ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД

«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

На правах рукопису

БОЛИЧЕВА ОЛЕНА ВІКТОРІВНА

УДК 159.92:316.612

**ПЕРСОНІФІКАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ**

**ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА**

19.00.01 – загальна психологія, історія психології

**ДИСЕРТАЦІЯ**

на здобуття наукового ступеня кандидата

психологічних наук

**Науковий керівник:**

Лушин Павло Володимирович,

доктор психологічних наук, професор

Київ – 2015

**ЗМІСТ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ВСТУП | | 4 |
| РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМАТИКА І ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕРСОНІФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ. | | 13 |
| 1.1. | Теоретичні підходи до визначення поняття  «персоніфікація професійних знань». | 13 |
| 1.2. | Дослідження ознак і характеристик персоніфікації знань. | 22 |
| 1.3. | Теоретичний аналіз підходів до персоніфікації  професійних знань у контексті підготовки психологів. | 27 |
| 1.4. | Умови персоніфікації професійних знань у процесі  підготовки майбутнього психолога. | 35 |
|  | Висновки до першого розділу | 46 |
| РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ПЕРСОНІФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА. | | 47 |
| 2.1. | Критеріальні особливості дослідження персоніфікації професійних знань. | 47 |
| 2.2. | Особливості та психологічний аналіз ознак розвитку особистості студента-психолога. | 53 |
| 2.3 | Характеристика методичного інструментарію і програма емпіричного дослідження персоніфікації професійних знань на різних етапах розвитку особистості студента-психолога. | 67 |
|  | Висновки до другого розділу | 78 |
| РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ПЕРСОНІФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА. | | 79 |
| 3.1 | Організація емпіричного дослідження: цілі, завдання, гіпотези та вибірка досліджуваних | 80 |
| 3.2 | Результати емпіричного дослідження персоніфікації професійних знань та особливостей розвитку особистості студентів-психологів та їх інтерпретація | 87 |
| 3.3 | Особливості впливу персоніфікації професійних знань на розвиток особистості студента-психолога. | 109 |
| 3.4 | Психолого-педагогічні принципи, умови і практичні рекомендації щодо персоніфікації професійних знань у навчальному процесі. | 119 |
|  | Висновки до третього розділу | 130 |
|  |  |  |
| ВИСНОВКИ | | 132 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | | 134 |

**ВСТУП**

**Актуальність теми дослідження, сутність та стан проблеми**

«Індустрія знань», яка виникла і формується в інформаційному суспільстві, характеризується широким залученням наукомістких та інформаційномістких технологій, чемним ставленням до екологічного середовища в широкому сенсі цього слова. Знання, яким володіють люди, створює їх особистісний та суспільний капітал. За цією логікою вважається, що багатство сучасних високорозвинених суспільств породжується здебільшого знанням, створюється освіченими людьми. Зі зміною освітніх парадигм, становленням у зв’язку з цим нових революційних соціально-економічних, політичних та культурних умов, навчальна та професійна діяльність також зазнає сутнісних змін, які актуалізують внутрішні психологічні ресурси особистості та здатність завдяки їм враховувати й застосовувати соціальні зв’язки для вирішення різноманітних життєвих і професійних завдань. Такі принципово нові умови потребують адекватних соціальних запитів щодо підготовки психологів. Сутність і сфера діяльності психолога змінюються на користь супровідних стратегій надання професійної допомоги та здійснення професійної діяльності загалом. Зміст поняття «професійне знання» набуває нових сенсів відповідно до нових контекстів їх застосування та особистісних смислів учасників професійної діяльності.

Дослідження передбачає вивчення проблематики й теоретичний аналіз персоніфікації професійних знань як чинника розвитку особистості майбутнього психолога, а також з’ясування аспектів і критеріїв, умов та принципів персоніфікації професійних знань у процесі підготовки майбутнього психолога. Знання як процес його передачі, формування та функціонування обов’язково опосередковується його носіями, що по суті є соціальним та психологічним явищем. Феномен персоніфікації знань зазвичай асоціюється з такими процесами, як оволодіння знаннями, їх засвоєння, опосередкування,

інтеріоризація, об’єктивація, формування та функціонування. Його сутність дістала своє відображення у фундаментальних філософських та психологічних наукових дослідженнях. У нашому дослідженні персоніфікація знань розглядається як процес зміни системи знань особистості, процес переходу від одного умовного рівня знання до іншого як у певних предметних галузях, так і в усій системі особистісного знання людини; як процес реалізації здатності людини керувати своєю власною системою знань на індивідному рівні. Феномени, що асоціюються у нас з персоніфікацією знання на різних етапах особистісного розвитку, виступають як чинники, що ініціюють, супроводжують та результують виникнення, формування й інтеграцію нової професійної ідентичності особистості. Тому обрана тема «Персоніфікація знань як чинник розвитку особистості майбутнього психолога» дає можливість дослідити цей феномен у контексті навчальної діяльності, зокрема, при підготовці психологів.

У дисертації досліджується вплив персоніфікації професійних знань на розвиток особистості студента-психолога. Взаємозв’язку розвитку особистості та процесів здобуття знань з фахових дисциплін ‒ учіння, научіння, пізнавальної та професійної діяльності ‒ присвячено багато праць. У цьому аспекті особливого значення набувають наукові дослідження, пов’язані з проблематикою особистісних змін (О. Бондаренко, П. Лушин, С. Максименко, Н. Пов'якель, О. Саннікова, В. Татенко, Т. Титаренко, Ю. Швалб, В. Ямницький).

Проблема розвитку особистості активно розробляється в сучасній закордонній (А. Ватерман, Е. Еріксон, Дж. Марсіа, Дж. Мід, Х. Теджфел, Дж. Тернер) та вітчизняній (Б. Ананьев, С. Баклушинський, Л. Виготський, Г. Костюк, Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) психології.

Психологічні проблеми розвитку і становлення професійного мислення широко і поглиблено розглядалися й досліджувалися такими провідними науковцями, як Б. Ананьєв, М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Максименко, В. Моляко, В. Петровський, С. Рубінштейн та ін.

При цьому уявлення про природу феномена персоніфікації та взаємозв’язок з процесами і механізмами розвитку особистості студента- психолога залишаються доволі несистематизованими. Недостатньо вивченою є також проблема впливу персоніфікації професійних знань на процес розвитку особистості, хоча саме механізм цієї взаємодії лежить в основі здатності особистості до розвитку та зміни, зокрема у професійному аспекті.

Актуальність і недостатня вивченість окресленої проблематики в теоретичному і практичному плані зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Персоніфікація професійних знань як чинник розвитку особистості студента-психолога».

**Об’єкт дослідження**: процес персоніфікації особистістю професійних знань.

**Предмет дослідження:** психологічні закономірності персоніфікації професійних знань як чинника розвитку особистості студента-психолога.

**Мета дослідження**: полягає у теоретичному обґрунтуванні феномену персоніфікації знань та з’ясуванні особливостей впливу персоніфікації професійних знань на розвиток особистості студента-психолога.

