

## Констатація розвитку операціонального досвіду і досвіду спілкування та діалогічної взаємодії майбутніх психологів

У статті описано модель особистісного досвіду психолога, обґрунтовано її компоненти та функції, що характеризують роль кожного компонента. Представлено опис отриманих нами результатів за операціональним досвідом й досвідом спілкування та діалогічної взаємодії, змодельовано програму психологічного тренінгу, спрямованого на становлення підструктур особистісного досвіду психолога.

**Ключові слова:** модель особистісного досвіду психолога, компоненти та функції моделі, операціональний досвід, досвід спілкування та діалогічної взаємодії, психологічний тренінг.

В статті описана модель личностного опыта психолога, обоснованы её компоненты и функции, которые характеризуют роль каждого компонента. Описаны полученные нами результаты по компонентам “операциональный опыт” и “опыт общения и диалогического взаимодействия”. Предложена программа психологического тренинга с целью развития личностного опыта будущего психолога.

**Ключевые слова:** модель личностного опыта психолога, компоненты и функции модели, операциональный опыт, опыт общения и диалогического взаимодействия, психологический тренинг.

Проблема становлення особистісного досвіду майбутнього психолога є вельми актуальною в психологічній літературі. Адже від сформованості досвіду залежить, передусім, якість надання фахівцем психологічної допомоги, проведення діагностичної, консультативної та тренінгової роботи тощо. Але питання структури особистісного досвіду психолога, а також проведення емпіричного дослідження з метою аналізу рівня розвитку досвіду до сих пір залишаються дещо суперечливим. Тому *метою* нашої статті є описати власну модель особистісного досвіду психолога, обґрунтувати її компоненти та функції, що характеризують роль кожного компонента. Також в даній статті слід представити опис отриманих нами результатів за операціональним досвідом й досвідом спілкування та діалогічної взаємодії (адже емпіричні результати за компонентами “ціннісний досвід” та “досвід рефлексії” вже було детально висвітлено в попередніх наших публікаціях), що дозволить нам змодельувати програму психологічного тренінгу, спрямованого

на становлення підструктур особистісного досвіду психолога, який буде апробовано на етапі формувального експерименту.

Ураховуючи особливості професійного становлення майбутніх психологів, а також існуючі в науковій літературі уявлення щодо структури особистісного досвіду людини, О.К.Осницький пропонує такі компоненти досвіду практичного психолога: 1) ціннісний досвід; 2) досвід рефлексії; 3) досвід активізації; 4) оперативний досвід [2].

Будуючи власну модель особистісного досвіду психолога, ми також спиралися на ідеї системного підходу до вивчення психічних явищ, який, як зауважує Б.Ф.Ломов, дозволяє вивчати явища як єдину цілісну систему, але разом з тим структуровану. Також ми врахували основні положення системного підходу (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Л.М.Карамушка, Г.В.Ложкін, С.Д.Максименко, Ю.І.Машбиць, В.О.Моляко, М.Л.Смульсон, Е.Г.Юдін та ін.) щодо доцільності вивчення психічних явищ як складних структур, що утворюються різнорідними елементами, поєднаними у єдине ціле ієрархічними взаємозв'язками.

Ми вважаємо, що модель особистісного досвіду психолога вміщує такі складові: а) категоріальний простір; б) компоненти; в) функції, які характеризують роль кожного компонента.

**Категоріальний простір** особистісного досвіду складається з таких підструктур, як *“життєдіяльність”* та *“професіоналізація майбутнього фахівця”*. Перша підструктура є найбільш значущою для формування особистісного досвіду психолога, адже особистісний досвід є перетвореною формою життєдіяльності. Під час свого життя людина в результаті власної активності та діяльності стає активним чи пасивним учасником різних ситуацій, які й сприяють формуванню її особистісного досвіду. Щодо другої підструктури, а саме професіоналізації майбутнього психолога, то мається на увазі створення умов для ампліфікації особистісного досвіду фахівця. Одним з основних засобів ампліфікації вважається наратив, іншим – психологічний тренінг, під час якого відбувається моделювання ситуацій, в які людина не потрапляла в реальному житті, але *“проживає”* їх протягом тренінгової роботи, що й сприяє розвитку у неї особистісного досвіду.

