпіричних (спостереження, анкетування, метод експертних оцінок, аналіз продуктів діяльності, метод «міркування вголос», тестування, проєктивні методи, активні методи навчання). Застосовувався комплекс тестових методик: для діагностики стильових характеристик саморегуляції Г.Айзенка, Дж. Роттера, О.Маклакова та С.Чермяніна, Дж.Кагана, Г.Уїткіна; конституювальних особистісних чинників саморегуляції мислення Н.Непомнящої, М.Магомед-Емінова, В.Капоні і Т.Новака, Б.Басса, Є.Шострома; дослідження творчого потенціалу Г. Никифорова, П.Торранса; вибрані шкали тесту вимірювання інтелекту Р.Амтхауера; конструювання психологічних профілів за Х.Зівертом та ін. В роботі використовуються методи математичного планування експерименту, комп'ютерної обробки експериментальних результатів.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Дослідження проводилось упродовж 1996 – 2003 років. Генеральна сукупність досліджуваних – біля 500 осіб (студентів старших курсів - майбутніх психологів різних форм навчання з НПУ імені М.П.Драгоманова та працюючих практичних психологів м. Києва).

Надійність і вірогідність наукових положень, висновків і рекомендацій дослідження забезпечено методологічним обґрунтуванням вихідних положень, репрезентативністю вибірки досліджуваних, використанням комплексу взаємодоповнювальних методів дослідження, що адекватні меті та завданням, обґрунтованим поєднанням якісного й кількісного аналізу експериментальних даних, багаторічним строком апробації та практичного впровадження дисертаційних результатів.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження полягає в тому, що: автором уточнено зміст та функції психологічних категорій «саморегуляція», «професійне мислення» у їх взаємозв'язку з іншими категоріями психології, визначено та обґрунтовано поняття «регулятивна

культура», «професійна рефлексія», «професійне цілеутворення»; вперше застосовано системно-структурний підхід (із поєднанням особистісної та професійно-орієнтованої парадигм) до дослідження професійного мислення та особливостей його саморегуляції у психологів-практиків; розроблено оригінальну концепцію саморегуляції професійного мислення майбутнього практичного психолога, що включає визначення структури, підструктур, комплексу провідних психологічних механізмів, детермінант і рушійних сил розвитку саморегуляції професійного мислення; розроблено та адаптовано комплекс методик для системно-структурного дослідження саморегуляції мислення; вперше виявлено інтегральні, стильові та рефлексивні механізми саморегуляції мислення практичного психолога; з'ясовано особистісні та творчі детермінанти професійного розвитку саморегуляції мислення. Крім того, визначено й обґрунтовано рушійні сили та детермінанти професійного розвитку саморегуляції мислення психолога-практика. Вперше розроблена концептуальна модель розвитку професійного мислення та його регулятивної культури.

З'ясовано сукупність психолого-педагогічних умов, які забезпечують управління процесом цілеспрямованого формування саморегуляції професійного мислення в системі фахової підготовки студентів. Дисертаційне дослідження доповнює класичну теорію продуктивного мислення, сучасні теорії практичного й творчого мислення, розширює уявлення про структуру, механізми та різновиди професійного мислення. Показана можливість використання розвивальних, у тому числі й рефлексивно-творчих, психотехнологій як підвалини формування регулятивної культури професійного мислення психолога-практика.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що на основі розробленої в дисертаційному дослідженні системи розвивальних психотехнологій запропоновано комплекс методик системного дослідження й цілеспрямованого формування саморегуляції мислення та його регулятивної культури. Концептуально й емпірично обґрунтована програма рефлексивно-творчого тренінг-практикуму (РЕТТ), що може бути використована в процесі формування регулятивної культури мислення психологів.

Одержані результати впроваджені автором у програми, навчально-практичні комплекси й навчальні посібники, а також у розроблення й викладання курсів з практичної психології у Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова, Національному університеті «Києво-Могилянська академія», Кіровоградському державному педагогічному університеті імені В.Винниченка, у вищих закладах освіти недержавної форми власності (Міжрегіональній Академії управління персоналом – МАУП та Європейському університеті – СУФІМБ).

Спроектвана система психолого-педагогічних умов формування й розвитку регулятивної культури професійного мислення психологів упроваджується в практику їх підготовки у Національному педагогічному

університеті імені М.П.Драгоманова впродовж 1996–2004 навчальних років. Результати дисертаційного дослідження можуть використовуватися для вдосконалення самостійної роботи та особистісного зростання студентів, саморозвитку їх мислення й підвищення рівня професіоналізму психологів, соціальних педагогів, менеджерів. Практична значущість дисертаційного дослідження має прояв у розроблених за концепцією автора та визначеним ним напрямом наукових пошуків дипломних і магістерських роботах, кандидатських дисертаціях аспірантів.

Особистий внесок автора. Розроблені наукові положення та одержані теоретичні й емпіричні результати є самостійним внеском автора у розвиток психологічної культури саморегуляції професійного мислення студентів - майбутніх психологів, у систему інноваційних методів вдосконалення вузівської професійної підготовки фахівців в галузі практичної психології.

Основні наукові положення та результати дисертаційного дослідження, окрім самостійних наукових публікацій автора, відображено також у спільних наукових публікаціях - навчальних посібниках, підручнику та статтях (внесок здобувача складає 50 %), навчально-практичних комплексах (внесок здобувача складає 75 %), створених на основі розроблених та апробованих автором дисертації навчальних програм із дисциплін практичної психології. Розробки та ідеї, які належать співавторам, у дисертації не використовуються.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні теоретичні та практичні положення дисертації доповідалися й обговорювалися на розширених засіданнях кафедри психології та педагогіки НПУ імені М.П.Драгоманова, лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України, наукових звітних конференціях НПУ імені М.П.Драгоманова. Результати дослідження апробовано на наукових конференціях, семінарах, симпозіумах, конгресах, з'їздах психологів: на IV Міжнародному конгресі з психотерапії (Німеччина, Берлін, 1994), XXIII Міжнародному конгресі з прикладної психології (Іспанія, Мадрид, 1994), II та III з'їздах Товариства психологів України (Київ, 1996, 2000), Міжнародних наукових Костюківських читаннях (Київ, 1998, 2003), Міжнародному конгресі конфліктологів (Москва, 2000), Міжнародній конференції “Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології” (Київ, 2002). Результати роботи апробовано також на науково-практичних конференціях та семінарах із проблем: “Конфлікти в суспільстві: діагностика й профілактика” (Київ–Чернівці, 1995), “Психологічна служба -школи: минуле, сучасність, майбутнє” (Тернопіль, 1996), “Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку” (Київ, 1996), “Конфлікти в педагогічних системах” (Вінниця–Київ, 1997), “Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога” (Київ, 1998, 2002), “Конфліктологічна експертиза: теорія та методика” (Київ, 1997, 1999, 2002), “Проблеми безпеки української нації на порозі XXI

сторіччя” (Київ–Чернівці, 1998), “Актуальні проблеми діяльності практичних психологів” (Білорусь, Мінськ, 1999), “Корпоративна культура та підготовка спеціалістів гуманітарного профілю” (Донецьк, 2001), “Організаційна психологія: інноваційні підходи та технології” (Київ, 2002), “Творческое наследие А.В.Брушлинского и О.К.Тихомирова и современная психология мышления» (Москва, 2003), «Управління конфліктами в сучасних організаціях» (Київ, 2003). Результати дослідження апробовано також у навчальних курсах із практичної психології (“Основи психоконсультації та психокорекції”, “Психологія конфлікту”, “Основи психотерапії”, “Психологія управління”, “Конфліктологія” та ін.), організаційно-методичній та науковій роботі з аспірантами, дипломниками, магістрантами.

Результати дисертації **впроваджено** у навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова впродовж 1996–2003 рр. (Довідка № 07 - 10/509 від 19.03. 2004 р.), у розробку змісту та викладання ряду дисциплін із практичної і прикладної психології в Національному університеті “Києво-Могилянська академія” у 2001–2003 р.р. (Довідка №16/381 від 24.03.2004 р.), Кіровоградському державному педагогічному університеті імені В.Виниченка (Довідка №220 від 23 березня 2004 р.), Інституті соціальних наук Міжрегіональної Академії управління персоналом у 2000–2003 рр. (Довідка №1521 від 22.03.2004р.), Європейському університеті (ЄУФІМБ) у 2000–2002 рр. (Довідка № 9 від 22.03.2004 р.).

Публікації. Результати дослідження висвітлені у 72 публікаціях автора, в т.ч. одній монографії, двох навчальних посібниках у декількох виданнях (з грифом МОН України) та підручнику, 43 статтях та матеріалах конференцій. У наукових фахових виданнях, затверджених переліком ВАК України, опубліковано 26 статей, серед яких 23 – одноосібні. Загальний обсяг особистого внеску становить 83 друківаних аркушів.

Структура дисертації зумовлена логікою дослідження і складається із вступу, п’яти розділів, висновків, списку основної використаної літератури (465 найменувань, із них 52 – іноземними мовами), додатків (6). Основний зміст дисертації викладено на 408 сторінках комп’ютерного набору. (17 друк. арк.). Робота містить 26 таблиць, 32 рисунки на 21 сторінці. Загальний обсяг дисертації – 499 сторінок.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **вступі** обґрунтовано актуальність проблеми, визначені об’єкт, предмет, мета, гіпотези й завдання дослідження, методологічні та методичні підходи. Висвітлено наукову новизну, теоретичне й практичне значення роботи. Наведено відомості про особистий внесок автора, апробацію і впровадження результатів дослідження та структуру дисертації.

У першому розділі – “Теоретико-методологічні основи вивчення саморегуляції професійного мислення як психологічного феномена” подано результати теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження мислення та його професійного розвитку в студентському віці; визначено роль та місце феномена саморегуляції в житті людини, у мисленні та його становленні. В розділі систематизовано, виходячи із цілей дослідження, численні підходи до дослідження та розвитку мислення з визначенням логіко-центрованої, особистісної, діяльнісної, вікової, професійно-орієнтованої парадигм.

На основі аналізу літератури уточнено категоріальний апарат з різних галузей психологічних знань у дослідженні проблем професійного мислення, що зумовило необхідність визначення й обґрунтування понять “професіоналізм” і “професійна компетентність”, “професійне мислення”, “фахово-професійне” та “компетентне” мислення, “регулятивна культура” як психологічна культура мислення.

Екскурс в історію вивчення проблеми дослідження та розвитку мислення показує, що в більшості робіт мислення розглядається як процес пізнавальної діяльності індивіда, який характеризується узагальненням та опосередкованим відображенням дійсності (Л.М.Андциферова, А.В.Брушлінський, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, О.М.Матюшкін, О.В.Скрипченко, К.О.Славська, О.К.Тихомиров; Дж. Брунер, А.Валлон, Ж.П’яже та ін.).

У дослідженнях мислення провідне місце посідає логіко-центрований підхід (за визначенням В.О.Моляко), що значною мірою гальмує розроблення проблем мислення, оскільки обмежує можливості схем аналізу та розгляду мисленнєвих механізмів. У концепції С.Л.Рубінштейна порушується проблема дослідження мислення саме через особистісну, суб’єктну парадигму.

