Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

ОПТИМІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Монографія

Умань
ФОП Жовтий О. О.
2015

УДК 159.98(07)
ББК 88.492.46
О 62

Колектив авторів:
Б. А. Якимчук, О. А. Демчук, С. Ю. Діхтяренко, І. П. Якимчук, Т. Д. Перепелюк, К. П. Радзівіл

Рекомендовано вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини Міністерства освіти і науки України (протокол № 4 від 24 листопада 2015 р.)

Рецензенти:
Я. О. Гошовський, доктор психологічних наук, професор;
Д. М. Харченко, доктор психологічних наук, професор;
А. М. Грись, доктор психологічних наук, доцент.

О 62 Оптимізація індивідуально-професійного розвитку майбутніх практичних психологів в процесі навчання у ВНЗ [Текст]: монографія / Б. А. Якимчук, О. А. Демчук, С. Ю. Діхтяренко [та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – 275 с.

ISBN 978-617-525-156-0

Монографія присвячена аналізу проблеми оптимізації індивідуально-професійного розвитку майбутніх практичних психологів у процесі їх фахової підготовки. Здійснено аналіз основних підходів до вивчення передумов та процесу індивідуально-професійного розвитку та готовності до нього у майбутнього практичного психолога. У роботі емпірично обґрунтовано модель оптимізації індивідуально-професійного розвитку, умови та чинники, які визначають його ефективність.

Робота орієнтована на викладачів, магістрантів вищих навчальних закладів, науковців та фахівців у галузі психології.

УДК 159.98(07)

ISBN 978-617-525-156-0

© Б. Якимчук, О. Демчук, С. Діхтяренко, К. Радзівіл
І. Якимчук, Т. Перепелюк, 2015

ЗМІСТ

ВСТУП 3

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

1.1. Характеристика процесу індивідуально-професійного розвитку та готовності до професійної діяльності майбутнього практичного психолога 8

1.2. Основні підходи до вивчення передумов професійного розвитку практичного психолога як психологічного феномену 19

1.3. Теоретичні аспекти формування психологічної готовності до діяльності та її структура 31

1.4. Структурно-функціональна модель психологічної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності..... 45

1.5. Умови формування та розвитку готовності до діяльності майбутніх психологів в процесі навчання у ВНЗ 49

РОЗДІЛ ІІ. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ТА ОСОБИСТІСТЬ СТУДЕНТА ЯК ЧИННИКИ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

2.1. Концептуальні засади моделювання особистості практичного психолога в системі фахової підготовки 57

2.2. Теоретичні аспекти визначення професійно важливих рис особистості практичного психолога 72

2.3. Особливості формування професійної самосвідомості студентів-психологів 81

2.4. Формування особистісної професійної культури практичного психолога 91

2.5. Система професійних очікувань у становленні майбутніх психологів 97

2.6. Професійний відбір та мотивація як основа успішної підготовки практичного психолога 108

РОЗДІЛ ІІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ
3.1. Використання проективних методів у професійному відборі абітурієнтів на психологічні спеціальності 125
3.2. Вивчення динаміки сформованості психологічних чинників професійного розвитку студентів І та V курсів 131
3.3. Дослідження основних факторів, що впливають на стабільність та ефективність процесу самовдосконалення, самовиховання у процесі навчання 137
3.4. Емпіричне дослідження професійних очікувань студентів-психологів І-IV курсів 146
РОЗДІЛ IV. ПРОГРАМА ОПТИМІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ
4.1. Шляхи оптимізації професійних очікувань майбутніх психологів..... 152
4.2. Модель оптимізації індивідуально-професійного розвитку майбутнього практичного психолога в процесі навчання у ВНЗ 158
4.3. Основні умови та чинники оптимізації індивідуально-професійного розвитку майбутніх практичних психологів 162
4.4. Освітнє професійно-спрямоване середовище як умова оптимізації індивідуально-професійного розвитку майбутнього психолога 169
4.5. Особливості та головні аспекти адаптації першокурсників до нових умов навчання 188
4.6. Тренінг «Мотивація власного життєвого та професійного досягнення» 205
4.7. Програма розвитку у майбутніх практичних психологів психологічної готовності до професійної діяльності 220
ВИСНОВКИ 255
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 257

ВСТУП

Стрімкий розвиток українського суспільства, його науково-технічної та гуманітарної сфер ставить нові завдання перед системою вищої освіти, яка сьогодні покликана створювати відповідні умови для підготовки фахівця в галузі практичної психології, здатного до професійно спрямованої самоактуалізації, творчої праці, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень конкурентоспроможності, професійної мобільності, продуктивності професійної діяльності. Ефективність професійної діяльності практичних психологів залежить від цілісної готовності до неї, автентичності їх особистості, що, у свою чергу, забезпечується успішністю індивідуально-професійного розвитку на етапі навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ). У Національній доктрині розвитку освіти в Україні визначено: «Головне завдання вищої школи – професійна підготовка студентів, формування фахівців із вищою освітою, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень, таких, що володіють навичками самоосвіти й самовиховання, вміють узгоджувати свої дії з діями інших учасників спільної діяльності».

Одним із перспективних шляхів реалізації запитів суспільства щодо підвищення ефективності вирішення задач, які стоять перед вищою школою, є дослідження особливостей індивідуально-професійного розвитку майбутніх практичних психологів у період їх навчання у ВНЗ та визначення психологічних засад оптимізації їх індивідуально-професійного розвитку.