До **компонентів** особистісного досвіду ми відносимо: а) ціннісний досвід; б) досвід рефлексії; в) операціональний досвід; г) досвід спілкування та діалогічної взаємодії.

Компонент *“ціннісний досвід”* виконує пізнавальну функцію, адже сприяє пізнанню людиною невід’ємних для неї об’єктів та суб’єктів, їх співвіднесення зі сформованою ціннісною системою особистості, інтегративну функцію (визначення спільних рис,

властивостей, які об'єднують окремі явища, предмети, що так чи інакше входять до сфери особистісного досвіду людини) та смисловизначальну функцію (надання цінностям певного смислу).

Компонент “досвід рефлексії” виконує функцію пізнання людиною самого себе (пізнавальна тощо), смисловизначальну (визначення смислу своєї діяльності з огляду на самоставлення, самооцінку та самоприйняття), цільовизначальну (співвіднесення свого “Я – реального” з “Я – ідеальним”, досягнення якого слід прагнути в майбутньому), корегувальну (здійснення впливу на власне життя, свою діяльність та особистість).

Операціональний компонент особистісного досвіду виконує такі функції: диференційну (виокремлення вчинків, дій та ситуацій, що сприяли становленню особистісного досвіду людини), інтегративну (визначення дій, вчинків, що сприяли становленню того чи іншого досвіду особистості), смисловизначальну (встановлення причинно-послідовних зв'язків між діями суб'єкта, життєвими ситуаціями, які призвели до утворення особистісного досвіду людини, а також утворення смислів на основі отриманого досвіду, співвідношення з ідеальним, абсолютним смислом), збереження (збереження досвіду, його “кодування”), пізнавальну (забезпечує отримання людиною нового особистісного досвіду).

Компонент особистісного досвіду “досвід спілкування та діалогічної взаємодії” виконує комунікативну функцію (забезпечення досвіду співробітництва, взаємодії, обміну інформації між людьми, оцінки власних комунікативних здібностей, на основі яких формується комунікативна компетентність), пізнавальну (досвід отримання інформації від інших людей), перцептивну (досвід сприймання інформації від суб'єктів по діалогічній взаємодії).

В дослідженні, яке ми проводили протягом 2004 – 2010 років, брали участь 117 студентів Одеського національного університету ім.І.І.Мечнікова та Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ). Нами було сформовано експериментальні та контрольні групи за випадковим методом: експериментальні групи: E1 (28 студентів) – 2 курс психологічного факультету Одеського національного університету ім.І.І.Мечнікова (група П – 21); E2 (30 студентів) – 1 курс РДГУ (група ПІ – 13); контрольні групи: K1 (29 студентів) – 2 курс психологічного факультету Одеського національного університету ім.І.І.Мечнікова (група П – 22); K2 (30 студентів) – 1 курс РДГУ (група ПІ – 11). Також в дослідженні брали участь 38 викладачів, 12 з яких виступали в ролі експертів.

Отже, опишемо отримані нами результати за операціональним досвідом й досвідом спілкування та діалогічної взаємодії. *Третій етап*

констатувального дослідження був спрямований на аналіз операціональної підструктури особистісного досвіду. Як критерії розвитку даної підструктури ми виокремили досвід активності та відповідальності студентів, досвід розв'язання майбутніми фахівцями проблемних завдань, досвід самоконтролю, самокорекції діяльності та досвід самореалізації тощо.

В контрольних та експериментальних групах було проведено бесіди та дискусії на практичних заняттях з психології. Для виявлення активних дій та визначення рівня відповідальності студентів було зроблено зріз діяльності респондентів контрольних та експериментальних груп за такими показниками:

### 1. Розпочинання бесіди чи дискусії на заняттях з психології.

Було виявлено, що студенти експериментальних груп розпочинали бесіду тільки на 35 заняттях із 172 проведених, а дискусію – на 27 заняттях із 134, тоді як на 137 заняттях бесіду та на 107 заняттях дискусію розпочинав викладач; студенти контрольних класів розпочинали бесіду на 38 заняттях з 172 проведених, дискусію – на 29 заняттях з 136, відповідно у інших випадках обговорення ініціював викладач.