**Відповідно до мети дослідження поставлено такі завдання**:

1. Розкрити психологічний зміст персоніфікації професійних знань як загальнопсихологічного феномена та здійснити теоретичний аналіз проблеми особливостей розвитку особистості студента-психолога.

2. Розробити інструментарій для діагностики персоніфікації професійних знань на підставі її структурної моделі.

3. Дослідити психологічні закономірності, характер і динаміку персоніфікації професійних знань на різних етапах особистісного розвитку студента-психолога.

4. Обґрунтувати узагальнену теоретичну модель персоніфікації професійних знань студента-психолога, яка відбиває особливості впливу персоніфікації професійних знань на розвиток особистості.

5. Розробити систему принципів персоніфікації професійних знань у процесі підготовки студента-психолога.

**Методи дослідження.** Для розв’язання поставлених завдань було застосовано комплекс методів дослідження:

- *теоретичні* (аналіз наукових робіт з проблеми дослідження, їх порівняння, класифікація, систематизація та узагальнення);

- *емпіричні* (спостереження, бесіда, анкетування, тестування, психолого-педагогічний експеримент, констатувальний експеримент). На різних етапах дослідження було застосовано комплекс психодіагностичних методик, які використовувались для дослідження процесу персоніфікації професійних знань студентами-психологами: а) *для визначення особливостей сформованості ідентичності студентів* – методика Т. Куна «Хто Я?»; б) *для визначення статусів персоніфікації професійних знань та компонентного складу цього феномена* – анкетування (авторська розробка), методика «Толерантність до невизначеності» С. Баднера; методика самооцінювання Дембо-Рубінштейн; методика О. Лазукіна в адаптації Н. Каліної «Діагностика самоактуалізації особистості» (САМОАЛ);

- *статистичні* методи обробки даних (описова статистика, порівняння середніх величин за параметричним критерієм Стьюдента для залежних вибірок і критерієм U-Манна-Уітні для незалежних вибірок, кореляційний аналіз) включали обробку матеріалів дослідження за допомогою комп’ютерної статистичної програми SPSS v.20.0 for Windows.

**Організація дослідження.** Проводили дослідження протягом 2009 – 2015 рр., воно складалося із чотирьох етапів наукового пошуку.

На *першому етапі* (2008 – 2010 рр.) проаналізовано філософську, соціально-педагогічну, психологічну літературу з досліджуваної проблеми, обґрунтовано об’єкт, предмет, мету, завдання та концептуальні ідеї, а також програму дослідження, визначено його експериментальну базу, склад учасників експериментальної роботи.

На *другому етапі* (2010 – 2011 рр.) створено програму емпіричного дослідження, проведено констатувальний експеримент, первинну обробку та наукову інтерпретацію отриманих даних.

На *третьому етапі* (2011 – 2012 рр.) розроблено та апробовано програму психологічного супроводу розвитку особистості студента-психолога в персоніфікованих психолого-педагогічних умовах.

На *четвертому етапі* (2012 – 2015 рр.) здійснено узагальнення та аналіз результатів експериментальної роботи, сформульовано загальні висновки, визначено перспективні напрями дослідження проблеми, оформлено текст кандидатської дисертації.

**Експериментальною базою дослідження** слугували: Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України м. Київ, Національний Університет фізичного виховання і спорту України, Київський інститут соціальних та культурних зв’язків, Школа екофасилітації, Всеукраїнська громадська організація «Асоціація екологічної допомоги». Дослідженням було охоплено 242 особи.

**Наукова новизна** одержаних результатів дослідження полягає в наступному, що уперше:

- з опорою на методологічні принципи вітчизняної науки *розкрито* загальнопсихологічний зміст феномена персоніфікації професійних знань (ППЗ) як інтегрального психологічного особистісного конструкту, який забезпечує виникнення та формування нових приватних і соціальних систем професійних знань та здійснення керування й саморегулювання ними в контексті навчальної і професійної діяльності; переналаштування та адаптацію до умов професійного середовища, що швидко змінюються, формування нового і трансформацію наявного знання, а також толерування кризових проявів, пов’язаних з процесами переходів до нової ідентичності;

- *розроблено* теоретичну модель процесу розвитку особистості студента-психолога, як виникнення, формування, інтеграція нової особистісно-професійної ідентичності;описано стани системи «персоніфікація професійних знань – ідентичність» на різних статусах особистісного розвитку під час опанування нової професії «психолог»;

- *доведено*, що персоніфікація професійних знань є важливим чинником розвитку особистості студента-психолога;

- *встановлено* специфіку впливу персоніфікації професійних знань на різних етапах розвитку особистості, подано змістову характеристику цих етапів;

- *розроблено* систему принципів персоніфікації професійних знань у психолого-педагогічній взаємодії;

- *визначено*, що аналіз формування системи функціонально-особистісних знань з погляду персоніфікації знань дає можливість враховувати новітні наукові психолого-педагогічні підстави для аналізу проблеми ефективності психолого-педагогічної взаємодії у навчальному процесі та застосувати інноваційні психолого-педагогічні технології навчання у підготовці психологів.

А також:

*- доповнено і розширено* уявлення про чинники формування й розвитку особистісної і професійної ідентичності та механізми особистісного розвитку;

- *поглиблено* наукове знання про феномен персоніфікації, персоніфікації знань, персоніфікації професійних знань та роль цих феноменів у процесі розвитку особистості;

- *набуло подальшого розвитку* уявлення про значення смислової сфери в розвитку особистості у процесі навчання та опанування професії, розвитку професіонала.

**Практичне значення отриманих результатів**. Принципи ППЗ можуть бути впроваджені у навчальний процес підготовки практичних психологів в умовах ВНЗ, у діяльність громадських організацій, у професійну діяльність по супроводу проектів та надання індивідуальної психологічної допомоги різним категоріям населення.

Результати емпіричної частини дослідження можуть знайти застосування при укладанні програм фахової підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів-психологів та інших допомагаючих фасилітаційних професій, а також професій, пов’язаних з керівництвом людьми та проектами.

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Національного університету фізичного виховання і спорту України (довідка про впровадження № 103-28/62 від 15.04.2014 р.), були використанні при підготовці та супроводженні волонтерів ВГО «Асоціація екологічної допомоги» (довідка про впровадження № 01-11/5 від 07.12.2011 р.) та при наданні професійної індивідуальної та групової психологічної допомоги та психологічного супроводження в рамках приватної підприємницької діяльності (довідка про впровадження № 5-27 від 27.03.2015 р.).