Мислення неможливо аналізувати, на думку Л.С.Виготського, поза аналізом зв’язку з емоційним життям особистості, її переживаннями та життєвим досвідом, адже в процесі розвитку мисленнєвих функцій змінюються їхні зв’язки з емоціями. Сучасне бачення проблеми дослідження мислення осягається у застосуванні особистісних парадигм, які умовно поділяються на дві групи: 1) орієнтовані на дослідження мислення у співвідношенні з особистісними якостями та особистісною організацією суб’єкта в цілому; 2) орієнтовані на пошук базового, конституювального утворення особистісної сфери, що має вияв у мисленні та регулює його.

Відповідно до основних парадигм, що їх докладено в основу другої групи досліджень, вивчається вплив тих чи інших конституювальних особистісних (Я-концепція, установка, ціннісність, спрямованість та ін.) та особистісно-мисленнєвих утворень (інтелектуальна активність, інтелектуальна пасивність, креативність, стратегія, когнітивний стиль) на мислення і його регуляцію (А.В.Брушлінський, Д.Б.Богоявленська, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, Н.І.Непомнящая, Л.С.Славина, К.О.Славська, М.Л.Смульсон,

Д.М.Узнадзе та ін.). У численних дослідженнях, які проведені як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології, доведено, що кожна особистість у процесі життя набуває індивідуальних особливостей мислення, які, з одного боку, пов'язані з рівнем розвитку мислення та мисленневих операцій, а з другого – із сукупністю особистісних якостей, що поширюються на сферу розвитку мислення, у тому числі й професійного.

Досить поширеним підходом до вивчення мислення та його розвитку є дослідження видів мислення, насамперед теоретичного й практичного, або ж порівняльний аналіз зазначених видів мислення між собою (В.В.Давидов, Ю.К.Корнілов, С.Д.Максименко, В.Н.Пушкін та ін.). Якщо теоретичне мислення вже стало предметом поглибленого психологічного аналізу, то практичне мислення починає привертати увагу дослідників лише в останні десятиріччя.

Початок розгляду практичного мислення як психологічної категорії, започатковано Б.М.Тепловим. Дослідження видів та специфіки практичного мислення набувають більш розгорнутого характеру в психології праці та інженерній (технічній) психології (О.О.Крилов, Т.В.Кудрявцев, Ю.К.Корнілов, Б.Ф.Ломов, В.О.Моляко, В.Н.Пушкін, В.Д.Шадриков та ін.), у дослідженнях різних видів професійної діяльності (Ю.К.Бабанський, О.О.Бодальов, Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кулюткін, О.К.Тихомиров, О.І.Щербаков та ін.). Таке зростання інтересу до проблеми практичного мислення в основному спостерігається у межах діяльнісного підходу й пояснюється тією очевидною обставиною, що практичне мислення прямо чи опосередковано пов'язане з підвищенням ефективності праці та рівнем професійної підготовки фахівця.

Психологічні проблеми розвитку мислення впродовж досить тривалого часу вивчалися переважно у віковій та педагогічній психології у межах досліджень психічного розвитку, зокрема розумового. Серед них провідне місце належить вітчизняним теоріям Л.С.Виготського, П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, О.Р.Лурії, С.Д.Максименка, С.Л.Рубінштейна, а також зарубіжним теоріям А.Бандури, У.Бронфенбренера, Ш.Бюлер, А.Валлона, К.Дункера, Ж.П'яже, Б.Скінера та ін. Однак, незважаючи на вагомі результати цих досліджень, велику кількість теорій, концепцій та моделей розвитку, між якими іноді виникає суперечність, слід визнати, що єдиного розуміння проблеми розвитку мислення як у межах психічного, так і розумового розвитку ще не досягнуто, особливо в контексті розуміння сутності професійного мислення та його становлення.

Найбільш поширеним та досить розвиненим як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології, є дослідження мислення у дитячій та віковій психології (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, Л.О.Венгер, О.К.Дусавицький, З.М.Істоміна, О.І.Липкіна, Т.М. Лисянська, О.В.Проскура,

В.В.Рєпкін, О.В.Скрипченко, Л.І.Фомічова та ін.). Проведені дослідження особливостей мислення у віці ранньої дорослості дозволили констатувати суттєві зрушення в його розвитку. Воно відзначається більш гнучкими взаємозв'язками образних, логічних та операціональних компонент, комплексністю мисленневих операцій, поєднанням теоретичного і практичного мислення.

Відзначено, що *розвиток мислення у студентському віці відбувається насамперед у тісному зв'язку з формуванням особистості студента*. При цьому не тільки індивідуально-типологічні властивості особистості впливають на характер розвитку мислення, але й закономірності розвитку мислення впливають на процес формування особистості, оскільки вони забезпечують вироблення власної світоглядної позиції особистості майбутнього фахівця, його системи саморегуляції тощо.

Дослідники відзначають, що розвиток мислення є складовою професійного становлення особистості майбутнього фахівця, в процесі чого воно набуває ознак, що є характерними саме для певної професії та набуття фахової компетентності. Найвідоміші вітчизняні концепції професійного розвитку та психології професіоналізму (О.О.Бодальов, Є.О.Климов, Н.В.Кузьміна, О.К.Маркова, Л.М.Мітіна, О.О.Рєан, В.Ф.Семиченко, В.Д.Шадриков та ін.) переконливо доводять, що характеристики особистості суттєво впливають на процес і результат мислення й діяльності у ході професіоналізації особистості.

Як особистість у цілому, так і її пізнавальні процеси формуються саме в процесі професійного розвитку, здійснення професійної діяльності, вирішення специфічно фахових завдань. У межах визначеного напрямку розглянуто й систематизовано питання *психологічних критеріїв та ознак професіоналізму діяльності й мислення у вирішенні фахово-професійних завдань*, серед яких одне з провідних місць займають характеристики особистості й рівня компетентності фахівця. Серед психологічних критеріїв та ознак професіоналізму діяльності й мислення у вирішенні професійних завдань виділено: високий рівень кваліфікації та професійної компетентності; високий рівень розвитку особистісних професійно-важливих якостей; високий рівень мотивації досягнення; низький рівень залежності від зовнішніх факторів і гнучкість саморегуляції; високий рівень організованості, працездатності, мобілізованості; можливість самореалізації та розвитку фахівця як особистості; спрямованість на утворення й реалізацію професійних цілей; володіння змістом та сучасними технологіями рішення професійних завдань тощо.

Дослідники психологічної проблематики професіоналізму значну увагу приділяють ряду понять, які є ключовими у професійному становленні особистості (компетентність, ментальність, самосвідомість, само-визначення), тісно пов'язані з професійним мисленням та його розвитком. *Професійне мислення* розглядається дослідниками у двох вимірах: з одного

боку – як вищий рівень розвитку мислення (ідеальне мислення, мислення вищого рівня – “акме”), що тісно пов’язаний з ментальністю, само-свідомістю, професійною компетентністю та професіоналізмом взагалі, а з другого – як фахово-професійне мислення з точки зору специфіки фаху, діяльності, класів завдань, технологій їх вирішення. При цьому професіоналізм мислення обмежується критеріями та межами відповідної професії, специфікою професійної діяльності.

У дослідженнях професіоналізму та професійного мислення відстоюється думка про специфічні якості та характеристики, що властиві професійному мисленню, серед яких провідну роль відіграють характеристики як теоретичного, так і практичного мислення: практичність, конструктивність, технологічність, оперативність; продуктивність, творчість, пошуковість, ініціативність, гнучкість, швидкість, розробленість, відкритість; системність, логічність, діалектичність; організованість, саморегульованість, реверсивність тощо.

Професійне мислення пов’язане із використанням як репродуктивних, так і продуктивних, творчих компонент (Д.Б.Богоявленська, І.П.Калошина, Ю.М.Кулюткін, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, В.В.Рибалка та ін.). Існують різні підходи до вивчення творчого мислення, однак більшість авторів вважає, що саме прояви творчої самостійності, пізнавальної активності, креативності визначають рівень розвитку мислення, у тому числі й професійного. Однак, не дивлячись на зацікавленість дослідників цією проблемою як у вітчизняній, так і в зарубіжній психологічній науці, можна назвати лише поодинокі дослідження феномена професійного мислення щодо його специфічно-фахових видів та їхньої специфіки (В.П.Андронов, Р.О.Берулава, Д.Б.Завалішина, Ю.М.Кулюткін, О. М.Столяренко).

Експурс в історію вивчення проблеми саморегуляції як психологічного механізму організації поведінки, діяльності та пізнавальних процесів і, зокрема, мислення показує, що, незважаючи на досить широкий спектр досліджень у зазначеному напрямі (С.Л.Рубінштейн, О.О.Конопкін, Г.С.Костюк, М.Й.Боришевський, В.О.Іванников, Є.П.Льїн, В.К.Калін, Г.С.Никифоров, В.В.Селіванов, О.Я.Чебикін та ін.) саморегуляція мислення як феномен, що нерозривно пов’язаний з усвідомленням та волею, вивчена ще недостатньо.

Розглядаючи саморегуляцію як психологічну категорію, дослідники дуже часто звужують предмет її дослідження, тобто у більшості випадків їхня увага обмежується одним із видів саморегуляції (моральна, рефлексивна, інтелектуальна, емоційно-вольова). Це впродовж тривалого часу обмежувало вивчення саморегуляції як специфічного метамеханізму забезпечення діяльності та пізнавальних процесів, організації й регуляції поведінки тощо.

Суттєвим у психологічних дослідженнях саморегуляції є визначення психологічного змісту самого поняття та розмежування його з іншими

спорідненими поняттями. У сучасній психології саморегуляція розглядається у відповідності з різними парадигмами та підходами (підхід у психології праці та інженерній психології, психофізичний, психотерапевтичний, особистісний, структурно-психологічний, ціннісно-нормативний, організаційно-методологічний, підхід з точки зору теорії установки).

Особливу увагу дослідників привертає питання визначення психологічних механізмів саморегуляції, які виділяють, головним чином, базуючись на парадигмі вивчення сутності саморегуляції (рефлексія, самоконтроль, самонавіювання тощо).

Дослідженнями доведено, що суттєвим у забезпеченні необхідного рівня професійного мислення є його психологічна культура, яка, передусім, передбачає розвиток умінь самоорганізації та саморегуляції мисленнєвих процесів. Культура саморегуляції мислення зумовлює володіння знаннями, уміннями й навичками адекватної й ефективної саморегуляції. В останні роки поширився підхід до виділення організаційної й регулятивної культури водночас як феномена психології і культури.

Загалом, теоретичний аналіз проблеми й змісту понять “саморегуляція”, “професійне мислення” та “саморегуляція професійного мислення” і, зрештою, “регулятивна культура професійного мислення”, які виступають ключовими у першому розділі дисертації, дозволяє відзначити суттєву роль цілеспрямованої, довільної саморегуляції у підвищенні рівня розвитку мислення, у тому числі й професійного. Саме тому регулятивну культуру мислення та її професійний розвиток визначено як одне з основних завдань фахової підготовки майбутніх практичних психологів.

У другому розділі – «Саморегуляція професійного мислення як система та рушійні сили її розвитку у майбутніх психологів» – викладено концепцію й основні методологічні позиції системно-структурного підходу до вивчення саморегуляції мислення, наведено результати концептуального аналізу характеристик професійного мислення у вирішенні типових завдань психологічної практики та структуру саморегуляції мислення психолога-практика, викладено концептуальну модель та рушійні сили професійного розвитку регулятивної культури мислення майбутніх фахівців в системі фахової підготовки.