### 2. Подання ідеї про те, як розв'язати дану проблему в процесі обговорення.

На заняттях-бесідах та заняттях-дискусіях в експериментальних групах виникало 1234 проблемних ситуації, і тільки у 26% випадків студенти пропонували свої власні пропозиції щодо їх розв'язання, а у 74% випадків нову ідею висловлював викладач. В контрольних групах під час проведення бесід та дискусій на заняттях виникало 1087 проблемних ситуацій, і тільки у 25% випадках студенти подавали свої ідеї щодо їх розв'язання, а відповідно у 75% випадках майбутні фахівці чекали допомоги зі сторони викладача.

### 3. Прийняття на себе відповідальності.

Коефіцієнт відповідальності студентів підраховувався нами за формулою:

$$V = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^n v_i \times 100\% \quad (1)$$

де  $V$  – питома вага показника “відповідальність” в %;

$v_i$  ( $i=1, 2, \dots, n$ ) – кількість висловлювань, в яких демонструється особиста відповідальність в процесі розв'язування  $i$ -тим студентам творчого завдання чи проблеми;

$N$  – загальна кількість всіх висловлювань студентів під час розв'язання завдання.

В бесідах та дискусіях студенти експериментальних груп брали на себе відповідальність за висловлену пропозицію чи ідею тільки в

24% випадків, а в 76% випадків вони зверталися до цитат з підручників, лекцій, до висловлювань викладача. Студенти контрольних груп брали на себе відповідальність в 28% випадків, а в 72% – демонстрували знання лекційного матеріалу.

Внесення нових ідей та пропозицій.

Студенти експериментальних груп пропонували нові ідеї та пропозиції на одному-двох етапах бесіди та на одному-трьох етапах дискусії (в середньому в кожній бесіді чи дискусії було 7-8 етапів), тобто в 10-20% та 10-30% випадків відповідно, а на інших етапах бесіди чи дискусії викладач брав ініціативу в свої руки. Студенти контрольних груп пропонували нові ідеї на двох-трьох етапах бесіди та дискусії, тобто в 20-30% випадків.

Отже, в результаті діагностичного зрізу виявлено, що активність студентів контрольних та експериментальних груп на початку експерименту була приблизно однаковою, а за деякими показниками (пропозиція нової ідеї, прийняття на себе відповідальності) результати респондентів контрольних груп були навіть вищими (хоча різниця в даних студентів експериментальних та контрольних груп є несуттєвою за критерієм знаків на 5% рівні достовірності).

Опитування, проведене за розробленою нами шкалою полярних профілів, показало, що високий рівень активності в процесі проведення навчальних бесід та дискусій демонструють 26% студентів експериментальних груп та 27% – контрольних, середній – 24% та 28% відповідно, низький – 23% та 21%, не демонструють активність – 27% студентів експериментальних груп та 24% – контрольних. Ці дані підтверджують, що активність як особистісна характеристика недостатньою мірою розвинена у студентів і експериментальних, і контрольних груп.

Було виявлено причини низької активності студентів у процесі проведення бесід та дискусій. Опитування 44 викладачів та 628 студентів, які брали участь в констатувальному дослідженні, показало, що причиною низької активності є, перш за все, невдала організація даних форм роботи на уроках (27% випадків), відсутність реального студентського самоуправління (25% випадків). 14% студентів вважають бесіду та дискусію на заняттях нудною, нецікавою, 33% – не хочуть виділятися із загальної маси студентів, 15% – не думають, що можуть щось змінити в навчальному процесі. Ці дані вказують на те, що студенти не виявляють достатньої активності на заняттях, не прагнуть до самореалізації та особистісного зростання тощо.

За допомогою розроблених нами анкет ми виявили мотиви вияву активності студентів. На запитання анкети “Чому мені хочеться бути

активним?” 43% респондентів експериментальних груп та 48% – контрольних відповіли, що саме в такий спосіб вони мають можливість довести достатній рівень своїх знань з предметів, і лише 12% студентів експериментальних груп та 14% – контрольних вважали, що це – можливість презентувати себе. Як бачимо, у більшості випадків студенти не вважали, що активність необхідна для самоствердження, самореалізації, респонденти не бажали використовувати можливості виявляти свої здібності, інтереси, таланти. Це підтверджують і коефіцієнти загальної активності студентів експериментальних та контрольних груп наприкінці констатувального дослідження: 43% – в Е1, 49% – Е2, 47% – К1, 48% – К2.