**Апробація результатів дослідження**. Основні теоретичні і практичні положення та висновки дослідження були оприлюднені й дістали схвалення на міжнародних, загальноукраїнських та регіональних наукових і науково-практичних конференціях, а саме: Міжнародному конгресі з психотерапії «Проблеми і тенденції в сучасній вітчизняній психотерапії» (Гурзуф, 2008); Міжнародній науково-методичній конференції «Університет в системі неперервної освіти» (Київ, 2008); Міждисциплінарній науково-практичній конференції «Технології інтелектуальної діяльності» (Київ, 2009); Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості у системі неперервної професійної освіти» (Київ, 2009); Фестивалях практичної психології та тренінгових програм «Альфа-фест» (Київська область, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014); Першій, Другій та Третій Всеукраїнській конференції «Псикон – 2009», «Псикон – 2010», «Псикон – 2011» (Київ, 2009, 2010, 2011); Другій Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти», (Київ, 2010); Всеукраїнській науково-практичній конференції КІСКЗ з темою секції «Підготовка психологів до соціальної та культурної діяльності в умовах вищого навчального закладу» (Київ, 2011); Третій міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (Київ, 2011); Всеукраїнському Форумі вчених і практиків «Екопсихея» за темою «Екологічність як принцип соціальної, наукової та практичної діяльності» (Київська область, м. Буча, 2011); ІІ Всеукраїнському Форумі вчених і практиків «Екопсихея» за темою «Екологія нового повсякденного життя в світі під час змін» (Київ, 2012); Міжнародному конгресі Професійної психотерапевтичної ліги «Психотерапія, практична і консультативна психологія: сплетіння доль» (Київ, 2012); Міжнародній творчій лабораторії «Психотехнології для життя і бізнесу» (Миколаїв, 2013); ІІІ Всеукраїнському Форумі вчених і практиків «Екопсихея» за темою «Психологічна освіта: особисті та соціальні перспективи» (Київ, 2013); XVІІ Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» (Переяслав-Хмельницький, 2013); Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія і соціологія: проблеми застосування» (Київ, 2014); VІІ Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» (Переяслав-Хмельницький, 2014).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* у навчальний процес Національного університету фізичного виховання і спорту України, зокрема, розроблено та впроваджено навчальний курс «Психологія спортивної підготовки у водних видах спорту» (довідка про впровадження № 103-28/62 від 15.04.2014 р.), використано при підготовці та супроводі волонтерів Всеукраїнської громадської асоціації «Асоціація екологічної допомоги» (довідка про впровадження № 01-11/5 від 07.12.2011 р.), при наданні професійної психологічної допомоги (понад 1500 консультацій) у межах діяльності приватного підприємця.

Результати дослідження доповідалися, обговорювалися та дістали схвалення на засіданнях кафедри практичної психології Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, конференціях та круглих столах (2014, 2015 рр.) кафедри психології та педагогіки Національного університету фізичного виховання і спорту України.

**Публікації за темою дисертації.** Основні результати роботи відображено в 14-ти одноосібних публікаціях, 3 з яких надруковано у фахових виданнях, включених до переліку МОН України, 1 – у виданні, що входить до міжнародних наукометричних баз 1 – у міжнародному електронному науковому виданні, 4 – в матеріалах вітчизняних та міжнародних фахових конференцій, 5 – в інших виданнях та у підрозділі колективної монографії.

***Структура дисертації.*** Дисертація складається із вступу, трьох розділів, загальних висновків, додатків, уміщених на 22 сторінках, і списку використаної літератури (всього 143 позиції, з них 9 – іноземною мовою). Основний зміст дисертації викладено на 155 сторінках. Робота містить 16 таблиць та 8 рисунків.

**РОЗДІЛ 1**

ПРОБЛЕМАТИКА І ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕРСОНІФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

Вивчення психологічного змісту розвитку особистості студента-психолога в сучасних умовах персоніфікації професійних знань здійснювалося в рамках особистісного та екофасилітаційого підходу в якості причини виникнення феномена. З цих позицій дослідження проблематики розвитку особистості студента-психолога в сучасних умовах персоніфікації професійних знань здійснювалося за такими напрямами: аналіз основних підходів, які сформувалися у вітчизняній та закордонній науці щодо вивчення особливостей персоніфікації професійних знань; виокремлення характеристик та ознак феномена ППЗ. Досліджено підходи до персоніфікації професійних знань в сучасних умовах підготовки психологів.

* 1. **Теоретичні підходи до визначення поняття**

**«персоніфікація професійних знань».**

Почнемо дослідження з поняттєвого визначення феномена персоніфікації знань. Цей феномен звичайно асоціюється з такими процесами, як оволодіння знаннями, їх засвоєння, інтеріоризація, опосередкування, об’єктивація, формування та функціонування. Сутність його дістала своє відображення у фундаментальних філософських та психологічних наукових дослідженнях Л. Виготського, В. Давидова, Е. Ільєнкова, О. Леонтьєва, Ж.Піаже, М. Полані, В. Роменця, А. Стеценко, О. Тхостова, Д. Ельконіна.

Аналіз формування системи функціонально-особистісних знань з погляду персоніфікації знання дає можливість по-новому проаналізувати проблему ефективності психолого-педагогічної взаємодії у навчальному процесі [7 – 8; 22; 25; 35; 38].

Поняття «персоніфікація знання» розкрито у науковій літературі в різних контекстах. Наприклад, Л. Виготський підкреслював зв’язок персоніфікації з процесом опосередкування вищих психічних функцій: людина, на його думку, опановує свої психічні функції, опосередковуючи їх «психологічними знаряддями» - знаковими системами. Натуральні та «опосередковані» функції схожі лише зовні, вони по-різному реалізуються та управляються. Опосередковані функції створюються над натуральними «шляхом надбудови нових утворень над старими, зі збереженням старих утворень у вигляді підлеглих шарів усередині нового цілого [31, с. 488]. Знання, процес передачі, формування та функціонування обов’язково опосередковується його носіями, що є по суті соціальним та психологічним явищем, яке відбито в багатьох фундаментальних наукових працях.

У процесі аналізу літературних даних ми спиралися, по-перше, на визначення самого феномена персоніфікації; по-друге, на визначення поняття «знання», а також на дослідження феноменів, що асоціюються з процесом персоніфікації знань (наприклад, засвоєння знань, інтеріоризація, опосередкування, формування особистісно значущого знання, формування пізнавального та життєвого досвіду особистості тощо).

Почнемо наш аналіз з поняття «знання». Так, існує три його визначення: а) суб'єктивне – знання як належність, властивість того, хто знає; б) результативно-підсумкове – знання як плід навчання, досвіду; в) відчужено-об'єктивне – знання як повідомлення, інформація. Також в джерелах [21] розглядаються такі аспекти знання: а) сукупність відомостей; б) обізнаність про що-небудь; в) збагнення дійсності.

Доцільно відзначити також основні види знання і проблему їх співвідношення [96]: а) перцептивне (чуттєве) – виражає «вихідний контакт людини з реальністю»; б) повсякденне (здоровий глузд) – наша мова склалася в середовищі об'єктів повсякденного звичайного практичного досвіду, організуючи наш досвід, формуючи наші основні поняття, у тому числі і наукові; в) наукове – знання про об'єкти науки та закони їх існування; вони дають найбільш вірогідне й узгоджене пояснення того, що існує і відбувається в світі.