Становлення психологічної практики в Україні характеризується інтенсивним формуванням професійно-предметного простору практичної психології, конкретизацією змісту завдань та поширенням технологій, що застосовуються психологом для їх вирішення. В дослідженнях останніх років визначено спектр провідних напрямів і видів діяльності практичного психолога, класів типових практичних завдань, що зумовлюють специфіку професійного мислення фахівця, визначено детермінанти й рушійні сили його розвитку.

Концептуальний аналіз *типових класів професійно-психологічних завдань*, що обумовлюють специфіку саморегулювання професійного

мислення практичного психолога, дозволив виокремити *провідні їх характеристики*, а саме: спрямованість на надання конструктивної психологічної допомоги й підвищену відповідальність фахівця за свої рішення; багатоаспектність та соціальну обумовленість причин походження більшості запитів клієнтів психолога; семантичну багаторівневість професійних завдань; часову обмеженість мисленнєвого пошуку та вимоги до оперативного прийняття рішень, відкритість до альтернатив та творчу неповторність, необхідність застосування в процесі вирішення завдань міждисциплінарних знань і умінь, гнучкого й динамічного застосування прийомів самоорганізації та саморегуляції фахівця.

Аналіз мисленнєвої діяльності практичного психолога здійснюється у вимірах професійної діяльності та специфіки типових фахових завдань психологічної практики. Наведено результати опитувань працюючих практичних психологів щодо поширених напрямів їхньої професійної діяльності та найбільш типових класів професійно-психологічних завдань.

Концептуальний аналіз професійного мислення практичного психолога дозволяє окреслити його як, з одного боку, практичне мислення, що відзначається конкретністю, конструктивністю, оперативністю, а з другого – теоретичне, системне й діалектичне мислення в його практичному застосуванні. З'ясовано й систематизовано *специфічні якості та психологічні характеристики професійного мислення практичного психолога*: практична спрямованість, конструктивність, конкретність, оперативність, своєчасність; поліпроблемність, комплексність, емпатійність, деталізованість, рефлексивність, організованість, впорядкованість; динамічність, лабільність, гнучкість, швидкість, креативність, незалежність, продуктивність; системність, діалектичність, прогностичність, аналітичність, критичність, селективність.

Відмінною ознакою професійного мислення практичного психолога є не стільки необхідність виконання вже готових (визначених клієнтом) завдань, скільки вміння їх диференціювати, діагностувати, правильно ставити й формулювати, а також прогнозувати перспективи та можливості реалізації, психологічні наслідки їх ефективного розвитку. Тобто, однією з найважливіших характеристик професійного мислення психолога є *вміння бачити в професійних завданнях проблемні ситуації, створювати та аналізувати їх*.

Суттєвими ознаками професійного мислення психолога є комплексність і системність бачення проблем клієнта, визначення творчих, щоразу неповторних варіантів їх подолання, що потребує, відповідно, високої гнучкості мислення. Визначено рефлексивну прогностичність як специфічну особливість професійного мислення психолога, яка обумовлює досить жорсткі вимоги до рівня розвитку рефлексивних і творчих мисленнєвих умінь практичного психолога.

Наведено концептуальний аналіз *психотехнологічних складових процесу вирішення типових завдань психоконсультування* (послідовне перетворення скарги на первинний запит, професійний запит, узгоджене технічне (робоче) завдання на психологічну роботу). Формулювання запиту як структуризація проблеми клієнта виступає ознакою того, що існує психологічна проблема, переживання, які пов'язані з нею, потреба у психологічній допомозі.

Визначено основні регулятивно-технологічні складові, що структурують, формалізують та, відповідно, спрямовують процеси професійного мислення практичного психолога (професійний запит, психологічний діагноз, психокорекційна програма тощо). Обґрунтовується важливість *професійного цілеутворення, планування, прогнозування, програмування, самоконтролю та прийняття рішень як базових механізмів саморегулювання мислення психолога.*

Теоретично та емпірично обґрунтовано концепцію саморегуляції професійного мислення практичного психолога. Визначено провідні теоретико-методологічні позиції: основні принципи теорії психічної регуляції (С.Л.Рубінштейн, К.О.Абульханова-Славська); методологічні положення про особистість як суб'єкта своєї довільної активності (С.Л.Рубінштейн, Б.Г.Ананьев, О.М.Леонтьєв); принципи інтегративного та універсального опису характеристик саморегуляції психічних процесів (К.О.Абульханова-Славська, М.Й.Борішевський, О.К.Тихомиров, В.Є.Чудновський, В.Д.Шадриков); основні положення моделі системи довільного саморегулювання (О.О.Конопкін, В.К.Калін, Ю.М.Кулюткін, Г.С.Никифоров).

Концепція дослідження базується на принципах системно-структурного підходу й системної організації мисленнєвої діяльності (В.М.Садовський, І.М.Семенов, Є.Г.Юдін, Г.П.Щедровицький); макро/мікроаналізу професійної діяльності й мислення (В.П.Зінченко, Б.Ф.Ломов, І.П.Калошина, В.О.Моляко, В.Д.Шадриков); підходу до мислення як продуктивного й творчого (Д.Б.Богоявленська, Ю.К.Корнілов, Т.В.Кудрявцев, Ю.М.Кулюткін, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов; Т.Вертгеймер, Г.Дункер, Т.Горранс та ін.).

Обґрунтовано розгляд саморегуляції як професійно-важливої властивості, необхідної складової здатності до вирішення завдань психологічної практики. *Саморегуляція мислення фахівця визначається як індивідуально створена система дій, що базується на Я-концепції особистості та виступає як засіб або система засобів професійного самоусвідомлення та самоорганізації з метою успішного вирішення завдань.* Саморегуляцію професійного мислення розглянуто як значною мірою усвідомлене, цілеспрямоване планування й продукування цілей, їх співорганізація у єдиній послідовності, контроль та прийняття рішень у відповідності з професійно-значущими технологіями оцінки їх якості та реалізації.

Структура саморегуляції професійного мислення психолога-практика містить п'ять підструктур: ціннісну та мотиваційно-цільову, емоційно-вольову, особистісну, когнітивну (інтелектуальну), операціонально-

технологічну. Кожна з визначених підструктур відзначається певними психологічними властивостями, домінуючою сферою саморегуляції, характером базових професійних умінь, ключових психологічних механізмів.

Розроблена структура зумовлює рівні сформованості саморегуляції мислення з урахуванням представленості й розвиненості усіх підструктур та їхніх компонент. Спроековано нормативну послідовність саморегуляції професійного мислення, що охоплює: постановку цілей, прогноз і планування, самоконтроль та оцінку, розробку програми реалізації цілей, цільову мобілізацію й рефлексію, самовплив і самокорекцію, прийняття рішення. Виділено *інтегральні або регулятивні механізми саморегуляції мислення*: цілеутворення, прогнозування, планування, програмування, прийняття рішення та ін., які починають функціонувати в процесі вирішення завдань та спрямовані на співорганізацію всіх необхідних складових.

Обґрунтована роль специфічного й професійно-важливого психологічного механізму – рефлексії, що регулює та стабілізує діяльність фахівця. *Професійна рефлексія психолога-практика* визначається як різноспрямована, когерентна (від лат. *cohaerentia* - зв'язок, зчеплення, у даному контексті різних рівней та напрямів), багаторівнева. Важливим є те, що сформованість професійної рефлексії, взаємозалежність і гнучкість рефлексивних процесів значною мірою забезпечують ефективність функціонування саморегуляції професійного мислення психолога-практика.

У другому розділі викладено принципові положення та розкрито сутність *концептуальної моделі професійного розвитку регулятивної культури мислення в системі фахової підготовки психологів-практиків*. Суттєвими у сконструйованій моделі виступають: принципи розвивального навчання та генетичної психології (В.В.Давидов, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко), положення та принципи акмеологічного аналізу й організації професійної діяльності та мислення (О.О.Бодальов, О.С.Анісімов, О.О.Деркач, Н.В.Кузьміна, Л.Е.Орбан-Лембрік, Л.П.Ситников, О.І.Степанова), принципи проектування змісту й технологій навчальної діяльності (Ю.І.Машбиць, М.Л.Смульсон, Л.І.Фомічова) та застосування інноваційних методів у навчанні (В.І.Бондар, П.Є. Решетников, А.В.Фурман, Т.С.Яценко).

Розроблена модель передбачає такі стадії: підготовчу (орієнтувально-накопичувальну), адаптаційну (імітаційно-приспосувальну), потенційну (системно-ресурсну), творчо-актуалізаційну (продуктивну). Визначено рівні професійного розвитку саморегуляції мислення, виходячи з того, що кожна стадія зумовлює функціонування трьох рівнів розвитку. На продуктивній стадії професійного розвитку, яку можна вважати найвищою, здійснюється оволодіння знаннями, уміннями і навичками саморегуляції мислення, творчо й конструктивно організується пошук та прийняття рішень.

Доведено, що управління процесом професійного розвитку регулятивної культури мислення практичного психолога зумовлює врахування на кожній з означених стадій концептуальної моделі психологічних умов досягнення

відповідного рівня розвитку всіх професійно-важливих системно-структурних складових саморегуляції мислення.

Встановлено *рушійні сили професійного розвитку саморегуляції мислення* майбутнього фахівця, серед яких: психологічно-значущі обставини (від яких залежить досягнення рівня професіоналізму), що мають об'єктивний характер; психологічні детермінанти, які можна визначити як рушійні сили набуття професіоналізму, що мають суб'єктивний характер стосовно до майбутнього фахівця, його мислення й діяльності. Серед рушійних сил професійного розвитку суттєве місце належить внутрішнім протиріччям, внутрішнім конфліктам особистості, що сприяють особистісному зростанню та забезпечують особистісну регуляцію мисленневих процесів.

До психологічних детермінант розвитку саморегуляції професійного мислення психолога-практика віднесено: ціннісні та мотиваційно-цільові, емоційно-вольові, власне особистісні, когнітивні (інтелектуальні), технологічні. Визначено одне з провідних місць у розвитку саморегуляції професійного мислення психолога суто особистісних детермінант, до яких, передусім, належать базові характеристики Я-концепції фахівця.

Перспективи сприятливого професійного розвитку регулятивної культури мислення майбутнього фахівця залежать, з одного боку, від ціннісної і цільової спрямованості особистості, її емоційно-вольового, особистісного, інтелектуального й творчого потенціалу, від базової фундаментальної підготовки та сформованості мисленневих умінь вирішення професійно-психологічних завдань. З другого боку, професійний розвиток залежить від поєднання внутрішніх та зовнішніх умов – рушійних сил професійного становлення регулятивної культури мислення майбутнього фахівця у системі вузівської підготовки практичних психологів.

У третьому розділі – **“Дослідження особливостей і динаміки психологічних механізмів саморегуляції професійного мислення”** наводяться результати першої констатуючої (“інструментальної”) частини дослідження щодо експериментального вивчення базових психологічних механізмів, особливостей проявів та динаміки саморегуляції мислення майбутніх практичних психологів.

Метою даної частини роботи є дослідження основних психологічних механізмів та динаміки саморегуляції мислення майбутніх практичних психологів у процесі вирішення фахових завдань в системі їх вузівської підготовки. Ця частина дослідження організаційно й методично складається із трьох етапів – “інтегрального”, “стильового”, “рефлексивного”.

