

Активізація навчального процесу з метою формування нової професійної ідентичності при перенавчанні дорослих

Стаття присвячена проблемі навчальних технологій та психологічного супроводу процесу зміни професійної ідентичності в ході перенавчання та отримання другої вищої освіти. Звертається окрема увага на важливість застосування компетентнісного підходу до навчання.

Ключові слова: адаптація, безперервна освіта, перенавчання.

Статья посвящена проблеме учебных технологий и психологического сопровождения процесса изменения профессиональной идентичности в ходе переобучения и получения второго высшего образования. Обращается особое внимание на важность применения компетентностного подхода к обучению.

Ключевые слова: адаптация, непрерывное образование, переобучение.

Вступ. Процес самоперетворення та адаптація до нової професійної ідентичності активно відбуваються при перенавчанні дорослих. Це створює необхідність впровадження у навчальний процес нових освітніх технологій, які дають змогу особистості у короткий термін перенавчання сформувати нову професійну ідентичність та підвищити рівень неспецифічної адаптивності. У даній статті буде розглянуто досвід перенавчання на спеціальність “Психологія”, що було впроваджено на базі ІПК ДСЗУ, МАУП та НПУ ім. М. П. Драгоманова протягом 2003 – 2010 років.

Мета: дослідження реалізації вчинку самоперетворення в ході навчального процесу.

Емпіричне дослідження самоперетворення в ході перенавчання було здійснено за допомогою аналізу текстів розповідей про себе, Q – сортування прислів'їв, проєктивної методики “Ситуації дезадаптації”. Сортування прислів'їв та робота з “Ситуаціями дезадаптації” проводилася двічі – на початку та в кінці пере-навчання, розповіді застосовувались одноразово в передостанню сесію заочної форми навчання та за 2 місяці до закінчення ВНЗ в слухачів стаціонару. Всього було досліджено 130 осіб слухачів ІПК ДСЗУ та НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Ситуативна складова вчинку самоперетворення була зумовлена наявністю факту перенавчання або отримання другої освіти.

Використання приведених у попередньому розділі активних методів навчання поглиблювало цю ситуативну складову, бо студенти мали не лише засвоювати нові теоретичні знання, а й активно брати участь в моделях професійної діяльності, підвищувати свою професійну компетенцію, що унеможливлювало збереження попередньої професійної ідентичності. Мотиваційна складова (на основі аналізу “Історій життя”) відрізнялася достатньою варіативністю. Аналіз мотивації перенавчання наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз мотивації перенавчання

Мотиви	Перенавчання безробітних	Друга вища
Втрачена попередня спеціальність	46%	8%
Вирішення особистих та сімейних проблем	28%	36%
Самореалізація	14%	28%
Професійне самовдосконалення	2%	16%
Цікавість до нових знань	10%	12%

Як видно з таблиці 1, в обох групах значна кількість слухачів умотивована на вирішення особистих проблем, або мотивацією навчання стає цікавість не пов’язана зі зміною професійної діяльності. Втрачена з тих чи інших причин попередня спеціальність унеможливорює працевлаштування для безробітних та створює необхідність засвоєння нової спеціальності. Така мотивація, з одного боку, полегшує процес самоперетворення, бо слухач розуміє неможливість повернення до минулої професійної ідентичності. З другого боку, наявність стресу та фрустрації, образа на державу або на власну “долю”, що виникає внаслідок втрати спеціальності, зменшує адаптивні можливості індивіда та уповільнює процес професійної адаптації. В студентів, що мали на меті професійне вдосконалення майже не відбувався процес самоперетворення, вони працювали в сфері менеджменту з персоналу або соціальної роботі і сприймали диплом психолога як освітньо-кваліфікаційну вимогу наявного вже робочого місця. Метою навчального процесу за умов такого різноманіття слухачів стає підтримка мотивації самореалізації у новій професії та створення умов для вирішення особистих проблем слухачів.

Головними протиріччями учинкових структур в ході перенавчання ставали протиріччя між системою переконань і диспозицій властивих, попередньому професійному світогляду, та новою системою диспозицій, що виникала разом з інтеріоризацією нової професії. Прослідкувати цей процес стало можливим за допомогою методики Q – сортування прислів’їв. Результати прислів’їв, що

обрали, в залежності від попередньої освіти слухачів наведено в табл. 2.