Зазначимо також, по-перше, онтологічну здатність і потребу особистості в пізнанні: «У людині справді присутнє те, що ми могли б назвати дійсним прагненням до знання. Знання само є чинником життя» [8]; по-друге, виникнення нової пізнавальної парадигми в 1960– 1970 рр., а саме її кардинально новий елемент – визначення та визнання особливої гносеологічної та евристичної значущості людського знання, формою існування якого є надбання індивідуального суб'єкта, особи. Так, процесу наукового пізнання, який ґрунтується на урахуванні важливого конструктивного вкладу особистості ‒ суб'єкта пізнання, присвячена епістемологічна концепція М. Полані: «у кожному акті пізнання присутній пристрасний вклад особи, що пізнає, і цей вклад – не свідчення недосконалості, але суттєвий необхідний елемент знання» [91, с. 19].

Переходячи безпосередньо до розкриття феномена персоніфікації знань, розглянемо випадки вживання цього поняття передусім у контексті психічного феномена. В. Роменець писав, що «вже стародавні люди, створюючи міфологію на основі фантазії, "оживлюючої аперцепції" (В. Вундт), уособлюючи події, предмети, явища зовнішнього світу, уподібнювали себе іншому, щоб знайти твердий ґрунт для свого існування, освоїти великий світ, знайти самоствердження. Оживлюючи в міфології світ, олюднюючи тварин, рослини і все, що існує навколо, людина у цьому знаходить опору для свого існування. Протягом історії поле дії "оживлюючої аперцепції" дедалі більше звужується. Людина навіть в уособленнях та оживлених предметах бачить свою смерть. Освоюючи неживий світ, а поряд із цим змінюючи і комунікативний процес між людьми, сучасна людина допускає "оживлюючу апперцепцію" тільки як художній прийом і звертається насамперед до справжньої розвиненої суб'єктивності іншого, шукаючи в ній міцну опору існування. Науково-технічний прогрес, який розширює, убагатоманітнює комунікацію, посилює її, разом із тим не долає "крихкість" існування, не робить його безпечним. Безпосереднє прогресивне завдання, що вирішується історичним розвитком науки й техніки, – освоєння світу, щоб він не становив загрози для людського існування»[99].

Н. Автономова розглядає персоніфікацію як процес «побудови людиною образу світу шляхом перенесення своїх первинних вражень і відчуттів на невідомі предмети» [1, с. 108]. У цьому значенні персоніфікація виступає як процес опосередковування перцептивного впливу середовища на особу, пізнаючи яке, людина користується засобами, що склалися до моменту сприйняття, і засобами інтеграції нового знання у власну систему знань або «образ світу» [55]. Зазначимо, що у цьому разі йдеться про так званий перцептивний рівень знання [116]. Що ж до наукового рівня функціонування знання, то воно здійснюється шляхом подвійно спрямованого процесу: 1) переведення здобутого за допомогою фантазії, уяви та інтуїції, у план точно розчленованого, дискурсивно впорядкованого знання, або, інакше, переведення творчого розуму, що діє згідно з логікою відкриття, в розсудливий план, що функціонує за правилами логіки обґрунтування; 2) формування нового творчого зусилля і творчого прориву до невідомого на основі фундаменту, створеного канонізованими в розумі схемами можливої розумової діяльності [1, с. 18].

На підставі праць В. Давидова, Д. Ельконіна, Е. Ільєнкова можна трактувати феномен персоніфікації знань у термінах процесу і результату набуття ідеєю (абстракцією) форм і якостей конкретного об'єкта. Автори пишуть, що «в основі розвитку будь-якого поняття лежить вихідна абстракція, розвиток якої відтворює різноманіття цілого класу приватних явищ певної предметної галузі» [цит. за 63]. У цьому визначенні відображене таке явище, як «голографічність» знань [63].

Персоніфікація знань розглядається також як процес функціонування «спеціальних механізмів «упакування» досвіду взаємодії з об'єктами світу в структури і актуалізації цих структур назустріч новій стимуляції» [Дж. Брунер і В. Найссер]. Введене О. Леонтьєвим поняття «образу світу» [55] суттєво доповнює і розширює розуміння цього феномена.

Феномен персоніфікації знань, на наш погляд, за змістом перекликається з описаним і вивченим J. Watters і H. Gardner феноменом «кристалізації досвіду», що виникає в умовах обраної взаємодії суб'єкта з середовими аспектами свого оточення та виявляється у трансформації його уявлень про поєднану предметну сферу та про себе самого. Цей феномен виникає тоді, коли завдяки зовнішнім обставинам поєднуються психологічний потенціал особистості, результати самоосвіти й участі в певній актуальній сфері діяльності. Інший важливий аспект цього феномена – розширення ролі значущого іншого; зокрема він (вони) може впливати на прояв кристалізації досвіду. Аналогічним феномену кристалізації досвіду є явище імпресингу [131].

Персоніфікація як особлива диспозиція у стосунках між суб'єктами, яка позначається «я – ти» і протиставляється «матеріалізації» або ставленню до іншого як «я – він (воно)»: «Наша думка і наша практика (тобто наші відповідальні вчинки) здійснюються між двома межами: ставлення до речі і ставлення до особистості (матеріалізація і персоніфікація). Наші певні акти прагнуть до межі матеріалізації, ніколи не досягаючи її, інші акти – до межі персоніфікації, до кінця її не досягаючи» [7; с. 370]. Співвідносячи цю цитату з інтерпсихічною формою дії за Л. Виготським: (кожна функція виступає на сцену двічі ‒ спочатку як розподілена між дитиною і дорослим, у своїй інтерпсихічній формі, і тільки тоді як індивідуальне надбання самої дитини – в інтрапсихічній формі), можна передбачити, що це стає можливим у тому разі, якщо інший є не зовні сприйманим об'єктом, а внутрішнім змістом свідомості. Можна вважати, що стосунки «я ‒ ти» є необхідною передумовою розвитку індивідуальної свідомості [105]. О. Смірнова робить припущення, що і власне «Я» людини також може тяжіти до полюса матеріалізації або персоніфікації. Воно може сприйматися як об'єкт, як сукупність конкретних якостей і водночас «бути цілісним, нерозділеним на частини, безпосередньо пов'язаним з буттям, з іншими людьми, незавершеним і до кінця не визначеним» [105]. Автор робить припущення про те, що межа персоніфікації не піддається кінцевому визначенню та аналізу. руйнується при спробах його пізнати і науково описати. «Як тільки я починаю вивчати ... іншого, він перестає бути суб'єктом звернення або діалогу і стає об'єктом пізнання ... Разом з тим, можна вважати, що вона (персоніфікація) містить в собі не тільки суть і сенс людських відносин, але і можливість розвитку індивідуальної свідомості» [105].

