

7. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследование поведения дошкольников / А. И. Савенков. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.
8. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов / Избр. труды: в двух т. – Т.1. – М.: “Педагогика”, 1985. – С. 15-41.

An attempt of theoretical analyses of the problem of gifted of children and identification of the means of self – realization of personality has been made in the article. It is defined that mainly self- actualization of gifted children. The theoretical analysis of the signs of the creative personality has been made. Possible problems of realization of gifted children have been analyzed. Children’s attitude have been analyzed is several areas: intellectual, organizational, artistic, sports and others. The notion of self – actualization as the realization of personal and creative abilities of people in activity, on the other hand subjective satisfaction by the process of such activity have been viewed in the article.

Keywords: creativity, gifted personality, self- actualization, creation.

Отримано: 22.01.2012 р.

УДК 159.9

Л.О.Гапоненко

Розвиток професійної взаємодії в підготовці студента-психолога до співпраці з учителем

У статті розкрито послідовність новоутворення рефлексивного спілкування професійної взаємодії психолога з учителем в процесі підготовки студента-психолога. Автор пропонує суб’єктно-рефлексивну модель формування системи знань, вмінь і методик організації сумісної діяльності психолога з учителем, яка була апробована в процесі вирішення авторських навчальних задач. У загальному виді задачі відтворюють культурно-етичний, дієво-формулюючий та когнітивно-системний принципи моделювання професійної взаємодії психолога з учителем.

Ключові слова: професійна взаємодія, рефлексія, суб’єктно-рефлексивна модель, рефлексивне спілкування, внутрішній простір партнерів взаємодії.

В статье раскрыта последовательность новообразования рефлексивного общения профессионального взаимодействия психолога с учителем

в процесі підготовки студента-психолога. Автор пропонує суб'єктно-рефлексивну модель формування системи знань, учень і методик організації спільної діяльності психолога і вчителя, яка була апробована в процесі рішення студентами навчальних завдань. В загальному вигляді завдання відображають культурно-етичні, дійсно-формуючі і когнітивно-системні принципи моделювання професійного взаємодія психолога з вчителем.

Ключеві слова: професійне взаємодія, рефлексія, рефлексивне спілкування, суб'єктно-рефлексивна модель, внутрішнє простір партнерів взаємодія.

Постановка проблеми. Загальним вектором логіки організації виконання функціональних обов'язків практичного психолога в освітніх закладах є розвиток професійної свідомості від аналізу одиничних, емпіричних спостережень і експериментальних досліджень педагогічних процесів розвитку учнів через усвідомлення загальної інтелектуальної культури сумісної діяльності усіх учасників навчального процесу, де ядром виступає професійна взаємодія психолога з вчителем.

Факти свідчать, що соціокультурні передумови такої співпраці мають різнобічні, частіше відповідні науковим принципам, філософсько-педагогічні уявлення не тільки педагогів, але й практичних психологів про асиміляцію внутрішніх потенціалів у професійній взаємодії, яка за своїм призначенням не тільки удосконалює їх професійну працю, але й сприяє збереженню психічного й фізичного здоров'я. Досягнення єдиної філософсько-наукової світоглядної картини про професійну взаємодію можливе за умов оволодіння рефлексії як базисної основи їх адаптованості в освітньому просторі.

В означеному контексті набуває *наукової й практичної актуальності* проблема підготовки студента-психолога до професійної взаємодії, яка дозволяє не тільки розвивати його професійну компетентність, але й удосконалювати рефлексивні процеси його навчальної діяльності, бо для здійснення професійної взаємодії студент "опирається" на глибинні несвідомі процеси.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичне осмислення спілкування і взаємодії широко представлено у філософській літературі (Л.Архангельський, І.Блауберг, М.Головко, Е.Гуссерль, Л.Коновалова, Е.Юдін). Фундаментальне методологічне значення взаємодії мають теоретичні положення вітчизняної генетичної психології та онтологічної психології особистості (Л.Виготський, С.Рубінштейн, Г.Костюк, С.Максименко, В.Романець, Г.Балл, І.Бех, М.Боришевський, Г.Дьяконов, Н.Чепелева, І.Маноха, В.Татенко, В.Титаренко, В.Слободчиков, О.Самойлов та ін.).

