

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Факультет соціальної та психологічної освіти

Кафедра психології

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

освітній ступінь магістр

на тему: «Психологічні особливості розвитку професійного мислення
майбутніх психологів»

Виконав: студент 2 курсу 263 групи
спеціальності 053 Психологія
Освітньо-професійна програма «Психологія»
Жошко Б. В.

Керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
Шулдик А.В.

Рецензент:
доктор педагогічних наук, професор
Кравченко О.О.

Умань – 2022

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	6
1.1. Професійне мислення як предмет вивчення у психологічній науці	6
1.2. Особливості розвитку професійного мислення майбутніх психологів	23
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	38
2.1. Організація дослідження, характеристика досліджуваних груп та обґрунтування методик дослідження	38
2.2. Обґрунтування та зміст програми розвитку професійного мислення майбутніх психологів	49
ВИСНОВКИ.....	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	66
ДОДАТКИ.....	77

ВСТУП

Актуальність дослідження. Виклики сьогодення висувають нові вимоги до особистості фахівця, яка в складних життєвих ситуаціях має характеризуватися стійкою системою цінностей, рефлексивністю та критичністю мислення. Значно зросли, з одного боку, кількість запитів на психологічну допомогу, а з іншого – вимоги до професійної компетентності психологів, їх підготовки. Базовим компонентом професійної компетентності психологів виступає професійне мислення. Професійна діяльність майбутніх психологів зумовлює специфіку їх професійного мислення, а психоемоційна напруга, спричинена впливом ряду стресогенних чинників та високим рівнем відповідальності за прийняті рішення, змушує зосередитись на багатоаспектності завдань, що є одним із джерел розвитку професійного мислення майбутніх психологів.

Дослідженню окремих механізмів і властивостей професійного мислення психологів присвячені праці Г.С. Абрамової, Г.О. Балла, Т.Є. Гури, М.М. Кашапова, Н.П. Локалової, С.Д. Максименка, М. Л. Смульсон, Н. В. Чепелевої Н.І. Пов'якель, В.А. Семиченко та ін.

Об'єкт дослідження – професійне мислення особистості.

Предмет дослідження – психологічні особливості розвитку професійного мислення здобувачів вищої освіти – майбутніх психологів.

Мета дослідження – на основі аналізу наукової літератури дослідити особливості розвитку професійного мислення майбутніх психологів, розробити й апробувати програму його цілеспрямованого розвитку.

Відповідно до мети дослідження були поставлені наступні **завдання**:

1. Проаналізувати наукову літературу з проблеми професійного мислення особистості.
2. Підібрати методики діагностики рівня розвитку професійного мислення майбутніх психологів.

3. Емпірично дослідити особливості розвитку професійного мислення майбутніх психологів.

4. Розробити й апробувати програму розвитку професійного мислення майбутніх психологів.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять концептуальні засади теорії мислення, його формування та розвитку (Б. Г. Ананьєв, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, С. Д. Максименко, Ю. І. Машбиць, О. М. Матюшкін, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, О. К. Тихомиров, Н. В. Чепелева, У. Джемс, Дж. Дьюї, К. Дункер, Ж-Ж. Піаже, Р. Пауль, А. Ньюелл, Г. Саймон, Д. Халперн та ін.); природа та закономірності розвитку професійного мислення фахівців (Л. В. Засєкіна, Д. Н. Завалишина, Є. О. Климов, Б. Ф. Ломов, В. Є. Луньов, А. К. Маркова, Т. М. Малкова, І. Д. Пасічник, Н. І. Пов'якель, М. Л. Смульсон, Г. П. Щедровицький).

Методи дослідження: теоретичні (теоретико-методологічний аналіз, класифікація, систематизація та узагальнення наукових джерел і нормативних документів, порівняння й узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень); емпіричні (цілеспрямоване спостереження, методи опитування, тестування, експеримент); методи обробки даних (узагальнення та систематизація якісних і кількісних даних емпіричного дослідження; методи математичної статистики. Комплекс психодіагностичних методик: методика «Типи мислення та рівня креативності» Дж. Брунера, тест структури інтелекту Амтхауера.

Експериментальна база дослідження. Дослідження виконувалось на базі факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. У дослідженні взяли участь 22 здобувачів вищої освіти 1-4 курсів.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження:

- поглиблено та уточнено сутність поняття «професійне мислення», знання про особливості та динаміку розвитку професійного мислення майбутніх психологів; визначено структурні компоненти професійного мислення майбутніх психологів;

- розширено уявлення про засоби розвитку професійного мислення майбутніх психологів;

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що розроблена програма з розвитку професійного мислення майбутніх психологів може бути використана психологами, науково-педагогічними працівниками, здобувачами вищої освіти для забезпечення розвитку професійного мислення майбутніх психологів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки й результати дослідження обговорювалися на засіданні кафедри психології Уманського державного педагогічного університету, висвітлено в доповіді на XI Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Актуальні питання психології: теорія, методика, практика» (м. Умань, 10-11 жовтня 2022 р.), Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Суспільство для психічного здоров'я особистості: взаємодія родини, освіти, громади» (м. Житомир, 24 листопада 2022 р.).

Публікації автора за темою дослідження: Жошко Б.В. Психологічні особливості розвитку професійного мислення майбутніх психологів. *Актуальні питання психології: теорія, методика, практика* : матеріали XI-тої Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції. Умань, 10-11 жовтня 2022 р. Умань, 2022. С. 81–82.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Основний зміст роботи викладено на 67 сторінках комп'ютерного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

1.1. Професійне мислення як предмет вивчення у психологічній науці

Проблему формування професійної компетентності фахівця насамперед варто розглядати з позиції функціонування та розвитку його професійного мислення. Аналіз наукових досліджень присвячених проблемі професійного мислення психологів, засвідчує, що зміст даного поняття потрібно вивчати, орієнтуючись на загальну теорію мислення, теорію професійного мислення та теорію формування мислення дорослих. Професійні особливості мислення психолога пов'язані перш за все з необхідністю розуміння глибинних механізмів розвитку особистості як в цілому, так і окремих її аспектів, міжособистісних відносин, емоційних переживань, ціннісних орієнтацій, умов, що зумовили виникнення певних психологічних проблем.

Вплив науково-технічного прогресу на розвиток сучасного суспільства активізує пізнавальні психічні процеси, в тому числі й мислення. Поняття «мислення» в психології характеризує якісно різноманітні процеси, адже в основу їх класифікації, типології та видів зазвичай покладені різні феноменологічні характеристики мислення. Мислення не є автономним, формальним процесом думки, а теоретичним елементом практичного освоєння дійсності, тому його не можна розглядати окремо від діяльності особистості [18].

Найпоширенішими є класифікації мислення, де диференціація його видів здійснюється за способом освоєння дійсності. У наукових дослідженнях існують різні підходи до розуміння проблеми розвитку мислення. Леонтьєв О.М. визначав мислення як процес відображення об'єктивної дійсності, що становить вищий рівень людського пізнання. За його твердженням ключовими у розумовій діяльності є окремі дії, які підпорядковані конкретним свідомим

цілям. Вони й становлять основну «одиницю» діяльності, не лише зовнішньої, практичної, але й внутрішньої, розумової. Отже, практична (внутрішня розумова) дія виконується в той чи інший спосіб за допомогою певних мисленнєвих операцій [23].

Тихомиров О.К. визначає «мислення» як процес, пізнавальну діяльність, продукти якої характеризуються узагальненим, опосередкованим віддзеркаленням дійсності. Мислення диференціюється на види, залежно від рівнів узагальнення і характеру засобів, що використовуються, залежно від новизни цих узагальнень і засобів для суб'єкта, ступеню активності суб'єкта мислення [15]. Мислення пов'язане з практичною діяльністю, а мова – є емоційним засобом звукового сигналу.

Л.С.Виготський писав, що склад, генетика, структура, спосіб дії, вся природа вищих психічних функцій (у тому числі і мислення) – соціальна. Розвиток мислення особистості здійснюється під впливом таких провідних факторів, як використання матеріальних засобів, знаків, буквенної та візуальної символіки, включенням її у соціальну взаємодію з іншими людьми. Одиницею аналізу в ході вивчення механізмів розумового розвитку є значення слів [4].

Специфічно людське мислення виникло в мовній формі, в ній воно і розвивалося (Г.С.Костюк) Мисленнєві дії поступово утворювались на основі практичних дій. Теоретичне мислення, хоч і зберігає залежність від практики в цілому, але на відміну від практичних дій звільняється від початкової прив'язаності до кожного одиничного випадку практики. Якщо людина, розв'язуючи задачу, оперує безпосередньо даним одиничним змістом, то вона розв'язує її лише для даного одиничного випадку. [26].

К. М. Скиба поняття «мислення» визначає як динамічний, суспільно зумовлений, пов'язаний з із мовленням психічний процес, що характеризується узагальненим та опосередкованим відображенням дійсності [45].

В.В. Ягупов визначає мислення як динамічний процес пізнання об'єктивної дійсності психікою людини, який допомагає в опануванні явищ навколишнього середовища, розумінню їх глибинного змісту та наявних між ними зв'язків та здійснюється шляхом мисленнєвих операцій – аналізу та синтезу, порівняння й розрізнення, суджень й умовисновків, абстракцій, узагальнень тощо; узагальнений та опосередкований алгоритм відтворення в свідомості людини суб'єктивного сприймання дійсності в найбільш істотних взаємозв'язках і відношеннях [20].

Г. П. Щедровицький пропонує класифікацію мислення у наступних трьох формах: 1) чисте мислення, 2) мислекомунікація та 3) миследіяльність. На його думку, ці процеси принципово відрізняються та опираються на різні закони. Чисте мислення характерне для умов ідеальної дійсності, воно формує взірцевий об'єкт та проявляється в алгоритмах, моделях, планах і породжує знання відповідно до законів формальної логіки; чисте мислення виявляється через культурні надбання людства та відображається в текстах комунікації.

Мислекомунікація – це мислення, що здійснюється через спроможність містити певний об'єм знань та мати доступ до нього під час комунікативного контакту за правилами комунікації. Миследіяльність – це форма мислення, яка проявляється під час тих чи інших практичних дій, що перейшли на рівень ситуативного діяння» [19]. Знання може стати результатом миследіяльності за умови, якщо думка-комунікація знаходить у собі ідеальний об'єкт та розпочинає об'єктивуватися на ідеальних об'єктах. Рефлексія охоплює чисте мислення, мислекомунікацію та миследіяльність, що обумовлює об'єктивацію, онтологізацію та предметизацію. У підсумку цього процесу створюється всеохоплююче явище – людське мислення [19].

На думку вченого, рефлексія може проявлятися в декількох формах. Рефлексивне становлення відбувається у різних мисленнєвих формах та імітації

дій інших, а також як самостійна інтелектуальна форма, що визначає саме мислення і є первинною щодо нього.

Американська психологічна асоціація (АПА) поняття трктує «мислення» як когнітивну поведінку, в якій ідеї, образи, розумові уявлення чи інші гіпотетичні елементи та думки, що переживаються або здійснюються суб'єктом з досвідом. За такого розуміння для мислення потрібні: уява, мрії, вільні асоціації, пам'ять, здатність вирішення проблем і завдань, формування концепцій та багато інших процесів. Мислення має дві базові характеристики: а) воно є прихованим, тобто його не можна безпосередньо спостерігати, але виявляється у діях і рефлексії людини; б) воно символічне, оскільки передбачає мисленнєві операції з ментальними символами чи уявленнями, характер яких залишається незрозумілим і суперечливим [24].

У Кембриджському психологічному словнику поняття «мислення» потрактовано як процес вирішення завдань з використанням методів дослідження та вирішення проблем [26]. Окремі аспекти мислення, що є важливими для розуміння специфіки професійного мислення сучасного фахівця, досліджували також У. Джемс, К. Дункер, Дж. Дьюї та ін. Зокрема, за У. Джемсом [22], мислення відрізняється від уяви чи послідовності асоціацій специфічною властивістю що полягає у виокремленні суттєвого змісту у важливій події чи явищі, що відбулось. Тобто мислення передбачає відмежування з масиву даних конкретної ознаки, якій притаманні необхідні властивості для вирішення поставленого завдання.

Фахівець із високим розвитком професійного мислення може відшукати дану суттєву ознаку, тобто спрогнозувати найбільш ймовірний сценарій впливу на зміну явища у професійно-орієнтованому середовищі. К. Дункер вважав, що мислення є фізіологічним, процедурним процесом, який за допомогою глибокої інтроспекції проблемної ситуації викликає адекватні дії у відповідь. І чим глибший інсайт, тобто сильніше істотні риси проблемної ситуації визначають

дію у відповідь, тим більш інтелектуальною вона є. Дана дія у відповідь внутрішньо і безпосередньо визначається суттєвими характеристиками об'ємної проблемної ситуації.

К. Дункер описує специфічні особливості професійного мислення щодо вирішення конкретної проблеми. Обов'язковою запорукою успішного розв'язання проблемної ситуації в першу чергу є її усвідомлення, та розуміння суперечливих між структурними елементами. Такий рівень усвідомлення та розуміння проблеми і є основою для функціонування мислення як такого [27].

У когнітивній психології суть поняття «мислення» розуміється як процес розв'язання завдань. Завершальним етапом даного процесу є прийняття суб'єктом рішення. Дане рішення передбачає два ключових аспекти: 1) рішення як результат або продукт певного процесу; 2) мислення як процес розв'язування завдань. У контексті дослідження мислення як процесу обов'язковим є включення такого поняття як «завдання». Характерною рисою будь-якого завдання є його цілі. Ціль – уявлюваний кінцевий результат діяльності, у тому числі й мисленнєвої. Під час розв'язування завдань фахівець може чітко усвідомлювати ціль, що потрібно досягнути. Проте бувають випадки, коли ціль невідома чи незрозуміла. За таких умов активізується мислення, що є процесом цілепокладання або визначення (формулювання) завдання, розуміння завдань і цілей. Завдання також передбачає наявність (об'єктивно) умов та (суб'єктивно) засобів розв'язування, характерних суб'єкту і сформованих у минулому.

Якщо у суб'єктивному досвіді засоби розв'язування відсутні, відповідно це і є власне мислення – продуктивне, евристичне або творче. Це мислення характерне для розв'язування творчих завдань. Для успішного розв'язування цих завдань суб'єкту необхідно створювати відповідні засоби. Вищезазначене дозволяє визначити «мислення» як процес постановки та розв'язування суб'єктом творчих завдань» [35].

З аналізу наукових джерел відомо, що вперше поняття «професійне мислення» почали вживати ще у XIX столітті, а починаючи з другої половини XX століття даний термін набув поширення через ряд чинників, зокрема:

- 1) ринок праці набув стійких ознак інтелектуалізації;
- 2) зросли вимоги до підготовки фахівців, підвищення кваліфікації та розвитку їх професійного мислення;
- 3) зростала потреба у сформованості навичок критичного мислення та ініціативного пошуку оригінальних засобів вирішення професійних завдань, належного орієнтування в потоці різноманітної інформації, успішного вирішення «раптових», «нестандартних» ситуацій.

На перший план виходить здатність інтелектуально насичувати трудову діяльність, таким чином прогнозуючи появу проблемних ситуацій під час професійної діяльності та способи їх ефективного розв'язання. Така властивість притаманна винахідникам, науковцям, експериментаторам та креативним раціоналізаторам, які мають здатність фіксувати, аналізувати, а тому ефективно вирішувати ті проблеми, що їх не можуть розв'язувати інші фахівці.

Особливості професійної діяльності фахівців стимулює активний розвиток їх професійних видів мислення, з подальшою диференціацією. Так, наприклад, розрізняють інженерне, технічне, юридичне, педагогічне, медичне (клінічне) мислення тощо [18]. За визначенням тлумачного словника С. І. Ожегова, термін професійний – це той, що стосується певної професії, пов'язаний із професією [43].