Персоніфікація також може співвідноситись із таким визначенням, як «усвідомлення власної присутності в культурі і обов'язок підтримувати це усвідомлення, яке важко зберігається і яке додає сенсу науковій роботі» [8]. У цьому визначенні йдеться про згаданий вище феномен персоніфікації стосовно власного «Я» [55].

Досліджуваний феномен трактується також як семантичне опосередковування знання, яке більш детально досліджене у психолінгвістиці [121]. «Чуже слово повинне перетворитися на «своє-чуже» (або чуже-своє). Чужі слова стають анонімними, привласнюються, свідомість монологізується. Забувається первинне діалогічне ставлення до чужих слів. Вони немов усмоктуються, вбираються у привласнені чужі слова (проходячи через стадію «своїх-чужих» слів. Цей процес монологізації дуже важливий. Після цього монологізована свідомість як одне і єдине ціле вступає в новий діалог (вже з новими зовнішніми чужими голосами)» [8; с. 366]. Тут доречно згадати запропонований Л. Щербою термін "мовна організація". Він підкреслює впорядкованість, організованість продуктів індивідуальної перероблення мовного досвіду як компонента виділеного раніше різновиду знання. Мовна організація розглядається як єдність процесу і продукту; в якості останнього виступає індивідуальна система концептів і стратегій користування ними в процесах мовлення та розуміння мови, що є своєрідною переробкою мовного досвіду [120].

В. Роменець описує феномен персоніфікації знань у зв’язку з процесами вчинкових комунікацій: «Вчинкова комунікація передбачає особистісне виділення людини зі світу. Причому особистість включає в себе не тільки вузьку суб'єктивність, наприклад, яку-небудь партикулярну пристрасть, а й усі свої знання та уявлення про світ, усе пізнане, відоме, усе, що виникає в сприйманні, об'єктивуючи, "проектуючи" це сприйняте назовні. Усе багатство світу, яке пройшло через сприймання, мислення, свідомість людини, становить особистісний світ» [99].

Феномен персоніфікації як процес організації знань відображений у дослідженнях H. Gruber, де він стверджує, що новий досвід асимілюється в певну «систему вірувань» і що саме вона відіграє ключову роль в організації знань. Ця система не породжена самою особою і не задана оточенням, а є результатом взаємодій особистості зі своїм оточенням. Цей «ментальний світ» конструюється за допомогою безперервних інтерпретацій (наприклад, шляхом трансформації культурної спадщини). Саме в рамках системи вірувань в ході тривалого процесу відбувається визрівання і оформлення нової ідеї [124].

Персоніфікацію знань можна також тлумачити як спосіб вираження певного світосприйняття: «немає сумніву, що передача знань є обов'язком людини, природжена для неї. І цей обов'язок зовсім не пов'язаний з якою-небудь вигодою або користю, яку дає знання. Йдеться про знання заради нього самого» [8]. У когнітивній психології вивчаються форми репрезентації знань (когнітивні структури знань), характерні для людини. Прикладами можуть бути [Хафман, 1986]: представлення класу понять через його елементи; представлення понять класу за допомогою базового прототипу, що відбиває найбільш типові властивості об'єктів; представлення за допомогою ознак. Окрім понять репрезентуються і співвідношення між ними. Зазначимо, що способи репрезентації невербалізованних форм знання об'єктивуються у витворах мистецтва, релігійно-містичних обрядах та ін.

Персоніфікацію знань слід розуміти також як «асиміляцію інтелектом реальності», за Ж. Піаже. На його думку: «В процесі свого формування мислення перебуває у стані нерівноваги або нестійкої рівноваги: будь-яке нове придбання видозмінює попередні поняття або ризикує спричинити суперечності. Починаючи ж з операціонального рівня, навпаки, поступово виникаючі рамки класифікації й серіації (просторові, часові та ін.) безперешкодно включають нові елементи» [90].

М. Полані аналізує персоніфікацію як процес, що відбиває докладання «інтелектуальних сил пристрасті пошуку в процесі пізнання» [91, с.39], міра особистісної участі вкладених в нього його творцем, винахідником. Автор пише: «Починається, ‒ пише він, ‒ участь людини в знанні на етапі спостереження, зчитування важливої, на його думку, інформації про явище, об'єкт, процес. Обробляючи цю інформацію, вона вирішує виділити в ній необхідну, достатню і не зовсім значущу частини, тобто приходить до верифікації свого знання, теорії. Сам процес пошуку вимагає від неї інтелектуального та емоційного навантаження й особистої відповідальності за отриманий і оприлюднений результат, які залишають не дуже помітні сліди на знанні надалі, але в історії знання вони мали місце і відіграли свою роль. Авторові неодмінно належать ініціатива і право висунути та перевірити гіпотезу, як особистісних актів інтелектуальної активності. Водночас учений користується відомими процедурами, методами перевірки гіпотез, дослідження. Міру володіння ними та успішність їх вживання адекватно проблемі пошуку можна назвати майстерністю особистості, за допомогою якої вдалося здобути це знання. Кожне відкрите, сформоване знання супроводжується багатьма формами неявного знання, процедури яких залишаються прихованими від користувача знання. Вони специфічні в тому, що є невимовними, а можуть спостерігатися в особистому прикладі автора, творця знання» [91, с.48]. Така активність у вітчизняній психології трактується як вчинкова: «Вчинок є основною ланкою, осередком будь-якої форми людської діяльності, і не тільки моральної. Він виражає будь-яке відношення між особистістю і матеріальним світом. Це відношення можна правильно зрозуміти, коли зміст поняття "особистість" вбере в себе те, що вже олюднене, освоєне, набуте людською індивідуальністю, ‒ знання, уявлення, усвідомлені закони» [99].

Персоніфікація в контексті соціально-психологічного феномена може бути представлена таким чином:

1. У системі управління знаннями: персоніфікація знань як процес обміну знаннями між фахівцями й «експертами» [71]. Знання експерта може бути охарактеризоване як розуміння того, що вважати основним, тим, що стосується справи, що не вимагає подальшої переоцінки - саме це робить фахівця експертом. Важливо буде згадати основний парадокс унікального професійного “ноу-хау” (від англ. ‒ уміння, знання справи): що компетентнішими стають експерти, то менш здатні описати ті знання, які використовуються для вирішення завдань. Саме такі знання є найбільш значущими для успішної діяльності. Це такі знання, які частково або повністю існують у неявній формі і передаються переважно у процесі безпосередньої спільної діяльності, різними невербалізованими засобами навчання. Це більш ніж метод, скоріш мистецтво, яке поза сумнівом, потрібне сучасним професіям і передусім психолого-педагогічним [71].

2. Персоніфікація як здатність надавати інформаційне наповнення і послуги відповідно до вимог конкретних людей і з урахуванням даних про їх потреби й поведінку виявляється в такому феномені, як соціокультурно опосередкована спільна діяльність [51]. В. Давидов [39], а потім А. Стеценко [107] зазначають, що індивідуальний розвиток є по суті чимось більшим, ніж діалектика взаємодії онтогенезу і філогенезу, усередині якого відбувається постійне перенастроювання одного на інше, а також на щось соціокультурно опосередковане, на спільну взаємодію.