Зважаючи на це проблема, представлена у монографії «Оптимізація індивідуально — професійного розвитку майбутніх практичних психологів в процесі навчання у ВНЗ», є гостро актуальною як із соціальної, так і з науково-психологічної точки зору. У монографії висвітлені результати дослідження, що виконувалось впродовж трьох років на базі факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини членами науково-дослідної лабораторії «Вдосконалення майстерності практичного психолога», яка

Отже, сучасний практичний психолог має вміти реально оцінювати та робити певні висновки щодо своєї професійної діяльності за такими критеріями (професійними можна назвати ті вміння і навички, які, може, й не досягли рівня мистецтва, але забезпечують максимальну відповідність між діями та намірами, цілями дій): рівень набутих ним знань у тій чи іншій сфері практичної діяльності; рівень розвитку професійних навиків, які він демонструє в консультуванні та терапевтичній роботі; вміння викликати у клієнтів під час психотерапевтичної роботи бажані зміни. Вершиною професійного «способу Я» є професіонал – людина, що опанувала нормами професійної діяльності, професійного спілкування і здійснює їх на високому рівні, домагаючись професійної майстерності, дотримуючись вимог професійної етики, слідуючи професійним ціннісним орієнтаціям. Це суб'єкт, який змінює і розвиває свою особистість та індивідуальність засобами професії та прагне внести творчий елемент у професію, гнучко враховує очікування суспільства від нього як професіонала.

2.5. Система професійних очікувань у становленні- майбутніх психологів

Вступаючи до ВЗН, майбутній спеціаліст повинен мати набір фахово-особистісних якостей, які забезпечуватимуть успішне виконання професійно-навчальної діяльності. До таких належать когнітивна та мотиваційно-вольова сфери свідомих та несвідомих структур психіки, які в подальшому забезпечать адекватну реалізацію здібностей в очікуваннях майбутнього психолога. Усі ці структури беруть участь у формуванні самооцінки майбутнього фахівця, яка в подальшому регулюватиме характер очікувань та обумовить їх деструкції, які можуть сформуватися при неадекватному сприйнятті дійсності.

Однією з провідних детермінант пізнавальної активності та мотивації навчально-професійної сфери майбутнього психолога є «ідеальний образ» майбутньої професії, який у процесі навчання постає як бажаний, очікуваний прогноз своєї професійної діяльності.

Знання про те, яким чином очікування особистості впливають на діяльність, уміння впливати на ці очікування можуть сприяти отриманню могутнього інструменту управління ефективністю дії у навчальному процесі, засвоєння знань та професійного розвитку.

Емоційне життя, що протікає в міжособистісній взаємодії, сприяє формуванню багатьох рис поведінки і характеру. Тому розв'язання завдань виховання та навчання без урахування соціально-психологічних закономірностей спілкування неможливе.

У соціальній взаємодії з оточенням під час навчання, через спілкування студент реалізує свої професійні очікування та підпадає під вплив очікувань соціуму.

У соціальній психології та соціології використовується визначення «очікування» як соціальне явище. При цьому використовується термін «експектація», що являє собою систему очікувань, вимог щодо норм виконання особистістю соціальних ролей [99].

Експектації є різновидом соціальних санкцій, що упорядковують систему відносин і взаємодій у групі

На відміну від офіційних розпоряджень, посадових інструкцій та інших регуляторів поведінки у групі, соціальні очікування мають

неформалізований і не завжди усвідомлений характер. Два основних аспекти соціальних очікувань – право чекати від тих, хто оточує, відповідної їхній рольовій позиції поведінки, і обов'язок поводитися відповідно до очікувань інших людей.

Соціальні очікування (експектації) дають змогу здійснювати ймовірне прогнозування розвитку подій, а також поведінки окремих членів групи. Стійкі соціальні очікування складаються у соціальні норми.

Цей підхід до визначення поняття «очікування» сформульовано з позиції соціологічного підходу, де очікування тісно пов'язані з механізмами соціалізації, формування та прийняття нових культурних норм, еталонів та цінностей, масових комунікацій. Згідно з цим підходом поняття «очікування» інтерпретується як регулятор поведінки людини у групі, хоча вона ніколи не обмежується тільки існуванням та функціонуванням у групі.

Міжособистісне спілкування надає експектаціям суто психологічного змісту. Експектації тлумачать як мотив поведінки. Експектації також відіграють регулювальну роль у групі: забезпечують можливість адаптації індивіда до своїх партнерів, проектують свідомість і дії кожного члена групи.

Проблему очікування оцінок вивчав А. Петровський, який висунув положення про те, що самосприйняття особистості залежить від зіставлення того, що людина бачить у собі (самооцінка), з тим, що вона бачить у інших (оцінка індивідом оточення), і з тим, що, за її припущенням, бачать у ній інші (очікувана оцінка).

У дослідженнях, які торкаються проблеми експектацій (очікувань), насамперед підкреслюється нормативна роль цього механізму: розглядаючи себе «з боку», «об'єктивно», «в уявленнях інших людей», індивід сприймає норми поведінки, переживання, засвоює способи соціального самоконтролю. О. Гордєєва зазначає, що підкреслюється неусвідомленість, невизначеність цього механізму, людина швидше виявляється механізмом рольової поведінки, ніж індивідуального самовизначення [47].

Передумови очікуваних оцінок закладаються ще в дитинстві, згодом вони стають узагальненими і переходять у внутрішній план зрілого віку. Варто зазначити, що очікувана оцінка є складовою структури індивідуальної свідомості.