Таким чином, професійне мислення обумовлене особливостями професійної діяльності та є окремим видом мислення. На думку А.В. Брушлінського, людина, всюди і завжди здійснює мисленнєву діяльність з однією єдиною метою: з метою пізнання безупинно мінливих і тому нових властивостей та співвідношень об'єкта, буття загалом [20].

Г.М. Скиба визначає професійне мислення як різновид практичного мислення та вважає, що це процес залучення мисленнєвих операцій під час вирішення тих складних, практичних, фахових завдань, які виникають у конкретних ситуаціях професійної діяльності [44].

Я. В. Крушельницька вважає професійне мислення соціально обумовленим та тісно пов'язаним із мовленням, воно виникає розвивається із чуттєвого пізнання та проявляється через систему ефективних та адекватних операцій [37]. Систематична робота з розвитку професійного мислення здійснюється під час опанування спеціальності в період навчання в ЗВО; спостерігається поступовий перехід від невідомого до набуття знань, навиків та вмінь; від часткового знання до повного та всеохоплюючого, від неточного до точного, від мінімуму практичних навичок до майстерності під час виконання професійної діяльності [27]. Професійне мислення тісно пов'язане зі специфікою професійної діяльності і є його схематичною моделлю у свідомості професіонала [27].

На думку О. М. Леонтьєва, мислення формується у практиці, і у практиці воно й виявляється; мислення є особливою діяльністю, насамперед пізнавальною [32]. Основною ознакою професійного мислення на основі діяльнісної парадигми є саме його діяльнісна природа. Діяльнісна природа професійного мислення підкреслюється предикатом «практичне»: воно спрямоване на перетворення, а не на пояснення діяльності. [32].

Окремі психологічні закономірності мислення, що є важливими для визначення специфіки професійного мислення сучасного спеціаліста, досліджували У. Джемс, К. Дункер, для критичного мислення – Дж. Дьюї та ін. Зокрема У. Джемсом [42] стверджує, що мислення відрізняється від чистої уяви або послідовності асоціацій за такою властивістю, як виокремлення суттєвого змісту в ключових подіях чи явищах, які відбулись, інакше кажучи відбувається

відокремлення з певної серцевини конкретної ознаки, якій притаманні необхідні властивості для вирішення певного завдання.

В. Руджеро вважає, що для розвитку мислення потрібно аналізувати фактаж повідомлень, враховувати переваги та недоліки майбутнього рішення, а також відслідковувати відмінності між тим, що сказано та тим як це сказано, ким сказано та наскільки достовірними є висновки інших науковців. Учений акцентує увагу «на необхідності діалогічних запитань до тез та складових елементів інформації для попередження передчасних висновків та суджень стосовно порушеної проблеми. На думку дослідника, такий підхід сприятиме уникненню дезадаптивних та передчасних рішень, а також дасть можливість розглядати як переваги, так і вади певних аргументів з метою ініціації дискурсу та побудови власних суджень [37].

На думку більшості дослідників професійне мислення містить логічне, проблемне, творче мислення (Р. Пауль); емоційність, творчу уяву, ціннісні установки (Д. Халперн). Механізмом розвитку професійного мислення є розбіжності світогляду. Дані суперечності стимулюють готовність фахівця до конфронтації, відстоювання власної позиції, готовності до вирішення проблеми в інший спосіб, перегляду попередніх власних суджень. На розвиток професійного мислення впливають професійні вміння, зокрема: опис ситуації, аналіз проблем, висновки та оцінку. Механізмом реалізації професійного мислення виступають мисленнєві операції, що визначають процес мислення, постановку цілі, висунення гіпотез, пошук засобів їх досягнення, прогнозування наслідків прийнятих рішень, прийняття чи відкидання інших варіантів [29].

П. Фачіоне звертає увагу не лише на когнітивних особливостях професійного мислення, а й загалом на певному ставленні до життя та окремих, специфічних проблемах. На думку автора, ставлення до життя загалом виявляється в інтересі до знань, готовності до застосування критичного мислення, відповідальності, упевненості у власних вміннях, відкритості до

сприйняття нових думок, гнучкості мислення, розумінні думок інших людей, справедливості аргументів, чесності щодо власного упередженого ставлення та забобонів, обачності у винесенні рішень, не категоричності суджень.

Основною причиною низької ефективності вирішення проблемних ситуацій спеціалістом є відсутність спеціальних навичок та вмінь критичного мислення. Д. Халперн стверджує, що за високого рівня професіоналізму фахівцю властиві навички, нестандартного мислення, цілеспрямованість, готовність виправляти помилки, послідовність та наступність у діях, плановість, високий рівень рефлексії [22]. Д. Халперн також зазначає, що професіонал має мати розвинені навички критичного мислення, володіти високим рівнем ерудованості, асертивної поведінки, допитливості, повинен бути наполегливим та цілеспрямованим, уміти формулювати висновки щодо складних питань, свідомо

На думку Б. Теплова відмінність між теоретичним та практичним мисленням знаходиться в сфері розрізненості взаємозв'язку з практикою. Тому практичне мислення, зазвичай, спрямовується на вирішення окремих конкретних завдань, а теоретичне мислення спрямоване на пошуку загальних закономірностей [47]. Теоретичне та практичне мислення тісно пов'язані між собою та спрямовані на практичне вирішення професійних задач. Теоретичне мислення відіграє роль ефективного засобу самоперевірки на різних етапах виконання роботи. Особливості практичного мислення безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю, а також є похідним елементом її змісту та особливостей.

Ю. К. Корнілов розглянув загальні закономірності в мисленні фахівців-практиків, незалежно від роду діяльності. Вчений розглядає перетворюючу позицію в якості однієї з головних характеристик професійного мислення. Мислення постійно виконує найважливіше завдання – не лише пізнання світу, але його перетворення. Завданням перетворювача, а, отже, і завданням його

мислення, є не пізнання законів спонтанного розвитку об'єкта, що характерно для вченого, а законів втручання в рух об'єкта, перетворення останнього в суб'єкт [31].

С. Л. Рубінштейн вважав, що практичне мислення здійснюється під час практичної діяльності та безпосередньо спрямоване на вирішення практичних завдань. Теоретичне мислення ж спрямоване на вирішення опосередковано пов'язаних з практикою теоретичних завдань. В той же час, практичне мислення може використовувати результати теоретичної діяльності [44]. На думку О.В. Ягупової, проблема розвитку мислення та професіоналізму конкретного фахівця у вирішенні професійних завдань тісно пов'язана з поняттям «професійне мислення» [23]. Дане поняття впродовж останніх років досить активно вживається як в організаційній психології, так і в акмеології, психології професіоналізму тощо.

Таке мислення, з одного боку, означає, вищий рівень професійного розвитку у мисленні й у цьому контексті тісно пов'язане з поняттям «професійна суб'єктність», а з іншого – специфічне фахове мислення, яке потрібно розглядати з точки зору фаху, професійної діяльності, класів, завдань і технологій їх вирішення тощо. Науковці підкреслюють, що «професійне мислення характеризується специфічними властивостями середовища, де здійснюється практична діяльність, а також розкриває намір досягнення високого рівня професійного мислення та підвищення професіоналізму. Професійне мислення... характеризується особливим поєднанням теоретичного, практичного і творчого мислення, зумовлене специфічними особливостями професійної діяльності...» [23].

Г. О. Нагорна розглядає професійне мислення як форми мислення, кожна з яких має три підвиди: загальний, опосередкований та професійний [39]. Л. Р. Джелілова вважає, що професійне мислення є складним особистісним утворенням, структурними елементами якого є соціальні та індивідуальні

критерії оцінки що безпосередньо пов'язані з середовищем функціонування спеціаліста, насамперед з професійним навчанням, розвитком, саморозвитком, а також професійним вихованням та самовихованням [43].

О. М. Печко зазначав, що професійне мислення є здатністю системно аналізувати, узагальнювати, оцінювати, творчо й ефективно здійснювати навчально-виховний процес [21]. Я.В. Крушельницька дає наступне визначення професійного мислення – це інтелектуальна діяльність, спрямована на вирішення професійних завдань. Високий рівень професіоналізму працівника пов'язаний з теоретичним, творчим мисленням і розвиненим практичним інтелектом [47].

За А. К. Марковою, професійне мислення включає процес узагальненого та опосередкованого відображення суб'єктом професійної дійсності, способи набуття нових знань щодо різних практичних аспектів професійної діяльності, характерні прийоми визначення, формулювання та вирішення професійних задач, етапи прийняття рішень у професійній діяльності, моделювання способів професійної діяльності, прийоми ціле- і планоутворення під час виконання завдань. Першочерговими є не самі знання, а певні алгоритми та етапи їх використання під час мисленнєвої діяльності [38].

Характеристики професійного мислення дослідниця об'єднала в три групи:

- 1) основні види мислення;
- 2) властивості мислення;
- 3) мисленнєві операції [38].

Н. І. Пов'якель вважає, що професійне мислення має специфічно фахові особливості, зумовлені специфікою професійної діяльності, воно вказує на відповідність професійному рівню та характеризується ознаками, властивими для певної професії та набуттю професійної компетентності. Дослідниця характеризує професійне мислення високою метакогнітивною обізнаністю, культурою саморегуляції, самоорганізації й самообілізації. Воно визначається такими критеріями та ознаками професіоналізму мислення: високорозвинені

кваліфікація та професійна компетентність, особистісні а професійно важливі якості, мотивація досягнення, організованість, працездатність та змобілізованість, здатність та гнучкість саморегуляції, володіння змістом і сучасними технологіями вирішення професійних завдань, низька залежність від зовнішніх чинників [24].

Т. Є. Гура характеризує професійне мислення алгоритмічною та динамічною моделлю компетентності фахівця, яка виявляється у змістовній та процесуальній формах, ураховує повний перелік внутрішніх та зовнішніх факторів, які резюмують професійну специфіку вирішуваних проблем й індивідуально-психологічних властивостей особистості, інтелектуальної сфери та позиціонування фахівця. Основними структурними складовими професійного мислення фахівця вчена вважає ціннісно-мотиваційний, понятійно-змістовий, операційний і інтроспективний, що розкривають особливості внутрішньої архітектури мислення як психологічного процесу [37].

О. Ю. Кованов стверджує, що професійне мислення дає можливість підтримувати на високому рівні спеціальні вміння, які забезпечують відповідну якість прийняття рішень, що в багатьох випадках відбувається як за рахунок високого рівня професіоналізму, узагальнення та усвідомлення досвіду, постійного самовдосконалення [46].

А. М. Топузова вважає, що специфіка професійного мислення проявляється в усвідомленні ним сутності, пошуку та виявленні закономірностей і побудові робочих гіпотез виробничих процесів на основі актуальних професійних знань і професійного досвіду. Дослідниця характеризує основні ознаки та особливості формування професійного мислення: активність та ініціативність особистості, динамічна побудова нового та вдосконалення актуального типу мислення, кмітливість, висока відповідальність, уміння економічно грамотно організувати як власну діяльність, так і діяльність колективу [59].

В.Є. Луньов вважає, що професійне мислення – це сукупність інтелектуальних умінь та особистісних якостей, які необхідні для успішного виконання професійної діяльності, а також навиків ефективно діяти та приймати специфічні рішення в особливих умовах з певним часово-просторовим випередженням прогнозів, які мають значення для справи [30].

У науковій літературі відслідковуються різні погляди на класифікацію психологічних характеристик та критерії оцінки професійного мислення фахівця. Н. І. Пов'якель вказує на важливість наступних характеристик:

- 1) дієвість, динамічність, технологічність, оперативність, конкретність;
- 2) продуктивність, пошуковість, ініціативність, винахідливість, гнучкість, швидкість, розробленість, обґрунтованість, відкритість, оригінальність;
- 3) організованість, змобілізованість, саморегуляцію, усталеність, реверсивність;
- 4) самостійність, здатність до вдосконалення, розвитку, прогностичність, цілеспрямованість, широту, глибину, критичність;
- 5) професійно-важливу узгодженість типів мислення, професійний категоріальний апарат, системність, адекватність практичність, гнучкість [24].

За визначенням Я. В. Крушельницької, професійне мислення – це інтелектуальна діяльність щодо вирішення професійних завдань. Оскільки специфіка професійного мислення зумовлена особливостями робочих завдань, що їх вирішують різні фахівці, у такий спосіб якісний показник професійної діяльності, або рівень фахової компетентності, залежить від типу мислення. Для досягнення якісно нового рівня фахової компетентності діяльність спеціаліста суттєво залежить від рівня розвитку теоретичного, творчого, інколи навіть інтуїтивного мислення та практичного інтелекту [54].

Дулепова-Менейлюк О.Ю розглядає професійне мислення не лише як процес розв'язування завдань, але й як розвиток навколишньої дійсності, яке розкривається для особистості, що мислить як простір для нової діяльності [47].

Також під час навчання фахівця необхідно обов'язково здійснити аналіз специфіки професійно-орієнтованих завдань та підходів їх вирішення, адже процес мислення полягає у вирішенні тих чи інших завдань.

Специфічність професійного мислення здебільшого пов'язана з обізнаністю фахівця в особливостях професійної діяльності, а також з переліком робочого (технологічного) інструментарію з метою впливу на предмет праці. Науковці звертають увагу на відповідні утворення та стійкі зв'язки між предметним змістом й технологією професійної дії з відповідними формами й алгоритмами професійного мислення. Мова йде про те, що цей предмет моделює спосіб його усвідомлення та глибокого розуміння. Глибоке розуміння та відчуття матеріалу, суб'єкта проблемної ситуації яка ще не відбулась, проте може бути в професійній діяльності важливе для розвитку професійного мислення. Зрозуміло, що це відчуття, базується не на перцептивному сприйнятті чи емоціях, а на цілковитій взаємодії всіх компонентів мислення, що дає можливість швидко систематизувати, опрацювати всі важливі дані для прийняття правильного рішення.

У деяких наукових працях вирішення професійних завдань прирівнюється до професійного мислення у певній сфері професійної діяльності, в інших дослідженнях професійне мислення ототожнюється з певним типом володіння базою знань, необхідних для опанування фахівцем предмету професійної діяльності.

Під час виконання посадових обов'язків у спеціаліста активно розвивається професійне мислення як поєднання практичного і теоретичного мислення, що сприяє більш адекватному, раціональному та системному вирішенню професійних завдань [50]. О. В. Дис зазначає що незважаючи на суперечливі погляди вчених проблема єдиних методологічних підходів, за допомогою яких можна було б побудувати комплексне уявлення про професійне мислення, надзвичайно вагома [44].

На думку дослідниці проблематику предметної орієнтації мислення Горбачової О.І. мислення варто розглядати як процес формування та розвитку предмету думки. Це процес встановлення відповідності предметних ознак та зв'язків у переліку виокремлення розумових дій. Мислення відбувається по законам предметно-перетворюючої діяльності, зміст і форми якої суб'єкт вибірково відтворює як предмет своєї думки [36]. Навички професійного мислення фахівець набуває в результаті багаторічної практики. Внаслідок багатократних повторень у майбутніх фахівців накопичується досвід, а також виробляються навички професійного мислення. Розвиток професійного мислення є складним процесом, протікає зазвичай досить поволі і залежить від загального інтелекту, практичних навичок й інших чинників.

Таким чином, внаслідок аналізу наукової літератури, професійне мислення можна розглядати як цілісний, специфічний та багаторівневий комплекс інтелектуальних операцій, конкретних процедурно-алгоритмічних дій та їх результатів, що забезпечує вирішення завдань професійної діяльності. А з огляду на це «професійне мислення майбутніх психологів» – це інтелектуальний, етапний мисленнєвий процес визначення проблемних (нестандартних) завдань і свідомого пошуку засобів їхнього розв'язування, результатом якого є прийняті ефективні рішення під час професійної діяльності. Це надважлива основа формування фахівця-професіонала.