Особливо слід виділити фундаментальну працю П. Лушина [63], в якій науково обґрунтовані можливості зміни особистісної системи цілісно або шляхом зміни якого-небудь компонента цієї системи: «…зміні підвладні не лише окремі та приватні психічні процеси й поведінкові реакції клієнта, але і цілісні структури, інтегральні властивості особистості, подібні мотивації, я-концепції, різні когнітивні, афективні та поведінкові утворення (що є особистісною зміною у власному сенсі слова)» [63]. Рушійною силою процесу особистісної зміни виявляються процеси вирішення суперечностей життєдіяльності. У праці досліджені й описані різноманітні трансформації системи знань особистості на всіх етапах особистісної зміни, яка визначається як здатність особистості генерувати перехідні форми (тобто змінюватися). П. Лушин робить висновок, який, на наш погляд, стосується такого феномена, як персоніфікація знання: «Психологічні підстави особистісної зміни можуть бути реалізовані шляхом вирішення не лише ряду теоретичних і інтерпретативних завдань, але і прикладних, спрямованих на формування однієї з принципово важливих особистісних якостей – толерантності до невизначеності» [63, с. 270]. Зазначимо, що, аналізуючи поняття «невизначеність», П. Лушин виділяє такі контексти його вживання, як дефіцит інформації або незнання, випадковість, вірогідність, для подолання яких індивід вибудовує певну перспективу, пов'язану з його минулим досвідом, і на підставі цього робить вибір через співвідношення з минулим досвідом, з можливим і неможливим [63, с.45].

Отже, для визначення феномена «персоніфікація знань» слід враховувати розглянуті вище його інтерпретації: процес «побудови людиною образу світу шляхом перенесення своїх первинних вражень і відчуттів на невідомі предмети»; процес і результат набуття ідеєю (абстракцією) форм і якостей конкретного об'єкта; процес функціонування «спеціальних механізмів «упаковування» досвіду взаємодії з об'єктами світу в структури й актуалізації цих структур назустріч новій стимуляції»; «кристалізація досвіду»; особлива диспозиція у стосунках між суб'єктами, яка позначається як «я – ти»; «усвідомлення власної присутності в культурі і обов'язок підтримувати це усвідомлення, що важко зберігається, додає сенсу науковій роботі»; процес семантичного опосередковування знання; процес організації знань; спосіб вираження певного світосприйняття; «асиміляція інтелектом реальності»; процес, що відбиває докладання «інтелектуальних сил пристрасті пошуку в процесі пізнання»; процес обміну знаннями між фахівцями та «експертами»; здатність надавати інформаційне наповнення і послуги відповідно до вимог конкретних людей з урахуванням даних про їх потреби та поведінку (віддзеркалення у феномені «соціокультурно опосередкована спільна діяльність»); «олюднене, освоєне, набуте людською індивідуальністю ‒ знання, уявлення, усвідомлені закони».

Узагальнюючи, можна зробити висновок про те, що: а) персоніфікація знань – це одночасно онтологічна здатність, процес і продукт досвіду; б) цей феномен пов'язаний зі зміною, трансформацією, модифікацією; в) забезпечує функціональність особистісної системи знань. Персоніфікація знань – це процес, який сприяє тому, що особистість усвідомлює цінність свого життєвого досвіду, довіряє собі й відчуває впевненість у процесі розширення кордонів свого пізнання (перцептивного, життєвого, наукового) і не просто припускає наявність такої системи в інших людей, але і здатна встановлювати персоніфіковані й персоніфікуючі психологічні зв'язки.

Підсумовуючи викладене вище, можна дійти висновку, що феномен персоніфікації є невід'ємною частиною процесу формування функціональних знань, а також є властивістю всякого знання і характеризує особистісний, унікальний характер будь-якого людського знання.

З урахуванням усіх розглянутих вище інтерпретацій і теорії особистісних змін П. Лушина, маємо підстави для висновку про те, що персоніфікація є процесом зміни системи знань особистості, процесом переходу від одного умовного рівня знання до іншого; цей перехід може здійснюватися у певній предметній галузі, але може поширюватися і на всю систему особистісного знання людини. Можна також визначити персоніфікацію знання як здатності, так і процесу керування людиною своєю власною системою знань на індивідному та системному рівнях.

Отже, феномени, що асоціюються з персоніфікацією знання на різних етапах особистісної зміни, виступають як чинники, що ініціюють, супроводжують, результують виникнення нової ідентичності особистості. Ці феномени ми вважаємо процесом, який сприяє інтеграції нової ідентичності, процесом, що має соціальний ефект.

Феномен і визначення поняття «персоніфікації знань» можуть бути введені у подальше дослідження, наприклад, керування системою особистісного знання, освітнього процесу, а також бізнес- та інших процесів суспільного життя.

* 1. **Дослідження ознак і характеристик персоніфікації знань**

Узагальнення даних теоретичного аналізу проблематики визначення поняття «персоніфікація знання» [14], дає змогу систематизувати наступні ознаки та характеристики персоніфікованого знання (ПЗ), що визначають його зміст.

Почнемо аналіз характерних властивостей та якостей ПЗ з тих, які визначені в цьому дослідженні як найбільш істотні: смислові характеристики та смислотвірний характер ПЗ. Ці ознаки будемо розглядати, як такі, що забезпечують мотиваційні, функціональні, системні компоненти формування знань.

Насамперед визначимо поняття смислоутворення як «процес творчого освоєння суб’єктами навчання культурних сенсів, тобто створених людиною у процесі суспільного розвитку способів світосприйняття, світоставлення, культуротворчої діяльності» [за Г. Кудашовим]*.* Ефект персоніфікації знань у контексті смислоутворення можна уявити процесуально, наприклад, так: «кристалізація» смислу у формі значень визначає його над-особистісний характер, можливість утримання в культурі й трансляції новим поколінням у процесі соціалізації. Смислоутворення розуміють як «розкристалізацію» смислу і творчий процес смислопобудови, тобто породження нових смислів, реалізується крізь рух від «безособистісних» значень до втілення смислу у формі суб’єктивного досвіду учнів, який сприймається ними як особистісно-цінне знання, і далі ‒ до реа­лізації смислів у культуротворчому середовищі» [108]. У межах визначення смислу феномен персоніфікації знань постає, як «суб’єктивне інобуття в культурі», завдяки якому відбувається «розпредмечування речей, скидається та розмивається відчуженість предметних оболонок. Світ, узятий в бутті … смислу, постає перед намиу своїй жвавості, рухливості та уособленості» [108].