На першому, “інтегральному”, етапі здійснювалося вивчення психологічних особливостей та динаміки функціонування інтегральних механізмів саморегуляції мислення, що утворюють єдину регулятивну послідовність організації мисленневих процесів вирішення завдань. Розробляючи методичний апарат даного етапу дослідження, ми виходили з

існуючого у психології погляду на те, що саморегуляція мислення забезпечується шляхом застосування різноманітних регулятивних механізмів, до яких, передусім, належать інтегральні механізми, що необхідні в будь-якій мисленнєвій діяльності, і без допомоги яких неможливо здійснювати самоорганізацію мислення.

Інтегральні або регулятивні механізми (залежно від цільового призначення, ролі та “розгорнутості” у діяльності, можуть іноді визначатися як регулятивні процеси) виступають, з одного боку, як результат поєднання та взаємозбагачення ціннісних, емоційно-вольових, мотиваційних й інтелектуальних регулятивних процесів, а з другого – як психологічні механізми регуляції когнітивних процесів (так званих процесів “першого порядку”).

Саме тому інтегральні механізми найчастіше розглядаються як так звані процеси “другого порядку” – регулятивні або допоміжні процеси. До таких процесів віднесено: цілеутворення, прогнозування, планування, програмування, самоконтроль та оцінку, цільову мобілізацію та рефлексію, самовплив і самокорекцію, прийняття рішення, перевірку ефекту в реалізації цілей. Вони виступають як психологічні механізми саморегуляції мислення.

Встановлено, що важливим у вирішенні завдань є не стільки кожен інтегральний механізм сам по собі (саме так найчастіше вони досліджувалися), скільки єдиний комплекс механізмів у їх послідовності в забезпеченні процесу саморегулювання мислення. Це пов’язано з мобільністю та дієвістю системи саморегуляції особистості в цілому, індивідуальним стилем діяльності фахівця, особливостями когнітивних стилів.

Методичний апарат, що був розроблений для дослідження оцінки продуктивності комплексу інтегральних механізмів саморегуляції мислення, зумовив застосування низки спеціальних методів і методик: аналізу вербальної поведінки досліджуваних під час “міркування вголос” у процесі вирішення завдань, аналізу кінцевих і проміжних результатів-продуктів, порівняльного аналізу співвіднесення нормативних показників з емпіричними.

Продуктивність саморегуляції мислення оцінювалася комплексно, враховуючи результативні й процесуальні характеристики функціонування інтегральних механізмів. Для зведеної оцінки продуктивності саморегуляції у дослідженні використовувалися два підходи: якісний та кількісний. Якісний підхід враховував вербальні прояви “міркування вголос” при застосуванні інтегральних механізмів та невербальні характеристики (наприклад, труднощі та паузи у процесі міркування).

Дослідження проводилося на змодельованому комплексі типових професійно-психологічних завдань із практичної психології, розроблених за формою запиту різного типу складності та проблемної спрямованості. Як типові було обрано запити з проблематики психоконсультавання, психокорекції, психології вирішення конфліктів.

Виявлено, що серед визначених нами шляхом опитування трьох типів професійно-важливих цілей (професійно-важливі цілі-цінності, діяльнісні цілі, технологічні цілі), найбільші труднощі спостерігалися у студентів саме в утворенні професійно-важливих технологічних цілей. Більш значна частина студентів визначає неповні, загальні та орієнтовні цілі, значно менша частина виділяє повні, послідовні та нормативні цілі при вирішенні завдань. Встановлено, що серед найбільш представлених типів цілеутворення у студентів є неповне (25%), пріоритетне (19,5%) та розгорнуте цілеутворення (12,5%), а найменш представленим – надмірне цілеутворення (8%) та перемішування цілей (9,2%).

З'ясовано, що у майбутніх практичних психологів (порівняно із контрольною групою працюючих практичних психологів) спостерігалися значні прогалини в знаннях і уміннях застосовувати окремі інтегральні механізми саморегуляції мислення та дотримуватись їх бажаної послідовності. Найчастіше у студентів відзначаються: непослідовність застосування комплексу інтегральних механізмів, неповнота цілеутворення, випадіння окремих груп важливих цілей, неповнота планування власних дій і практична відсутність прогнозування, поточного контролю та самокорекції власних дій. Крім того, спостерігається (у різних групах досліджуваних) досить високий рівень імпульсивних, неврайонованих, “нервових” рішень.

На другому, “стильовому”, етапі здійснювалося вивчення специфіки *стильових механізмів саморегуляції*, їх взаємозв'язку з продуктивністю саморегулювання мислення майбутнього практичного психолога.

Встановлено, що індивідуальний стиль саморегуляції є індивідуально-своєрідною професійно-важливою характеристикою здатності психолога-практика ставити цілі, перетворювати їх на запити професійної діяльності, прогнозувати результати, програмувати їх досягнення, знаходити засоби й технології реалізації, а також врівноважувати свою активність за рахунок як природно детермінованих можливостей, так і сформованих регулятивних прийомів і технік.

Використовувалися методики вивчення емоційно-вольових та індивідуально-типологічних стильових регулятивних відмінностей, а саме: диференційованої самооцінки психічних станів Г.Айзенка, дослідження рівня суб'єктивного контролю психічної стабільності Дж.Роттера, виявлення стилю саморегуляції діяльності, тест-опитувальник емоційної стабільності Г.Айзенка, багаторівневий особистісний опитувальник нервово-психічної усталеності та адаптивності особистості О.Маклакова та С.Чермяніна. Крім того, застосовувався метод спостереження за індивідуально-стильовими особливостями виконання досліджуваними комплексу завдань, а також методи аналізу труднощів, пауз та конструювання стильових профілів саморегуляції мислення досліджуваних.

Отримані результати “стильового” етапу дослідження показали суттєву залежність продуктивності саморегуляції мислення від *системи*

саморегуляції та характеристик індивідуального стилю саморегуляції, що склався в особистості, від комплексу індивідуально-типологічних характеристик, які утворюють стиль саморегуляції (інтернальність/екстернальність суб'єктивного контролю, автономність/залежність саморегуляції, екстраверсія/нейротизм/інтроверсія, адаптивність та нервово-психічна усталеність). Узагальнені психологічні характеристики дозволили виділити продуктивні та непродуктивні стилі саморегуляції у майбутніх практичних психологів (рис. 1).



Рис. 1. Стилi саморегуляцiї професiйного мислення практичних психологiв (групи А1 та А2 – студентські групи; група Б – працюючі психологи)

Визначено, що студентам більшою мірою властиві непродуктивні стилі саморегуляції, які характеризуються, окрім індивідуально-типологічних відмінностей самих стилів, нерівномірністю та недостатньою гармонійністю і спрямованістю функціонування єдиної послідовності саморегуляції мислення. Найпоширенішими серед майбутніх практичних психологів є такі характеристики стилів, як відсутність або послаблення компенсаторних зв'язків між складовими саморегуляції. У своїх крайніх проявах такі особливості саморегуляції мислення можуть призводити до порушення регулятивних процесів особистості в цілому, перешкоджати постановці основних та деталізації проміжних цілей та їх досягненню, зумовлювати виникнення й сприяти розвитку професійної дезадаптації фахівців. Дослідження показало, що в умовах підвищення рівня складності завдань у студентів із непродуктивним стилем саморегуляції спостерігається зниження результативності у вирішенні завдань і навіть можуть виникати розлади у системі саморегуляції особистості в цілому. Це виявляється у відмові від виконання завдань, зниженні пошукової активності та зацікавленості результатом, виникненні симптомів перевтоми тощо.

З огляду на наявність значної кількості студентів із непродуктивними стилями саморегуляції мислення, схильністю до залежності від інших, орієнтацією на зовнішні сили, і, загалом, із середнім і невисоким рівнем емоційно-психічної усталеності та адаптивності, постає необхідність цілеспрямованого формування у майбутніх практичних психологів професійно-важливих знань, умінь і навичок саморегуляції, продуктивних стилів саморегуляції, активізації ресурсів стильової сфери особистості. Особливості стилю саморегуляції якнайтісніше пов'язані з когнітивними стилями, під якими найчастіше розуміють гіпотетичні конструкти для позначення тих засобів і прийомів організації пізнавальних процесів, які особистість переважно застосовує.

На третьому, “рефлексивному”, етапі визначалися особливості *когнітивних стилів як психологічних механізмів саморегуляції мислення* за декількома параметрами: диференційованість від поля (полезалежність/полenezалежність), тип реагування (імпульсивність/рефлексивність).

Базуючись на концепції дослідження, ми вважали за необхідне звернути увагу на імпульсивність/рефлексивність як тип класифікації когнітивних стилів, що дозволило дослідити специфіку рефлексії як професійно-важливої властивості та метамеханізму мислення практичних психологів. На цьому етапі використовувалися методики: вивчення особливостей когнітивного стилю за типом реагування (Дж.Кагана), дослідження когнітивного стилю за критерієм диференційованості від поля (Г.Уїткіна).

Результати даного етапу дослідження експериментально підтвердили регульовальну функцію та роль стильових відмінностей продуктивності саморегуляції мислення у процесі вирішення завдань. Дослідження показало, що існує тісний взаємозв'язок між когнітивними стилями за критеріями “диференційованість від поля” і “тип реакції”. Виявлено, що продуктивність у вирішенні завдань є вищою у досліджуваних із характеристиками когнітивних стилів “полenezалежність-рефлексивність” (“продуктивні рефлексиви”), ніж у досліджуваних із характеристиками “полезалежність-імпульсивність” (“непродуктивні залежні”). Визначено суттєву схильність майбутніх та працюючих практичних психологів до *рефлексивності* як виду когнітивного стилю, що має прояв у схильності досліджуваних звітуватись перед собою, усвідомлювати власні дії, регулювати власну діяльність (рис. 2).

Встановлені специфічні відмінності проявів когнітивних стилів у студентів та працюючих практичних психологів із різною базовою освітою. Досліджувані з базовою гуманітарною, але непсихологічною освітою (наприклад, філологічною) тяжіють до вираженої імпульсивності, прагнуть швидкого успіху, відразу відповідають, але часто – невірно. Водночас фахівці з психологічною освітою тяжіють до рефлексивності, намагаються не припускати помилок, іноді за рахунок збільшення часу, довго міркують над завданнями, розглядають можливі варіанти рішень, оцінюють їх ефективність.

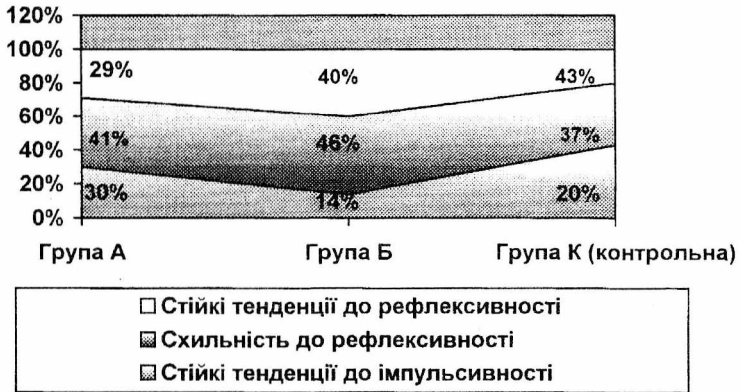


Рис. 2. Характеристики когнітивних стилів професійного мислення студентів за критерієм “тип реагування”

(група А1 - студенти-майбутні психологи, група Б - працюючі психологи, група К - порівняльна, контрольна - студенти інших спеціальностей)

Визначено, що полезалежні досліджувані мають явну перевагу у вирішенні більш складних завдань типу конструювання психоконсультативного запиту або розроблення психокорекційної програми за напрямом. Разом із тим вони є більш успішними у вирішенні завдань типу посередництва у подоланні конфліктів, використанні групових форм корекції та ін. Полезалежні студенти-психологи є більш автономними, вільними, відповідальними, організованими у цілеутворенні, прояві ініціатив і пошуку альтернатив, здатні мислити більш самостійно, покладатися на себе й свої сили.