Використання рефлексії як механізму розвитку особистості обґрунтовано в гештальтпсихології (В.Келер, К.Коффка, Ф.Перлз). Слід зазначити значну результативність робіт Ф.Перлза, який розкрив можливість модифікування механізмів усвідомлення слів і думок завдяки рефлексії.

Рефлексію спілкування визначають як здатність партнерів усвідомлювати власну поведінку в досягненні продуктивного результату сумісної діяльності (О.Бодальов, О.Леонтьєв, М.Лісіна, Я.Пономарьов, І.Семенов, В.Зарецький, С.Стапанов, Б.Паригін, В.Панфьоров, В.Рижова та ін.). З'явилось багато робіт, де безпосередньо досліджується феномен професійної рефлексії (Ю.Давидов, А.Зак, О.Кравців, Я.Пономарьов, В.Зарецький та ін.). Запропоновані різні структурні компоненти рефлексії у спілкуванні (Є.Ісаєв, Н.Лушпаєва, Г.Щедровицький), розкриті механізми рефлексивного процесу (О.Анісімова, Ю.Кулюткін, О.Михайлова, Є.Ісаєв, М.Свачин, С.Степанов, Г.Сухобська). Частково проблема рефлексії розкрита у професійній взаємодії шкільного психолога з учителем (І.Дубровіна, В.Малікова, В.Маркова, В.Мініяров). Проте, незважаючи на досить значну кількість публікацій у цій галузі, простежується невизначеність концептуальної основи розвитку професійної взаємодії практичного психолога в педагогічному колективі, і безпосередньо в моделюванні продуктивної сумісної діяльності з учителем, а також потребує цілеспрямованого вивчення питання підготовки студента до професійної взаємодії з учителем.

Мета статті – визначити ґенезу рефлексивного новоутворення в студента-психолога в моделюванні професійної взаємодії практичного психолога з учителем.

Виклад основного матеріалу. В попередніх автора роботах рефлексивне спілкування розглянуто як ціннісно-сміслову новоутворення духовного й професійного, морального й естетичного, чуттєвого й раціонального, відносно яких суб'єкт професійної взаємодії досягає ефективного цільового результату. Означені новоутворення самі по собі є багатопластовими, що утруднює їх вивчення [2]. В апріорі вони виражають гетерогенність компонентів духовності, цінностей, установок у свідомому й несвідомому.

Відносне розділення рефлексії на духовність як особистісну властивість та професійність як функціональну обов'язковість на рівні свідомого й несвідомого є умовним (З.Фрейд, К.-Г.Юнг, В.П.Зінченко та ін.). Так, у роботі В.П.Зінченко "Свідомість і творчий акт" визначено, що свідомість включає буттєвий,

рефлексивний і духовний шар, по відношенню до якого “різниця свідомого/несвідомого позбавлена смислу” [4, с.251]. Інтерес викликає положення автора про те, що “виникнення в ході взаємодії біодинамічні й чуттєві тканини ефекту в якості результату дають основу здійснення поведінкового акту” [4, с.275].

В генезі новоутворення професійної взаємодії у майбутніх практичних психологів ми визначили *суб’єктно-рефлексивну модель* як базову регуляцію внутрішнього стану, думок і поведінки в динамічно-змінних ситуаціях, які розглядалися на матеріалі взаємодії психолога з учителем. Специфіка цієї моделі полягає в тому, що безпосередньо орієнтація визначення нормативних правил професійної взаємодії формувалась на реальних предметних умовах вирішення навчальних задач. В цих задачах включені сукупність дій, орієнтованих на іншого (практичний психолог орієнтується на дії вчителя), що, за визначенням О.М.Леонтєва, і є інтерпсихічна дія. Він писав “Ось що врощується! Врощується Інший!”.

Розуміння відношення понять “інтерпсихічне”, “взаємодія”, “сумісна праця”, “сукупна дія” будувалось на логіко-семантичному аналізі концепцій Л.С.Виготського та позиціях В.П.Зінченко і Б.Г.Мещерякового: “Визначення терміна “сукупна діяльність” не є принципового відмінним від терміна “сумісна діяльність”, яку в аналогічних випадках використовував Д.Б.Ельконін. Проте, кожний з вищезначених термінів свідчить про ієрархію досягнення найбільш досконалої взаємодії. Ми передбачали, що більш професійно обізнаний (психологічно мудріший) психолог посилює потребово-мотиваційну сферу вчителя в організації сукупної діяльності. Розвиток професійних вмінь практичного психолога створювати психологічні ситуації активізації сумісної роботи психолога з учителем відбувались на лабораторних заняттях з “Групової корекції”.