Вітчизняні та зарубіжні науковці провели ряд досліджень із проблем вирішення професійних завдань у контексті ефективного розвитку професійного мислення, що є різні погляди серед науковців у теоретичних підходах та отриманих наукових результатах щодо сутності вирішення професійних завдань.

Ю. І. Машбиць стверджував, що це значною мірою ускладнено відсутністю єдиної моделі процесу вирішення завдань, яка б достатньо повно розкривала власне цей процес та могла б бути засобом для опису цього процесу [45]. В

контексті нашого дослідження ми враховуємо, що розвиток власне професійного мислення психологів як складових професійної компетентності здійснюється не лише в умовах професійної діяльності, а також в умовах ЗВО, де здійснюється професійна підготовка майбутніх психологів. У зв'язку із цим формування та розвиток професійного мислення є одним із важливих завдань на всіх етапах професіоналізації психологів.

За результатами аналізу психолого-педагогічної літератури з проблематики вирішення фахівцям професійних завдань з'ясовано, що найбільш уживаними серед вітчизняних та зарубіжних науковців є терміни «завдання», «проблема» чи «проблемна ситуація». Відповідно до великого тлумачного словника сучасної української мови за редакцією В. Т. Бусел, «завдання» потрактовано як проблему, що підлягає аналізу та вирішенню [21]. У сучасному психологічному словнику авторів-укладників В. В. Синявського та О. П. Сергієнко визначено термін «завдання» як мету діяльності, яку потрібно проаналізувати та яка стосується певних умов і вимагає для свого досягнення використання адекватних до цих умов засобів [37]. Термін «проблема» потрактовано як складне теоретичне або практичне питання, що потребує вивчення, вирішення, відповіді, але наявних засобів, знань і досвіду для цього бракує. Водночас «проблемну ситуацію» визначено як ситуацію, що виникає у людини, коли вона не знає, як пояснити те чи інше явище, факт, процес діяльності, не може досягти мети відомими їй способами дії, що змушує її шукати нові способи пояснення чи дії [37].

В. В. Давидов визначає, що завдання – це дія, яка вимагає від тих, хто навчається, у процесі навчальної діяльності засвоєння загального принципу (способу) вирішення щодо широкого кола тактичних завдань [15]. Розглядаючи зміст поняття «завдання» з урахуванням різних характеристик необхідно враховувати зовнішні та внутрішні джерела активності. З огляду на це дослідники теорії діяльності С. Л. Рубінштейн, Г. С. Костюк та Ю. І. Машбиць

розглядають поняття «завдання» як сукупність мети суб'єкта й умов, в яких воно виникає [4].

Г. О. Бал, який детально дослідив поняття «завдання», наголошує, що якщо ж трактувати це поняття в широкому сенсі, то діяльність суб'єкта можна розглядати як систему процесів вирішення завдань. Учений також стверджує, що обов'язковими компонентами є два компоненти завдання: 1) вихідний предмет завдання та 2) вимоги завдання. Йдеться про те, що завдання треба розглядати як своєрідну систему. При цьому обов'язкова наявність цих компонентів передбачає наявність інших [4]. Ми також враховували у дослідженні наукові результати Ю. І. Машбиця, який ретельно проаналізував термін «завдання». В його розумінні це поняття означає «навчальне завдання», яка передбачає таке завдання (у тому числі поставлене викладачем), мету якого суб'єкт навчання співвідносить із певною 48 навчальною метою» [29]. Це універсальний засіб навчального впливу, оскільки навчальна діяльність здійснюється лише через вирішення навчальних завдань [29]. Ю. І. Машбиць зазначає, що «завдання» треба розуміти у дуже широкому контексті, воно містить не тільки розумові, а й перцептивні, мнемічні завдання, а також завдання на рефлексію і тощо, причому не лише ті, що виникають в звичайних умовах, але й в обмежених умовах діяльності» [29].

Однак результати аналізу наукових джерел із зазначеної тематики свідчать, що єдиного розуміння щодо специфічних термінів немає. Ми погоджуємось із висновками Ю. І. Машбиця, який зауважує, що поняття «завдання», «проблема» чи «проблемна ситуація» потрібно розуміти «як завдання, де мета висувається як вимога перед суб'єктом у контексті опанування чогось» [29].

Щодо зарубіжних учених, то слід зазначити, що американський дослідник розвитку мислення П. Леонарді визначає термін «завдання» як будь-яку професійну діяльність, орієнтовану на цілі, яку здійснює людина чи група. На його думку, вирішення професійних завдань досягає найбільших результатів

саме під час групової взаємодії фахівців певної компетенції [25]. Науковці США з проблем вирішення професійних завдань М. Мамфорд, Д. Лонерган, Дж. Макгрегор Т. Ормерод та ін. мають спільні погляди щодо того, що поняття «завдання» треба розуміти як процес переосмислення та перетворення проблемної ситуації до її вихідного формулювання, яка спричинила виникнення завдання.

Йдеться про те, що для успішного вирішення професійного завдання необхідною умовою є можливість усвідомлення початкових умов завдання для кращого її розуміння та чітких цільових уявлень про її поточний стан [25]. Що стосується характеристики визначення поняття «професійне завдання», то слід зазначити, що «...її міст дуально охоплює складові професійних та навчальних завдань. Такі завдання відображають змістову складову професійних знань і необхідних понять, притаманних професійній діяльності. Компетентнісний підхід застосування професійних завдань значно покращує сприйняття та усвідомлення професійних завдань, які активізують її розуміння та 49 вміння перекваліфіковувати проблемні ситуації у формат «професійних завдань» із подальшим їх аналізом, синтезом, пошуком адаптивних стратегій вирішення...» [41].

На думку М. Ескін, М. Олдрідж, К. Чері, С. Шнайдер та ін., професійне завдання – це мета, яку потрібно досягти, коли конкретні шляхи та засоби її вирішення невідомі, тим більше, що це зазвичай передбачає розмежування з попереднім рішенням завдання. Своєю чергою термін «вирішення завдання» стосується кінцевого результату або процесу вирішення завдання й активної системи, що відповідає раніше визначеній специфікації вимог. Вирішення завдань – це завдання, що підкріплюється знаннями, які за задумом часто поєднуються з навчанням методом спроб та помилок [24].

Дослідник теорії проблемного навчання Д. Джонассен стверджує, що термін «вирішення фахівцем професійних завдань» означає психічний процес, у

результаті якого суб'єкти діяльності проходять етап усвідомлення, аналізу та вирішення проблем. Це передбачає всі етапи в проблемному процесі, включаючи виявлення проблеми, пошук оптимальних рішень проблеми, розуміння проблеми, дослідження наявних варіантів та вжиття заходів для досягнення поставлених цілей. Перш ніж вирішити завдання, важливо спочатку зрозуміти точну природу самої проблеми. Якщо розуміння проблеми – помилкове, всі спроби її вирішити також будуть неправильними або помилковими [22]. Зауважимо, що змішування понять у їх загальнонауковому значенні і як об'єкта психології досить широке. Часто це призводить до непорозумінь, безплідних дискусій тощо. Важливим, на наш погляд, щодо цього є поняття «завдання» у визначенні О. М. Леонт'єва, яке стало причиною досить гострих дискусій серед науковців. «Нагадаймо, що його визначення завдання як мети у певних умовах фахівці оцінюють неоднозначно.

Однією з найважливіших передумов високої ефективності навчання у контексті наукових шкіл В. В. Давидова, С. Д. Максименка та Ю. І. Машбиця ми вважаємо саме вибір навчальних завдань, їхню спрямованість на співвіднесення здобувачами зв'язку між цими завданнями і навчальними цілями. Вони спрямовані на засвоєння здобувачами способу вирішення завдань певного типу, що становить найважливішу навчальну мету і досягнення якої є необхідною передумовою досягнення інших, більш віддалених навчальних цілей. У переважній більшості праць основну увагу науковці приділяють об'єктивно-логічному аналізу завдання, без урахування людини, що її вирішує, тобто завдання як загальнонаукової категорії. Об'єктивно-логічний аналіз завдання недостатній для її розуміння [10].

О. М. Леонт'єв та С. Л. Рубінштейн зазначають, що одне й те саме завдання, тобто дії людини, можуть визначатися не тільки стимулами, пов'язаними з ситуацією, але й цілями, що перебувають поза нею [10]. З урахуванням поглядів науковців щодо сутності понять «завдання», «мета» чи

«проблемна ситуація» далі розкриємо психологічний аспект процесу вирішення психологами професійних завдань.

За результатами аналізу професійної діяльності психологів визначено, що професійна підготовка майбутніх психологів розглядається у різних напрямках і має схожі недоліки, поява яких зумовлена низкою невідповідностей: 1) між нагальною потребою суспільства у професійно-компетентних фахівцях і рівнем їхнього професійного мислення; 2) загальним, соціальним значенням проблеми підвищення ефективності професійної підготовки та недостатньою її розробленістю у психологічній науці.

Результати аналізу праць вітчизняних і зарубіжних науковців щодо формування професійної діяльності та професійного розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності засвідчують, що питання психології професіоналізму, системогенезу професійної діяльності висвітлено у дослідженнях О. М. Бандурки, С. А. Дружилова, Е. Ф. Зеєра, Є. О. Климова, Б. Ф. Ломова, А. К. Маркової, В. Д. Шадрикова та інших. Важливими для нашого дослідження є також праці В. В. Бондаренко, О. Ф. Волобуєвої, В. В. Журавльова, В. Лефтерова, С. Д. Максименко, О. А. Матеюка, С. А. Мула Б. М. Олексієнка, В. І. Осьодла, Є. М. Потапчука, О. Д. Сафіна, О. В. Тімченка, А. Шипілова та світових науковців D. Willis, M. Gabriel-Wegłowski та інших.

Складовою професійної діяльності психологів є їхня психологічна готовність до прийняття рішень у різних умовах, зокрема і в кризових ситуаціях. Незважаючи на достатню кількість теоретичних досліджень, ми спробуємо поглибити аналіз психологічних факторів та умов розвитку професійного мислення як складової професійної підготовки психологів. Поняття «діяльність» загалом, за визначенням, поданим у філософському енциклопедичному словнику Національної академії наук України, протрактовано як форму активності, у процесі якої людина відтворює і творчо перетворює природу, роблячи себе, у такий спосіб суб'єктом цієї діяльності. Ці

зміни можуть стосуватися речового та енергетичного статусу об'єктів або їхнього інформаційного потенціалу [18].

Діяльність стає для кожної людини цілісною самодіяльністю, метою та потребою життя, і залежно від різних потреб особистість формує різні види діяльності, базовою серед яких, безумовно, є професійна діяльність. Остання відображає статусні характеристики суб'єкта та унаочнюється у формі «дій або ланцюжка дій» що потребують застосування професійних знань, умінь і навичок для якісного перетворення дійсності та впровадження результатів професійної діяльності у практику. Професійна діяльність – різновид праці, результат її диференціації. Її успіх передбачає оволодіння операційною, організаторською, психологічною та моральною сторонами, а також готовністю до оптимального вирішення професійних завдань [18].

Індикатором професійної діяльності є професіоналізм особистості, а його базисом – професійне мислення. Термін «професійне мислення» до практичного і наукового вжитку почав входити порівняно недавно, з другої половини ХХ століття, у зв'язку зі значною інтелектуалізацією всієї суспільної праці, викликаній науково технічною революцією. Цю дефініцію використовують у двох значеннях. По-перше, як високий професійно кваліфікаційний рівень спеціаліста. У цьому випадку йдеться про особливості професійного мислення, що виражають його «якісний» аспект. По-друге, як особливості мислення, що зумовлені характером професійної діяльності, у цьому випадку мова йде про предметний аспект. Проте найчастіше поняття «професійне мислення» використовують одночасно в обох цих значеннях [14]. Формування професійного мислення детермінує процеси прийняття практичних рішень, що в умовах професійної діяльності є надзвичайно важливим компонентом.

Важливо підкреслити, що перенесення теоретичних знань у практику охоплює ряд перехідних ланок, пов'язаних із трансформацією теоретичних

знань, які інтегруються навколо певної практичної проблеми, яка має цілісний і багатогранний характер, особливо коли мова йде про екстремальні ситуації [21].

1.2. Особливості розвитку професійного мислення майбутніх психологів

Усі знання, здобуті в системі професійної підготовки майбутніх психологів надзвичайно важливі для подальшого розвитку їхнього професійного мислення. З огляду на специфіку професійної діяльності професійне мислення під час вирішення завдань психологом є тріадним симбіозом розумових операцій, форм та видів мислення. Спробуємо глибше проаналізувати мисленнєві операції, насамперед такі як аналізування через синтезування, порівняння в контексті абстрагування, а також узагальнення та класифікацію. Мислення також відбувається у формах понять, міркувань умовисновків.

Видами мислення є абстрактно-логічне, наочно дієве, практичне (професійне). Аналіз умов під час розв'язування професійного завдання передбачає його співвіднесення до вимог завдання через синтезування. Відбувається умовний розподіл умов завдання на складові елементи, а також виокремлення окремих характеристик цілого та їх властивостей. Практичний психолог аналізує ситуацію з урахуванням аналізу своїх сил та засобів, клієнта та умов, за яких відбуваються події. Залежно від змісту і способу вирішення завдань, особливостей пізнавальної діяльності мислення психолога може бути наочним, образним та абстрактно-логічним.

Незважаючи на широке використання терміну “професійне мислення психолога”, у сучасній науковій та навчальній літературі існує незначна кількість праць, зосереджених не лише на переліку його ознак, але й на дослідженні сутності цього феномена – його внутрішньої будови, процесуальних ознак, механізмів. Залежно від зовнішньої або внутрішньої

характеристики професійного мислення психолога, погляди науковців диференційовані на дві наукові позиції. Відповідно до першої позиції (М.С. Іонова, К.М. Романов, Д.В. Ушаков та ін.), професійне мислення психолога є соціальним, спрямованим на вирішення завдань міжособистісної взаємодії; воно зумовлює здатність особистості розуміти іншу людину, передбачати її поведінку. Згідно з другою позицією (Г.С. Абрамова, Т.А. Вауліна, М.М. Кашапов, Н.П. Локалова, Н.І. Пов'якель, Є.Д. Телегіна, Л.Б. Шнейдер, Л.Ф. Щербина та ін.), професійне мислення психолога визначається особливими властивостями його об'єкта – психічного, яке є системним; не даним для безпосереднього спостереження, прихованим; дворівневим (зовнішніх симптомів і внутрішніх причин), суб'єктивним.

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

Розвиток професійного мислення психолога у цілому має розглядатися у межах макрогенезу мисленнєвої діяльності, тому його новоутвореннями мають бути глобальні механізми зрілого мислення – ароморфози (такі, що мають широке та загальне значення) [4]. По-перше, це механізм породжувальної взаємодії суб'єктноособистісного та власне мисленнєвого рівнів: кожний із цих

рівнів змінюючись, тобто здобуваючи нові якісні характеристики, викликає зміни іншого рівня, тим самим породжуючи нову систему регуляції мислення. По-друге, це механізм операціональної інтеграції: синтезу, взаємозв'язку, взаємопроникнення різних видів, рівнів мислення, і в першу чергу, інтеграції логічного мислення з наочно-дієвим, наочно-образним, інтуїтивним і взагалі з несвідомими компонентами, що забезпечує можливості широкого перенесення (оперативні схеми мислення П.Я. Гальперіна [2], узагальнені прийоми розумової діяльності О.М. Кабанової-Міллер [5]). По-третє, це механізм розширення когнітивного забезпечення життєдіяльності людини, формування його сукупного життєвого досвіду. По-четверте, це механізм «побічного продукту» (за Я.О. Пономарьовим [8]): при вирішенні навіть одиничного мисленнєвого завдання відбувається формування несвідомого «побічного продукту», що містять змістовні й операційні резерви подальшого мисленнєвого розвитку та роблять його нескінченним, безвідносним до певного наперед заданого результату (О.В. Брушлінський [1], Я.О. Пономарьов [8]). Адже якщо оперування зі штучними об'єктами (знаковими формами) не співвідноситься з реальними змінами суб'єкта, змінами реальних речей та об'єктів, то мислення немає [11].