Виходячи з цього, процессми слоутворення забезпечує те підгрунтя, завдяки якому людина виявляє зацікавленість та приймає рішення щодо набуття знань у конкретній значущій для неї галузі. Наприклад, у концепції О. Леонтьєва [55] система смислових утворень особистості виконує спонукальну функцію і містить мотиви діяльності, цінностей цієї діяльності, ставлення до дійсності*.* Особистісні смисли можуть бути як усвідомленими, так і повністю неусвідомленими [46]. Для організації внутрішнього світу суб’єкта структуроутворюючу роль відіграють факти поєднання та відповідності особистісного суб’єктивного смислу й об’єктивної дійсності. Така адекватність має орієнтувальний характер й опосередковує психічну діяльність і об’єктивну дійсність, відбиваючи буттєві ставлення суб’єкта та його середовища. "Людський смисл і феномен, який трапився, зв’язують особистість і світ, суб’єкт і об’єкт та встановлюють взаємини бути разом" [46].

Йдеться також про співвідношення смислу з певним подієвим та/чи діяльнісним контекстом, що виявляє таку характеристику персоніфікованого знання, як контекстуальність (див. табл. 2.1.1). Цей висновок підтверджується філософським принципом гносеології про конкретність істини, який має на увазі максимально повне і точне виявлення тих *меж*, в яких знання характеризується об’єктивною істинністю. Традиційно вважається, що це перевірене практикою знання, яке не спростовується подальшим розвитком пізнання, а зберігається, включаючись у зміст нового знання.

Цей принцип відбивається також у наступній характеристиці персоніфікованого знання – голографічності [63], коли зміст визначається багатозначністю або багатозначущістю (концентрований смисл) і виявляється залежно від контексту різними смисловими й сутнісними «гранями» і «вживаністю» в конкретних ситуаціях. Контекстність формування знання забезпечує виникнення та прояв таких феноменів, які безпосередньо стосуються процесу формування знань, як автоматична оцінка, зосередження уваги на проблемі, «пильне вдивляння» тощо.

Згідно з принципами гносеології, така характеристика ПЗ, як істинність, пов’язана з контекстністю і виникає в умовах взаємодії (чи соціально опосередкованій суспільній діяльності) як подолання розриву думок, значень, сенсів, систем знань і є певним консенсусом, системним сенсом, що забезпечує розвиток цих самих систем.

Таке положення витікає з концепції конструктивізму, підставою якої є епістемологична дискусія про походження знання. П. Лушин дає аналіз «екзогенної» та «ендогенної» моделі пізнання. Так, «екзогенна» модель спирається на незаперечний факт про те, що знання відображають об'єктивну реальність таким чином, що об'єкти та події існують незалежно від суб'єкта пізнання. «З погляду «ендогенної позиції» суб'єкту пізнання практично неможливо отримати об'єктивну картину світу» [63]. Автор посилається на дослідження Г.Матурана, щодо фактів поведінки живої системи, яка детермінована структурою організму. Виживання організму залежить від реалізації його здатності входити в структурну взаємодію із середовищем, що є адаптацією. У зв'язку з тим, що середа й організм тісно взаємодіють, неможливо отримати об'єктивну інформацію про навколишню реальність. Тому за цією логікою, знання - це функція взаємодії. Завдяки такому положенню виділяються два види реальності: одна ‒ «сконструйована», інша ‒ «трансцедентна» (об'єктивна). Вони обумовлюють взаємовиключні засоби пояснення. «Відповідно до першого ‒ всі моделі реальності розрізняються, але всі вони однаково законні у своєму праві на існування ... У момент сприйняття індивід не може розрізнити, чи є одержуваний їм образ об'єкта ілюзією ‒ це стає можливим лише при зіставленні з результатами інших спостережень» [63].

Знання персоніфікується в умовах спілкування і взаємодії, в тому числі, у вчинковій комунікації, а також в ситуації співпраці, які виникають як події. Ініціювання події – системний процес, що відбувається залежно від ситуації особистісної чи системної ініціативи.

Розглядаючи особливості персоніфікації знань на етапі смислоутворення, підкреслимо, що це процес, який дозволяє «людській свідомості утримувати дійсність, що змінюється» [115; с. 5], бачити за явищем сутність, будувати стійку смислову картину світу з властивою їй логічною цілісністю і суб'єктивною вірогідністю, а також здійснювати цілеспрямовану діяльність, забезпечуючи суб'єктові можливість гнучкого реагування на різні аспекти навколишньої дійсності й адекватної поведінки на основі життєвого досвіду.

Говорячи про перетворювальний, творчий характер персоніфікованого знання, слід згадати про практичне застосування здобутих знань на двох рівнях *практики*: репродуктивному (користувальному, прагматичному) і продуктивному (перетворювальному, творчому). Персоніфікується знання також на двох аналогічних рівнях пізнавальної діяльності. Діяльність користувального рівня має певне значення в житті суспільства, але часто її ефективність ототожнюється із самою сутністю практики. Діяльність на цьому рівні відбувається, напевно, доти, доки наші дії дають очікуваний результат. Як тільки зв’язок у ланцюгу «мета – засіб – результат» порушиться, ми змушені будемо вдаватися до: а) «зусилля розуміння» [68], що виражається такою характеристикою персоніфікованого знання, як рефлексивність; б) підсвідомого інтуїтивного прояву надситуативної «неадаптивної активності» [88]; в) інших індивідуальних проявів стратегій подолання (так званого «копінгу») неструктурованих, невизначених ситуацій.

Рефлексивне знання формується тоді, коли репродуктивний рівень пізнавальної діяльності переходить у процес творчого привласнення дійсності. Практика також потребує негайного застосування усіх наявних знань як цілком повних, вірогідних, об’єктивно істинних, спираючись на внутрішнє «підсвідоме» «відчуття правильності» [62] на основі неявних знань ‒ інтуїції.

Щодо досліджуваного феномена персоніфікації знань, важливим буде підкреслити наявність існування в психологічних дослідженнях описів структури знань, а саме: явні та неявні (неартікульовані, необ'єктивовані) знання.

Неявні знання виступають часто як основна складова так званого практичного знання. Це означає, що людина знає, як виконувати певні дії («знає як»), але не в змозі виявити елементи або частини того, що він робить, не в силах оцінити, правильні вони чи ні («знати що»). М. Полані описує людину, яка вчиться їздити на велосипеді і намагається підтримувати рівновагу, трохи повертаючи кермо в ту сторону, куди вона починає падати, за відчуттям. Але майже жоден велосипедист не думає про фізичні сили, що утримують його. Він зазвичай використовує своє почуття рівноваги, яка якимось чином підказує йому, що робити в кожен даний момент. Полані доходить до твердження, що неявне знання на ділі є панівним принципом будь-якого знання. Навіть найбільш формалізоване наукове знання виходить з інтуїції або творчого акту, що являє собою прояв неявного знання. Нове знання, що здобувається з кодифікованих джерел інформації має значення в тому сенсі, що допомагає нам перебудувати на нових підставах всю наявну у нас структуру практичних знань, а це у свою чергу відкриває нові можливості для прояву творчої інтуїції.