Для відстеження процесу новоутворення професійної взаємодії студентам запропонували *три типи навчальних задач*, вирішення яких були стимульними актами усвідомлення ролі професійної взаємодії психолога з учителем. Умовою вирішення були:

- 1) дотриманням культурно-етичного принципу моделювання взаємодії;
- 2) дотримання дієво-формульовального принципу моделювання взаємодії;
- 3) дотримання когнітивно-системного принципу моделювання взаємодії.

У задачах культурно-етичного принципу моделювання взаємодії студент обмежувався нормативними вимогами офіційних

документів (“Етичний кодекс психолога”, “Загальна декларація прав людини”). Тобто, прийняття умов задачі та її вирішення вимагали оволодіння вмінням здійснити акти поведінки як відповідальні, компетентні, конфіденційні, професійно кооперативні. Щоб вирішити одного виду задачу студентові створювали ситуацію, яка потребувала його ідентифікації як практичного психолога, що опинився в скрутній конфронтаційній ситуації, але йому потрібно дотриматись культурно-етичного принципу.

Узагальнення практичного досвіду дало можливість визначити ієрархію новоутворень суб’єктно-рефлексивної моделі професійної взаємодії. Перший етап складався з розвитку невербально-чуттєвого рефлексивного компонента. Студентам пропонували прослухати музичні твори, в яких би вони визначили споріднені суттєво-емоційні стани та визначили сумісну сукупну працю з “уявленим автором твору” Так, по мірі накопичення досвіду самоспоглядання власних переживань, емоцій та почуттів студента, відбувалось збагачення самоаналізу власних почуттів. У студентів, які не змогли визначити свої почуття за відповідними музичними творами, ми пропонували відстежити свої почуття на матеріалі порівняння від комічного до драматичного. Стани драматичного “страждання” душі студента почали ними визначатися як непорозуміння власного “Селф”. З цього починаються усвідомлюватись деструктивні вчинки як неефективні. Завдяки порівнянню відбувається перехід від нереклексивного до рефлексивного самовизначення. По суті це стало *початком* новоутворення рефлексивного невербально-чуттєвого споглядання власного “Я”. У студентів ми спостерігали відкриття для себе чогось нового, раніше невідомого про себе. Деяко подібні результати відстежуються і в роботах С.В.Кузнєцова та І.М.Семенова (1994). В роботах В.П.Зінченко також розглядається відкриття “умовного сходження (рос. снисхождением) смислу, завдяки яким утворюється мікро-, макро- динаміка смислового утворення” [4, с.45]. Отже, невербально-чуттєва рефлексія також є етапом розвитку інсайту – знаходження чуттєво-емоційного фону студента, осмислення яких підводить його на більш вищий рівень культивування творчого усвідомлення свого внутрішнього образу “Я”. Ми передбачаємо, що це є також етап і усвідомленого керування емоційно-вольовою сферою.

Слід відзначити, що на цьому рівні виникає потреба занурення у власні відчуття й думки, що вже є процесом споглядання, тобто використання рефлексії. Завдяки рефлексивним процесам перед ним “відкриваються” пласти тих теоретичних знань, які він опанував у навчальному процесі, та того досвіду, який він отримав у особистіс-

ному досвіді. На цьому етапі рефлексія сприяла інтеграції наукових знань у відповідності практики. Ті студенти, які “звертались” до навчальних дій “внутрішнього говоріння” більш успішно використовували підказки з наукової психології. На цьому етапі навчальної діяльності студентів виразно набув свого практичного значення відомий тезис В.П.Гумбольдта і Г.Г.Шпета про внутрішню форму слова в онтологічному принципі, який звучить так: “Зовнішнє породжує внутрішнє, а внутрішнє породжує зовнішнє”. Умовно, цей етап ми визначили як первинний в ієрархії новоутворення рефлексивного спілкування – це **внутрішній діалог**. Поглиблення студента у внутрішній діалог сприяла ампліфікація (від лат *amplificatio* – розширення, примноження, посилення, нагромадження) інтеграції міждисциплінарних знань. Поняття “ампліфікація” ми розглядаємо в контексті робіт К.-Г.Юнга, який використав його в синтетичному методі інтерпретації несвідомих змістів, що посилюють значення якогось символу або образу засобами розширення, збагачення його змісту.