Важливими є результати дослідження рівня й продуктивності рефлексивності у майбутніх психологів, яка має бути розвиненою, однак не повинна бути занадто високою. Продуктивна рефлексивність характеризується чіткою цільовою спрямованістю та гнучкістю рефлексії, поєднаністю з незалежністю від поля. Встановлено, що рефлексивність при аналізі її відповідності продуктивним діям, тісно пов'язана з продуктивністю саморегуляції мислення в цілому, а в поєднанні із залежністю від поля - стає непродуктивною.

У четвертому розділі – “Дослідження психологічних чинників як детермінант професійного розвитку саморегуляції мислення” – викладено результати другої констатуючої (“факторної”) частини експериментального дослідження, розкрито особливості детермінації професійного розвитку саморегуляції мислення майбутнього психолога системними психологічними чинниками.

Метою цієї частини дослідження було визначення специфіки та динаміки парціального й синергічного впливу ряду системних психологічних чинників на професійний розвиток саморегуляції мислення майбутніх практичних психологів. Для дослідження було обрано чинники – конститую-

вальні утворення на межі особистісної та мисленнєвої сфер суб'єкта: характеристики Я-концепції майбутнього фахівця (позитивність/негативність), тип цінності (пізнавальний/ реально-практичний /особистісно-центрований), характеристики креативності (інтегральна /парціальна), складність завдання (середня/підвищена), рівень розвитку інтелекту.

При розробленні методики та виборі методів організації й кількісного аналізу експериментальних даних бралось до уваги, що саморегуляція мислення в процесі виконання фахових завдань – процес творчий, продуктивність якого дуже складно формалізувати та кількісно оцінити. Здійснено спробу проведення відносно формалізованої кількісно-якісної оцінки продуктивності саморегуляції мислення, а також застосування методів математичного планування й організації багатофакторних експериментів.

Друга констатуюча частина дослідження складається з трьох етапів: “самовизначального”, “ціннісного” і “творчого”. Кожен із етапів передбачає декілька серій - підготовчо-адаптивну, діагностичну та основну. В підготовчо-адаптивній серії здійснювався відбір досліджуваних, вибір критеріїв та оцінка складності завдань, перевірка відтворюваності серій факторного експерименту. В діагностичній серії визначалася психологічна представленість оцінних критеріїв ~ характеристик кожного чинника. Кількість та повторюваність серій визначалися в єдиному комплексі факторної частини експериментального дослідження, а узагальнений аналіз проводився шляхом конструювання регресійної моделі експерименту із застосуванням методів математичного планування та непараметричної статистики.

Відповідно до завдань кожного етапу використовувався комплекс тестових методик (на “самовизначальному” етапі – тест РОІ Є.Шострома, тест-опитувальник мотивації афіліації у модифікації М.Магомед-Емінова, методика асертивності В.Капоні і Т.Новака, рефлексивні самооцінювання, проєктивні малюнки за Г.Рідом; на “ціннісному” етапі – анкета орієнтаційної спрямованості Б.Басса, адаптована методична схема оцінки типу цінності Н.Непомнящої; на “творчому” етапі – методика дослідження творчого мислення “Незавершені фігури” П.Торранса, опитувальник “Ваш творчий потенціал” Т.Никифорова, вибрані шкали тесту інтелекту Р.Амтхауера).

Встановлено, що професійний розвиток саморегуляції мислення практичного психолога можливий в разі поєданого впливу комплексу чинників – особливостей Я-концепції, типу цінності, рівня розвитку інтелекту та креативності, ступеня складності професійних завдань. Результати дослідження показали, що переважна більшість працюючих практичних психологів характеризується позитивністю Я-концепції. Водночас результати аналізу проєктивних малюнків за Г.Рідом дозволяють відзначити, що значна кількість студентів-майбутніх психологів мають неусталену Я-концепцію з тенденцією до негативності. Таким студентам притаманні занижена самооцінка, недостатнє самоприйняття, ставлення до себе як до невдахи, вони

орієнтовані на зовнішні негативні сили, недостатньою мірою усвідомлюють власний особистісний потенціал та свої можливості як психолога.

Дослідженням встановлено, що значна кількість досліджуваних студентів, для яких характерна негативність Я-концепції, відзначаються і зниженням рівня продуктивності саморегуляції мислення, що вказує на необхідність застосування двох можливих шляхів вирішення означеної проблеми: розвиток позитивної Я-концепції сприяє продуктивності мислення, і навпаки, за рахунок формування професійних умінь та навичок саморегуляції мислення, покращуються показники та характеристики Я-концепції фахівця.

Виявлено, що найпоширенішим серед студентів є тип особистісної цінності (ТОЦ – тип особистісної цінності або цінності спілкування та ставлення до себе оточуючих). Студенти цього типу характеризуються несаможиттєвостю, залежністю, орієнтацією у мисленневих діях і прийнятих рішеннях на безпосередню чи опосередковану підтримку іншої людини або референтної групи. У досліджуваних студентів (різних експериментальних груп), що належать до ТОЦ, спостерігається середній (11% та 14%) і низький (28% та 33%) рівень професійного розвитку саморегуляції мислення. Характерним при цьому є порівняно незначна представленість даного типу цінності в групі працюючих практичних психологів із середнім (12%) та низьким (18%) рівнем професійного розвитку саморегуляції мислення.

На “творчому” етапі вивчалися характеристики креативності в групах майбутніх психологів, що є не тільки проявом творчо-інтелектуального потенціалу особистості майбутнього фахівця, але й чинником професійного розвитку і саморозвитку мислення майбутнього практичного психолога. *Креативність* майбутніх практичних психологів відзначається парціальністю та нерівномірністю представленості її характеристик (за П.Торрансом).

Визначено досить високий рівень розвитку окремих показників креативності (швидкість) при неповноті й недостатній розвиненості інших показників (гнучкість та оригінальність), а також середній рівень креативного потенціалу досліджуваних (приблизно однаковий в усіх групах: 38% та 34% – у групах студентів, 40% – у контрольній групі). Кореляційне зіставлення результатів тестування креативного потенціалу з рівнем продуктивності саморегуляції мислення дозволило відзначити пряму залежність рівня продуктивності від творчого потенціалу й окремих показників креативності ($K=0,57$, рівень значущості 0.05 за критерієм Стьюдента). Встановлена пряма залежність рівня продуктивності та професійного розвитку саморегуляції мислення від рівня творчого потенціалу. При цьому більш детальний аналіз показав, що ця залежність не є визначальною.

Спостереження за процесом вирішення моделей фахових завдань різної складності у майбутніх практичних психологів показало, що надто висока креативність може навіть уповільнювати процеси саморегуляції мислення за рахунок спрямованості на пошук тільки оригінальних варіантів альтернатив та внаслідок невпорядкованості цілеутворення. Кореляційне зіставлення

результатів тесту креативності з результатами окремих шкал тесту Р.Амтхауера на вимірювання конвергентного інтелекту показав, що креативність у практичних психологів не перебуває у прямій залежності від рівня розвитку інтелекту ($K=0,018$, рівень значущості $0,05$ за критерієм Стюдента).

Аналіз коефіцієнтів регресійної моделі “факторної” частини дослідження, дозволяє відмітити, що вплив усіх зазначених чинників є істотним та достовірним. Визначено найбільш суттєвий синергічний вплив на саморегуляцію мислення та її продуктивність: інтегрованої креативності з типом пізнавальної цінності ($K \text{ регр.} = + 0,350$), позитивної Я-концепції з типом пізнавальної цінності ($K \text{ регр.} = + 0,184$), інтегрованої креативності з типом складності завдання ($K \text{ регр.} = + 0,162$). На саморегуляцію мислення найменший вплив справляє поєднання позитивності Я-концепції та типу складності завдання ($K \text{ регр.} = +0,115$). Визначено, що *найбільш сприятливим для професійного розвитку саморегуляції мислення практичного психолога є синергічний вплив чинників за критеріями – тип пізнавальної цінності та інтегрована креативність особистості, позитивна Я-концепція і тип пізнавальної цінності.*

Дослідження показало, що суттєвий вплив на професійний розвиток саморегуляції мислення майбутніх практичних психологів мають конституційні утворення на межі особистісної та інтелектуальної сфер суб'єкта, які детермінують рівень професійного розвитку саморегуляції мислення. Це дозволяє констатувати, що розвиток саморегуляції та регулятивної культури мислення майбутнього фахівця в галузі практичної психології відбувається в єдиному процесі системного становлення особистісної та інтелектуально-творчої сфер.

У п'ятому розділі – **“Управління процесом професійного розвитку регулятивної культури мислення майбутнього практичного психолога”** – наведено результати формуючої частини дослідження, метою якої є виявлення психолого-педагогічних умов професійного розвитку та шляхів управління процесом цілеспрямованого формування умінь та навичок саморегуляції професійного мислення студентів.

Управління процесом формування та професійного розвитку регулятивної культури мислення майбутнього фахівця в галузі практичної психології обумовлює застосування різноманітних психолого-педагогічних технологій, форм і методів організації процесу вузівської підготовки фахівців, у тому числі й технологій розвитку професійно-важливих умінь саморегуляції, самоуправління, самообізнаності та самокорекції. Таке управління можна визначити як рефлексивне саме тому, що формування регулятивної культури мислення здійснюється майбутніми фахівцями шляхом самоусвідомлення та оперування власними психологічними цінностями, пошуками, стратегіями й тактиками саморегуляції тощо.

Результати регулятивної й самокорекційної практики впроваджуються майбутніми фахівцями у процеси вирішення професійно-психологічних

завдань, які спрямовані саме на надання психологічної допомоги, і, таким чином, стають не тільки засобами професійного саморозвитку, але й знаряддям психологічної роботи. Встановлено, що професійне мислення практичного психолога має формуватися не тільки як мислення з високою культурою саморегуляції й самоорганізації, але й як мислення конструктивне, практично-орієнтоване, критичне, системне, рефлексивне, тобто таке, що базується на конструктивній самооцінці, на усвідомленні власних дій і причин, що їх зумовлюють, досвіді саморегуляції особистості.

Однією із суттєвих психолого-педагогічних умов професійного розвитку є *проекування змісту навчальних дисциплін із практичної психології з орієнтацією саме на становлення регулятивної культури мислення майбутнього фахівця* та на конструктивне вирішення професійних завдань (“Основи психоконсультації та психокорекції”, “Психологія конфлікту”, “Основи психотерапії”, “Основи психогігієни” та ін.). Визначено основні типи психолого-педагогічних ефектів у становленні регулятивної культури професійного мислення студентів, що виникають при впровадженні спроектованого розвивального змісту комплексу дисциплін із практичної психології.