Крім того, розвиток професійного мислення психолога відповідно до вищезазначених характеристик, має досліджуватися відповідно до трьох узагальнених параметрів:

- 1) результативних, що передбачають якість вирішення проблемних ситуацій, нового знання та нових орієнтовних основ дій (когнітивних карт, схем);
- 2) мікрогенетичних, які фіксують специфіку професійних узагальнень, їх усвідомленість, операційну та понятійну систему знань;
- 3) макрогенетичних, що включають передумови механізмів зрілого мислення, а також цілісного професіогенезу особистості.

Отже, на підставі результатів теоретичного та емпіричного обґрунтування феноменології професійного мислення психолога нами визначені такі закономірності його розвитку у майбутніх фахівців, як необхідні, суттєві, постійно повторювальні зв'язки, що його зумовлюють. Розвиток професійного мислення у майбутніх психологів відбувається в єдності становлення, функціонування його процесуальних і змістових складових. Так, професійна підготовка майбутніх психологів має забезпечувати постійне вирішення ними проблемних професійних ситуацій відповідно до етапів мисленнєвої діяльності (починаючи з виникнення проблемної ситуації, формулювання завдань і гіпотез, прийняття та оцінки рішення до трансляції і практичної реалізації рішення), які не є лінійно-послідовними, зворотними, а мають спіралевідну організацію; завдяки методам, побудованим на основі активізації механізмів проблематизації, стереотипізації, цілеутворення, проектування, антиципації, розуміння; передбачати свідоме володіння такими мисленнєвими феноменами як мисленнєвих відходів, свідомої помилки.

Зміст професійної підготовки майбутніх психологів має бути побудований відповідно до специфіки оволодіння ними психологічними знаннями, передбачати опанування ними норм мислення, цілеспрямовану роботу з поняттями. Крім того, професійна підготовка майбутніх психологів має ґрунтуватися на таких особливостях розвитку їх професійного мислення, як: – поліморфності: оскільки у процесі розвитку більш ранні, первинні форми (наочно-дієве та наочно-образне мислення) не тільки зберігаються, але й трансформуються, перетворюються, відтак спеціально організований процес розвитку професійного мислення психологів має включати активізацію дієвих та образних мисленнєвих форм; – діалектичної єдності з особистісними компонентами, передусім мотиваційними та емоційними; – неперервності: він має забезпечуватися впровадженням комплексу спеціально створених заходів,

які реалізуються протягом усього періоду професіогенезу: починаючи від етапу професійного навчання і до післядипломної освіти.

Професійна підготовка має забезпечувати розвиток предметно орієнтованого, діяльнісно орієнтованого та методологічного мислення, що відображається у її змісті (опанування необхідними професійними знаннями, починаючи із знань, що забезпечують успішність вирішення певної проблемної ситуації, і до рефлексивних, методологічних знань), формах і методах (спрямованих на активізацію предметної, діяльнісної та методологічної рефлексії у процесі індивідуальної та групової роботи).

Розвиток професійного мислення у майбутніх психологів забезпечується становленням його суб'єктних характеристик – системності, критичності, децентричності та рефлексивності. Саме розвиненість вищезазначених характеристик професійного мислення дозволяє психологу бути дійсним суб'єктом своєї життєдіяльності, свідомо керувати власною мислєдіяльністю, забезпечують її понадситуативність і понадпарадигмальність. Відтак, професійна підготовка майбутніх психологів має забезпечити динаміку їх системності, критичності, децентричності та рефлексивності від рівня особистісної властивості, що характеризується неусвідомленістю, ситуативністю актуалізації до рівня професійної якості – системного, стійкого, свідомого запуску їх механізмів.

Основними механізмами розвитку професійного мислення у майбутніх психологів є:

1) вербалізація – розвиток професійного мислення відбувається у процесі проговорювання власної мислє діяльності: «мислення вголос» та «проговорювання про себе», словесних звітів перебігу вирішення проблемних ситуацій;

2) об'єктивація – розвиток професійного мислення забезпечується вирішенням полісистемних професійних проблемних ситуацій, у процесі реальної чи/і змодельованої професійної діяльності;

3) схематизація – для успішного розвитку професійного мислення необхідною є побудова, інтерпретація схем різного типу (предметних, онтологічних; діяльнісних та методологічних (схем мислення)); вона дає змогу об'єктивізувати мисленнєву діяльність та її результати, перевести їх на чуттєво-наочний рівень;

4) метафоризація – розвиток професійного мислення забезпечується інтерпретацією та створенням професійних метафор, які активізують процеси розуміння, інтерпретації, пояснення, а також системність, критичність, децентричність; позитивно впливають на його мотиваційні та емоційні модератори;

5) рефлексивні виходи – розвиток професійного мислення відбувається через вихід суб'єкта зі своєї колишньої позиції діяча й перехід у нову позицію – зовнішню, як стосовно колишніх, уже виконаних діяльностей, так і стосовно майбутньої, проєктованої діяльності; завдяки постановці рефлексивних запитань, проходженню рефлексивного кола від етапу постановки запитання «Чого хотілось досягти?», «Яка була мета?» крізь етапи «Які були отримані результати?», «Чи відповідає результат меті?» та «Що зроблено не так?» до етапу «Що треба змінити для досягнення мети?»;

б) нормування – для успішного розвитку професійного мислення необхідною є побудова майбутнім фахівцем власної мисленнєвої діяльності відповідно до певних норм та правил (логічних та психологічних), робота з поняттями як інструментами розуміння і мислення.

Основними принципами розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі навчання є:

по-перше, – це спеціальні принципи, що сформульовані нами відповідно до розуміння сутності самого феномену професійного мислення психолога, психологічних закономірностей його розвитку:

1) діяльності: розвитку мислення спеціаліста у процесі вирішення професійних проблем;

2) єдності розвитку образів (перцептів, уявлень, концептів) та логічних структур;

3) єдності та поступальності розвитку предметно-орієнтованого, діяльнісно-орієнтованого й методологічного рівнів;

4) єдності мислєдїї та мислєкомунїкацїї, що виявляється у двох аспектах: обов'язковому застосуваннї механїзму вербалїзацїї власних мислєннєвих дїй, а також проговореннї перебїгу власної мислєдїяльностї для їнших, мовнїй презентацїї власних рїшеннь;

5) схематизуваннє – обов'язковостї створеннє рїзних типїв схем;

6) розвитку професїйного мислєннє психолога у колективних формах мислєдїяльностї;

7) опори на орієнтовну основу дїяльностї – систему спеціальних професїйних знаннь, що забезпечують успїшнїсть актуалїзацїї механїзмїв професїйного мислєннє;

8) розвитку рефлексивностї як провідного модератора мислєннєвої дїяльностї фахївця;

9) психологїчного супроводу, що передбачає мотивацїйне забезпеченнє мислєннєвої дїяльностї, активїзацїю її мотивацїйних та емоцїйних регуляторїв завдяки створенню особливого розвивального освїтнього середовища.

По-друге, – це загальнї принципи, що визначенї нами відповідно до загальних положень сучасної теорїї та практикї професїйної пїдготовки фахївцїв у цїлому ї майбутнїх психологїв зокрема:

1) системностї, послїдовностї, систематичностї;

- 2) свідомості;
- 3) самостійності й активності, опори на самостійну роботу студентів;
- 4) індивідуального підходу;
- 5) гуманістичного підходу;
- 6) оптимального поєднання всіх форм організації навчального процесу;
- 7) доступності нарощуваних труднощів;
- 8) пріоритету активних форм та методів навчання та ін.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

2.1. Організація дослідження, характеристика досліджуваних груп та обґрунтування методик дослідження

З метою розв'язання визначених завдань дослідження ми використали ряд емпіричних та експериментальних методів дослідження. Задля підвищення ефективності дослідження наукове спостереження має бути тривалим, систематичним, різнобічним, об'єктивним і масовим. Ми використали метод спостереження для виокремлення чинників розвитку професійного мислення майбутніх психологів, а також метод групових експертних оцінок для визначення критеріїв, показників та характеристики рівня сформованості професійного мислення, діагностики стану його розвитку, виявлення недоліків в

освітньому процесі та чинників впливу на нього. Також був використаний метод опосередкованого емпіричного вивчення особистості шляхом аналізу та інтерпретації матеріальних та ідеальних продуктів її діяльності.

Дослідження виконувалось на базі факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. У дослідженні взяли участь 22 здобувачів вищої освіти 1-4 курсів.

Під час діагностичної перевірки здобувачів констатувального етапу експерименту було використано наступні тестові методики:

1) субтест «Аналогії» – аналіз комбінаторних здібностей. У кожному завданні ми пропонували здобувачу три слова, між першим і другим який був зв'язок. Після третього слова – прочерк. Із п'яти запропонованих до завдання варіантів відповіді Здобувач мав обрати таке слово, яке було б пов'язане з третім так само, як і перші два. Кількість завдань – 20. Час виконання 7 хв;

2) субтест «МЛО-АМ» – призначений для вивчення адаптаційних можливостей здобувачів на основі оцінки деяких соціально-психологічних особистісних характеристик, що відображають інтегральні особливості психічного і соціального розвитку;

3) субтест особливостей мислення «МДОМ-2» – призначений для визначення здатності здобувачів до абстрагування і оперування вербальними поняттями. Кількість завдань – 20. Час виконання 6 хв.;

4) субтест «Встановлення закономірностей» – призначений для вивчення особливостей процесу мислення (активності, гнучкості, кмітливості) та оперативної пам'яті. Під час виконання завдань Здобувач повинен був знайти і підкреслити ті слова, в яких порядок розташування букв відповідав порядку розташування умовних знаків на початку рядку. Час виконання – 10 хв.;

- субтест «Типи мислення та рівня креативності Дж. Брунера» – дозволив визначити базовий тип мислення і виміряти рівень креативності у здобувачів. Виділяють 4 базових типи мислення, кожен з яких має специфічні

характеристики: предметне, образне, знакове і символічне мислення. Кількість завдань – 75. Час виконання 16 – хв.;

З огляду на результати психологічного аналізу професійної діяльності психологів навчальна діяльність здобувачів в умовах ЗВО відображає професійну діяльність майбутнього психолога, яку він здійснює в навчальному закладі. Вона має суттєве практичне значення для набуття ним відповідних умінь і навичок професійної діяльності на основі вже набутих знань.

Практична діяльність здобувачів відбувається в умовах моделювання навчальних завдань та ситуацій, що є максимально наближеними до їх майбутньої професійної діяльності, а також під час проходження навчально-виробничих практик. При цьому за допомогою психологічного механізму навчання за Ю. І. Машбицем, відбувається контроль якості підготовки.

Основою для здійснення психологічної роботи з майбутніми психологами в ЗВО є збір, аналіз та оцінка інформації, отриманої шляхом цілеспрямованого вивчення їх психологічних характеристик. З цією метою можуть використовуватись методи соціально-психологічного вивчення й аналізу психологічної інформації, результатів професійної діяльності майбутніх психологів, узагальнення оцінок агентів їх соціалізації тощо, а також професійно-психологічне обстеження майбутніх психологів. Воно здійснюється з метою виявлення відхилень від нормального процесу соціальної, професійної та психологічної адаптації, з'ясування актуального психо-емоційного стану здобувачів, характеристик групової динаміки в групах [27].

Загальноприйнятим є визначення наступних критеріїв оцінки рівня професійного мислення: когнітивний, потребнісно-мотиваційний, операційний та рівнів розвитку професійного мислення: високий, середній та низький. Когнітивний критерій професійного мислення майбутніх психологів визначається системою сформованих професійних знань, навичок, умінь,

комунікативних здібностей, інтелектуального розвитку загалом. Все це в комплексі визначає особливості професійної діяльності.

Провідну роль у даному контексті мають саме професійні знання, що являють собою системну інформацію про навколишнє середовище та внутрішній світ особистості, зафіксовані в її свідомості й пов'язані із фаховою підготовкою. Професійні вміння є психічними утвореннями, основою яких є засвоєння способів та технік професійної діяльності; професійні навички – це дії, сформовані в процесі повторення певних операцій і доведені до автоматичного виконання.

Комунікативні здібності відображають уміння та навички майбутніх психологів до взаємодії. Комунікативні здібності можуть бути наступних видів:

- регулятивно-комунікативні – здатність надати допомогу в складній ситуації, іноді екстремальній, враховуючи сферу професійних інтересів; уміння вирішувати конфліктні ситуації найбільш адекватними методами;
- афектно-комунікативні – емпатія, толерантність, повага до клієнта;
- інформаційно-комунікативні – вміння підтримувати, завершувати розмову, здатність привертати увагу співрозмовника до важливих питань.

Потребнісно-мотиваційний критерій оцінки розвитку професійного мислення. Концепції мотивації відрізняються теоретичними і термінологічними установками. На сьогодні немає єдиної думки, що саме формує потребнісно-мотиваційну спрямованість. Так як до мотивації відносять усе, що спонукає реально до активності, вважається, що вся діяльність людини має свої мотиваційні основи.

Загалом теорії мотивації до професійної діяльності можна розділити на дві групи: теорії змісту та теорії процесу. Перші роблять акцент на дослідженні і поясненні того, що мотивує і які мотиви тієї чи іншої поведінки. Інші пояснюють, що дає поштовх тому, що відбувається усередині людини,

мотивації. Врахування цих знань допомагає особистості самовизначатися та впливає на ефективність цього процесу [46].

О. М. Леонт'єв визначає сутність поняття потреба як необхідність особистості у тому, що є в навколишньому середовищі (у широкому сенсі будь-яке благо). Для пояснення сутності терміну «потреба» дослідник вводить поняття «об'єм потреби» – (постійний чи актуальний), це кількість благ, які необхідні для задоволення потреби. Потреби особистості амбівалентні та відображені у психіці опосередковано, а тому не завжди усвідомлюються. Своєю чергою потреби, зазначає Леонт'єв, мають бути відображені у психіці людини, перш за все, у виді емоцій [45]. Емоції, за визначенням С. Л. Рубінштейна, – це відображення у психіці людини актуального стану потреб. Отже, потреби – це об'єктивна необхідність у зовнішньому блазі, що має (постійний або актуальний) об'єм і психічно відображена (прямо чи опосередковано) у виді емоцій, бажань, устремлінь тощо [54]. Тому, будь-які потреби людини, що відображені на соціальному, природньому та особистісному рівнях задовольняються лише за допомогою засобів культури. Потреба особистості у самовизначенні обумовлюється специфічними внутрішніми умовами розвитку: розширенням світоглядних бачень як узагальненої форми самосвідомості, що виявляється у прагненні побачити себе з позицій, декларованих у суспільстві й фактично панівних у ньому цінностей, у відкритті «Я», що переживається у формі почуття власної індивідуальної цілісності та неповторності.

За О. І. Баришевою, сутність потреби в самовизначенні передбачає: 1) формування себе як особистості, 2) соціалізацію, 3) розкриття індивідуальності [9]. Сформованість потреби у самопізнанні, самовизначенні, самореалізації в конкретної особистості, цілісність цього процесу дають можливість оцінити зрілість самої особистості. До соціальних потреб індивіда можна зарахувати потреби професійного росту (Г. Олпорт, А. Маслоу), потреби в зв'язках з

людьми, в ототожненні себе з колективом, професійною спільнотою, нацією тощо (Е. Фромм). Такі потреби заряджають енергією всю подальшу активність людини, сприяють її ефективному самовизначенню [46].