Операціональна підструктура особистісного досвіду також передбачає досвід розв’язання студентами проблемних завдань, тому на даному етапі констатувального дослідження ми розробили проблемні завдання, які пропонувалися студентам експериментальних та контрольних груп на практичних заняттях з психологічних дисциплін, зокрема з “Загальної психології”, “Вікової та педагогічної психології”, “Психології роботи з персоналом”, “Психології управління”, “Патопсихології” тощо.

Неоднозначність умов проблемних завдань визначала множинність напрямків мисленнєвого пошуку та в деяких випадках обумовлювала багатоваріантність відповідей. Останні були проаналізовані нами таким чином:

**Рівень 1.** Студенти не розуміють змісту запропонованого їм проблемного завдання, не роблять спробу його розв’язати чи навіть проаналізувати. Студенти, як правило, не можуть усвідомити головну ідею завдання та її проблемність, не погоджуються на її обговорення, не йдуть на контакт з іншими студентами тощо.

**Рівень 2.** Студенти лише повторюють зміст поставленого викладачем проблемного завдання і концентрують свою увагу лише на сформульованих запитаннях, не роблять спроб усвідомити чи проаналізувати проблему, що міститься у завданні, висловити та обґрунтувати власні точки зору щодо бачення даної проблеми з метою наступного її розв’язання.

**Рівень 3.** Студенти активно включаються в процес обговорення проблемності запропонованого викладачем проблемного завдання чи роблять спроби розв’язати його самостійно, у процесі індивідуальної роботи. Студенти аналізують проблемність, яку містить у собі проблемне завдання, порівнюють власні точки зору з думками інших учасників обговорення, при цьому толерантно ставляться до суджень партнерів по спілкуванню. Але, разом із тим, студенти недостатньою

мірою обґрунтовують свої власні позиції та, через це, не роблять спроби повністю розв'язати творче завдання. Отже, процес розв'язання завдання обмежується лише аналізом його змісту та порівнянням висловлених студентами думок.

**Рівень 4.** Студенти пояснюють та роблять спроби обґрунтувати власні точки зору щодо запропонованого їм для розв'язання проблемного завдання, при цьому активно співпрацюють з партнерами по спілкуванню, толерантно ставляться до інших думок та до запропонованих партнерами засобів розв'язання завдань. Але студенти, аналізуючи свої власні висловлювання та порівнюючи їх із судженнями партнерів по спілкуванню, не доводять процес розв'язання проблемного завдання до логічного кінця.

**Рівень 5.** Студенти чітко обґрунтовують свої позиції, аналізуючи власні точки зору та судження, порівнюючи їх із думками партнерів по спілкуванню. При цьому респонденти виявляють толерантність щодо інших, навіть зовсім протилежних висловлювань та засобів розв'язання студентами проблемних завдань. Студенти досить активно відстоюють власні позиції, логічно пояснюють та обґрунтовують їх. Вони не заперечують проти співпраці з партнерами по спілкуванню в процесі розв'язання проблемних завдань у межах мікрогруп та макрогруп.

Процентний розподіл відповідей студентів за їх типами наведено в таблиці 1.

**Таблиця 1**

**Розподіл відповідей студентів у процесі розв'язання ними проблемних завдань (в %)**

Типи відповідей	Процентний розподіл відповідей			
	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
Рівень 1	13,62	14,56	15,17	14,04
Рівень 2	21,17	18,34	20,11	21,74
Рівень 3	25,63	24,07	23,08	24,55
Рівень 4	23,04	24,10	21,87	20,65
Рівень 5	16,54	18,93	19,77	19,02

Як показують дані таблиці 1, студенти і експериментальних, і контрольних груп у переважній більшості не досягли успіху, розв'язуючи дані проблемні завдання, бо не розуміли та не усвідомили їх змісту, тому спроби завершити завдання не призвели до позитивного результату. Студентам важко сформулювати власне розв'язання, цілісний висновок, вони, як правило, роблять неусвідомлені кроки, які, хоч і мають певну спрямованість, але не