Багаторівневість «образу Я», що існує у свідомості індивіда, породжує неоднозначність очікуваних ним оцінок. Очікуване оцінне ставлення до себе може розглядатися під різними кутами: з позиції психологічних характеристик, соціального становища, інших фактів психологічної реальності.

Професійні очікування студентів-психологів не можна розвивати, ігноруючи особисті системи цінностей майбутнього фахівця. Фундаментальні види професійних якостей формуються у зв'язку зі значущими для особистості цілями та соціально-психологічними очікуваннями.

В останні роки у психології особистості та психології діяльності все більша увага приділяється проблемі значущості очікувань у навчальному процесі.

У навчально-професійній діяльності особливості особистості та її поведінки багато у чому залежать від того, що для людини є значущим і що незначущим, який рівень цієї значущості. До числа найменш досліджених належить питання про співвідношення значущості та ймовірнісної характеристики подій.

Для людини є значущим не тільки той або інший стан дійсності, виражений у меті, але і можливості його реалізації, що проявляються в необхідних засобах, у рівні мобілізації затрат. У зв'язку з цим, оцінку події і відповідного спонукання як бажаного (або небажаного) для людини автор відносить до змістовного аспекту значущості; характеристика самої події та відповідного спонукання, з огляду на необхідні витрати і її стосунок до можливостей, потенціалу людини, належить до динамічного аспекту значущості. Тому людина має оцінювати та співвідносити значущість і ймовірність подій та вирішувати питання, готуватися до нього чи ні, якщо готуватися, то наскільки інтенсивно, з урахуванням витрат на очікування та значущість подій. Якщо подія дуже значуща, то її очікують навіть у випадку малоймовірності; якщо малозначуща, то до неї не готуються, навіть у тому випадку, якщо вона дуже ймовірна.

Якщо значущість негативної події підвищується, то це свідчить про те, що починають очікуватися всі найменш ймовірні події, які раніше не очікувалися, тобто їх ймовірністю можна було знехтувати.

В. Асєєв у своїх працях доходить висновку про два ймовірнісних пороги, які характеризують значущість цієї події. Підвищення

значущості пов'язане зі зміщенням обох порогів та розширенням активно-діяльнісної зони (у випадку як негативної, так і позитивної події). Зниження значущості пов'язане із протилежним зміщенням порогів та звуженням активно-діяльнісної зони [6].

Один із порогів має змістовну природу та визначається більшою чи меншою ймовірністю події; вище чи нижче цього порога зміщатися недопустимо за смисловою значущістю події. Реалізація події за межами цього порогу означає, що мета не буде досягнута взагалі (або досягнута не повністю) та витрачені ресурси виявляться безрезультатними. Другий поріг має динамічну природу і відповідає ймовірності, за межі якої зміщуватися недоречно з погляду на дуже значні затрати. За межею динамічного порогу задля підтримання ймовірності події у людини або не компенсується корисність результату, або виходить за межі її функціональних можливостей.

На думку В. Асєєва, саме очікування виступає безпосередньою детермінацією діяльності. Найкращим виявляється той вплив, який здатний спричинити найбільш стійке та інтенсивне очікування із мінімальним застосуванням впливу.

Очікування – це своєрідний спосіб підвищити суб'єктивну ймовірність події, на відміну від об'єктивної. Підвищення суб'єктивної ймовірності, у свою чергу, покликане оптимізувати взаємодію людини з певною подією.

Якщо людина не може наблизити бажану подію або віддалити небажану, вона може очікувати або не очікувати – це теж є різновидом активної діяльності людини.

Реалізація значущої події залишає своєрідний емоційний наслідок, актуалізує очікування її, підвищує її оцінну суб'єктивну ймовірність.

Український дослідник І. Попович розробив типологію очікувань. Він зазначає, що поняття «очікування» – тотожне поняттю «експектації» в силу лінгвістичних перетворень та іншомовного походження цього поняття [136].

За мірою активності очікування можна поділити на два підтипи: пасивні та активні. До пасивних належать імовірні очікування, сподівання, дожидання, покладання надії, прогнозування тощо. Усі інші види очікувань автор відносить до активних типів: установка, намір, мета, гіпотеза та ін.

Наступний тип очікування індивіда у контексті соціальної ролі автор вирізняє як окремий підтип та позначає як «рольові очікування». За визначенням І. Кона, роль особистості – це соціальна функція, нормативно схвалений спосіб поведінки, якої очікують від кожного, хто посідає певну позицію. Ці очікування визначають загальні контури соціальної ролі й не залежать від свідомості та поведінки конкретного індивіда. Вони подані йому як те, що є зовнішнім, більш або менш обов'язковим [93]. Залежно від ролі, яку відіграє індивід у спільноті, суспільстві, рольові очікування можуть набувати різного психологічного змісту. Рольова ознака може мати низку підтипів [97].

Іншим типом очікувань є особистісні очікування – це очікування відносно власної персони. Інша їх назва – самоочікування (О. Коновалова). Самоочікування – очікування, які є особливим психологічним утворенням, спрямованим на власне «Я», на визначення його місця, ролі, оцінного ставлення до себе [98].

Залежно від прояву поведінки людини очікування можуть бути наділеними фрагментарними, ситуативними та тривалими властивостями. Постійні властивості поєднують у собі великий спектр проявів життєвих ролей, які є стійкими формами соціальної поведінки та діяльності людини й фактично виступають як прояв особистості, тобто соціальне «Я» індивіда.