Разом з цим мотивація загалом, є багатofункціональною детермінантою окремих дій та поведінки особистості, але насамперед такою, що спонукає і регулює діяльність [4]. Мотив це афективно закріплений предмет потреби, що спрямовує професійну діяльність майбутнього психолога. Своєю чергою, мотивація фахівця до професійної діяльності – це процес формування мотивів, залежно від його інтелектуальних та індивідуально-психологічних особливостей, під впливом чинників (зовнішніх і внутрішніх, позитивних і негативних), які активізують, регулюють і спрямовують поведінку на сумлінне та якісне виконання професійних завдань [4]. Мотивація на рівні професійного мислення майбутніх психологів виконує ряд функцій, серед них: – спонукальну – актуалізує наміри особистості до виконання професійних завдань та визначає певну поведінку щодо них; – організаційну – визначає можливі способи дій для досягнення відповідних професійних цілей; – регуляторну – зумовлює необхідну поведінку, активізує та спрямовує певні дії; – корегувальну – забезпечує оптимальність дій та, за потреби, їхню зміну, залежно від рівня значущості мотиву професійної діяльності [5].

Джерелом стимулювання професійної діяльності майбутніх психологів є усвідомленні потреби, що виникають унаслідок розв'язування ними навчально-професійних завдань. Усвідомлена психологом потреба виявляється у певних життєвих (у т.ч. професійних) цілях і завданнях. Будь-яка професійна діяльність здійснюється з допомогою мотивів, однак завжди виділяється лише один ключовий мотив, наприклад (навчатися). Таким чином діяльність майбутнього психолога буде предметно-специфічною чи спеціальною. Ми погоджуємось з думкою С. Л. Рубінштейна, у тому, що професійна діяльність майбутнього психолога – це процес, де мотив і ціль не співпадають. Діяльність – це процес, в

якому є уявлення психолога про результат, що має бути досягнутий, а отже діяльність є процесом, що свідомо скеровується метою. Водночас, діяльність це процес, а мета, що досягається у певних умовах є професійним завданням [33].

Справжня професійна діяльність психолога спрямована на досягнення цих цілей та розв'язування завдань регулюється та корегується мисленням. Думка, що виникла на підставі потреби є регулятором поведінки майбутнього психолога. Задля можливості корегування поведінки майбутнього фахівця мислення має бути цілеспрямованим, адже не має мислення окремо від потреб, прагнень, переконань та емоцій особистості загалом [55]. Показниками мотиваційного критерію є: дослідницька та пізнавальна мотивація, прагнення до досягнення цілей та готовність розвивати професійне мислення як єдиного регулятора високоефективної професійної діяльності майбутніх психологів.

Операційний критерій розвитку професійного мислення базується на оперативності мисленнєвих процесів, які сприяють вмінню швидко, чітко орієнтуватися та діяти в різних умовах, екстремальних ситуаціях, швидко приймати рішення. Цей критерій базується на сформованих уміннях оперувати набутими знаннями у професійній діяльності. Показниками операційного критерію ми визначили мисленнєві операції: аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікацію, порівняння, аналітичну професійну спрямованість та такі мисленнєві стратегії, як аналогізування, комбінування та реконструювання. Загалом можна констатувати, що сформованість умінь сприяє розвитку професійного мислення та впливає на вдосконалення та дієвість знань на практиці. Формування у майбутніх психологів практичних умінь і навичок є необхідною умовою зростання фахової компетентності, оскільки її розвиток відбувається лише за постійного осмислення, а також аналізу власної діяльності, вчинків, поведінки [63].

З метою аналізу стану сформованості професійного мислення ми визначили, три рівні його розвитку. Оперуючи категорією «рівень», ми

підкреслимо, що вона відображає діалектичний характер процесу формування й розвитку. Це, своєю чергою, дозволяє зрозуміти сутність і властивості предмету нашого дослідження. З урахуванням відповідних критеріїв оцінки та показників було визначено високий, середній та низький рівні професійного мислення. Високий рівень професійного мислення характеризується сталою позитивною мотивацією до оволодіння майбутньою професійною діяльністю заснованою на ціннісних орієнтирах; здатності мотивувати дію і поведінку, глибокими знаннями особливостей професійної діяльності, сутності професійного мислення, що впливають на формування особистісної готовності до вирішення складних проблем професійної діяльності; готовності здійснювати цілеспрямовану предметну діяльність; усвідомлювати сутності мотивів та цінностей, дій (поведінки), розвинені навички логічного міркування, відповідність мисленневих навичок рівню операцій, способам розв'язування завдань, адекватно оцінювати робочі ситуації; самостійно коригувати рівень сформованості професійного мислення. Середній рівень професійного мислення характеризується прагненням поширити свої знання з окремого предмету, теми, розділу, самостійно вирішувати пізнавальні проблеми щодо майбутньої професійної діяльності, виявляється в інтересі до окремих питань змісту або окремих способів професійної діяльності, розвиненості навичок логічного міркування, здатності до тривалої пізнавальної активності в цьому напрямі. Водночас на цьому рівні ми можемо спостерігати недостатнє прийняття та усвідомлення ціннісних орієнтирів професії психолога, фрагментарність знань щодо її особливостей та сутності професійного мислення, що впливають на формування особистісної готовності до вирішення складних професійних завдань.

Низький рівень професійного мислення у майбутніх психологів характеризується переважно недостатньою зацікавленістю до обраної професії та недосконалістю професійних ціннісних орієнтирів, початковими уявленнями

про професію психолога та професійного мислення, ситуативними спробами здійснювати аналіз власного професійного розвитку, слабкими навичками логічного розміркування, відсутністю умінь адекватно оцінювати ситуацію, здійснювати самооцінку власних професійних знань, умінь та навичок.

Проведемо аналіз рівнів професійного мислення майбутніх психологів в умовах ЗВО за кожним критерієм окремо. Здобувач з низьким рівнем професійного мислення за когнітивним критерієм демонструє недостатні та неглибокі знання фахових дисциплін, має недостатні знання про професійну діяльність, професійне мислення, майже немає бажання визначати цілі й засоби власного професійного розвитку; Здобувач з низьким рівнем професійного мислення за потребнісно-мотиваційним критерієм характеризується ситуативною демонстрацією зацікавленості до базових знань, умінь та навичок в контексті власної майбутньої професійної діяльності, майже немає мотивації щодо професійної самореалізації, вибору ціннісної системи пріоритетів; Здобувач з низьким рівнем професійного мислення за операційним критерієм може застосовувати своїх умінь та навичок, не прагне до самоактуалізації та професійної самореалізації.

Здобувач з середнім рівнем професійного мислення за когнітивним критерієм демонструє достатні знання в професійній галузі, має окремі уявлення про професійну активність, у нього помітні прагнення й уміння коригувати власну професійну діяльність, визначати цілі й засоби власного професійного розвитку; Здобувач з середнім рівнем професійного мислення за потребнісно-омотиваційним критерієм проявляє інтерес до оволодіння професійними знаннями й уміннями, можливостями професійної самореалізації, демонструє прагнення до самоосвіти, досягнення пізнавальних й професійних цілей та інтересів; Здобувач з середнім рівнем професійного мислення за операційним критерієм має сформовані певні вміння та навички в контексті майбутньої професійної діяльності, прагне до самоактуалізації та професійної

самореалізації; Здобувач з високим рівнем професійного мислення за когнітивним критерієм демонструє глибокі знання щодо професійної діяльності, професійної активності, професійного мислення. У нього яскраво виражені бажання та уміння ефективно виконувати завдання професійної діяльності, визначати цілі й засоби професійного розвитку; Здобувач з високим рівнем професійного мислення за потребнісно-мотиваційним критерієм має сформовані усвідомлені установки щодо оволодіння знаннями й уміннями професійної діяльності, пізнавальні й професійні мотиви, професійні цілі та цінності у нього визначено ієрархічно, домінуючими серед них є навчальні, особистісно-престижні та професійно-пізнавальні. Здобувач з високим рівнем професійного мислення за операційним критерієм має високий рівень сформованості умінь та навичок, уміло їх використовує у професійній діяльності.

Результати дослідження показали що за когнітивним показником критерію оцінки професійного мислення: 30 % респондентів виявили низький рівень сформованості професійного мислення, що демонструє недостатні та неглибокі знання фахових дисциплін, має недостатні знання про професійну діяльність, професійне мислення, майже немає бажання визначати цілі й засоби власного професійного розвитку, 50 % мають середній рівень мають достатні знання в професійній галузі, мають окремі уявлення про професійну активність, у них помітні прагнення й уміння коригувати власну професійну діяльність, визначати мету й засоби власного професійного розвитку. 20 % респондентів продемонструвало глибокі знання щодо професійної діяльності, професійної активності, професійного мислення. У них яскраво виражені бажання та уміння ефективно виконувати завдання професійної діяльності, визначати цілі й засоби професійного розвитку

За потребнісно-мотиваційним показником критерію оцінки професійного мислення: 40 % респондентів мають низький рівень який характеризується ситуативною демонстрацією зацікавленості до базових знань, умінь та навичок

в контексті власної майбутньої професійної діяльності, майже немає мотивації щодо професійної самореалізації, вибору ціннісної системи пріоритетів. 50 % респондентів має середній рівень, що характеризується появою інтересу до оволодіння професійними знаннями й уміннями, можливостями професійної самореалізації, демонструє прагнення до самоосвіти, досягнення пізнавальних й професійних цілей та інтересів.

Високий рівень сформований лише у 10 % респондентів, що характеризує сформовані усвідомлені установки щодо оволодіння знаннями й уміннями професійної діяльності, пізнавальні й професійні мотиви, професійні цілі та цінності у нього визначено ієрархічно, домінуючими серед них є професіоналізм, самореалізація та саморозвиток; за операційним показником критерію оцінки професійного мислення: Менша половина респондентів 40 % виявили низький рівень. Такі особи можуть застосовувати свої уміння та навички, однак не прагнуть до самоактуалізації та професійної самореалізації. 40 % респондентів мають сформовані певні вміння та навички в контексті майбутньої професійної діяльності, прагнуть до самоактуалізації та професійної самореалізації. На відміну від першого та другого показників, де відсотки в групі дівчат і хлопців є приблизно однаковими, третій показник виявив лише 10 % високого рівня сформованості умінь та навичок, що характеризується в умілому їх використанні у навчальній (професійній) діяльності.

За результатами констатувального етапу експерименту, зафіксовано недостатній рівень розвиненості професійного мислення здобувачів 3-го курсу та було зроблено висновок про необхідні заходи щодо підвищення рівня розвиненості професійного мислення майбутніх психологів, зокрема розробки програми цілеспрямованого розвитку мислення та практичних рекомендацій викладачам щодо її використання. Тому для розвитку професійного мислення здобувачів необхідно зосередити увагу на розвитку їх готовності здійснювати цілеспрямовану предметну діяльність, усвідомлювати сутність мотивів та цілей,

дій (поведінки) їхньої здатності мотивувати дію і поведінку під час розв'язування професійних завдань. Для реалізації цього завдання необхідно дослідити етапи, ознаки, роль місце та особливості застосування психологічних механізмів проблемного навчання при розробці структурно-функціональної моделі цілеспрямованого розвитку професійного мислення майбутніх психологів.

2.2. Обґрунтування та зміст програми розвитку професійного мислення майбутніх психологів

Результати психологічного аналізу професійної діяльності психологів, а також психодіагностики рівнів сформованості інтелектуальних здібностей здобувачів засвідчили необхідність розробки, обґрунтування та експериментальної перевірки програми розвитку професійного мислення майбутніх психологів. Дана програма сприятиме формуванню та розвитку особистості фахівця з високим та середнім рівнем професійного мислення, здатністю до самостійних науково-дослідницьких пошуків на інтелектуальному рівні під час розв'язання професійних завдань.

Мета програми полягає у здійсненні цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на формування професійного мислення майбутніх психологів, що дозволить їм здійснювати системний пошук та аналіз інформації професійного середовища, під час виконання професійних обов'язків, в умовах значних психологічних навантажень та у режимі реального часу.

Під час розробки програми, згідно з метою дослідження були поставлені наступні завдання:

- виявити рівні розвитку професійного мислення майбутніх психологів;

– зафіксувати індивідуально-психологічні особливості особистісних якостей майбутніх психологів, що впливають на рівень та особливості їх професійного мислення;

– простежити взаємозв'язок між індивідуальними особливостями мислення та рівнем сформованості професійного мислення. Адже як існують достовірні кореляційні зв'язки між індивідуально-психологічними властивостями та індивідуальними якостями і стилями мислення у майбутніх психологів, що в свою чергу, впливає на розвиток їх професійного мислення та професійних якостей.

В основу програми покладено концептуальні положення теорії проблемного навчання як управління навчальною діяльністю академіка Ю. І. Машбиця. Зміст програми, спрямованої на розвиток професійного мислення майбутніх психологів, містить три основні блоки:

1) теоретичний, який охоплює систему наукових знань з теорії розвитку професійного мислення;

2) розвивальний, що розвиває аналітичні, управлінські, проектувальні, конструктивні, комбінаторні вміння й навички професійного мислення у майбутніх психологів для вирішення професійних завдань;

3) емоційно-рефлексивний, який дозволяє орієнтувати майбутніх психологів на самопізнання, осмислення своїх дій і станів, розвивати прагнення до самовдосконалення в професійній діяльності.

Розвиток професійного мислення майбутніх психологів в умовах закладу вищої освіти можна розглядати у двох аспектах: за широкого підходу мова йде про перехід від мислення академічного до мислення професійного, а у вузькому – про зміну окремих видів і властивостей розумової діяльності особистості та їх поєднання залежно від особливостей, умов, результатів професійної діяльності, тобто формування специфічних видів професійного мислення майбутніх

психологів, які повинні бути здатними приймати відповідальні рішення готовими до самовдосконалення, інтелектуального розвитку та самоосвіти.

Перший блок програми містить опис психологічних особливостей професійної діяльності психологів, психологічних стратегій мислення, принципів та компонентів навчання, методологічних підходів, психолого-педагогічних умов розвитку професійного мислення, видів психолого-педагогічного (навчального) впливу з боку викладача на суб'єктів навчання.

Засвоєння теоретичного матеріалу здійснюється через різні форми лекцій, зокрема міні лекції, проблемні лекції, лекції-провокації, лекції із запланованими помилками, бінарні лекції, лекції-прес-конференції, лекції-діалоги, групові та семінарські заняття із використанням методик мозкового штурму, Жакотто, Сократівського діалогу та дискусії. Необхідність теоретичного блоку обумовлена потребою у формуванні та розширенні спектру професійних знань, цінностей, мотивів, визначенні професійних цілей, дослідженні процесів мислення та вирішенні навчально-професійних завдань, а також застосуванні стратегій мислення.

На даному етапі відбувається системний вплив викладача через теоретичний компонент з метою розвитку високого та середнього рівня професійного мислення здобувачів. У процесі теоретичного обґрунтування програми було визначено психологічні умови, які впливають на розвиток професійного мислення: індивідуальні властивості мислення (рефлексивність, розумові здібності, розуміння переносного змісту, швидкість та ригідність мислення, інтелектуальна лабільність, комбінаторні здібності), стилі мислення, а також гендерні та індивідуально-типологічні властивості особистості. Розвивальний блок програми враховує психологічні механізми навчання за концепцією Ю. І. Машбиця, особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії системи «викладач↔здобувач», класифікацію рівнів складності навчально-професійних завдань та алгоритм їхнього вирішення.

Даний блок програми спрямовано на розвиток теоретичного та професійного мислення, його глибини, послідовності, самостійності, критичності, швидкості, гнучкості, широти, комунікативних та організаторських нахилів, які є важливими у професійній діяльності психологів. Його ключове завдання – визначення заходів, що дозволять забезпечити достатні психометричні показники та якість професійного мислення здобувачів в умовах ЗВО. Зазвичай базисом тренінгових технологій є використання ділових ігор як перспективної форми навчальної діяльності, що удосконалює навички професійного мислення, уможлиблює перехід від простого оперування знаннями до компетентнісних технологій, де професійне мислення розглядається як одна із професійних компетенцій майбутніх психологів.