сприяють логічному завершенню розв'язання запропонованого викладачем проблемного завдання

Також на цьому етапі констатувального дослідження ми мали на меті з'ясувати рівень розвитку досвіду самореалізації, самоконтролю та самокорекції діяльності тощо. Досвід самореалізації студентів експериментальних та контрольних груп було визначено за допомогою шкал опитувальника САМОАЛ, адаптованого Н.Ф.Каліною (шкала орієнтації у часі, погляд на природу людини, спонтанність, контактність, креативність, гнучкість). Даний опитувальник вміщує 100 пар альтернативних тверджень, які характеризують ступінь самореалізації кожної конкретної особистості через самоставлення. При цьому можливості Я людини оцінюються з огляду на мотиви, що відображують потребу в самореалізації. Вибір респондентом певного твердження з кожної пари дає можливість визначити “масштаб” особистості за 11 шкалами, які характеризують розвиток суб'єктної активності молодій людині, а також з'ясувати її рівень потреби у самореалізації в студентському віці.

Проаналізуємо результати, отримані нами у дослідженні за адаптованим варіантом методики САМОАЛ. Слід зауважити, що студенти і експериментальних, і контрольних груп отримали ідентичні результати. Зокрема, високі показники за шкалою “орієнтація в часі” (87,56% – Е1, 89,94% – Е2, 80,56% – К1, 87,32% – К2) свідчать про те, що студенти виявляють спроможність жити сьогоднішнім днем, не відкладаючи свої проблеми у майбутнє і не намагаючись заховати їх в минулому. Студенти адекватно розуміють екзистенційну цінність життєвого гасла “тут і тепер”, здатні насолоджуватись кожним актуальним моментом сьогодення, порівнюючи його з минулими радощами, вони не здатні нівелювати передчуття майбутніх негараздів.

За шкалою цінностей студенти отримали середні показники (43,51% – Е1, 42,90% – Е2, 47,63% – К1, 48,03% – К2), які корелюють з нашими результатами щодо визначення термінальних та інструментальних цінностей студентів, і підтверджує наше припущення про недостатній рівень розвитку ціннісної сфери особистості майбутніх фахівців. Однак, досить високі результати було отримано за шкалою “погляд на природу людини” (81,34% – в Е1, 78,51% – Е2, 76,08% – К1, 74,35% – К2), що свідчить про досить стійке підґрунтя відвертих і гармонійних міжособистісних стосунків між людьми даної вікової групи, природну симпатію студентів один до одного і довіру до інших людей, чесність, неупереджене ставлення до інших, доброзичливість. Досить низькі результати за шкалою



“висока потреба в пізнанні” (31,28% – в групі E1, 33,07% – E2, 34,56% – K1, 33,27% – K2) окреслюють низьку потребу студентів в пізнанні світу, яка притаманна особистостям, які на даному етапі життя ще не самоактуалізуються, вони завжди “закриті” для нових вражень.

За шкалою “прагнення до творчості або креативність” також було отримано досить низькі показники (32,48% – в E1, 38,92% – E2, 37,51% – K1, 36,02% – K2), що свідчить про відсутність творчого ставлення студентів до світу в цілому та навчальної діяльності зокрема, невміння креативно аналізувати та розв’язувати будь-які проблеми та ситуації. Нездатність майбутніх психологів до самоактуалізації, соціальна незрілість їх особистості підтверджується також досить низькими даними за шкалами “автономність” (34,08% – в E1, 29,56% – E2, 27,31% – K1, 29,44% – K2) та “спонтанність” (38,92% – в E1, 37,46% – E2, 36,03% – K1, 37,55% – K2). Ці результати можна інтерпретувати таким чином: самоактуалізація студентів і експериментальних, і контрольних груп не є їх стійким способом життя, і навіть не прагненням, а хіба що далекою, можливо, нереальною мрією. Низькі показники за шкалою “саморозуміння” (23,42% – в E1, 24,03% – E2, 21,74% – K1, 22,38% – K2) свідчать про невпевненість студентів у собі. Так, майбутні фахівці недостатньо чутливі, сензитивні до власних бажань і потреб, не вільні від домінування психологічних захистів, які відділяють людей від їх особистісної сутності. Студенти здатні до заміни власних бажань та оцінок на зовнішні соціальні стандарти. Показники за шкалами “саморозуміння”, “спонтанність” і “ауто-симпатія”, зазвичай, пов’язані між собою. Низькі бали за даними шкалами властиві людям невпевненим у собі, таким, що в цілому орієнтуються на думку оточуючих. Так, за шкалою “ауто-симпатія” було отримано такі результати: 21,52% – в E1, 25,63% – E2, 24,82% – K1, 26,09% – K2. Це – низькі показники, які характеризують невротичних, тривожних, невпевнених у собі людей. Дані результати дозволяють стверджувати, що у студентів не є цілком сформованою “Я-концепція”, яка слугує джерелом стійкої адекватної самооцінки майбутнього психолога.