Таблиця 2

**Прислів'я, що найчастіше обираються
на початку та наприкінці перенавчання**

Попередня освіта	Типові прислів'я	
	До перенавчання	Після перенавчання
Педагогічна	Давні пригоди боронять від шкоди. Чого Івась не навчиться, того й Іван не буде знати. Дай серцю волю – заведе в неволю	Не кажи вмю, а кажи – навчусь. Хто що вміє, те і діє. Аби руки і охота, буде зроблена робота. Скільки голів – стільки й умів
Медична	Одна голова добре, а дві краще. Журба сорочки не дасть. Яке дибало, таке й здибало	Їж з голоду, люби з молоду. Хто що вміє, те і діє
Юридична	Безплатний сир лише в мишоловці. Буде каяття та не буде вороття	Що бажаєш – те і маєш. Душа душу чує, серце серцю вість подає.
Інша	Коли на це піде, то й серед битого шляху поламаєшся. Бодай все вміти, та не все робити	Душа душу чує, серце серцю вість подає. Аби руки і охота, буде зроблена робота

Помітно, що внаслідок перенавчання збільшилася адаптивна активність досліджуваних, та відбулося “наближення” їх системи диспозицій. Якщо до перенавчання кожна професійна група обирала щось своє, пов’язане з попереднім професійним досвідом, то при перенавчанні із застосуванням активних методів в слухачів виникла більш схожа система переконань, спрямована на комунікативну активність: “Душа душу чує, серце серцю вість подає”, прийняття індивідуальних відмінностей: “Скільки голів – стільки й умів”, “Хто що вміє, те і діє”, впевненість у своїх силах та можливості саморозвитку: “Не кажи вмю, а кажи – навчусь”, “Аби руки і охота, буде зроблена робота”. Така система диспозицій достатньо мірою співпадає з психологічним професійним спрямуванням та може слугувати гарною основою для подальшого професійного саморозвитку. На дієвому етапі вчинку самоперетворення студенти перенавчання починають рефлексію своєї діяльності, виокремлення специфіки поведінки, що була пов’язана з попереднім професійним досвідом.

“До перенавчання я працювала лікарем – реаніматором. В останні роки захопилася нетрадиційною медициною – голками, травами. Психологія – це ще один з варіантів допомоги моїм клієнтам, мабуть, не менш дієвий, аніж інші, що ними я оволоділа

раніше. З цими думками та намірами я прийшла на другу вищу. Коли починала вчитись, то сподівалася, що лише засвою необхідні навички для роботи з хворими. В процесі перенавчання помітила, що це стає все складнішим – починаєш замислюватись про саму себе, свої стосунки з колегами та членами родини. Я помічаю, що стала більш гнучкою, і навіть не стільки стриманою (цього вистачало і раніше), а зацікавленою, спостережливою... Ці зміни досить важко простежити, але вони є". Внутрішні трансформації знаходять своє відображення в діяльності студентів. Вони читають спеціальну літературу, починають звертати увагу на психологічні аспекти фільмів, спілкування, спостерігати за навколишньою дійсністю, використовуючи нові знання та вміння. Для багатьох з них професійне навчання продовжується на тренінгах та регулярних школах якогось психотерапевтичного напрямку. На жаль, досі не існує засобів виявлення схильності студентів до того чи іншого варіанта психологічного консультування, тому вибір подальшої форми навчання відбувається дещо випадковим чином. Під час занять з консультування та психологічної корекції ми намагались створити та запропонувати студентам модель професійної діяльності в різних школах та напрямках, щоб вони могли відчути та перевірити на собі їх дієвість та відповідність власному світогляду. Небезпечним кроком на шляху самоперетворення стає аналіз, що його здійснюють студенти по відношенню до власного минулого та свого звичного стилю спілкування з оточенням. В деяких студентів цей процес відбувається відносно спокійно, і вони просто більшою мірою усвідомлюють причини та наслідки своїх дій. Друга категорія студентів починає жалкувати про відсутність професійних знань та навичок і уявляти собі інші можливі варіанти перебігу подій: "Коли мені було 25 років, я народила другу дитину та почала сваритися з чоловіком. Мені здавалося, що він мало приділяє мені уваги, не розмовляє, не хоче спілкуватися з моїми друзями. Хоч він і переконував, що це не ставлення до мене, що він завжди був дещо відлюдькуватим, я йому не вірила. Тепер, коли я дізналася про різниці характерів та темпераментів я дуже шкодую, що не усвідомлювала цього тоді. Можливо, тоді б я ставилася до нього з більшим розумінням. Може ми б і змогли зберегти наш шлюб".