Ігрові технології навчання передбачають реконструкцію моделі діяльності у межах запропонованого сценарію. Це може бути: – навчальна (пізнавальна) гра – форма відтворення змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста; – ділова гра – моделювання різних ситуацій, пов'язаних з формуванням умінь спілкуватися, обговорювати проблему в режимі мозкової атаки тощо; – рольові ігри – імітація рольової поведінки у запропонованих сценарних умовах. Включення в навчальний процес ділових ігор дозволяє задовольнити пізнавальні, комунікативні, естетичні й творчі потреби здобувачів, активізує їхню мисленнєву діяльність [3].

Доцільним також є використання ситуаційно-рольових ігор, як методу, що містить у собі потенційні можливості активізації процесу професійної підготовки, адже дозволяє реалізувати одразу декілька його важливих функцій:

освітню – формування вмінь і навичок роботи з різними джерелами інформації, розширення професійного мислення;

розвивальну – розвиток творчого професійного мислення, здібностей самостійного пошуку необхідної інформації.

Використання ситуаційно-рольових ігор можлива за умов використання кейс-методу, тобто аналізу конкретних ситуацій, який дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності фахівців. Даний метод детермінує пізнавальний інтерес у майбутніх психологів до розв'язання проблемних, учбово-професійних завдань, спрямовує їх розумову діяльність на продуктивні дії у нетипових ситуаціях.

Ефективність кейс-методу полягає в тому, що він одночасно відображає не лише практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є діяльним і ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти [3]. Кейс-метод засновано на використанні опису професійно-спрямованих проблемних ситуацій, його мета – навчити досліджувати ситуацію, розібратися в суті проблеми, запропонувати можливі рішення і вибрати найкраще з них. При цьому кожен кейс має різний ступінь складності, ґрунтується на реальному фактичному матеріалі або ж наближеному, що дозволяє в процесі вирішення більш складних ситуацій, оперувати уже набутим досвідом.

Перевагами кейс-технологій є їхня гнучкість, багатогранність, що сприяє розвитку особистісного потенціалу, здатності до комунікації, креативності мислення усіх учасників процесу професійної підготовки. Ситуаційно-рольові ігри за кейс-методом можна використовувати в процесі підготовки майбутніх психологів під час вивчення різних фахових дисциплін, оскільки вони легко адаптуються до специфіки будь-якої навчальної дисципліни. Ще однією, також достатньо універсальною технологією підготовки майбутніх психологів є використання на заняттях ситуаційних практико-орієнтованих завдань. Підкреслимо, що останні можуть бути різними, але обов'язково повинні знаходитися в сфері їх професійного самовизначення.

Ситуаційні практико-орієнтовані завдання сприяють зануренню здобувачів у професійну діяльність, а актуалізація нової, професійно значущої інформації детермінує формування позитивної мотивації до оволодіння професійними знаннями, наближує здобувачів до професійних умов і стимулює бажання не просто досягти конструктивних результатів, а й проявити свої знання та творчі здібності, оригінальність і швидкість мислення. Основним засобом навчання за практико-орієнтованого підходу є ситуаційне (практико-орієнтоване завдання). Ситуаційне завдання – це завдання, що містить опис конкретної ситуації, зазвичай проблемної. Вони поділяються на три основні види: – завдання, зміст яких пов'язаний з іншими дисциплінами (міждисциплінарні завдання); – завдання, зміст яких пов'язаний з практичною дійсністю (професійними ситуаціями); – завдання, зміст яких пов'язаний з майбутньою професійною діяльністю суб'єктів навчання [45].

Перевагами використання ситуаційних практико-орієнтованих завдань є: різноманітність джерел інформації, колективний характер пізнавальної діяльності, форсований процес отримання знань, що істотно посилює збалансованість теоретичного і професійно-практичного компонентів системи підготовки майбутніх психологів, створює оптимальні умови для іншого фахово-особистісного становлення. Розв'язування завдань-ситуацій сприяє знаннєвому накопиченню майбутніми психологами базових моделей професійної діяльності, дає їм емоційно-ціннісний поштовх до наступної пошукової активності, забезпечує здобування ними початкового досвіду комплексного бачення професійної діяльності [41].

Третій, емоційно-рефлексивний, блок програми розвитку професійного мислення майбутніх психологів враховує позитивне ставлення – стан спрямованості особистості здобувача на усвідомлення своєї науково-дослідницької діяльності й самого себе як її суб'єкта. Даний блок сприяє росту професіоналізму та проявляється у здібності до постійного особистісного і

професійного та інтелектуального самовдосконалення, саморозвитку на основі психологічних механізмів навчання, самоаналізу, саморегуляції, самооцінки та професійного самоконтролю. Актуальною у даному контексті є думка Н.В. Чепелевої, яка зазначає, що самопроекування можна розглядати як завдання для самої особистості (йдеться про завдання на смисл), під час вирішення якого людині слід осмислити себе, власну життєву ситуацію та перспективу, переглянути свою позицію в ціннісно-сміслових координатах, не лише інтерпретуючи та переусвідомлюючи власний життєвий досвід, а й саму себе [19].

Основними завданнями програми є: розвиток умінь і навичок професійного мислення; усвідомлення психологічних особливостей професії «психолог»; формування та систематизація знань, умінь і навичок стратегічного мислення; розвиток умінь та навичок вирішення процедурних, комунікативних, практичних та проблемних (нестандартних) навчально-професійних завдань; формування умінь самостійно приймати рішення державного рівня, виявляти та корегувати рівень сформованості власних професійних якостей, орієнтуватися в інформаційному просторі. Успішне вирішення окреслених завдань можливе за умов дотримання такого алгоритму: – обґрунтування програми, яка б забезпечувала створення й впровадження психологічних умов розвитку професійного мислення, визначених на основі теоретичного аналізу; – оптимальне використання міждисциплінарних зв'язків під час професійної підготовки; – системний моніторинг особистісних навчально-професійних досягнень майбутніх психологів, згідно з визначеними критеріями, рівнями та показниками розвитку професійного мислення; – впровадження програми розвитку в систему професійної підготовки майбутніх психологів в умовах ЗВО.

Нашим пріоритетним завданням було створення програми, яка б забезпечила формування належного рівня розвитку професійного мислення майбутніх психологів в умовах навчання у ЗВО. Важливими компонентами

розвитку професійного мислення визначено: – мотиваційний та діяльнісний (тобто мотиви, потреби, професійно-престижні установки та ціннісні орієнтації професійного мислення); – пізнавальний та рефлексивний (тобто оптимізація змісту розвитку професійного мислення під час професійної підготовки у системі ЗВО).

Серед основних методологічних підходів в організації впливу на когнітивну сферу [19] майбутніх психологів з урахуванням психологічних особливостей професійної діяльності психологів у процесі їхньої професійної та спеціальної підготовки ми обрали такі: особистісно-зорієнтований, діяльнісний, компетентнісний, когнітивний, системний. Зауважимо, що методологію системного підходу широко використовується в сучасних наукових дослідженнях професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, В. Д. Шадріков, С. Р. Роджерс та ін.

Найчастіше системний підхід у психології визначають як спосіб теоретичного та практичного дослідження, який передбачає, що кожний психічний процес, явище чи стан людини треба розглядати як систему [45]. Розкриваючи можливості системної методології, В. А. Ганзен підкреслював, що в психології системний підхід дозволяє інтегрувати та систематизувати накопичені знання, долати їх зайву надмірність, знаходити інваріанти психологічних описів, оминати недоліки локального підходу, підвищувати ефективність системних досліджень і процесу навчання, формулювати нові наукові гіпотези, створювати системні описи психічних явищ [31].

Особливістю цього підходу є те, що система досліджується як єдиний організм з урахуванням внутрішніх зв'язків між окремими елементами і зовнішніх зв'язків з іншими системами. Використання системного підходу дозволило нам розробити комплексну універсальну програму розвитку професійного мислення майбутніх психологів як цілісної системи, що створює оптимальні психологічні умови в процесі професійної підготовки. Йдеться про

залучення усіх її складових: науково-педагогічного складу, конфігурації навчальних дисциплін із фіксацією програмних, спеціальних (фахових) компетентностей та компетентностей за вибором ЗВО, форм і методів професійної підготовки тощо.

Ми використали також діяльнісний підхід, обґрунтований у наукових доробках Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, С. Д. Максименка, Д. Супер, Р. Стендберг та ін. Саме в межах цього підходу особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка визначає свій особистісний розвиток через діяльність і спілкування. Цей підхід передбачає, що в центрі професійної підготовки знаходиться особистість здобувача: його мотиви, мета діяльності, його віковий, гендерний, індивідуально-психологічний та індивідуально-типологічний склад. Діяльнісний підхід ґрунтується на розвитку професійних якостей особистості через діяльність, на єдності особистісної та предметної діяльності під час навчання, на врахуванні індивідуальних особливостей і потреб особистості на кожному етапі професійної освіти. Розробляючи програму, ми оперували положеннями праксеологічного підходу, який передбачає цілеспрямовану підготовку до виконання діяльності з метою досягнення її результативності, презентований у наукових працях В. В. Козловського, А. М. Колеснікова та ін.

Праксеологічний підхід є тим методологічним концептом, що дозволяє осмислити діяльність особистості, у тому числі, й професійну під час міжособистісних відносин з погляду її результативності, виявлення дій, які заважають ефективній співпраці, з'ясування й усунення бар'єрів оптимальної взаємодії, вивчення можливостей, потенціалу і невикористаних резервів, вироблення пропозицій щодо підвищення ефективності діяльності на кожному етапі підготовки і виконання діяльності, планування майбутніх дій, підготовки до майбутньої діяльності, аналізу, зіставлення, порівняння поставленої мети в аспекті її результативності [19]. Використання цього підходу дозволило нам

визначити систему професійних умінь, які треба бути сформовати в майбутніх психологів і які є компонентом їхньої готовності до професійної діяльності. У програмі було використано також компетентнісний підхід, який є методологічною основою практико-орієнтовного навчання, тобто збалансованого співвідношення фундаментальної, академічної освіти і професійної підготовки, з акцентом на особистісному компоненті. Саме компетентнісний підхід орієнтований на результат – формування компетентного фахівця в тій чи іншій професійній сфері, який ефективно може працювати в умовах, що постійно змінюються, вільно орієнтується в складних ситуаціях своєї професії, володіє професійними компетенціями [29]. До того ж компетентнісний підхід орієнтується не тільки на актуальні запити соціальної практики, а й враховує її перспективи. Це дає змогу підготувати фахівця, який прагнучиме професійного самовдосконалення, інтелектуального розвитку та буде відкритим до нового професійного досвіду. Під час розробки та впровадження програми ми спиралися на принципи, які, на наш погляд, забезпечують її результативність: гуманізму, науковості, оптимізації і раціональності.

Принцип гуманізму є центральним, базовим у практичній психології. Він передбачає орієнтацію професійної підготовки майбутніх психологів на їхній всебічний розвиток, включаючи насамперед професійне зростання. Дотримання цього принципу в навчальному процесі передбачає співпрацю і взаємодію викладача і здобувача, їх діалогу та співпрацю. Дотримання принципу науковості передбачає використання в програмі формування професійного мислення майбутніх психологів достовірних наукових даних і результатів спеціальних наукових досліджень. Цей принцип передбачає розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій та виявляється в змісті програми.

Принцип оптимізації та раціональності полягає в оптимальному поєднанні загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу й раціональності застосування сучасних методів і засобів навчання для впровадження запропонованої програми. Серед психологічних характеристик, які визначають успішний професійний розвиток психологів, важливо вказати: рівень нервово-психічної стійкості, особливості самооцінки особистості, відчуття своєї важливості для навколишніх, рівень конфліктності, досвід налагодження контактів з людьми, орієнтація на моральні норми суспільства, ступінь ухвалення групових норм колективу [58].

Аналізуючи психологічні стратегії мислення психологів, підкреслимо, що розвиток професійного мислення треба розглядати як перехід від мислення академічного до власне професійного, а також як трансформацію окремих видів і властивостей мислення під час професійної підготовки до формування специфічних видів професійного мислення. Еволюція професійного мислення тісно пов'язана із психічним розвитком особистості, зокрема з інтелектуальним. Професійний інтелект є складною функціональною системою, що забезпечує орієнтовно-пошукову активність і прийняття рішень в професійних сферах, його результатом є професійні стратегії і дії. В період професійної підготовки, навчання у закладі вищої освіти, важливе значення має формування загальних для усіх видів професійного мислення якостей – цілеспрямованості, лабільності, ґрунтовності, швидкості та гнучкості як показників активності мислення і формування таких його: образного, асоціативного, логічного, понятійного, практичного, теоретичного видів. У контексті ж психологічних механізмів важливо також розглядати процеси мислення, які полягають у відтворенні об'єктивної дійсності засобами мовлення та практичних дій, що є вищим психологічним етапом пізнання [11].

Погоджуємося із позицією дослідників С. Д. Максименка, Дж. Гілфорд та ін., які підкреслюють тісну взаємодію та взаємовплив між мисленнєвою та

практичною діяльністю й акцентують увагу на тому, що рівень розвитку мислення визначає, наскільки людина здатна орієнтуватися в навколишньому світі, як вона панує над обставинами і над собою [51]. Результати аналізу використання мисленнєвих стратегій під час вирішення професійних завдань психологами дозволили нам визначити три основних стратегії професійного мислення: стратегія аналогізування, комбінування та реконструювання [56].

Водночас необхідно зазначити, відзначимо, що ключовою позицією в оцінці психологічних стратегій мислення є сприйняття останнього не як автономного процесу, а як теоретичної складової сприйняття навколишньої дійсності та практичної, у тому числі й професійної діяльності, що своєю чергою, в умовах навчання майбутніх психологів детермінує необхідність пошуку та впровадження психолого-педагогічних засад, що забезпечать перманенту активізацію їхнього професійного мислення. Останнє можливе за умов залучення у навчальну діяльність ЗВО інтерактивних форм різних видів занять та стратегій психолого-педагогічного впливу на свідомість та мислення здобувачів, головна мета яких полягає у формуванні їхнього активного ставлення до оволодіння обраною професією, розвитку ініціативи та творчості. Активне використання інтерактивних форм занять як засобів навчального впливу через психологічні механізми навчання під час професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах начального закладу полягає у тому, що:

- за їх допомогою здійснюється керівництво навчальною діяльністю суб'єктів навчання з метою набуття теоретичних знань, умінь і навичок професійного мислення;

- вони є основою для формування належних умов і повноцінного функціонування розвивально-пізнавального освітнього процесу, до якого активно долучається суб'єкт навчання як складова системи управління, що сприяє розвитку його професійного мислення та самостійної спроможності управління навчальною діяльністю;

– використання системи професійно-спрямованих проблемних завдань із застосуванням психологічних механізмів навчання дозволяє викладачу прогнозувати етапність і рівневість психолого-дидактичного впливу на розвиток професійного мислення майбутніх фахівців;

– врахування специфіки навчально-професійних завдань може сприяти більш оптимальному та повному дотриманню принципів відбору, прийомів визначення, діагностики і використання навчальних завдань під час професійної підготовки в умовах ЗВО.

Перевагами активних форм навчання, на нашу думку, є:

– вимушена активізація розумової діяльності, – той, хто навчається, змушений бути активним незалежно від свого бажання;

– тривалий характер активності;

– самостійне творче прийняття рішень під час навчання, підвищення рівня мотивації та емоційності;

– постійна взаємодія тих, хто навчається, з викладачами за допомогою прямих та зворотних зв'язків.