Ґрунтовний аналіз наукових досліджень із проблеми сутності очікувань та її глибоке осмислення дозволили нам окреслити узагальнену модель професійних очікувань майбутніх психологів. Як уже зазначалося, професійні очікування є не окремою формою очікувань, а лише аспектом системи очікувань, тому ми вважаємо, що вони мають соціально-психологічне, суб'єктивно-особистісне та ситуативне підґрунтя. Таким чином, можна припустити, що професійні очікування є вузьким поняттям, яке характеризує один із аспектів цього феномену. При розробці моделі професійних очікувань взято до уваги те, що вони є одним із аспектів усієї системи очікування суб'єкта (рис. 2.5.1.). У зв'язку з цим, розглядаючи проблему професійних очікувань, у загальній моделі посилаємося на систему несвідомих очікувань, виникнення яких пов'язане з умовними цінностями, що існують незалежно від будь-якої діяльності людини та, на нашу думку, є базовими.



Рис 2.5.1. Модель професійних очікувань
майбутніх психологів

Нині психологи все частіше звертаються до аналізу професійної діяльності з позиції аксіологічного підходу. Цей підхід передбачає вивчення професійної діяльності у межах її ціннісно-смислового змісту. При такому розумінні даний вид діяльності суб'єкта не зводиться лише до реалізації професійних знань і умінь, але співвідноситься з розвитком ціннісно-смислової сфери особистості.

Найбільш сензитивним для формування професійних очікувань є період навчання у вищому освітньому навчальному закладі, тобто період студентства. Студентство є особливою соціальною та віковою групою, яка характеризується певним чином організованим, просторово і тимчасово структурованим буттям, умовами професійно-навчальної діяльності, дозвілля і побуту, а також соціальною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій. Студентський період включає в себе пошук молодою людиною шляхів самоствердження і самостійності, морального вдосконалення,

формування соціальної зрілості особистості, а також становлення фахового мислення і способу поведінки в житті і у професії. Саме на цьому етапі здійснюється постановка і формування перших цілей і професійних планів, що надалі може визначити успішність професійного зростання та розвитку особистості в цілому. Саме тут здійснюється розгортання пов'язаних з особистим і професійним майбутнім уявлень, очікувань, які все більше конкретизуються і в кінцевому підсумку вбудовуються в загальну структуру цінностей особистості.

У цьому контексті особливо цікавим є питання про те, як одержувана людиною професія пов'язана з формуванням життєвих та професійних очікувань індивіда. Проблема впливу професії людини на її особистість розглядалася такими авторами, як Є. Клімовим, А. Марковою. При цьому дослідниками підкреслювалося, що у людей, які беруть участь у професійній діяльності, володіють загальними ознаками, можуть формуватися відносно схожі інтереси, очікування, близькі ціннісні орієнтації, особливості міжгрупового і внутрішньогрупового спілкування та ін.

Услід за Є. Клімовим розглядаємо професію як спільність людей, які об'єднуються подібною мотиваційною спрямованістю, мають змістовно загальний досвід, займаються вирішенням близьких за своїм змістом проблем і ведуть схожий спосіб життя. При цьому, зазвичай, і у своїй поведінці людина орієнтується на думки, норми і цінності тієї професійної спільноти, до якої вона належить. Відповідно, можна говорити про те, що у представників конкретної професії складається досить схожа базова система цінностей і норм. Таким чином, професія може більшою чи меншою мірою транслювати суб'єкту ті чи інші очікування, залежно від того, які завдання і цілі є значущими у межах цієї професії [93].

Очікування, які виникли на основі цінностей дитинства та професійної спільноти, мають відносно сталий характер та екстраполюються на всі сфери діяльності індивіда.

Такі очікування можуть бути реальними або ідеальними, активними або пасивними (І.Попович) [136].

Виходячи з аналізу наукових підходів до проблеми психологічних очікувань у розробленій моделі виділено три основні форми очікувань. Перша з них це *соціально-психологічні очікування*,

пов'язані з виконанням індивідом соціальної ролі, що є у більш вузькому розумінні професійною роллю.

Друга форма очікувань – *самоочікування*, очікування людиною щодо себе у відповідності до свого ідеалу.

На переконання О. Коновалової, необхідною умовою розвитку очікувань є саморефлексія, аутопсиходіагностика та участь суб'єкта у глибинній психокорекції [98].

З позиції теорій мотивації А. Маслоу, професійні очікування також, пов'язані із самоактуалізацією, реалізацією суб'єктом свого потенціалу, у цьому випадку професійного. У процесі самоактуалізації індивід, реалізуючи свій потенціал, отримує об'єктивне підтвердження значимості у своїх очах та очах оточуючих [115].

Третя форма очікувань, становить групу очікувань, які мають *зовнішній та ситуативний* характер. На відміну від І. .Поповича, О. Тишковський досліджуючи проблему соціально-психологічної природи очікувань, у своїй концептуальній моделі запропонував дві групи детермінант, які в більшій мірі характеризують очікування індивіда. Це ситуативні та особистісні чинники. До ситуативних чинників очікувань належать:

- оцінка наслідків, з огляду бажаності наслідків;
- оцінка труднощів і причин уникнення наслідків;
- досвід значущих близьких в аналогічних ситуаціях;
- оцінка зовнішніх можливостей цілеспрямованої поведінки.