Встановлено, що використання у процесі вузівської підготовки фахівців практично-спрямованих знань та продуктивних умінь, конструктивних технологій і різноманітних прийомів саморегуляції мислення сприяє прискоренню й оптимізації процесу професійного розвитку регулятивної культури саморегуляції майбутніх фахівців. Застосування у процесі навчання студентів як фундаментальних, понятійних і психотехнічних знань із практичної психології, так і ігрових та творчих методів, активізує особистісний потенціал майбутнього фахівця, спрямовує і вдосконалює процес професійного розвитку саморегуляції мислення.

Визначена система організації змісту та прийомів активізації *самостійної роботи* студентів, яка розглядається як вища форма навчальної діяльності у вищій школі, форма самоосвіти й саморозвитку студентів, за допомогою якої поглиблюються на закріплюються саме за рахунок становлення й корекції системи саморегуляції мислення, набуті знання та уміння. З'ясовано, що суттєвим в управлінні процесом продуктивної організації самостійної роботи студентів є оволодіння ними нормативною послідовністю саморегуляції та самоорганізації мисленнєвих процесів: постановкою основних і допоміжних цілей; розробкою та деталізацією плану роботи; спробою прогнозування можливостей подолання ситуації клієнтом; розробкою програми роботи та звичкою програмувати свої дії у будь-якому мисленнєвому процесі; здійсненням поточного та кінцевого самоконтролю; усвідомленням необхідності самокорекції та мобілізації внутрішніх ресурсів особистості.

Обґрунтовано доцільність спеціальної підготовки студентів до продуктивної самостійної роботи з урахуванням рівня їх рефлексивності та сформованості умінь самодисципліни, творчого мислення, що виступає

засобом саморозвитку і самовдосконалення майбутніх фахівців у галузі практичної психології.

Надання базових знань з існуючих систем саморегуляції, з одного боку, а з другого – формування комплексу різноманітних, в тому числі і психогігієнічних умінь самовпливу та самокорекції, створення та вдосконалення індивідуальної системи саморегуляції - закладає основи *емоційної культури особистості як фундаментальної складової регулятивної культури мислення*. Використання активних, насамперед ігрових, методів навчання у становленні регулятивної культури мислення сприяє розвитку у студентів орієнтовно-цілісної картини майбутньої професійної діяльності та професійного образу-Я, здатності правильно орієнтуватися й організовуватися в професійному середовищі та у практичних ситуаціях і прийнятті конструктивних рішень. Сконструйовано систему творчих, рефлексивних та акмеологічних прийомів, оволодіння якими “запускає” самоусвідомлення, професійне становлення самосвідомості, самокорекції та саморозвитку.

Особливу роль у розвитку регулятивної культури мислення відіграють *психотехнології саногенного (позитивного, оздоровчого) мислення*, які також сприяють становленню позитивної Я-концепції, стимулюють усвідомлення особистістю власних емоційних і когнітивних бар’єрів, що заважають її становленню як фахівця. Визначено характерні риси та ознаки саногенного мислення, які мають значення саме для практичного психолога і розвиток яких активізує творчий потенціал особистості, стимулює формування регулятивної культури мислення майбутнього фахівця.

Проведення контрольних зрізів та спостережень за змінами, що відбуваються у процесі викладання дисциплін із практичної психології, навчальний зміст яких спроектовано із застосуванням певних розвивальних психотехнологій, дозволяють стверджувати, що у студентів, зокрема, підвищується інтерес до практичної психології, власної особистості, зростає пізнавальна ціннісність знань із психології, змінюються на позитивне характеристики Я-концепції. Виявлено позитивні зміни в картині “професійного образу-Я”, розвитку рефлексивності, гармонізації інтегральних процесів саморегуляції мислення та діяльності, стилю саморегуляції.

Встановлено позитивний вплив *авторського рефлексивно-творчого тренінг-практикуму (РЕТТ)* на професійний розвиток регулятивної культури мислення практичного психолога. Основу тренінгу створює програма РЕТТ, що орієнтована на розвиток двох професійно-важливих складових регулятивної культури мислення: *рефлексивних умінь усвідомлення себе, інших, своїх можливостей; креативності і, передусім, гнучкості мислення*.

Ключовим у розробленій програмі є розвиток професійно-важливих творчих умінь входження та виходу з “рефлексивного режиму” саморегуляції мислення, які зумовлюють оволодіння мисленнєвими прийомами “рефлексивної позиції”, “центрації” й “децентрації” у процесі вирішення завдань. “Рефлексивний режим” мислення є усвідомленою і довільною професійно-

важливою психотехнікою саморегуляції мислення, яка дозволяє забезпечувати вирішення найбільш складних в інтелектуальному відношенні завдань психологічної практики. Саме за рахунок розвитку прийомів рефлексії та творчого мислення активізується професійний розвиток регулятивної культури. В дослідженні визначено також суттєві зміни у регулятивних характеристиках мисленневих процесів, розвиток яких підвищує регулятивну культуру мислення: вербалізованість рефлексивних умінь; поєднання різноспрямованості (когерентності) рефлексії з цільовою спрямованістю на послідовність дотримання технології вирішення завдань; гнучкість та конструктивність “рефлексивного режиму” мислення, кооперативність та відкритість рефлексивного аналізу; продуктивність та послідовність застосування інтегральних механізмів саморегуляції мислення тощо.

Розроблена програма РЕТТ була апробована в групах студентів-психологів старших курсів впродовж 1999-2000 рр. Контрольний експеримент, проведений після застосування РЕТТ, дозволив відзначити зміни у показниках саморегуляції мислення студентів, і, насамперед, показниках творчого мислення. Психотехнічні прийоми розвитку мислення активізують його творчі компоненти, динаміку креативності у студентів (табл.).

Таблиця

Динаміка психологічних показників креативності у студентів-психологів

Показники креативності	Рівень прояву показників креативності	Кількість досліджуваних (у відсотках)	
		Констатуючий етап (до РЕТТ)	Контрольний етап (після РЕТТ)
Швидкість	високий	61	66
	середній	23	27
	низький	16	7
Гнучкість	високий	21	38
	середній	34	42
	низький	45	20
Оригінальність	високий	10	12
	середній	36	40
	низький	54	48
Розробленість	високий	31	41
	середній	27	37
	низький	42	22

Встановлено, що застосування спеціальних навчальних психотехнологій дозволяє суттєво змінити продуктивність саморегуляції мислення у

вирішенні завдань, сприяє гармонізації у майбутніх фахівців показників інтегральних механізмів саморегуляції, підвищує рівень їх повноти та адекватності використання.

Застосування комплексу інноваційних психотехнологій, які розглядаються як психолого-педагогічні умови управління процесом професійного розвитку, дозволяє вдосконалити процес професійного розвитку саморегуляції мислення, збільшити кількість студентів, що переходять на потенційну та творчо-актуалізаційну стадію професійного розвитку саморегуляції мислення, вдосконалити адаптаційну стадію та зменшити кількість студентів, які входять у фазу професійної стагнації.

Особливо значущим результатом розробленого та впровадженого рефлексивно-творчого тренінг-практикуму у поєднанні зі спеціальним проєктуванням змісту навчальних дисциплін із практичної психології та організацією самостійної роботи студентів є актуалізація творчих ресурсів особистості та пізнавальної цінності у вирішенні завдань.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та нове практичне вирішення проблеми дослідження основ саморегуляції професійного мислення практичних психологів, виявлено специфіку, закономірності, передумови та механізми цього процесу, обґрунтовано психолого-педагогічні умови та чинники становлення регулятивної культури професійного мислення студентів у процесі їх фахової підготовки.

За результатами проведеного дослідження можна констатувати наступне:

1. Існує декілька підходів до психологічного вивчення мислення. Як ключовий розглядається особистісний та професійно-розвивальний підходи. У студентському віці відбувається суттєва зміна й становлення професійно-важливих складників мисленневих характеристик та професійних новоутворень (професійне самовизначення, професійна самосвідомість, професійна Я-концепція, професійна рефлексія та ін.). Розвиток мислення відбувається у тісному зв'язку з формуванням особистісних якостей майбутнього фахівця. Саморегуляція мислення розглядається при цьому як психологічний феномен, що перебуває у нерозривній єдності зі становленням особистості й виступає як інтегративний механізм продуктивності та феномен регулятивної культури мислення.

2. Професійне мислення має специфічні відмінності, які пов'язані зі специфікою діяльності, а крім того – означає досягнення більш високого рівня розвитку мислення – підвищення його професіоналізму. Професійне мислення практичного психолога характеризується особливим поєднанням теоретичного, практичного і творчого мислення, зумовлене специфічними

особливостями професійної діяльності психолога, відмінностями змісту та характеристик професійно-психологічних завдань практики.

3. Системно-структурний підхід з поєднанням основних позицій особистісно та професійно-розвивальної парадигм дозволяє розглядати саморегуляцію як інтегральний феномен культури мислення, що містить мотиваційно-ціннісну і цільову, емоційно-вольову, особистісну, когнітивну, операційно-технологічну складову.

4. Професійний розвиток та продуктивність саморегуляції мислення зумовлюються сформованістю провідних психологічних механізмів саморегуляції мислення - послідовності та повноти функціонування інтегральних або регулятивних механізмів (цілеутворення, прогнозування, планування, програмування, самоконтроль, самокорекція), продуктивності стильових механізмів (стиль саморегуляції, когнітивний стиль) та метамеханізмів саморегуляції (рефлексія). Продуктивність саморегуляції мислення практичних психологів визначається рівнем сформованості знань та умінь єдиної технології саморегуляції професійного мислення у процесі вирішення професійно-психологічних завдань, рівнем досвіду й кваліфікації, рівнем складності завдань, рівнем сформованості та дієвості індивідуальної системи саморегуляції особистості.

5. Існуюча система підготовки практичних психологів недостатньо формує базисну нормативну послідовність саморегуляції вирішення мисленневих завдань, зокрема недостатньо сформованими є процеси планування та програмування рішень, постановки цілей та їх деталізації, функціонування довільного самоконтролю та самокорекції у процесі вирішення завдань. Для студентів є характерною підвищена імпульсивність та непорядкованість пошуку й прийняття рішень при розв'язанні змодельованих типових завдань психологічної практики.

6. Продуктивні стилі саморегуляції мислення в більшості випадків мають гармонійний профіль саморегуляції та характеризуються високим рівнем розвитку стильової сфери саморегуляції в цілому. Визначено тенденцію майбутніх практичних психологів до застосування як продуктивних (гармонійний, автономно-кумулятивний), так і (значно більшою мірою) непродуктивних стилів саморегуляції мислення (обережно-слабкий і енергетично-витрачальний).

7. Експериментально встановлена зумовленість продуктивного стилю саморегуляції мислення особистісними характеристиками студента (автономність рівня саморегуляції, екстравертивність рівня емоційної стабільності, високий рівень адаптивності та нервово-психічної усталеності тощо). Стильові характеристики при їх структуризації формують регулятивний профіль мислення, який характеризується гармонійністю/негармонійністю саморегуляції й функціонуванням психологічних механізмів, що її забезпечують.