Низькі показники за шкалою “контактність” свідчать про низькій рівень комунікабельності студентів, невміння встановлювати міцні та доброзичливі стосунки з оточуючими (36,81% – в E1, 35,94% – E2, 38,02% – K1, 37,53% – K2). Студенти не впевнені у власній привабливості, в тому, що вони є цікавими співрозмовниками, і що спілкування з ними може приносити задоволення.

Проаналізуємо отримані нами результати за показниками “досвід самоконтролю” та “досвід самокорекції”. Нами визначено три рівні розвитку самоконтролю: високий, середній, низький. Критеріями такого поділу були:

1) рівень усвідомлення студентами важливості та необхідності здійснення самоконтролю в навчальній діяльності;

2) характер самоконтролю (його швидкість та якість);

3) спрямованість самоконтролю (на зміст чи форму виконаного завдання);

4) самостійність його прояву (за вказівкою викладача чи самостійно);

5) тривалість самоконтролю протягом заняття (епізодично чи постійно);

6) наявність зафіксованої та виправленої помилки (здійснення самокорекції);

7) врахування мотивів, що спонукають студентів до вивчення психології.

*Високий рівень* розвитку самоконтролю студентів характеризується не лише усвідомленням його необхідності в різних видах навчальної діяльності, але й з огляду на безпомилковість діяльності студентів. У випадках, коли помилки все ж таки виникають, відбувається їх миттєве (в момент виникнення) виправлення самим студентом, про що свідчить і найвищий коефіцієнт корекції, який притаманний досліджуваним з цим рівнем розвитку самоконтролю. Цей самоконтроль студентів здійснюється систематично в усіх видах навчальної діяльності та на всіх без винятку формах роботи на заняттях. Протягом усього заняття цей рівень розвитку самоконтролю відзначається однаковою інтенсивністю.

Самоконтроль, який ми віднесли до *середнього рівня* розвитку, здійснюється студентами самостійно (без зовнішнього контролю викладача), але з певним часовим запізненням. Володіючи даним рівнем самоконтролю, студенти цілком усвідомлюють його необхідність, а мотиви, що спонукають їх до вивчення психології, доповнюються ще й суто зовнішніми: вчасно та без проблем скласти залік, екзамен. Студенти, яким притаманний цей рівень розвитку самоконтролю, іноді відволікаються від виконання певного завдання, і тому інтенсивність їхнього самоконтролю стає неоднаковою протягом усього заняття, що позначається і на корекції студентами своєї навчальної діяльності (посередній коефіцієнт корекції). Майже в усіх випадках в процесі здійснення студентами навчальної діяльності їхній самоконтроль спрямовується не на форму, а на зміст висловлювання.

У випадку *низького рівня* розвитку самоконтролю студенти лише частково усвідомлюють його необхідність при вивченні психології, а мотиви, що визначають їхню навчальну діяльність, прийнято відносити до суто особистісних (наприклад, знайти престижну роботу). Іноді ця діяльність визначається і зовнішніми мотивами, які частково властиві студентам з середнім рівнем розвитку їхнього самоконтролю. Самоконтроль студентів функціонує лише за наявності підказок, яких вони припускаються. Протягом занять спостерігається епізодичний самоконтроль, тому що студенти виявляються нездатними до тривалої діяльності взагалі. У більшості випадків цей рівень самоконтролю буває притаманним студентам, які приділяють значну увагу правильності форми власного висловлювання та його доцільності в процесі здійснення навчальної діяльності.