Аналіз посиленних “образів” поведінки студента-психолога у взаємодії з вчителем в процесі вирішення навчальних задач дав змогу відстежити процеси емергентності, тобто позитивні зміни особистісних властивостей студента внаслідок усвідомленого оволодіння теоретичними знаннями. Водночас, ми змогли визначити, що процеси ампліфікації егоцентричних студентів унеможлиблювали адекватне тлумачення сутності теорій. Так, наприклад, ці студенти не могли “вийти” за рамки рольових позицій “Батька” або “Дитини” (за Е.Берном) у вирішенні навчальних задач. Нам вдалось встановити, що такий стан студента не дозволяв їм адекватно зрозуміти навіть науковий текст першоджерел. Тобто відбувалось помилкове трактування наукового матеріалу. Наприклад, рольова позиція “Дитини” у таких студентів трактувалась як “бути веселим, життєрадісним”, “якщо не награвся в дитинстві, то граєш в дорослому віці”, “...позиція “Батька” необхідна для практичного психолога для здійснення контролю”. Означені установки студента є руйнуючими відносно сутності поняття “професійна взаємодія” як творча сумісна праця.

Тепер перейдемо до аналізу навчальної діяльності студентів у процесі вирішення другого виду навчальних задач – *дієво-формуваального принципу моделювання взаємодії*. Для їх вирішення студенту було необхідно здійснити “занурення” у власний “багаж” наукових знань і здійснити творчий акт оперування теоретичними знаннями. Йому необхідно було здійснити смислову санкцію адекватності замислу відповідних “шагів” по створенню продук-

тивних, творчих суб'єктних відношень у вирішенні з учителем конкретної дії, наслідки якої приведуть до ефективних результатів їх професійної діяльності. Цей складний процес потребував сформованості теоретичного світогляду на рівні рефлексивних процесів верифікації знань в емпіричні дії. Так студент опинявся в необхідності зануритися у **внутрішній діалог**, завдяки якому “вимірювалися” чуттєві аспекти взаємодії, процесуальні рефлексивні акти творчості. Студент починав персоніфікувати себе в ідеальний образ практичного психолога. Відбувалось більш глибоке рефлексивне бачення власного “Селф”, “Селф” Іншого, а також рухливість динаміки розвитку ситуації від домінуючої установки про ціннісно-сміслову значення сутності професійної взаємодії психолога з учителем.

Зазначимо, що у визначенні структурних складових внутрішнього діалогу ми врахували теорію Х. Херманса, який увів поняття “діалог Селф” (dialogical Self) як своєрідний “внутрішній суб'єкт”, що здатний самостійно управляти власними думками й діями. Поряд із спогляданням власного “Я” та “Я” Іншого формується здібність не тільки конкретизувати свою соціальність, а й розвивати свій потенціал [6]. У студентів, які заглибились у внутрішній діалог, ми змогли визначити, що вони оволодівали моделюванням схеми взаємодії, яка примножує результативність їх професійної діяльності. Ці студенти навчилися “занурюватися” в асоціації можливої взаємодії з *позиції відповідності, аналізу власних професійних можливостей*, необхідних для повноцінної професійної роботи.

Виходячи з онтології внутрішнього діалогу, можна визначити, що попередньо набуті теоретичні знання студента трансформувалися із певного хаосу, ентропії у відповідність внутрішніх форм, структуровані й зручні для практичного використання. Зазначимо, що процес інтеріоризації теоретичних знань набуває повторного процесу з більш вираженим упорядкуванням внутрішньої структури наукових понять і теорій. На гностичному рівні студенти розвивали інтелектуальну рефлексію для знаходження нового творчого вирішення навчальної задачі. Серцевиною такої творчості є формоутворення індивідуально-особистісного теоретичного світогляду, що будується на фундаментальних знаннях наукової психології, а його (теоретичного світогляду) руховою силою є трансцендування – вихід за межі себе. Цей стан характеризується відчуттям свободи й задоволення від професійної діяльності.