Крім запропонованих вище, на нашу думку, до ситуативних чинників очікувань варто віднести такі з них:

- ситуація на ринку праці;
- загальна перспектива професійного розвитку саме в Україні;
- престижність отримуваної професії та інші зовнішні чинники, які від особистості суб'єкта не залежать.

Ситуативна група очікувань характеризується тим, шо має ситуативний або тимчасовий характер та мало у чому залежить від самого індивіда.

Водночас, поділяючи думку О. Тишковського, вважаємо, шо саме особистісні відображають значимі характеристики суб'єкта та саме

вони впливають на динаміку очікувань індивіда. До них відносять (за О. Тишковським):

- потреби та мотиви суб'єкта;
- цінності суб'єкта;
- наміри суб'єкта;
- установки суб'єкта та ін.

Отже, феномен очікувань, який має різну природу та спрямованість, утворює у навчально-професійній діяльності структуру, яка у своїй сукупності і є сутністю професійних очікувань.

Період навчання у вищому навчальному закладі є для сучасної молодої людини одним з найважливіших, оскільки саме цей час є періодом її особистісного зростання та становлення, він характеризується одночасним перебігом цілої низки специфічних процесів, обумовлених особливостями діяльності, соціального оточення. На цьому етапі суттєвим є: ставлення до обраної спеціальності та професійна спрямованість, особистісне самовизначення, яке включає в себе формування системи особистісних цінностей і ціннісних орієнтацій, адаптація до умов навчання і соціального середовища, засвоєння соціальних норм та ін.

Адаптивна спрямованість студента-психолога у середовищі вишу означає пристосування до соціального середовища, що забезпечується балансом між кількістю сприйнятої інформації та адекватним рівнем адаптації або очікування. Згідно з цим, активація і комплексність інформації, яку він переробляє, приблизно однакові; незначні розбіжності між ними є стимулом до дії, а значні мають негативний ефект.

Під час навчання у ВНЗ відбувається розвиток професійного світогляду особистості, культури мислення майбутнього психолога, що є процесами динамічними, кожна стадія, фаза яких своєрідно детермінує розвиток особистості. У той же час реалізація майбутнім психологом свого професійного потенціалу у діяльності проходить при регулюючому впливі навчально-виховного процесу.

Для ефективного перетворення професійних очікувань у продуктивний елемент структури особистості майбутнього фахівця важливим є проходження під час навчання у ВНЗ усіх етапів

трансформації під впливом навчальної діяльності. За А. Марковою, вивчення кожного розділу або теми навчальної програми повинно складатися із трьох основних етапів:

– мотиваційного – це повідомлення чому і навіщо студентам потрібно знати визначений розділ програми, яке основне навчальне завдання цієї роботи;

– операційно-пізнавального – на цьому етапі студенти опановують тему навчальними діями і операціями на практичних заняттях;

– рефлексивно-оцінювального – що пов'язаний з аналізом зробленого, порівнянням досягнутого з поставленим завданням і оцінкою роботи. Підбиття підсумків варто організувати так, щоб студенти відчули задоволення від виконаної роботи, подолання труднощів і пізнання нового. Це призведе до формування очікування таких самих емоційних переживань і в майбутньому. Отже, цей етап повинен слугувати своєрідним підкріпленням навчальної мотивації, що призведе до формування стійкості позитивних професійних очікувань.

Л. Мітіна визначає такі етапи оптимізації особистості та її поведінки під час навчання у ВНЗ:

І етап – *підготовка*. Цей етап передбачає залучення майбутнього фахівця до навчального процесу та зацікавлення інформацією, необхідною для оптимізації власної особистості, що, в свою чергу, забезпечить на початковому етапі формування пізнавальної активності та позитивних професійних очікувань.

ІІ етап – *усвідомлення*. Високий рівень усвідомлення власних способів спілкування, діяльності, особистісних характеристик призводить до розуміння професійних очікувань. Завдяки підвищенню рівня фахової інформації відбувається усвідомлення та оцінювання власних очікувань, перспективності їх у майбутньому та реальності стосовно майбутнього професійного росту.

ІІІ етап – *переоцінка*. Стадія, пов'язана з наявністю не тільки когнітивних, а й афективних оціночних процесів. Під дією психокорекційної роботи відбувається переоцінка індивідуально-особистісного плану професійних очікувань, співвідношення з реальними та ілюзорними очікуваннями, цілями та завданнями у майбутній професійній діяльності.

IV етап – *стадія дії*. У випадку успішного проходження стадії переоцінки, усвідомлення свого місця у майбутній професійній діяльності, пропрацьованості внутрішньої проблематики відбувається апробування себе у своїй професійній діяльності. На цьому етапі відбувається оновлення професійних очікувань, перевірених у дії. Проходження супервізорської практики дає змогу або підтвердити сформовані раніше очікування, або спростувати їх з усіма як позитивними, так і негативними наслідками для майбутньої професійної діяльності [119].

Підсумовуючи вищесказане зауважимо, що закономірне проходження наведених етапів та засобів впливу підготовки майбутніх психологів у навчальному процесі призводить до позитивної динаміки будь-яких пізнавальних процесів студента та його професійних очікувань.

Для кращого розуміння зв'язку та взаємовпливів навчального процесу зі змінами професійних очікувань розроблено теоретичну модель динаміки професійних очікувань майбутніх психологів у навчальному процесі (рис. 2.5.2.).