В деяких студентів, у різних групах їх кількість складає 5 – 10%, активні спроби самоперетворення викликають відчуття втрати сенсу життя, самоідентичності. Це важка криза і допомога психологічної служби вищого навчального закладу може стати бажаною у цих випадках. Часто ці студенти походять з неблагополучних родин, або переживали протягом життя якісь інші

психологічні травми та не отримали відповідної та своєчасної психологічної допомоги.

“Мої батьки зловживали алкоголем, я все життя мріяла, що виросту, вивчусь на лікаря та зможу їм допомогти. Але я не могла потрапити до медичного інституту та поступила до педагогічного. Я рано вийшла заміж. Мій коханий повернувся з місць позбавлення волі та також почав пити. Я вірила, що зможу йому допомогти і поступила навчатись на психолога саме з такою метою. Щоб більше я навчаюсь, то більше починаю розуміти, що моя мрія нездійснима. Він хворий на алкоголізм і ніяка “сила вічного кохання” йому не допоможе. Я відчуваю себе зовсім розбитою та безпорадною. Навіщо ж тоді жити, як не можеш змінити життя близьких на краще”.

За умови надання індивідуальної психологічної допомоги в межах навчального закладу або поза ним, криза минає і людина стає більш адаптованою до вимог нової професії та нового соціального оточення. Наведемо фрагмент індивідуальної бесіди з цією ж студенткою через три місяці по закінченні перенавчання:

“Мені було важко, але я приходила на пари, спілкувалася з нормальними людьми, радилася з викладачами і почала розуміти, що я витрачаю свої сили не просто даремно, а на шкоду для всіх: чоловіка, дитини, самої себе...Таке розуміння не було приемним, але я вийшла на роботу до школи та поставила перед чоловіком питання руба: “Або ми, або горілка!”. Він САМ пройшов кодування. Зараз не п’є, я й син почуваємось значно спокійніше, в мене з’явилися інші друзі, колеги по роботі, вони приходять до нас у гості і я не соромлюся. Навіть, якби від навчання я отримала лише це, так й то б знала що час та гроші витрачено не даремно”.

З цієї розповіді помітно, що на після дієвому етапі відбулася рефлексія подій, які відбувалися в період перенавчання та позитивна оцінка змін, які відбулися. Студенти можуть частково помітити наявність психологічних змін, але частково вони проходять за межами свідомого та стають помітними лише завдяки наслідкам у повсякденному житті, або за відгуками оточуючих. Таким чином, з проведеного емпіричного дослідження помітно, що процес перенавчання створює можливість для реалізації вчинку самоперетворення. Але використання відповідних технологій навчання може значно полегшити цей процес та призвести до підвищення адаптивних можливостей слухачів.

Специфіка навчального процесу при перенавчанні та отриманні другої вищої освіти охоплює всі компоненти навчання. Насамперед, це суб’єкт навчання – доросла людина, що має професійний та життєвий досвід та власну мотивацію до отримання другої освіти.

По друге – це організація освітнього процесу – короткий термін навчання, заочна або дистанційна освіта, більша кількість годин, що припадає на самопідготовку слухачів, аніж на аудиторні заняття. По третє – вимоги до “моделі спеціаліста” після перенавчання. Молодий спеціаліст при закінченні ВНЗ може мати “запас” теоретичних, академічних знань і сподіватися на те, що практичними навичками він зможе оволодіти безпосередньо в ході професійної діяльності на конкретному робочому місці. Спеціаліст, що отримує другу освіту, щоб опинитись конкурентно спроможним на ринку праці має продемонструвати роботодавцю наявний запас професійних вмій і навичок. Специфікою саме перенавчання з психології є й те, що в багатьом слухачам притаманна ще й мотивація самопізнання та самовдосконалення в процесі навчання, при чому не лише професійного, а й особистісного.