Не претендуючи на розгадку механізмів навчальної творчості, ми представимо схему створення нового із арсеналу теоретичних

знань студента як форми прояву інсайту в подоланні психічних й психологічних “драм” як професійної, так і особистості взаємодії. На кожному етапі цієї схеми відбувалися рефлексивні процеси відділення існуючого знання з оригінальністю їх використання. Причому, чим більше студент мав сформованих таких властивостей як відкритість, доброзичливість, сенситивність, а також вміння “зчитування” невербальної поведінки партнера спілкування, тим збагаченіший текст **внутрішнього діалогу** він представляв. Психологічний аналіз результатів вирішення цього виду навчальних задач підтвердив вже відомі для науки закономірності: “в інтуїтивному акті відкривається смисл, в дискурсивному – ланцюжок значень, в якому смисл знаходить своє нове”.

У задачах когнітивно-системного принципу моделювання взаємодії студентів навчали формувати інтерпсихічні, сумісні і взаємообумовлені дії, які дозволяли партнерам (психологу і вчителю) будувати логіко-семантичний аналіз проблеми, яку їм за фахом необхідно вирішити. Важливу роль на цьому етапі дослідження відводилось розвитку рольової поведінки у різних ситуаціях. Звернення уваги студента на створення образу себе як фактично існуючого практичного психолога в ситуації спілкування з учителем опиралось на рефлексивне уявлення про зовнішні й внутрішні позиції в аналізі образу сумісного “Я”. Таким шляхом провокувались варіанти складування когнітивної структури системного підходу до професійної взаємодії, в якій враховувались чотири блоки:

1. *Ціннісно-смісловий* (специфіка цінності сумісної роботи психолога з вчителем, в рамках яких визначається мета та завдання її досягнення).

2. *Рефлексивно-особистісний* (специфіка збереження психічного здоров'я в процесі витрати психічної енергії на шляху досягнення кінцевої мети).

3. *Креативно-гностичний* (специфіка оволодіння новими знаннями партнерів взаємодії як творчий процес взаємозбагачення професійної компетентності).

4. *Комунікативно-технологічний* (специфіка розвитку перцептивних, інтерактивних та комунікативних здібностей, що характеризують систему професійних вмінь і методів партнерів).

Рефлексія виступала механізмом поглибленого усвідомлення суб'єктності “Селф” і контролю за забезпеченням повноти ідентичності. Рефлексія мислення й рефлексія свідомості виступає ключовим компонентом упорядкування суджень партнера спіл-

кування з метою досягнення розумного вирішення проблеми, які фокусуються партнерами спілкування у невербальному зчитуванні. Завдяки цьому виникає можливість свідомого керування обміном інформації як такої, що необхідна для професійної взаємодії.

У колективному вирішенні можливих варіантів єдиних принципів вирішення задачі є розвиток рефлексивного плану. Подібний підхід зустрічаємо в роботах І.Березіної. Вона, на основі характеристики дослідно-емпіричного матеріалу, яку здійснює в психокорекційній роботі, відмічає, що завдяки внутрішньому спогляданню (рефлексія Селф) та сприйняття Іншого “ізсередини” відбувається подвійна рефлексія. Ми спостерігали збагачення рефлексії емоційної, невербальної, дискурсивної, інтелектуальної, комунікативної, кооперативної та екзистенціальної, яка “протікала” в “поліфонічному” діалозі (полілог). Пояснення його сутності обумовило потребу визначення, так званого, “внутрішнього суб’єкта рефлексивного спілкування”, що приводить в дію багато пластів внутрішніх діалогів. Так, в дослідженні Г.Дьяконова доведено, що принципи, закономірності, процеси, методи і технології діалогу втілюють в собі інтерсуб’єктивно-гуманістичну, екзистенційно-онтологічну основу суб’єктності людини. А. Петровський вводить поняття “внутрішній простір особистості” в поясненні моделювання внутрішнього діалогу. В.Лабунська розглядає рефлексію в контексті “Я – Інший”, як внутріособистісну бінарну опозицію моделювання взаємодії. При цьому визначається чотири пояснювальні моделі внутрішнього простору “Я -Інший”: 1) аналогізуюча; 2) асиміляційна; 3) діалектична; 4) діалогічна.

В цих роботах визначено декілька понять, що пояснюють специфіку рефлексії партнерів взаємодії – це “рефлексивне пізнання”, “рефлексивна корекція” “рефлексивність”, “рефлексивна здатність”, “рефлексивна готовність”, “рефлексивна компетентність”, “рефлексивно-інноваційний потенціал”, “рефлексивна культура”, “рефлексивний вихід”.