Як свідчить аналіз отриманих експериментальних даних, високий рівень самоконтролю мають лише 23,56% студентів в групі E1, 24,82% – в E2, 25,61% – в K1, 20,37% – в K2, тоді як середній та низький рівні розвитку мають 76,44% студентів в групі E1, 75,18% – в E2, 74,39% – в K1, 79,63% – в K2.

Проаналізуємо отримані нами дані за показником “досвід самокорекції” майбутніх психологів. Коефіцієнт самокорекції визначався за формулою:

$$K_{sk} = \frac{m}{n}; \quad (2)$$

де  $m$  – кількість виявлених та виправлених помилок;

$n$  – загальна кількість помилок, яких припустились студенти.

На основі експериментальних даних, які були отримані під час спостереження за навчальною діяльністю студентів експериментальних та контрольних груп протягом занять з урахуванням певного часового відрізка на різних етапах заняття (початковий, заключний та ін.), здійснювалась характеристика рівнів самоконтролю та самокорекції в процесі виконання запропонованих викладачем завдань. Коефіцієнти самокорекції студентів свідчать про недостатньо розвинене вміння респондентів коректувати власні дії, недоцільне їх виправлення та невміле прогнозування адекватних шляхів розв’язання запропонованих викладачем завдань. Аналіз навчальної діяльності дозволив нам зробити висновок про недостатню індивідуалізацію навчання у вищій школі. Отже, в навчальному процесі майже зовсім відсутні елементи самонавчання, а діяльність того, хто навчається, не завжди є цілеспрямованою.

Аналізуючи помилки студентів експериментальних та контрольних груп, ми помітили, що велика їх кількість виникає через

відсутність умов для систематичного самоконтролю та самокорекції (викладач не завжди спрямовує студентів на здійснення самоконтролю чи самокорекції, у студентів відсутня внутрішня мотивація до вивчення психології, недостатній розвиток має професійна рефлексія студентів), а також через неефективність зворотного зв'язку на заняттях.

Ці дані свідчать про необхідність здійснення формуючих впливів на студентів з метою підвищення та розвитку рівнів самоконтролю та самокорекції з врахуванням як особливостей навчальної діяльності майбутніх психологів, так й індивідуальних характеристик вияву цих механізмів, які, в свою чергу, сприятимуть розвиткові особистісного досвіду фахівців.

*Четвертий етап* констатувального дослідження був спрямований на оцінку наступної підструктури особистісного досвіду майбутнього психолога – досвіду спілкування та діалогічної взаємодії. Для цього нами було використано програму-методику аналізу комунікативного потенціалу студентської групи, розроблену І.А.Мамчур [1]. Як свідчать отримані дані, студенти і експериментальних, і контрольних груп перебільшують власні можливості щодо власного досвіду використання комунікативних знань та вмінь, про що свідчать значні розходження між оцінками експертів та самооцінками. Щодо досвіду використання студентами комунікативних знань, то найвищі оцінки експертів отримали такі характеристики, як “досвід використаних засобів передачі інформації”, “досвід врахування впливу комунікативних можливостей студентської групи на успішність процесу навчання”, “досвід врахування видів і способів організації взаємодії між людьми”. Одночасно експерти відмічали, що студентами і експериментальних, і контрольних груп досить важко врахувати стилі спілкування під час діалогічної взаємодії, розв'язувати міжособистісні конфлікти в групі, враховувати етнопсихологічні особливості спілкування, організовувати ділові переговори (ці види досвіду позначені найнижчими результатами).

Аналогічно низькі дані було отримано і за підструктурою “досвід використання комунікативних вмінь”. Так, найнижчими результатами експерти оцінили такі складові, як “досвід висловлювання оригінальних, нестандартних точок зору”, “досвід долання психологічних бар'єрів спілкування”, “досвід розв'язання конфліктних ситуацій та їх прогнозування, попередження”, “досвід врахування етнопсихологічних особливостей суб'єктів взаємодії” тощо.