За результатами інтерв’ювання та спостереження різних груп слухачів, які отримували другу вищу освіту за спеціальністю “психолог” були помічені найбільш типові проблеми, що виникають в них на момент закінчення освіти та переходу до нової професійної діяльності. Ці проблеми можна так само розподілити в залежності від рівнів організації особистості:

– **на рівні оточення** вони відчували дефіцит професійного спілкування, відсутність супервізії, брак методик для психодіагностичного обстеження;

– **на рівні поведінки** найчастішими були скарги на недостатність навичок, не сформованість операційного складу діяльності (“Не знаю, що казати клієнту”, “Провів психодіагностику, але не дуже усвідомлюю з якою метою...”);

– **на рівні можливостей та здібностей** зустрічалися проблеми, пов’язані з розвитком психічних процесів (“важко зосередитись, не запам’ятовую висловлювання клієнтів, не вмю регулювати власні емоції та почуття”); та з саморефлексією (“Не знаю, чому використовував саме ці методи”, “Не звертаю уваги на своє ставлення до клієнтів”);

– **на рівні переконань і цінностей** часто переважали переконання властиві попередній спеціальності.

До специфіки праці психолога, особливо психолога консультанта слід віднести таку особливість, що знаряддям праці в процесі міжособистісного спілкування стає сама особистість психолога. Так само, як спеціаліст в іншій галузі засвоює нові знаряддя праці, вдосконалює їх, психолог має робити це із власною самосвідомістю. Він поступово розуміє, що для успішної професійної діяльності недостатньо лише знань діагностичних методик чи

приналежності до якоїсь психотерапевтичної школи, потрібна готовність до безумовного прийняття іншої людини, а відтак, і самого себе.

Цей процес ускладнюють ряд факторів: те, що навчання психології інколи сприймається як можливість вирішення власних невротичних проблем, і тоді замість пошуку професійної досконалості, людина намагається досягти компенсації. Це призводить до явищ дезадаптації ще на етапі навчання, коли власні невирішені проблеми заважають засвоєнню знань, навичок та специфічного світогляду даної професії. Другий варіант розвитку подій – це феномен “пораненого цілителя”, коли досвід власних особистісних криз, досвід особистісного зростання є важливою рушійною силою як мотивації професійного самовдосконалення, так і прийняття себе і клієнтів.

Те, що у масовій свідомості існує багатоплановий образ психолога, що поєднує в собі риси від “Великого Мудреця” до “Відьми” і це, в свою чергу, змушує психолога орієнтуватись не на власну особистість та реальні потреби клієнта, а підтримувати імідж, відповідати на реальні чи уявні рольові чекання.

З метою поліпшення підготовки спеціалістів та зменшення особистісних криз в процесі перенавчання була впроваджена семифакторна модель професійної компетентності, запропонована Старком, Лоутером, Хагерті [1986], та Мейхю [1971] і продовжена у роботах Л.М. Кроля.

Професійна компетенція психолога складається з:

1. Технічної компетенції – вміння трансформувати мету поставлену замовником чи клієнтом, в систему конкретних діагностичних та дослідницьких методик, учбових завдань, застосувати їх практично.

2. Міжособистісної комунікативної компетентності – розвинуті комунікативні навички, спостережливість до індивідуальних та групових процесів, вміння їх інтерпретувати, високий рівень усвідомлення себе та розуміння інших.

3. Контекстуальної компетентності – володіння соціальним контекстом, у якому існує професія, розуміння де та кого саме він консулює, досліджує, тренує...

4. Адаптивної компетентності – здатність передбачити зміни у професії та пристосовуватись до них.

5. Концептуальної компетентності – володіння загальноприйнятими основами знань, на яких базується психологічна практика.

6. Морально – етичної компетентності – володіння системою моральних переконань і цінностей, властивих сучасній психологічній практиці.

7. Інтегративної компетентності – вміння цілісно та швидко приймати необхідні рішення, творчо ставитись до своєї діяльності.

Нами було проведено попереднє дослідження розвитку професійної компетентності студентів, які отримували другу вищу освіту у різних формах навчання. Досліджувані групи склалися з 45 безробітних, що навчалися в умовах стаціонару та 50 працюючих, що навчалися на заочному відділені.