8. Рефлексія виступає професійно-важливим метамеханізмом саморегуляції мислення практичного психолога, а схильність до рефлексивності –

однією з провідних специфічних відмінностей когнітивного стилю практичного психолога. Студентів-психологів характеризує, з одного боку, стійка тенденція до рефлексивності, схильність до неї (у порівнянні зі студентами інших спеціальностей), а з другого – непродуктивність рефлексії як механізму саморегуляції. Експериментально встановлено зв'язок стилевих характеристик саморегуляції з продуктивністю/непродуктивністю рефлексивності і незалежності когнітивного стилю.

9. Найбільш сприятливим для професійного розвитку регулятивної культури мислення є синергічний вплив певних психологічних чинників (позитивність Я-концепції, тип пізнавальної цінності, інтегральність показників креативності, середній рівень складності завдання). Встановлено, що всі обрані конституювальні утворення на межі особистісної та інтелектуальної сфер особистості справляють істотний вплив на становлення саморегуляції мислення, особливо в умовах поєднання чинників – “тип пізнавальної цінності” та “інтегральна креативність”.

10. Процес підготовки практичних психологів вимагає вдосконалення в напрямі внесення змін у навчальні плани, зокрема шляхом впровадження спеціальних дисциплін із психологічних основ саморегуляції, психології здоров'я, психології самовдосконалення та саморозвитку, які активізують процеси розвитку професійного мислення й стимулюють розвиток продуктивної та дієвої системи саморегуляції майбутнього практичного психолога. На особливу увагу заслуговує процес планування та організації самостійної роботи студентів з урахуванням сформованих умінь оцінювання і вдосконалення ними власної системи саморегуляції та її модифікування при впровадженні у професійну діяльність і вирішення практичних завдань.

11. Застосування концептуально-обгрунтованого комплексу психолого-педагогічних умов і розвивальних психотехнологій, їх впровадження у навчальний процес активізують професійний розвиток і створюють сприятливі умови для управління процесом цілеспрямованого формування регулятивної культури мислення майбутніх психологів. Ефективною є програма рефлексивно-творчого тренінг-практикуму, який дозволяє активізувати процес розвитку професійного мислення, що здійснюється шляхом формування у майбутніх практичних психологів рефлексивних і творчих умінь вирішення фахових завдань.

Розроблення проблеми саморегуляції професійного мислення практичного психолога й проведений у даній роботі концептуальний та емпіричний аналіз проблеми є основою для здійснення **подальших досліджень**, зокрема, таких як:

- Поглиблене вивчення сутності особистісної регуляції різноманітних видів професійного мислення.
- Дослідження взаємозв'язку продуктивності професійного мислення і адаптивності / дезадаптивності психологів до професійної діяльності.

- Вивчення особливостей взаємозв'язку інтелектуального потенціалу особистості та здатності до професії психолога-практика.
- Поглиблене вивчення специфіки творчої конструктивності професійного мислення психолога-практика.

Зміст дисертації відображений у таких основних публікаціях:

Монографія:

1. *Пов'якель Н.І.* Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 294 с.

Навчальні посібники, підручники:

2. *Пов'якель Н.І., Чепелева Н.В.* Розд. 9.6. Психологічна служба у вищих закладах освіти // Основи практичної психології: підручник для студентів вищих закладів освіти / Авт. кол. – К.: Либідь, 1999. – С. 377 – 385. (Внесок здобувача -50%). (Гриф МОН України).

3. *Пов'якель Н.І., Ложкин Г.В.* Практическая психология конфликта: учебное пособие. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.; 2-е видання, стереотипне. – К.: МАУП, 2002. – 256 с. (Внесок здобувача – 50%). (Гриф МОН України).

4. *Пов'якель Н.І., Ложкин Г.В.* Практическая психология в системах «человек-техника»: учебное пособие. – К.: МАУП, 2003. – 294 с. (Внесок здобувача -50 %). (Гриф МОН України).

Статті у наукових фахових виданнях:

5. *Пов'якель Н.І.* Регуляція професіонального мышлення при реконструкції содержания и децентрации конфликтов // Журнал практикующего психолога, 1998. – № 4. – С. 101 – 107.

6. *Пов'якель Н.І.* Психологічна готовність до партнерства й особливості професійної саморегуляції практичного психолога // Психологія: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998.–Випуск П.– С. 102 – 108.

7. *Пов'якель Н.І.* Психоконсультативний запит: механізми утворення та передумови становлення професійного змісту // Практична психологія в контексті культур: Зб.наукових праць. – К.: Ніка- Центр, 1998. – С. 109 – 118.

8. *Пов'якель Н.І.* Саморегуляція професійного мислення: психологічні механізми та передумови // Психологія на перетині тисячоліть. Зб. наукових праць V Костюківських читань: В 3 т. – К.: Гнозис, 1998. – Т. П. – С. 698- 705.

9. *Пов'якель Н.І.* Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6 -7. – С. 3 – 6.

10. *Пов'якель Н.І.* Психологічна експертиза конфліктів як напрям професійної діяльності практичного психолога // Психологія: Зб. наукових праць.– К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. – Випуск І (4). – С. 49 – 54.

11. *Пов'якель Н.І.* Професіогенез продуктивного мислення психоконсультанта // 36. наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – Випуск 3. – Ч.1. – С. 13– 22.

12. *Пов'якель Н.І.* Психологічні детермінанти конструктивності професійних інтерпретацій у психоконсультуванні // Психологія: 36. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. – Випуск 3 (6). – С. 281 – 289.

13. *Пов'якель Н.І.* Акмеологія становлення регулятивних компонент професійної діяльності практичного психолога // Психологія: 36. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. – Випуск 4 (7). – С. 224 – 230.

14. *Пов'якель Н.І.* Психологічні вимоги та методичні засади конструювання психокорекційних програм як технологічної компоненти професійної діяльності практичного психолога // Психологія: 36. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – Випуск 1 (8). – С. 204 – 212.

15. *Пов'якель Н.І.* Концептуальне обґрунтування моделі саморегуляції професійного мислення практичного психолога // 36. наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – Випуск 6. – Ч.1. – С. 66–69.

16. *Пов'якель Н.І.* Розуміння власного досвіду в структурі саморегуляції професійної діяльності практичного психолога // Актуальні проблеми психології. Наукові записки НДІ психології імені Г.С.Костюка АПН України. – К.: Інститут психології АПН України, 2001. – С. 235 – 242.

17. *Пов'якель Н.І.* Психологічні детермінанти ефективності конфліктологічної експертизи як технологічної складової професійної регуляції конфліктів // 36. наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – Випуск 6. – Ч. 2. – С. 3 – 15.

18. *Пов'якель Н.І.* Психологічні засади генезу саморегуляції професійного мислення майбутнього практичного психолога // Наукові записки. 36.наукових статей НПУ імені М.П.Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2001. – Випуск 42. – С. 5 – 7.

19. *Пов'якель Н.І.* Психологічні детермінанти продуктивності професійного мислення у вирішенні завдань управління конфліктами // Актуальні проблеми психології. – К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України, 2001. – Випуск 1. – Т. 1. – Ч.1. – С. 65 – 73.

20. *Пов'якель Н.І.* Рефлексивна самоорганізація регулятивних процесів у діяльності практичного психолога в контексті становлення професійного потенціалу фахівця// Актуальні проблеми психології. – К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України, 2002. – Т. 1. – Ч. 3. – С.117– 124.

21. *Пов'якель Н.І.* Мислення практичного психолога у вимірюваннях професійної компетентності та професіоналізму // 36.наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – Випуск 7. – Ч.2. – С. 11–19.

22. *Пов'якель Н.І.* Індивідуальний стиль саморегуляції як чинник продуктивності професійного мислення психолога-практика // Психологія.

36. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – Випуск 17. – С. 229 – 235.

23. *Пов'якель Н.І.* Психологічні умови професійного розвитку мислення та конкурентоспроможність сучасного фахівця з практичної та прикладної психології // Актуальні проблеми психології. – К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України, 2002. – Т.1.– Ч.6. – С. 284 – 288.

24. *Пов'якель Н.І.* Креативність як передумова та показник професійної обдарованості практичного психолога: відмінності, проблеми адаптації та розвитку// Актуальні проблеми психології: Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. – 36. наукових праць.– К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України, 2002. – Ч. II. – С. 288 – 292.

25. *Пов'якель Н.І.* Особистісно-стильова сфера саморегуляції у контексті прогнозування та психокорекції професійної дезадаптації у психологів-практиків // Вісник Прикарпатського університету. – Серія: Філософія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – С. 14 –26.

26. *Пов'якель Н.І.* Ціннісність у системі особистісних детермінант професійного розвитку саморегуляції мислення практичного психолога // Психологія: 36. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2003. – Випуск 21. – С. 213 - 222.

27. *Пов'якель Н.І.* Характеристики Я-концепції як чинника продуктивності саморегуляції професійного мислення у вирішенні конфліктів // Актуальні проблеми психології: 36. наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України. – К.: Міленіум, 2003. – Том 1.– Ч.10.– С. 43 - 47.

28. *Пов'якель Н.І., Чепелева Н.В.* Структура та функції психологічної служби Вищого закладу освіти // Наукові записки НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – Випуск 1. – С. 71 – 74. (Внесок здобувача - 50 %).

29. *Пов'якель Н.І., Чепелева Н.В.* Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога // Психологія: 36.наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – Випуск III. – С. 35 –38. (Внесок здобувача - 50 %).

30. *Пов'якель Н.І., Блохіна І.О.* Психологічні передумови становлення позитивної Я-концепції як базової компоненти професійного самовизначення психолога//Психологія: 36. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999.– Випуск 2 (5). – С.177 – 183. (Внесок здобувача - 75 %).

31. *Пов'якель Н.І.* Розвиток засобів саморегуляції професійного мислення май-бутнього практичного психолога // 36.: Психологічна освіта в системі вищої освіти. - Матеріали конференції. – К.: Клас, 1997. – С. 118 – 122.

32. *Пов'якель Н.І.* Психологічні засади формування когнітивних умінь продуктивного розв'язання конфліктних ситуацій у педагогічних системах // Конфлікти в педагогічних системах: 36. доповідей науково-практичної конференції.– Вінниця: ВДПУ, 1997. - С. 255 - 258.

33. *Пов'якель Н.І.* Когнітивна обдарованість особистості та особливості формування професійної рефлексії // Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. Матеріали доповідей на міжнародній науково-практичній конференції. – К.: Гнозис, 1998. – С. 440 - 445.

34. *Пов'якель Н.І.* Рефлексивні структури та психотехнології аналізу, оцінки та корекції конфліктів // 36.: Конфліктологічна експертиза: теорія і методика. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Тов-во конфліктологів України, 1997. – Випуск 1. – С. 160 - 173.

35. *Пов'якель Н.І.* Психологічна готовність до партнерства як передумова становлення партнерських відносин при регулюванні конфліктів// Проблеми безпеки української нації на порозі ХХІ сторіччя: Матеріали доповідей на міжнародній науково-практичній конференції. – К.: Гнозис, 1998. – С. 440 - 445.

36. *Пов'якель Н.І.* Експертиза психологічного змісту конфліктогенів як засіб регуляції конфліктів // 36.: Конфліктологічна експертиза: теорія і методика. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Тов-во конфліктологів України, 1999. – Випуск 2. – С. 45 - 52.

37. *Пов'якель Н.І.* Рефлексивні акмеологічні ігри у становленні професійного мислення майбутнього практичного психолога // Вісник Харківського державного університету: III Міжнародні психологічні читання. – Харків: ХДУ, 1999. – Ч.4. – С. 119 - 122.