Запропонована модель дозволяє продемонструвати взаємовплив навчального процесу та психічних підструктур студента, здійснюваних при формуванні адекватних професійних очікувань.



Рис. 2.5.2. Динаміка професійних очікувань майбутніх психологів у навчальному процесі

Професійні очікування як детермінанта активності є важливим чинником для стимулювання навчально-професійної мотивації. Якість професійних очікувань базується на самооцінці, так званих професійних самоочікуваннях, та рівні домагань, який бере участь у процесі творення мети та очікуваннь, відображаючи загальний стан прагнення до успіху чи, навпаки, низький рівень очікувань, і як наслідок – уникнення невдачі. У процесі навчання через пізнавальні процеси особистості відбувається вплив його на кожну з підструктур, які формують професійні очікування та переосмислення студентом своїх можливостей (самооцінка), прагнень (мотивація) та успішності (рівень домагань). У свою чергу, так звані очікування не зникають, а набувають іншого, адекватного наповнення, що підтримується уже зміненими психічними професійно-орієнтованими уявленнями.

Проблема адекватності та неадекватності професійних очікувань полягає у тому, наскільки навчально-виховний процес забезпечує трансформувальний вплив на ці підструктури, та досягає позитивних чи негативних змін у результаті цього впливу. Вплив навчального процесу здійснюється опосередковано на професійні очікування, через когнітивні та мотиваційні структури особистості, цей процес є інтелектуальним та свідомим.

2.6. Професійний відбір та мотивація як основа успішної підготовки практичного психолога

Сьогодні йде активний пошук нових форм та методів навчально-виховного процесу щодо ефективної підготовки психологів-консультантів у вищих навчальних закладах освіти з метою розвитку їхньої професійної культури. На сучасному етапі потрібні кардинальні зміни в організації, структурі та змісті науково-методичної підготовки спеціаліста цього профілю. Зміст науково-методичної підготовки практичного психолога повинні становити питання самопізнання та саморозвитку, вироблення індивідуального стилю діяльності, засвоєння і вдосконалення науково-методичних знань та вмінь, які є основою практичної діяльності. Виступаючи засобом професійної діяльності психолога, вони функціонують під час проектування, конструювання та організації спеціалістом ефективної діяльності. Отже, є нагальна необхідність формування спеціалізованого

наукового підходу, який мав би сприяти ефективному вивченню та розвитку особистісних і професійних утворень у майбутніх спеціалістів цього профілю.

Проблема підготовки майбутнього психолога-практика пов'язана, в першу чергу, із відбором кандидатів для професійної діяльності у різних видах надання психологічної допомоги [157], під час якого слід виявляти психологічні особливості особистості психолога-практика – ставлення, інтереси, характерологічні риси, загальні здібності, мотивацію, а також індивідуальні особливості прояву психологічних функцій – сприймання, мислення, пам'яті, уяви, емоцій, сенсомоторики, уваги тощо – на основі особистісного підходу [156]. У другу чергу – із якістю підготовки професіоналу у вишах, що має бути тривалим, відповідальним, багатоплановим та багатоступеневим процесом і характеризуватися високою вимогливістю.

Вихідним положенням у справі професійного відбору є те, що не кожен спеціаліст із психологічною освітою здатен працювати практичним психологом у школі, закладах охорони здоров'я тощо.

Проблема профвідбору абітурієнтів, які вступають на психологічні спеціальності, набуває все більшої актуальності. Сучасна система зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), або вступних випробувань за окремими предметами, не дозволяє виявити ставлення і здібності абітурієнта до спеціальності, якою він хоче оволодіти. Перевірка знань часто не пов'язана із профілем майбутнього навчання та професійною діяльністю абітурієнта. Тому продовжує мати місце неефективна система профвідбору, оскільки одержувані абітурієнтом результати ЗНО, або оцінки за результатами екзаменів, не можуть бути критерієм профпридатності. У результаті у ВНЗ щороку на навчання приходить певна частина молоді, професійно непридатної до своєї майбутньої професійної діяльності.

Підготовка фахівців за психологічними спеціальностями є специфічною, так як передбачає наявність певних вимог до професійної кваліфікації. Під час профвідбору абітурієнтів, які вступають на психологічні спеціальності, на відповідність професійним вимогам можуть вказувати: психологічний потенціал, духовність, етика, моральність, вихованість, психічна стійкість, відсутність психічних відхилень та ін. Такі якості абітурієнт не може

РОЗДІЛ IV

ПРОГРАМА ОПТИМІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

4.1. Шляхи оптимізації професійних очікувань майбутніх психологів

Нинішня система підготовки психологів зорієнтована головним чином на оволодіння студентами певною системою теоретичних знань, засвоєння зовнішніх вимог, спеціальних умінь та технік. Однак специфіка професії психолога, її спрямованість, передусім, на надання психологічної допомоги іншим передбачає те, що основним інструментом його роботи має виступати власна особистість: самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього. Таким чином, найважливішим завданням є становлення особистості майбутнього фахівця.

Формування адекватних професійних очікувань майбутнього кваліфікованого спеціаліста вимагає врахування методів та обсягів теоретичної підготовки у навчальному процесі, які б у повній мірі забезпечували ці завдання. Висока теоретична та практична обізнаність майбутнього фахівця зумовлює атмосферу, сприятливу для формування адекватних уявлень майбутнього психолога стосовно своєї професії, що, у свою чергу зменшує ймовірність професійних розчарувань та криз. Неадекватні очікування молодих спеціалістів у професійній ситуації можуть стати причиною розчарування, професійної дезадаптації та відмови працювати за спеціальністю. Починаючи свою професійну діяльність, молодий спеціаліст повинен сформувати максимально наближений образ трудової діяльності, який забезпечить відносно легку професійну адаптацію та пом'якшить прояви професійних криз.