Основу запропонованих форм лекцій створюють такі принципи контекстного навчання:

– принцип проблемності, який передбачає подання лекційного матеріалу у вигляді проблемних ситуацій і залучення слухачів до спільного аналізу та пошуку рішень;

– принцип діалогічного спілкування, яке відбувається у вигляді зовнішнього та внутрішнього діалогу;

– принцип ігрової діяльності, необхідний для активізації уваги слухачів, зняття емоційного напруження, створення творчої атмосфери та формування пізнавальної мотивації;

– принцип спільної колективної діяльності, що дозволяє створити активну, творчу та емоційно позитивну атмосферу; – принцип двоплановості, що полягає

у впровадженні в лекцію ігрових умовних і справжніх елементів: спрямованих на формування та розвиток здібностей і навиків за спеціальністю.

Мінілекції, які передбачають усний виклад навчального матеріалу за короткий проміжок часу із використанням засобів візуалізації. Головне завдання таких лекцій – не лише розкрити теоретичні положення з певної теми, а й мотивувати майбутніх психологів на необхідність засвоєння знань, акцентуючи увагу на їх практичному значенні для професійної діяльності.

Проблемна лекція сприяє високій активності здобувачів й ефективність засвоєння інформації. Це досягається шляхом їх самостійної роботи під час лекції, яка складається із двох етапів: мозкової атаки, що передбачає генерацію ідей із заборною критики, колективне вирішення проблеми, та селекції ідей, тобто ретельне опрацювання кожної із ідей, кожного із запропонованих варіантів вирішення проблеми, обґрунтування прийняття чи відкидання ідеї. Матеріал, здобутий таким шляхом, не тільки ефективно засвоюється, а й тривалий час зберігається в пам'яті.

Лекція із запланованими помилками виконує не тільки стимулювальну, а й контрольну функції, оскільки дає викладачеві можливість оцінити якість засвоєння попереднього матеріалу, а здобувачам – перевірити себе й продемонструвати знання предмета, вміння орієнтуватися в ньому.

Така лекція виконує стимулювальну, контрольну та діагностичну функції. У бінарній лекції теоретичний матеріал проблемного змісту подається через живе діалогічне спілкування двох викладачів між собою. Тут моделюються справжні професійні ситуації та обговорення теоретичної моделі їхнього розв'язування з різних позицій двома спеціалістами, наприклад, теоретиком і практиком, прихильником або противником тої чи іншої точки зору і т.п. Така лекція доцільна, коли, наприклад, є різні підходи до вирішення проблемних питань і кожний з викладачів відстоює власні позиції, або для здійснення міжпредметних зв'язків, коли одна проблема стає інтегрованою для викладачів

різних кафедр. Бінарна лекція є ефективною формою навчання, близькою до інтелектуальної гри. Висока активність викладачів викликає відповідну розумову й поведінкову реакцію майбутніх психологів, які отримують уявлення про способи ведення діалогу, а також беруть безпосередню участь у ньому. Все це формує пізнавальні мотиви та активізує їхню розумову діяльність. Лекція-конференція проводиться за схемою наукових конференцій і складається із заздалегідь сформованої проблеми і системи доповідей, які є результатом самостійної роботи здобувачів. Такий вид лекцій значно підвищує роль самопідготовки та допомагає розвивати аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстракцію і конкретизацію мислення.

Лекція-діалог передбачає безпосередній контакт викладача з аудиторією. Перевага такої форми проведення лекційного заняття полягає в тому, що вона дозволяє спрямовувати увагу здобувачів на найбільш важливі питання теми, визначати зміст і темп викладення навчального матеріалу з урахуванням особливостей їхнього сприйняття та мислення. Лекція цього типу базується на комплексній взаємодії окремих елементів: поданні матеріалу, його закріпленні, застосуванні, повторенні та контролі. Для активізації пізнавальної діяльності майбутніх психологів варто використовувати інтерактивні засоби психолого-педагогічного впливу і під час семінарських та групових занять.

Ефективною методикою їх проведення є мозковий штурм. Даний метод вирішення невідкладних завдань, завдяки якому досягається високий рівень вирішення проблем та покращується якість підготовки майбутніх фахівців до визначення унікальних варіантів виходу із ситуацій, розвиток їхнього творчого мислення, спостережливості, винахідливості, навичок комунікації [18]. Цей метод є двоетапною моделлю вирішення завдання: генерування нових ідей та осмислення кожної і відбір найкращої із них. Іще однією методикою, яку варто застосовувати з метою активізації мисленнєвих процесів, є метод сократівського діалогу. Він необхідний для того, щоб навчити здобувачів критично оцінювати

свої знання у такий спосіб, покращити та вдосконалити набуті навички. Нові професійні знання формуються шляхом постановки запитань та пошуку правильних відповідей на них, що детермінує розвиток продуктивного мислення, уміння висловлювати свої думки, критично оцінювати власні погляди, проявляти толерантність до пропозицій інших людей, що, своєю чергою інтенсифікує розвиток професійних умінь та навичок, інтерес до опанування обраної професії.

Для розробки практичних вправ з розвитку професійного мислення майбутніх психологів було використано методiku «SCAMPER», запропоновану дослідником Р. Еберле для стимулювання процесів надситуативного мислення. Методика сприяє формуванню нових ідей та допомагає подолати шаблонність мислення. В її основу покладено сім прийомів: замінити (Substitute), комбінувати (Combine), додати (Adapt), модифікувати (Modify), застосувати (Put), вилучити (Eliminate), поміняти місцями (Reverse) [52].

Ми використали також метод Т. Б'юзена «Ментальні карти», в якому ментальна карта є інструментом візуального уявлення й запису інформації. Залежно від обсягу або застосування дослідник розрізняє такі типи ментальних карт [22]: – стандартні карти, що служать для засвоєння, запису ідей і розкриття власної індивідуальності; – швидкісні карти, що стимулюють розумові процеси; – майстер-карти, тобто дуже об'ємні карти до цілої галузі знань, наприклад за матеріалами одного семестру; – мега-карти, пов'язані одна з одною, у яких подано деталі або додаткові аспекти. Як показує практика, ментальні карти є корисними як наочні схеми під час викладання різних навчальних дисциплін. [22].

Також використано методiku «Метод шести капелюхів» Ед. де Боно. Цей метод допомагає подолати труднощі у вирішенні практичних та проблемних (не стандартних) навчально-професійних завдань шляхом поділу процесу мислення на шість різних режимів, кожен із яких представлено у вигляді метафоричного

капелюха певного кольору, що сприяє зосередженості, стійкості і гнучкості. Метод дозволяє структурувати розумову діяльність як особисту, так і колективну [16]. З використанням зазначених методів можна розкрити понятійний апарат для ефективної організації та розвитку професійного мислення за такими категоріями: «мислення», «професійне мислення психологів», «мисленнєві стратегії», «завдання», «професійні завдання», «етапи прийняття рішень»; «мотивація», «цінності», «потреби», «характеристика психологічних особливостей професійної діяльності психологів», «механізм», «психологічні механізми мислення», «психологічні механізми навчання», система «суб'єкт-суб'єктної взаємодії», «способи ефективної комунікації», «побудова ефективної мисле комунікаційної діяльності в умовах значних психологічних навантажень у режимі реального та обмеженого часу».

Усі ці засоби психолого-педагогічного впливу теоретичного (змістового) блоку розробленої нами програми розвитку професійного мислення майбутніх психологів в умовах ЗВО спрямовані на формування у них належного рівня і усвідомлення значущості оволодіння професійними знаннями, вміннями та навиками, їх ефективного використання для ефективного виконання професійних обов'язків. Концепцію управління навчальною діяльністю академіка Ю. І. Машбиця, а також психологічних механізмів навчання ми розглядаємо як теоретичний конструкт, який описує взаємодію компонентів системи, що забезпечує її функціонування [58]. Психологічні механізми працюють на розвивальний характер навчання, тісно взаємодіючи з цілеспрямованим та закономірним процесом змін, при цьому самонавчання як найвищий суб'єктний рівень навчання кореспондує у цьому випадку з саморозвитком як найвищим рівнем розвитку, забезпечуючи його знаннєвий ресурс, ресурс засобів діяльності тощо [58].

Аналіз концепції Ю. І. Машбиця засвідчив важливість системи суб'єкт-суб'єктної взаємодії «викладач-суб'єкт навчання» процесі формування

професійного мислення є [57]. Водночас, змістовне наповнення, психокорекційна та інтелектуально-мисленнєва спрямованість навчально-професійних завдань дозволяє викладачу під час професійної підготовки забезпечувати ефективну взаємодію, а також комбінувати ті чи інші види психолого-педагогічного впливу для вирішення навчально-професійних завдань у системі професійної підготовки майбутніх психологів. Це, своєю чергою, дозволяє подолати невизначеність освітньо-професійного середовища, яка виникає внаслідок того, що засвоєння знань і вмінь, розвиток професійного мислення та використання вже освоєних пізнавальних схем передбачають певні позиції, які заповнює суб'єкт навчання самостійно. Мова йде про суб'єктивні страхи, труднощі, невизначеність, розгубленість, неорганізованість.

Якщо суб'єкт навчання під час професійної підготовки в умовах ЗВО може подолати свій страх, може вирішувати навчально-професійні завдання та приймати рішення в ситуації вибору, то навчальна діяльність має суб'єктивну успішність. Характер цього впливу не такий однозначний і, як виявляється, багато в чому залежить від системи професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього психолога і того, як вони позначаються на розвитку інших особистісних якостей [47]. Саме тому в процесі професійної підготовки майбутніх психологів необхідно навчити алгоритму вирішення навчально-професійних завдань. З метою покращення ефективності психолого-педагогічного впливу на розвиток професійного мислення здобувачів, під час викладення навчального матеріалу викладач обов'язково повинен роз'яснити психологічні особливості переведення будь-якого мисленнєвого завдання з об'єктивної у суб'єктивну площину. Для цього пропонується певна типологія мисленнєвих завдань. Викладачу необхідно довести суб'єктам навчання, що будь-яке мисленнєве завдання складається з об'єктивної та суб'єктивної (психологічної) структури або з об'єктивного та суб'єктивного середовища професійно-орієнтованих завдань.

Під час психолого-педагогічного впливу на процеси розвитку професійного мислення майбутніх психологів необхідні певні відправні точки, які у психологічних джерелах визначаються як «середовище завдань». Так, наприклад, в об'єктивному середовищі завдань ми визначаємо два поняття: «вимога завдання» та «умова завдання». Зазначимо, що ці два поняття абсолютно не залежать від суб'єкта. Одне та інше суб'єкт навчання повинен усвідомити та прийняти як факт. Водночас на шляху прийняття цього положення як факту виникає складна психологічна проблема, а саме: переведення з об'єктивної структури завдання у суб'єктивну (психологічну). Тобто йдеться про те, що «вимога завдання» повинна перейти у суб'єктивну категорію і стати «метою завдання». Цей процес називається формуванням цілей чи розумінням завдання, процесом її присвоєння, усвідомлення суб'єктом навчання [35].

Відповідно, під час аналізу «умов завдання», ця умова в суб'єктивному (психологічному) середовищі завдання переходить у категорію «засобів вирішення завдань», які суб'єкт навчання може або просто привласнити отриманні дані собі або створити самостійно з метою подальшого вирішення завдань. На цьому етапі розв'язування завдання у психологічному аспекті відбувається взаємодія суб'єкта з об'єктом під час виконання логічних операцій аналізу «умов завдання» через їхнє співвіднесення з «вимогами». Це пошук закономірностей, конфліктів, суперечностей між умовами й вимогами. Переструктурування умов завдання у суб'єктивні цілі є необхідною умовою його подальшого розв'язання. Тобто йдеться про те щоб у процесі розв'язування досягнути якісних змін з метою перетворення та пошуку операційних смислів завдання через побудову гіпотез, висунення суджень та міркувань як засобів розв'язування завдання. Отже, результатом цього пошуку є повне розуміння цілей та засобів розв'язування завдання в їхніх істотних зв'язках як єдине ціле.

ВИСНОВКИ

У випускній кваліфікаційній роботі здійснено теоретично-експериментальне дослідження проблематики структури, психологічних закономірностей і чинників розвитку професійного мислення майбутніх психологів, що дає можливість зробити наступні висновки:

Теоретичний аналіз та узагальнення наукових підходів щодо розуміння сутності професійного мислення психологів дали підстави стверджувати, що воно є базовим компонентом фахової компетентності; має змістовну та

процесуальну форми, залежить від множини ситуаційних, зовнішніх чинників, які визначають специфіку вирішуваних професійних проблем, й особистісних, внутрішніх детермінант, що характеризують особливості інтелектуальної сфери фахівця, його індивідуально-психологічні властивості.

За своїм змістом професійне мислення психолога складається з таких базових компонентів, як ціннісно-мотиваційний, понятійно-змістовий, операційний та рефлексивний, що відображають внутрішню психологічну будову мисленнєвої діяльності фахівця. Розвиток професійного мислення психолога відбувається на всіх етапах професійного становлення, одним з найбільш сенситивних періодів, що забезпечують його ефективність, є саме етап професійної підготовки фахівця у закладі вищої освіти. Основні чинники, що зумовлюють загальні та специфічні особливості професійного мислення психолога, закладені у змісті та структурі його професійної діяльності та професіогенези.

Розроблено та апробовано програму розвитку професійного мислення майбутніх психологів, що передбачала цілеспрямований вплив на когнітивну, потребнісно-мотиваційну та операційну сфери майбутніх психологів з метою розвитку їх професійного мислення. Програма містить три частини:

- 1) теоретичну (охоплює систему наукових знань з теорії розвитку професійного мислення);
- 2) розвивальну (розвиває аналітичні, управлінські, проектувальні, конструктивні, комбінаторні вміння й навички професійного мислення);
- 3) емоційно-рефлексивну (орієнтує майбутніх психологів на самопізнання, осмислення своїх дій і станів, прагнення до самовдосконалення в професійній діяльності).

Програма розвитку професійного мислення майбутніх психологів враховує концептуальні положення теорії проблемного навчання як управління

навчальною діяльністю та специфіку розвитку професійного мислення фахівців як процесу розв'язання професійних завдань.

Програма розвитку професійного мислення майбутніх психологів спрямована на розвиток їх розумових дій, уваги, оперативної пам'яті та швидкості мислення; удосконалення мисленнєвих операцій під час розв'язання професійних задач; підвищення витривалості та професійної спостережливості й інших спеціальних навичок. Результати експериментальної перевірки програми розвитку професійного мислення майбутніх психологів засвідчили її ефективність.

Дієвою щодо розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі навчання у закладі вищої освіти є система психолого-педагогічного супроводу, основними ознаками якої є комплексність, різноспрямованість, пролонгованість, орієнтованість на потенціал самоорганізації особистості, відповідність обраних заходів, які ґрунтуються на визначених психологічних закономірностях розвитку професійного мислення майбутніх психологів та забезпечують актуалізацію його психологічних механізмів.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування та розвитку професійного мислення майбутніх психологів в умовах закладу вищої освіти.

Перспективами дослідження проблематики розвитку професійного мислення майбутніх психологів є вивчення особливостей групового впливу на пізнавальні процеси здобувачів в умовах закладу вищої освіти, а також розробка технології розвитку професійного мислення майбутніх психологів із використанням сучасних інформаційно-телекомунікаційних засобів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук І. В. Кейс-метод на уроках, як засіб налагодження педагогічної взаємодії. *Педагогічний вісник: науково-педагогічний журнал Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2015. № 3 (41). С. 6–9.
2. Бібік Н. М. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Бібік Н.М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

3. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості, НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, Київ. 2000. 63 с.
4. Болотнікова І. В. Особливості мислення та уяви як професійно важливі якості фахівця у професіях типу «людина – людина». *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка. Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології*. 2010. Випуск 8. С.86-94.
5. Блонський П. Л. Формування професійного мислення у студентів ВНЗ при викладанні спеціальних дисциплін. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. №3. С.119–125.
6. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : Перун, 2005 1728 с.
7. Вишківська, В., Кондратенко, Л., & Патлайчук, О. Тренінг як засіб розвитку професійного мислення майбутніх фахівців. *Молодь і ринок*. 2022. 2/20). С. 93–98.
8. Головка Н. П. Ігрові технології як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 1 (1). 2015. С.17–19.
9. Гура Т. Є. Основні напрямки реалізації психологічного супроводу професіогенезу психологів у системі післядипломної освіти. Розвиток професійної компетентності психолога у системі післядипломної освіти: науково-методичний супровід : монографія / за заг. ред. Т.Є. Гури. Запоріжжя : Просвіта. 2011. 138 с.
10. Гура Т.Є. Психологія розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ. 2014. 44 с.