З метою розвитку особистісного досвіду майбутніх психологів ми розробили психологічний тренінг “Сприяння особистісному зростанню” (45 занять по 90 хвилин кожна), до якого увійшли

дев'ять блоків вправ. Кожен блок спрямований на розв'язання завдань програми розвитку особистісного досвіду, а саме:

- розвиток психологічної освіченості студентів (засвоєння наукових психологічних знань, необхідних для здійснення творчого самоаналізу та спільної діяльності в даній конкретній ситуації). Даний блок розслідувався за допомогою анкетування, рольових та ділових ігор, арт-терапії, відрефлексування діяльності учасників тренінгу;

- розвиток гуманістично та творчо зорієнтованої ціннісно-смыслові сфери особистості (прагнення, інтереси, світогляд, ціннісні орієнтації). Було проведено письмові вправи та ігри, які створювали сприятливі умови для аналізу власних прагнень, інтересів, світогляду, цінностей. Даний блок також реалізувався за допомогою вправ-метафор та завдань, які розв'язувалися із використанням методу нарративу;

- сприяння узгодженості ієрархії інструментальних та термінальних цінностей студентів, в основі яких – визначення пріоритетних цілей життєдіяльності та бажаних якостей особистості, за допомогою яких цих цілей можна досягнути. Цей блок вмщував арт-терапію, вікову терапію, рольові та ділові ігри;

- формування високого рівня розвитку ціннісних орієнтацій. Блок реалізувався за допомогою письмових вправ, вправ-метафор, письмового самоаналізу, нарративу;

- підвищення рівня рефлексії й самосвідомості, виявлення в процесі занять психологічних та індивідуально-особистісних якостей студента, розкриття можливостей та засобів саморозвитку та самовиховання. Було проведено дискусії, бесіди, арт-терапію, казкову терапію, відрефлексування діяльності;

- розвиток комунікативних здібностей студентів та комунікативної компетентності. Цей блок вмщував рольові та ділові ігри, ігри-змагання, диспути, дискусії;

- відпрацювання майбутніми психологами навиків самоаналізу, формування їх адекватної самооцінки. Було проведено психогімнастику, медитацію, арт-терапію, рольові ігри, бесіди, анкетування, піскову терапію;

- формування свідомих мотивів успіху, здатностей до творчої самореалізації. Блок було реалізовано за допомогою арт-терапії, дискусій розв'язання творчих завдань та ситуацій когнітивного дисонансу, нарративу;

- розвиток креативності особистості. Блок вмщував рольові ігри, проблемні ситуації, творчі задачі, нестандартно-стимулюючі задачі.

Даний тренінг було успішно апробовано на етапі проведення формувального експерименту, що підтвердили отримані нами високі

дані за компонентами особистісного досвіду майбутніх психологів експериментальних груп, а саме “операціональний досвід” й “досвід спілкування та діалогічної взаємодії”. Детальний опис цих результатів буде наведено у наших наступних публікаціях.

#### **Список використаних джерел**

1. Мамчур І.А. Формування комунікативного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови засобами культурологічного орієнтованого навчання : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Інна Анатоліївна Мамчур. – К., 2007. – 392 с.
2. Осницький А.К. Проблемы исследования субъектной активности / Алексей Константинович Осницький // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 5–19.

In this article the model of personal experience of the psychologist was described. Its components and functions which characterize the role of each component were determined. Empiric results according to the components “operational experience” and “experience of communication ad dialogical interaction” were analyzed. The program of psychological training with the purpose to develop the personal experience of future psychologist was proposed.

**Key words:** the model of personal experience of the psychologist, components and functions of this model, operational experience, experience of communication ad dialogical interaction, psychological training.

*Отримано: 14.09.2010*

УДК 159.923.2:001 (477) (092)

*О.А. Чеканська*

## **Розуміння активності психіки та здатності до саморуку і самотворення особистості І.І. Огієнком на початку ХХ століття**

У статті висвітлюється проблема активності психіки, а також розглядаються особливості спроможності особистості до саморуку і саморозвитку в науковій діяльності І.І. Огієнка на початку ХХ століття.

**Ключові слова:** активність психіки, саморозвиток, самовдосконалення, І.І.Огієнко, особистість, історія психології, Поділля.