Для того, щоб запобігти формуванню неадекватних професійних очікувань майбутніх психологів у навчальному процесі необхідно виконати низку завдань (за Н. Чепелєвою). По-перше студенти мають оволодіти базовим концептуальним апаратом психологічної науки й

отримати основні уявлення про свою професійну діяльність. По-друге, адаптації студентів мають сприяти різноманітні тренінгові групи.

В. Паннок визначає низку найзагальніших вимог до змісту освіти практикуючого психолога, покликаних виконати завдання формування майбутнього професіонала [127]:

1. Чітке розрізнення психологічної освіти на теоретичну, чи теоретико-експерементальну і практичну. Для формування адекватних професійних очікувань студент має розуміти, що є психологія наукова, теоретична з її проблемами, категоріями і методами, і психологія практична зі своїми проблемами, завданнями і методиками. Автор вважає, що потрібно навчати студентів або одній психології, або іншій.

2. Зміст освіти практикуючого психолога має складатися, принаймні, з трьох щаблів: загальнотеоретичні основи психології, теоретично-методичні основи конкретного напряму психології, спеціалізація у конкретному виді практичної психології, що, фактично, дорівнює сумі практичних навичок, умінь, володінню технологіями професійної діяльності.

3. Загальнокультурна і мовна підготовка, використання життєвого досвіду психолога.

4. Викладання і засвоєння змісту практичної психології має відбуватися на основі «випадкового» підходу. Центральним об'єктом зусиль практичної психології має стати життєва ситуація в єдності та взаємодії трьох основних компонентів: зовнішніх обставин, психічних особливостей і здатностей індивіда, засобів і форм взаємодії перших двох складових. Відображенням, або проявом життєвої ситуації, є випадок. Останній і є мотивом для втручання практикуючого психолога або звернення до нього по допомогу.

5. Зміст навчання повинен обов'язково передбачати формування особистості практикуючого психолога. Вивчення практичної психології не може бути зведено до засвоєння інформації та вироблення навичок – воно, разом і з тим, має змінювати внутрішні психічні структури суб'єкта навчання, оскільки основним інструментом у роботі практикуючого психолога є він сам.

Н. Чепелєва вважає, що для успішного формування професійної культури психолога важливе значення має оволодіння вмінням бути клієнтом психотерапевта. Поставивши студента у цю роль, ми

допомагаємо йому продіагностувати власну особистість, озброюємо науково обґрунтованими методами самопізнання. Крім того, при цьому здійснюється первинна корекційна робота, оскільки студенти навчаються окремих прийомів самокорекції та самореабілітації [186].

Низка вітчизняних науковців вважають, що на етапі входження у навчальний процес майбутніх спеціалістів велика відповідальність у формуванні і підтримці професійних очікувань покладається саме на викладачів. Вона полягає у професійній ідентифікації викладача та студента, спрямованої на виявлення поточного рівня підготовки студента з дисципліни, що вивчається. При цьому для викладача важливо з'ясувати наступні аспекти: причини навчання студента на психологічному факультеті і мотивація до навчання, тобто основні професійні інтереси щодо освіти та перспективи кар'єрного зростання. Уточнюється також професійний досвід, зокрема, які дотичні дисципліни студент вже вивчав, де працював, що подобається, а що не подобається в цій предметній галузі. Також, викладач повинен представити себе студентам у професійному аспекті, зокрема свій досвід роботи у виші та досвід викладання дисципліни, сферу наукових інтересів, досвід та кваліфікацію у науковій діяльності.

Зазначені кроки допомагають викладачеві створити особистісний портрет групи, сформувати її професійний портрет, представити власний особистісно-фаховий портрет, створити атмосферу особистісної взаємодії та взаєморозуміння викладача та групи. На цьому етапі необхідно сформувати у студентів чітку картину комплексу очікувань від дисципліни. Важливо звернути увагу на те, що основною причиною конфліктів у межах групової динаміки є невиправдані очікування членів групи. Причиною незадоволених очікувань є нездатність лідера групи сформувати їх на початковому етапі взаємодії. Викладачеві потрібно визначити професійні очікування студентів від дисципліни: потреби, бажання і побоювання; та донести до студентів цілі, завдання та структуру матеріалів, види діяльності тощо.

Важливо, щоб при формуванні очікувань від вивчення предмету, викладач виявляв гнучкість і намагався враховувати потреби і очікування, озвучені групою.

За Дж. Брунером існує два способи запобігання неадекватному сприйняттю професійної діяльності, подолання уже сформованого неадекватного очікування. Один з них – корекція за допомогою переучування, перегляд системи очікувань щодо подій навколишнього світу, яка призвела суб'єкта до неправильного сприйняття життєвої або професійної ситуації. Другий – безперервне уважне та пильне спостереження і самоспостереження самого суб'єкта. Корекція дозволяє досягти кращої відповідності між внутрішніми очікуваннями і можливостями зовнішніх подій. У випадках, коли неадекватне сприйняття може призвести до серйозних наслідків, очікування щодо того, з чим студент може зіткнутися змінюються з великими зусиллями, навіть за наявності можливості в будь-який момент перевірити істинність нашого сприйняття.