11. Джелілова Л. Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх вчителів початкової школи : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Одеса. 2008. 236 с.
12. Диса О.В. Психологічні механізми та чинники розвитку професійного мислення. *Вісник Дніпропетровського університету*. 2015. №3. С. 43–51 с.
13. Єльнікова Г. В., Зайченко О. І., Маслов В. І.. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти / за ред. Г. В. Єльнікової. Київ; Чернівці : Книги ХХІ, 2010. 234 с.
14. Загальна психологія : підручник / За заг. ред. акад. С.Д.Максименко; 2-ге вид., переробл. і доп. Вінниця : Нова Книга. 2004. 704 с.
15. 52. Закон України про вищу освіту // Верховна рада України:сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/24296>
16. Іванова Н. Г. Мотивація фахівця до професійної діяльності: поняття, зміст та функції. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. Випуск 1 (34). 2016. С.21– 24.
17. Іщук В. В. Використання контекстного навчання в професійній підготовці майбутніх учителів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012, № 22 (257), Ч. VII, С.141–147.
18. Кишакевич І. Т. Мисленнєві стратегії як механізм розв'язування нестандартних клінічних задач. *Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України..* 2018. Випуск 39. С.110–120.
19. Кокур О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : Монографія. К. : ДП «Інформ.-аналіт. Агентство», 2012. 200 с.
20. Кондратенко Л.О. Поняття про психологічні механізми: історикотеоретичний огляд. URL: <http://www.newlearning.org.ua/content/12->

chervnya-2014r-vidbuvsya-teoretikometo dologichniy-seminar-ponyattyapro-psihologichni

21. Коваленко А. Б. Особливості перебігу творчої діяльності в ускладнених та екстремальних умовах. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2009. Вип.6. С.45–52.

22. Ковальчук, І., Кучумова, Н., & Цимбалюк, Н. Формування професійного мислення у майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі змішаного навчання. *Вісник науки та освіти*, (2022). (3).

23. Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів : зб. наук. статей / за ред. В.Г. Кременя, М.Ф. Дмитриченка, Н.Г. Ничкало .Уклад.: М.В. Артюшина, В.П. Тищенко та ін. Київ : НТУ, 2015. 768 с.

24. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості: під ред. Л. М. Проколієнко, Рад. шк., Київ. 1989. 608 с.

25. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці : підручник / Я.В. Крушельницька. Київ : КНЕУ. 2003. 367 с.

26. Кучинова Н.М. Психологічні особливості професійного мислення маркетологів. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Випуск 24 С. 441–454.

27. Леонтьєв О. М. Діяльність. Свідомість. Особа / А. Н. Леонтьєв. Москва : Сене, 2005. 352 с.

28. Литвиненко І. С. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів. *Збірник наукових праць. Психологічні науки*. т.2. Випуск 9. С.163–168.

29. Луньов В. Є. Психологічні особливості становлення професійного мислення особистості у системі ОВС України : автореф. дис. канд. псих. наук : 19.00.01. Одеса, 2013. 29 с.

30. Максименко С. Д. Мислення : підручник для студ. вищ. навч. Закладів / С.Д.Максименко, В.О.Зайчук, В.В.Клименко і ін. [заг. ред. акад.

С.Д.Максименка] Київ : Форум, 2004. URL:
<http://194.44.152.155/elib/local/sk676290.pdf>

31. Максименко С. Д. Загальна психологія : навальний посібник / Видання 3-є, перероблене та доповнене. К : Центр учбової літератури, 2010. 288 с.

32. Малкова Т. М. Образ професії як чинник професійного самовизначення курсантів вищих навчальних закладів системи Міністерства внутрішніх справ. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009-№5. С. 121–122.

33. Машбиць Ю. І. Психологічні механізми і технологія навчання : вибранні статті. Київ : Інтерсервіс, 2019. 208 с.

34. Машбиць Ю. І. Психологічний аналіз навчання та управління учбовою діяльністю. *Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання* / за ред. С.Д. Максименка, М.Л.Смульсон. Київ. : Міленіум, 2006. т.8, вип. 2. С. 194–202.

35. Машбиць Ю. І. Психологічні механізми навчання: теоретико-методологічні засади. *Теорія і технологія проектування навчальних систем: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / За ред. Машбиця Ю.І. Київ., 2001. Вип. 2. С. 3–15.

36. Моляко В. А. Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності : Монографія / За редакцією В. О. Моляко. 2018.

37. Нагорна Г. О. Методологічні і технологічні основи дослідження музичного мистецтва у процесі формування професійного мислення особистості. URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/13.pdf>

38. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. 22 с. 112.

39. Основи нових інформаційних технологій навчання : посібник для вчителів / Авт. кол.; За ред. Ю.І. Машбиця / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ: ІЗМН. 1997. 264 с.
40. Павелків Р. В. Загальна психологія : підручник / Р.В. Павелків. К. :Кондор, 2009. 576 с.
41. Павленко В. В. Ресурсно-стильовий комплекс методів управління стресовими ситуаціями. Наука і освіта. 2004. № 6/7. С. 202–205.
42. Печко О. М. Формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій : автореф. дис. Канд. Пед. Наук : 13.00.04. Житомир. 2015. 20 с.
43. Піаже Ж-Ж. Вибрані психологічні праці. Москва : Міжн. пед. акад., 1994. 580 с.
44. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. 2004. 408 с.
45. Пов'якель Н. І., Розова Т. М. Практична психологія креативності : навч. посіб. для студ. психол. спец. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 321 с.
46. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : «Академвидав», 2006. 424 с.
47. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навчальний посібник. Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1998. 142 с.
48. Сафін О. Д. Психологія управлінської діяльності командира : навч. пос. / О. Д. Сафін. Хмельницький: Вид-во Академії ПВУ. 1997.
49. Сергієнко О. П. Сучасний психологічний словник. / авт.-уклад. В. В. Синявський та О. П. Сергієнко. за ред. Н. А. Побірченко. 2007. 330 с.

50. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? *Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : [монографія] / [за ред. І. А. Зязюна]. Київ: Віпол, 2000. С. 176–203.

51. Сидоренко О. О. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика : практичний посібник / О. О. Сидоренко, В. П. Чуба. Київ: Центр інновацій і розвитку, 2001. 256 с.

52. Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги. 2013. 360 с.

53. Смульсон М. Л. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / [М.Л.Смульсон, Ю.І. Машбиць, М.І.Жалдактаін.]; заред..М.Л. Смульсон, Кіровоград : Імекс-ЛТД. 2012. 240 с.

54. Смульсон М. Л. Психологічні механізми в концепції навчання Ю.І.Машбиця. 2014. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32307586.pdf>

55. Смульсон М. Л. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі : монографія / М.Л. Смульсон, Ю.М.Лотоцька, М.М.Назар, П.П.Дітюк, І.Г.Коваленко Кобилянська; за ред. М. Л. Смульсон. Київ : Педагогічна думка. 2015. 221 с.

56. Сурсаєва І. С. Формування професійного мислення майбутніх фельдшерів у процесі фахової підготовки в медичних коледжах.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2016. 298 с.

57. Тарасова О. В. Психологічні умови розвитку професійного мислення учнів професійно-технічних навчальних закладів гірничого профілю : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ. 2010. 27 с.

58. Тягло О.В. Критичне мислення : навч. посібник / О.В.Тягло. Харків : Основа, 2008.189 с.

59. Федик А. О. Результати компаративного аналізу поглядів українських, радянських і зарубіжних вчених щодо проблематики професійної підготовки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної*

прикордонної служби України. Серія : психологічні науки. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2019. № 3 (14). С. 299–316.

60. Федик А. О. Психолого-педагогічні умови розвитку професійного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого військового навчального закладу. Міжнародний науковий журнал «Інтернаука». № 17 (79). 224 Т.1. 2019. URL: <https://www.inter-nauka.com/issues/2019/17/>

61. Федик А. О. Психологічний аналіз професійної діяльності офіцерів прикордонників. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. № 2 (52). Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля. 2020. С. 5–22.*

62. Федик А. О. Формування професійного мислення як наукова проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: психологічні науки. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ. 2019. № 2 (13). С. 304–325.*

63. Філіпов С. О. Психологічні особливості професійної діяльності офіцерів-оперативників Державної прикордонної служби України : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Хмельницький, 2004. 236 с. 1

64. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря : дис. ... доктора. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2016. 425 с.

65. Фрич Н. І. Впровадження інтерактивного методу «мозкового штурму» при вивченні тем змістового модулю «Методи вивчення спадковості людини. Спадкові хвороби». *Вісник проблем біології і медицини. 2015. Вип. 2(1). С. 94–97.*

66. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підруч. для студ. Магістратури / Ю.О. Шабанова; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. Д. : НГУ, 2014. 120 с.

67. Швалб Ю. М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. *Вища школа. 2010. № 1. С. 31–36.*

68. Шевчук О., Шевчук С. Праксеологічний підхід щодо формування у майбутніх психологів компетенцій культури міжособистісних стосунків. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. №1 (16). 2016. С. 240–245.

69. Щербан Т. Д., Гоблик В. В. Деякі психологічні особливості підготовки успішного фахівця. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології*. 2016. Випуск 31. С. 569–582.

70. APA dictionary of Psychology. URL: <https://dictionary.apa.org/thinking>

71. Coombs S. Whither Postgraduate Professional Development. Towards a theoretical framework to guide long-term teacher development in England /S. Coombs, N. Sorensen//*Professional Development in Education*. 2010. Vol. 36. # 4 (December). 689 p.

72. Synthese 183 (3): P. 313-338, 2011. URL: <https://philpapers.org/rec/WEIMAM>

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Типи мислення та рівня креативності Дж. Брунера»

Інструкція. Опитувальник Визначення типів мислення та рівня креативності (творчих здібностей) Дж. Брунера дозволяє визначити базовий тип мислення і виміряти рівень креативності у дорослих. Знаючи свій тип мислення, можна впевнено сказати в якій сфері, професії ви досягнете успіху. Виділяють 4 базових типи мислення, кожен з яких володіє специфічними характеристиками: предметне, образне, знакова і символічне мислення. Джером Брунер розглядав мислення як переклад з однієї мови на іншу. Таким чином, при чотирьох базових мовах виникає шість варіантів перекладу: предметно-подібний (практичний), предметно-знаковий (гуманітарний), предметно-символічний (операторний), образно-знаковий (художній), образносимволічний (технічний), знаково-символічний (теоретичний).

Виділяються наступні фактори мислення: практичність - теоретичність; гуманітарність - технічність; художність - операторна; конкретність - абстрактність. І

Інтерпретація результатів. Рівень креативності та базового типу мислення розбивається на три інтервали: низький рівень (від 0 до 5 балів), середній рівень (від 6 до 9 балів), високий рівень (від 10 до 15 балів).

Предметне мислення. Люди з практичним складом розуму воліють предметне мислення, для якого характерні нерозривний зв'язок з предметом в просторі і часі, здійснення перетворення інформації за допомогою предметних дій, послідовне виконання операцій. Існують фізичні обмеження на перетворення. Результатом такого типу мислення стає думка, втілена в новій конструкції.

Символічне мислення. Люди з математичним складом розуму віддають перевагу символічного мислення, коли відбувається перетворення інформації за допомогою правил виведення (зокрема, алгебраїчних правил або арифметичних знаків і операцій). Результатом є думка, виражена у вигляді структур і формул, які фіксують істотні відносини між символами. Знакове мислення.

Особистості з гуманітарним складом розуму воліють знакова мислення. Воно характеризується перетворенням інформації за допомогою умовиводів. Знаки об'єднуються в більш великі одиниці за правилами єдиної граматики. Результатом є думка у формі поняття або висловлювання, що фіксує істотні відносини між позначаються предметами.

Образне мислення. Люди з художнім складом розуму воліють подібний тип мислення. Це відділення від предмета в просторі і часі, здійснення перетворення інформації за допомогою дій з образами. Немає фізичних обмежень на перетворення. Операції можуть здійснюватися як послідовно, так і одночасно. Результатом служить думка, втілена в новому образі. Креативність- Творчі здібності людини, що характеризуються готовністю до створення принципово нових ідей. На думку П. Торренса, креативність включає в себе підвищену чутливість до проблем, до дефіциту або суперечливості знань, дії за визначенням цих проблем, з пошуку їх рішень на основі висування гіпотез, з перевірки і зміни гіпотез, по формулюванню результату рішення. Для розвитку творчого мислення використовуються навчальні ситуації, які характеризуються незавершеністю або відкритістю для включення нових елементів, заохочується до формулювання безлічі питань.

Субтест «Аналогії»

Мета: виявлення характеру логічних зв'язків і відношень між поняттями.

Матеріал: серія логічних завдань, віддрукованих на аркуші паперу.

Інструкція. Подивіться, ліворуч написані два слова - зверху кінь, знизу - лоша. Який між ними зв'язок? Лоша - дитинча коня. А праворуч той же: зверху одне слово - корова, а знизу - 5 слів на вибір. З цих слів треба вибрати тільки одне, яке також відноситься до слова корова як лоша до коня, т. д., Щоб воно позначало дитинча корови. Це буде ... теля. Значить потрібно спершу визначити, як пов'язані між собою слова ліворуч, а потім встановити такий же зв'язок праворуч.

Тестовий матеріал

1. Товстий - тонкий. Потворний (красивий, жирний, замазаний, веселий, сумний).

2. Ковзани – зима. Човен (лід, каток, весло, літо, річка)

3. Дощ – парасолька. Мороз (палиця, холод, санчата, зима, шуба)

4. Школа - навчання Лікарня (лікар, учень, заклад, лікування, хворий)

5. Нога - чобіт Рука (калоші, кулак, рукавиця, палець, кисть)

6. Бігти - стояти Кричати (мовчати, повзти, шуміти, кликати, плакати)

7. День - ніч Зима (мороз, ранок, січень, літо, сани)

8. Вуха - слухати Зуби (бачити, лікувати, рот, щітка, жувати)

9. Хліб - пекар Будинок (вагон, місто, житло, будівельник, двері).

10. Собака - шерсть Щука (вівця, спритність, риба, вудка, луска).

Обробка та аналіз отриманих результатів

Ключ до завдання 1. Красивий. 2. Літо. 3. Шуба. 4. Лікування. 5. Рукавиця.

6. Мовчати. 7. Літо. 8. Жувати. 9. Будівельник. 10. Луска.

Зазвичай досліджуваний засвоює порядок розв'язання завдань після 2 - 3 прикладів. Про нестійкість процесу мислення, втомлюваність можна судити в тому випадку, якщо досліджуваний робить випадкові помилки 3- 4 рази підряд, вибираючи слово по конкретній асоціації, а потім без нагадування розв'язує правильним способом.

Підраховується кількість правильних і помилкових відповідей, аналізується характер встановлення зв'язків між поняттями - конкретні, логічні. Фіксується послідовність і стійкість вибору суттєвих ознак для встановлення аналогії. По типу зв'язків можна робити висновок про рівень мислення у досліджуваного - переважання наочних чи логічних форм. 10-8 – високий рівень логічного мислення; 7-5 – середній рівень логічного мислення; 4-3 – конкретне, наочне мислення; 2-1 – низький рівень мислення, погіршення працездатності, порушення інтелектуального розвитку.