38. *Пов'якель Н.І.* Професійна рефлексія власного досвіду як метаінструменту розуміння та інтерпретації у діяльності практичного психолога // Матеріали III з'їзду Тов-ва психологів України. – К.: ДНІТ, 2000. – С. 149 - 150.

39. *Пов'якель Н.І.* Акмеологічні технології у становленні саморегуляції професійного мислення фахівця в галузі практичної та прикладної психології у корпоративному вузі // Корпоративная культура и подготовка специалистов гуманитарного профиля: Материалы юбилейной конференции. – Донецк. – 2001. – С. 255 - 266.

40. *Пов'якель Н.І.* Психологічна методика конфліктологічної експертизи та передумови її ефективного застосування // 36.: Конфліктологічна експертиза: теорія і методика. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Тов-во конфліктологів України, 2002. – Випуск 3. – С. 4 - 11.

41. *Пов'якель Н.І.* Генезис регулятивних основ професійного мислення фахівця в галузі освітянської практичної психології // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – Ч. III. – С. 207 - 209.

42. *Пов'якель Н.І.* Акмеогенез регулятивних структур мислення практичного психолога в системі вищої професійної підготовки // Теоретико-

методологічні проблеми генетичної психології: Матеріали Міжнародної наукової конференції. – К.: Міленіум, 2002. – Т. IV. – С. 310 - 315.

43. *Пов'якель Н.И.* Психологические условия и механизмы развития регулятивной культуры профессионального мышления практического психолога // Творческое наследие А.В.Брушлинского и О.К.Тихомирова и современная психология мышления: тезисы докладов на научной конференции. – М.: Институт психологии РАН, 2003. – С. 311 - 314.

44. *Пов'якель Н.И.* Творчі складові професійної компетентності мислення практичного психолога: особливості прояву та генези // Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Костюківських читань. – К.: Міленіум, 2003. – Т. 3. – С. 52 - 56.

45. *Пов'якель Н.И., Чепелева Н.В.* Динамика внутренних конфликтов студентов-психологов в процессе их профессиональной идентификации // Конфлікти у суспільстві: діагностика і профілактика. – Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції. – Київ –Чернівці. – 1995. – С. 391 - 394. (Внесок здобувача - 50%).

46. *Пов'якель Н.И., Чепелева Н.В.* Роль психологічної служби ВУЗу у становленні особистості фахівця // Вища освіта в Україні: Реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Ч.ІУ. Інноваційні технології в навчально-виховному процесі ВУЗу. – Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 1996. – С. 147 - 149 (Внесок здобувача - 50%).

47. *Пов'якель Н.И., Чепелева Н.В.* Діалогічно-орієнтований підхід в системі підготовки практичних психологів // Вісник Тернопільського інституту педагогічної освіти: Матеріали Міжнародної конференції. – Тернопіль. – 1996. – С. 29 - 31. (Внесок здобувача - 50%).

Навчальні програми та комплекси, методичні рекомендації:

48. *Пов'якель Н.И.* Психологія управління: навчально-практичний комплекс. – К.: ЄУФІМБ. – 2000. – 18 с.

49. *Пов'якель Н.И.* Основи психоконсультування і психокорекції: програма дисципліни. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – 22 с.

50. *Пов'якель Н.И.* Психологія конфлікту: програма дисципліни. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – 18 с.

51. *Пов'якель Н.И., Ложкін Г.В.* Програма дисципліни “Конфліктологія”. – К.: МАУП, 2001. – 18 с. (Внесок здобувача - 50 %).

52. *Пов'якель Н.И., Бондар В.І., Юрченко В.І.* Магістерські роботи з психології: вимоги до написання й захисту. Методичні рекомендації. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2001. – 15 с. (Внесок здобувача - 50 %).

53. *Пов'якель Н.И., Ложкін Г.В.* Навчальна програма дисципліни “Інженерна психологія”. – К.: МАУП, 2002. – 22 с. (Внесок здобувача – 50 %).

54. *Пов'якель Н.І., Федоренко А.Ф.* Психологія конфлікту: Навчально-практичний комплекс – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – 32 с. (Внесок здобувача – 75 %).

55. *Пов'якель Н.І., Ханецька Т. І.* Основи психоконсультування та психокорекції: навчально-практичний комплекс. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2002. – 58 с. (Внесок здобувача – 75 %).

Анотації

Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів. - 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, 2004.

Дисертацію присвячено вивченню психологічної сутності й закономірностей професійного мислення та його саморегуляції у практичних психологів у контексті поєднання системно-структурного, особистісного та професійно-розвивального підходів. Розглянуто теоретико-методологічні аспекти структури, функцій та специфіки професійного мислення, показано сучасні підходи до його аналізу та саморегуляції як метамеханізму продуктивності вирішення завдань. Автором розроблена концепція саморегуляції мислення практичного психолога і його професійного розвитку в системі вузівської підготовки психологів.

Докладно розглянуто особистісні, мотиваційні, ціннісні, когнітивні та технологічні складові саморегуляції, характеристики професійного мислення практичного психолога, рушійні сили, детермінанти та умови його розвитку. Досліджена роль психологічних механізмів (інтегральних, стильових, рефлексивних) та чинників (характеристики Я-концепції, ціннісності, креативності, складності завдань), які детермінують продуктивність і професійний розвиток саморегуляції мислення.

На основі експериментального дослідження виявлено психолого-педагогічні закономірності та умови управління процесом професійного розвитку регулятивної культури мислення практичного психолога. Підтверджена визначальна роль змісту та структури навчальних курсів із практичної психології, комплексу розвивальних (у тому числі й активних) психотехнологій управління процесом формування саморегуляції професійного мислення в системі фахової підготовки психологів.

Ключові слова: професійне мислення, саморегуляція, регулятивна культура, інтегральні (регулятивні) механізми, стиль саморегуляції, рефлексивність, рефлексія, конституювальні утворення, професійний розвиток, ціннісність, креативність, творчий потенціал, психотехнологія, рефлексивно-творчий тренінг-практикум.

Повякель Н.И. Саморегуляция профессионального мышления в системе вузовской подготовки практических психологов. 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, 2004.

Диссертационное исследование посвящено изучению психологической сущности и закономерностей саморегуляции профессионального мышления практических психологов в системе их вузовской подготовки. Рассмотрены теоретико-методологические аспекты сущности, функций и специфики профессионального мышления, показаны современные подходы к саморегуляции как механизму организации решения мыслительных задач.

В контексте объединения системно-структурного, личностного и профессионально-развивающего подходов постулируется положение о том, что категория профессионального мышления подразумевает сложный содержательный контекст: как высший уровень профессионального развития мышления (акме) и, одновременно, как специальное мышление, обусловленное специальностью, профессиональной деятельностью, спецификой задач и технологий их решения. В соответствии с концепцией автора саморегуляция рассматривается как специфический метамеханизм обеспечения продуктивности мышления и феномен регулятивной культуры, как ключевая составляющая психологической культуры профессионального мышления.

Представлена концепция саморегуляции профессионального мышления практического психолога и его развития в системе вузовской подготовки специалистов. В соответствии с теоретическими установками системно-структурного подхода выделены психологические характеристики и систематизированы классы профессиональных задач, решаемых психологом-практиком. Выделены и проанализированы характеристики профессионального мышления практического психолога, движущие силы, детерминанты и предпосылки его развития в системе вузовской подготовки специалистов.

Исследована роль психологических механизмов (интегральных, стилевых, рефлексивных) и факторов (характеристики Я-концепции, ценности, креативности, сложности задач), которые детерминируют продуктивность и профессиональное развитие саморегуляции мышления. Показано, что интегральные, стилевые и рефлексивные механизмы саморегуляции мышления обуславливают ее продуктивность в решении задач. Раскрыты взаимосвязи личностных и интеллектуально-творческих факторов саморегуляции профессионального мышления психолога.

Разработана концептуальная модель профессионального развития саморегуляции мышления практического психолога, включающая стадии и уровни развития регулятивных механизмов и составляющих профессионального мышления. На наивысшей, продуктивной стадии осуществляется овладение знаниями, умениями и навыками саморегуляции, умениями вольно,

творчески и конструктивно организовывать поиск и принятие профессиональных решений. Результатами исследования подтверждено, что управление процессом развития регулятивной культуры профессионального мышления практического психолога обуславливает учет на каждой из выделенных стадий концептуальной модели психологических условий достижения соответствующего уровня развития всех профессионально-необходимых системных составляющих саморегуляции мышления.

Показана возможность использования комплекса развивающих психотехнологий, а также авторского рефлексивно-творческого тренинг-практикума как основы для формирования регулятивной культуры профессионального мышления психолога. На основе разработанной системы развивающих психотехнологий рекомендуется комплекс методик системного и целенаправленного формирования регулятивной культуры мышления у студентов. Теоретически и экспериментально уточнено место психологического обеспечения разработки содержания учебных курсов по практической психологии, инновационных методов организации его структуры в системе управления процессом формирования умений и навыков саморегуляции профессионального мышления у студентов. Обоснована роль специально организованной самостоятельной работы студентов по формированию знаний, умений и навыков создания и самокоррекции системы саморегуляции профессионального мышления. Основные результаты диссертационного исследования отражены при написании ряда учебных пособий, типовых и оригинальных учебных программ и методических рекомендаций, используются в преподавании курсов по практической психологии в вузовской подготовке психологов разных уровней специализации и форм обучения.

Ключевые слова: профессиональное мышление, саморегуляция, регулятивная культура, интегральные (регулятивные) механизмы, стиль саморегуляции, рефлексивность, рефлексия, конституирующие образования, профессиональное развитие, ценностность, креативность, творческий потенциал, психотехнология, рефлексивно-творческий тренинг-практикум.

Povyakel, N.I. Self-Regulation of Professional Thinking in the System of Professional Training of Counsellors. – Manuscript.

Thesis to earn Ph.D. in psychology, specialty 19.00.07 – educational and developmental psychology. National Dragomanov Pedagogical University, Kyiv, 2004.

The thesis is dedicated to identification of psychological content and laws of practicing psychologists' professional thinking and its self-regulation in the context of combined system-structural, personal-regulative and occupational-developmental approaches. The author considers theoretical and methodological aspects of content, structure and functions of professional thinking as well as contemporary approaches to its analysis and self-regulation (the latter being a meta-mechanism of productive problem solving). The author has elaborated a

conception of self-regulation of the practicing psychologist's professional thinking and its development through university training.

Motivational, cognitive, personality- and values-related and technological components of self-regulation as well as characteristics of practicing psychologists' professional thinking and its driving forces, determinants and development conditions are analyzed. The author studies the roles of psychological mechanisms (integral, style, reflexive) that determine productivity of professional development of self-regulation of thinking.

Experimental studies determined psychological and educational laws and conditions of management of professional development of regulative culture of practicing psychologists' thinking. The leading roles of content and structure of applied psychology training programs and of a set of developing psychotechniques that include active forms, which control the process of formation of self-regulation of professional thinking in the system of psychologists' training, are proved.

Key-words: professional thinking, self-regulation, regulative culture, integral (regulative) mechanisms, style of self-regulation, reflexiveness, reflexion, constitutive formations, value, creativity, creative potential, psychotechnique, reflexive-creative practical training.