Отже, оптимізація професійних очікувань може здійснюватися у контексті теоретичної підготовки та засобами психологічної корекції у навчальному процесі, які в свою чергу здатні частково змінити неадекватний образ майбутньої професії. Для психокорекційної роботи можна використовувати методи індивідуального консультування та групового соціально-психологічного тренінгу.

Груповий соціально-психологічний тренінг має певні переваги над індивідуальним консультуванням. Цей метод крім психокорекції професійних очікувань, дозволяє майбутньому спеціалісту набути умінь керувати своєю поведінкою у групі людей, процесом спілкування з людьми за допомогою отриманого зворотнього зв'язку. Професія психолога реалізується через спілкування та взаємодію з соціумом та окремими його представниками. Тренінг, що являє собою прототип малої соціальної групи, дозволяє майбутньому фахівцю без негативних наслідків для себе вербалізувати свої професійні очікування та актуалізувати неусвідомлені.

На думку О. Тишковського, соціально-психологічний тренінг у корекції професійних очікувань виконує такі соціально-психологічні завдання:

1. Розвиток здатності до децентрації. Це здатність набувати уміння розглядати проблеми з позиції іншої людини у міжособистісній взаємодії, передбачає велику точність прогнозування поведінки інших людей.

2. Формування адекватної самооцінки та образу «Я». Йдеться про уміння аналізувати та адекватно оцінювати власну поведінку.

3. Підвищення точності сприйняття, в міжособистісних та офіційно-рольових стосунках та їх оптимізація. Усвідомлення неефективності стереотипного сприйняття партнера зі спілкування та професійних завдань.

4. Розвиток бачення групової динаміки та процесів взаємодії в колективі у цілому. Розвиток соціально-перцептивного інтелекту, а саме, влучності у розумінні взаємостосунків людей у групі.

5. Удосконалення комунікативних навиків: вміння входити та виходити з контакту, брати та віддавати ініціативу у розмові, вміння слухати іншого, уміння чітко та зрозуміло висловлювати власні думки, вміння контролювати себе в умовах публічного виступу.

6. Формування умінь аналізу комунікативних ситуацій та управління процесом комунікативного впливу. Йдеться про розуміння актуальної ситуації, своєї позиції у ній, правил поведінки, можливості своєї поведінки у ситуації, наслідки своїх вчинків та дій, можливостей інших учасників. Набуваються уміння працювати з власними помилками в актуальній ситуації.

7. Розвиток способів поведінки у конфліктній ситуації. Це здатність знаходити першопричини критичних ситуацій, які можуть бути спричинені неадекватними очікуваннями. Уміння долати спротиви оточуючих, передбачати, діагностувати та ефективно долати конфліктні ситуації.

8. Збагачення репертуару міжособистісних реакцій у діловому та міжособистісному спілкуванні.

9. Формування надситуативного стратегічного планування діяльності та спілкування. Формування уявлень про техніку, стратегії та тактики ділового та міжособистісного спілкування[171, с.332].

При використанні у соціально-психологічному тренінгу методик глибинно-психологічного спрямування, відбувається актуалізація неусвідомлених професійних уявлень та мотивів. Соціально-психологічний тренінг спрямований на розширене відтворення і перетворення вихідного образу майбутньої професії. З глибинно-психологічним пропрацюванням особистісної проблематики вирішуються такі специфічні внутрішні завдання, які пов'язані у суб'єкта з професійним самовиявленням, самореалізацією та

внутрішнім самоствердженням. Ці завдання розрізняються як за характером початкових умов, так і за сутністю вимог, які особистість покладає на себе.

Індивідуально-психологічні особливості майбутній фахівець трансформує у професійно значимі якості, тому розвиток особистості у професії психолога є одним із пріоритетів реалізації професійних завдань. Через особистісний смисл, яким є самосвідомість та її складові: самооцінка, професійні домагання, професійні очікування у майбутнього фахівця формується самоповага, яка сприяє високій професійно-навчальній мотивації, адекватному рівню домагань. Самооцінка майбутнього психолога як детермінанта професійних очікувань отримує за допомогою очікувань підкріплення у навчальному процесі. Освітні та психокорекційні заходи у вищому навчальному закладі дозволяють корегувати їх негативні прояви. У якості позитивного прикладу психокорекційної роботи, можуть слугувати випадки, коли учень закінчує школу без відзнак, а у вищій школі отримує диплом з відзнакою. Причина такого результату полягає у тому, що професійні очікування майбутнього фахівця були сформовані коректно та спрямовувалися у навчальній діяльності спеціальними педагогічними методами, які полягали в формуванні у майбутнього фахівця системи сталих та адекватних очікувань, що у свою чергу позитивно відображалися на самооцінці та внутрішній мотивації майбутнього фахівця.

Підсумовуючи вищесказане відзначимо, що фахові очікування є одним із вагомих регуляторів професійної поведінки індивіда, допомагають йому орієнтуватися у ситуації, підвищують мотиваційний потенціал, направляють її в конкретне русло, посилюють пізнавальну активність. Розуміння вірогідності та бажаності наслідків підвищують активність студента, роблять його навчальну поведінку більш осмисленою та вибірковою. Невідповідність професійних очікувань основним завданням професії, може викликати у студентів кризу розчарування, якій необхідно запобігати завдяки розробки спеціальних методів викладання психології з урахуванням феномену професійних очікувань.