Метою дослідження було виявлення особливостей становлення професійної компетенції в залежності від форми навчання.

У ході дослідження ми використовували методики Дембо – Рубінштейн з метою самооцінки професійної компетенції та тестові завдання в ході заліків і поточного контролю з фахових дисциплін, які дали можливість об'єктивної оцінки. Вимірювання було проведено тричі: на початку вивчення фахових дисциплін, в середині курсу та безпосередньо перед державними іспитами.

На початку навчання не було виявлено достовірних розбіжностей між досліджуваними групами. Студенти мали низький рівень досягнень за всіма видами компетентності згідно з результатами тестування, низьку самооцінку по всім факторам, крім концептуальної та морально – етичної компетенції.

В середині курсу в студентів стаціонарної форми навчання об'єктивно та достовірно (G – критерій знаків на рівні 0,05) підвищився рівень концептуальної та технічної компетентності, між особистісна компетентність суттєво підвищилася в частини досліджуваної групи. Зміни самооцінки відображували об'єктивні дані, крім того, що всі студенти вважали, що в них підвищилася також міжособистісна компетентність. Середина курсу в студентів заочної форми навчання була позначена об'єктивним підвищенням рівню концептуальної та контекстуальної компетентності (G – критерій знаків на рівні 0,05), тоді як рівень технічної компетентності залишався на низькому рівні. Самооцінка достовірно підвищилася за ознаками концептуальної та технічної компетентності (G – критерій знаків на рівні 0,05).

Перед закінченням курсу стаціонарного навчання було об'єктивно зареєстровано підвищення всіх видів компетентності (G – критерій знаків на рівні 0,01), крім контекстуальної. Студенти не мали чіткого уявлення щодо запитів оточення, потреби суспільства в їх знаннях. Особливо значного розвитку зазнала як об'єктивно, так і суб'єктивно адаптивна компетентність, прагнення до подальшого самовдосконалення. Деяко знизилася самооцінка морально – етичної компетентності, що можливо пов'язано з усвідомленням рівня складності проблем, які постають перед практичним психологом.

В студентів заочної форми навчання сталося підвищення всіх видів компетентності (G – критерій знаків на рівні 0,05), крім інтегративної. За самооцінкою цим студентам найбільш не вистачало технічної компетентності і дійсно її рівень був нижчий, ніж в студентів стаціонару. Тоді як контекстуальна компетентність заочників була значно вищою і більшість з них вже використовували отримані знання в практичній діяльності.

Як серед студентів стаціонару, так і заочної форми навчання були особи, що водночас з процесом навчання самостійно відвідували тренінгові програми. В цій групі студентів, яка складала 23 особи, було виявлено наприкінці навчання достовірно вищий (за критерієм Мана – Уїтні) рівень міжособистісної та інтегративної компетентності. Вони ж давали вищу самооцінку технічної та міжособистісної компетентності.

Висновки. Використання чіткої моделі професійної компетентності з семи складових дало можливість побудови навчального процесу з фахових дисциплін з урахуванням рівномірного розвитку всіх видів компетентності.

Поєднання самооцінки та об'єктивної оцінки дозволило майбутнім психологам самостійно спрямовувати свої зусилля на самовдосконалення і сприяло розвитку адаптивної компетентності.

З метою подолання розбіжностей в рівні компетентності між студентами стаціонарної та заочної форми навчання було б бажано приділити більшу увагу практичній роботі з підбору та використання психологічних методів, вирішенню практичних завдань студентами – заочниками.

Зустрічі з працюючими психологами, збільшення місць проходження практики сприяли б підвищенню контекстуальної компетентності студентів стаціонарної форми навчання.

Звертає на себе увагу непевність студентів – психологів у вирішенні завдань на морально – етичну компетентність. Засвоєння морального кодексу психолога ще не означає практичного вміння орієнтуватись в складних ситуаціях реального вчинку.

Тому супервізія, тренінги, активні обговорення морально – етичних проблем сучасної психології були включені до програми перепідготовки.

This article is devoted to the problem of educational technology and psychological support to the process of change of professional identity in the course of retraining and a second higher education. Calls special attention to the importance of competence approach to learning.

Keywords: adaptation, continuous education, retraining.

Отримано: 15.08.2011