Вищезначене дозволило змоделювати суб’єктно-рефлексивну професійну взаємодію. До переліку рефлексивних механізмів ми відносимо ознаки рефлексивного спілкування, в рамках якого відбувається становлення “внутрішнього суб’єкта” в трьох категоріях “ендо – Я” (внутрішнє “Я”), “екзо -Я” (зовнішнє “Я”), “Інший” (зв’язок внутрішнього суб’єкта із зовнішнім суб’єктом професійної взаємодії) в ієрархії мотиваційної сфери узгодження своєрідного Селф. Цей процес проходить декілька етапів від більш простої рефлексивної дії до вищого рівня, який можна узагальнити в понятті “рефлексивне спілкування”.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Представлена генеза новоутворення професійної взаємодії студента-психолога з учителем ґрунтується на суб'єктно-рефлексивній моделі ампліфікації наукових знань і оперування його в практиці. На прикладах використання навчальних задач трьох видів (культурно-етичного, діяльнісно-формуючого, когнітивно-системного) принципів моделювання взаємодії ми доводимо поступовість оволодіння студентом внутрішнього монологу, внутрішнього діалогу та “поліфонічного” внутрішнього діалогу. На емпіричному матеріалі доведена творча природа рефлексії, що передбачає сформовані особистісні властивості – це відкритість, доброзичливість, довіра, що дозволяють студенту-психологу перейти від нормативності й репродукування наукових знань до трансцендування – виходу за межі завдяки творчому їх використанню.

Вважаємо, що актуальною і перспективною залишаються розробка, апробація та впровадження в навчальний процес навчальних задач, які розвивають системогенез діяльності на професійному рівні майбутнього практичного психолога.

Список використаних джерел

1. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности: Автореферат дисс...доктора псих.наук / Г.Л.Бардиер. – Спб., 2007.
2. Гапоненко Л.О. Рефлексія як умова розвитку особистості. Монографія /Л.О. Гапоненко. – Дніпропетровськ: Пороги, 2009. – 175 с.
3. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: Монография /Г.В.Дьяконов. – Кировоград: РИО КГПУ им.В.Винниченко, 2007. – 847 с.
4. Зинченко В.П. Сознание и творчество /В.П.Зинченко. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
5. Зинченко В.П. Совокупная деятельность как генетическая исходная единица психического развития /В.П.Зинченко, Б.Г.Мещеряков// Психол. наука и образование, 2000. – №2. – С. 86-95.
6. Кравців О. Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії викладачів вищих педагогічних навчальних закладів: Автореф. у На здобуття к. психол.н. – Івано-Франківськ, 2009. – 19 с.
7. Hermans H. The dialogical Self: Meaning as movement. San Diego: Academic Press, 1993.

In article the sequence of a new growth of reflective dialogue of professional interaction of the psychologist with the teacher in the course of

preparation of the student-psychologist is opened. The author offers subject-reflective model of formation of system of knowledge, doctrines and techniques of the organization of joint activity of the psychologist and the teacher which has been approved in the course of the decision by students of educational problems. In a problem general view reflect cultural-ethical, effective-forming and kognitivno-system principles of modeling of professional interaction of the psychologist with the teacher.

Keywords: professional interaction, a reflection, reflective dialogue, subject-reflective model, internal space of partners of interaction.

УДК 159.9.07:159.9-051

Н.М.Дідик

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті обґрунтовано методикау дослідження професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Доведено актуальність цієї проблеми для успішного професійного становлення майбутнього спеціаліста. Проаналізовано критерії, показники і рівні розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Описано методи їх діагностики (опитувальники, автонаратив, анкетування, методики ранжування), подано авторські методики та їх обчислення з допомогою методів математичної статистики. Розкрито особливості опрацювання та інтерпретації результатів дослідження.

Ключові слова: особистісна зрілість, професійно значуща характеристика, майбутній психолог, методика, діагностика, опитувальник, ранжування, критерій, показник, диференціація, рівень.

В статье обосновано методикау исследования профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов. Доказана актуальность этой проблемы для успешного профессионального становления будущего специалиста. Проанализированы критерии, показатели и уровни развития профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов. Описаны методы их диагностики (опросники, автонаратив, анкетирование, методики