Інший тип знання, яке не може бути артикульовано і грає ключову роль у функціонуванні суспільства, складається з комплексу звичок, традицій, інститутів, правових і моральних правил. Такі системи знань забезпечують існування суспільства. Ці знання люди вчаться наслідувати, часто до кінця не усвідомлюючи їх функцію та роль в різних ситуаціях і соціальних процесах.

Практика відбиває принцип підтримки конструктивної активності [63] як характеристику персоніфікованого знання. Практичне знання ексклюзивно, тому що кожен з учасників системної взаємодії персоніфікує лише частку всієї створеної в суспільстві та переданої інформації. Парадоксально, що цю частку персоніфікує тільки конкретний суб’єкт взаємодії або, іншими словами, тільки він має доступ до персоніфікованого знання і в змозі дати йому свідоме тлумачення. Кожен, хто діє і практикує, робить це глибоко особистим і неповторним чином. Персоніфіковане знання може бути доступним при взаємодії (комунікації) в значущій ситуації та у певному контексті. Такими ситуаціями можуть бути психотерапевтичний і педагогічний процеси.

За постулатом О. Смірнової «стосунки людей представляють реальність особливого роду». Цю реальність Мамардашвілі визначає наступним чином: «справа насамперед у тому, що про людину, про її світ (соціальний, культурно-історичний, психологічний), про те, що, як і чому вона у ньому робить і що взагалі відбувається з нею, ми в принципі знаємо тільки з того, що відбулося на підставі суджень й усвідомлюваних станів самого агента дії. Це ставить з особливою гостротою питання про мову опису. Ясно, що в певному сенсі можна розглядати події і явища світу як матеріально (через речовинний результат дії) або ідеально (через мову) повідомлене виконання або втілення людиною певних змістів і смислів. Цим повідомленням людина виділяє себе як суб'єкта, який сам входить до складу процесів світу. Природа ж нам нічого не повідомляє, не говорить з нами ні на якій мові… природні явища жодним чином не виділяють себе індивідуально ... » [68].

Мова взагалі, та слова, які використовуютьсяі для усвідомлення реальності, «не є результатом безпосереднього її сприйняття, а навпаки, терміни осмислюються в процесі слововживання. Критерії для визначення вмісту слів мають культурне походження. Поняття змінюються з часом, тому важливо оцінювати культурне, політичне та економічне їх значення. Розуміння досягається і підтримується в рамках взаємодії - і не шляхом спеціально організованого контролю, а за допомогою природних соціальних процесів» [63].

Особистісне впорядкування знань асоціюється з психолінгвістичним терміном «мовна організація» [120]. Він використовується в сенсі «готовності індивіда до мови» і підкреслює впорядкованість, організованість продуктів переробки мовного досвіду в цілях оптимального застосування їх в мовно-розумовій діяльності. Мовна організація людини виступає не в якості пасивного сховища кодифікованих відомостей про мову, а як динамічна функціональна система, яка постійно забезпечує зв’язок між процесом переробки та впорядкування мовного досвіду та його продуктом. Новий мовний досвід, який є надлишковим та не вписується в рамки системи, веде до її розбудови. Кожний наступний стан системи слугує підставою для порівняння при подальшій переробці мовного досвіду. Названі положення створюють базу для трактування «мовної організації людини як такої, що самоорганізується» (за Залевською).

Виходячи з цього можливо узагальнити, що персоніфікація знань проявляється як феномен на рівні явних знань особистості, по-перше, у формі способу вираження певного світосприйняття; по-друге, це стає можливим в умовах взаємодії.

Реакція людини на навколишнє середовище відбувається залежно від тих значень, якими вони наділяють елементи свого оточення; ці значення є продуктами соціальної взаємодії і піддаються змінам в результаті індивідуального сприйняття в рамках такої взаємодії. В основі цього, за положеннями Дж. Міда, знаходиться аналіз самості як результат структурних змін ставлення до світу, який формується в процесі навчання, спілкування, соціальної дії та поведінки груп. Теорії про мовні форми знання і значень суб'єкта розкривають «внутрішні репрезентації», «когнітивну карту» суб'єкта взаємодії.

Отже, особистість сприймає та інтерпретує реальність виходячи з особистісного перцептивного та буттєвого досвіду. Під час пізнання й осмислення дійсності суб'єкт виходить з певного тлумачення, власної інтерпретації навколишнього середовища, що визначається як нарратив. Специфіка здійснюваної суб'єктом інтерпретації залежить від: а) інтелектуального контексту, в якому здійснюється осмислення конкретного знання; б) семантичної визначеності явищ; в) смислової орієнтації суб'єкта.

Когнітивні репрезентації виступають у внутрішньому світі особистості як значущі переживання завдяки емоційній насиченості. Це впливає на мотиваційні процеси особистості. «Зусилля розуміння» (за Мамардашвілі) породжує суб'єктивно унікальний, хоча досить чітко обумовлений історично-культурними факторами сенс. Сутнісними атрибутами сенсу виступають предметна та життєва співвіднесеність. У людини виникає упередженість - вона пов'язує суб’єктивні значення з особистісними смислами. Значення є формою соціальної функції кодифікації спеціального людського, суспільного досвіду [63, 120]. Засвоєння понять також є однією з найважливіших складових процесу соціалізації.

Практичне застосування персоніфікованого знання відповідає певному культурно-історичному етапу розвитку. Повним і абсолютним критерієм персоніфікованого знання практика могла бути лише як цілісний історичний процес, в якому здійснюється постійне розширення сфери «олюднення» (персоніфікації в глобальному сенсі) світу крізь минуле, теперішнє та майбутнє (часові характеристики ПЗ). Часові характеристики персоніфікованого знання виявляються також «у жаданісті та освоєності змістово-образної сфери … через активне перебування в потоці часу, в полі якого стимульоване і відбувається смислоутворення... Смисл є збіг індивіда з ціннісно усвідомлюваною процедурою його власного буття» [108]. "Великий світ", включаючи свою особистісну визначеність, є світ не освоєний і протистоїть своєю таємницею особистості й передчувається за світом освоєним. Наявність великого, довершеного в собі світу передчувається в уявленнях особистості, у суперечливості пізнання, в осягненні прогалин знання, в естетичному сприйманні досконалих і спотворених форм. Ось чому свідомість особистості переступає власні межі й спрямовується до "світу великого". Це можна розглядати як духовний розвиток самої людини, як розкриття "великого світу", який пізнає себе через особистість. Це можна розглядати як духовне становлення самої людини, як саморозкриття "великого світу", як всезагальний вчинок, у відношенні до якого і людина, і сам "великий світ" виявляються в певному розумінні залежними феноменами» [99].

Трансцедентні характеристики персоніфікованого знання виявляються у процесі явищ самоорганізації систем, який дає змогу говорити про деякий глобальний загальний критерій, котрий керує усіма внутрішніми й зовнішніми ресурсами так, щоб оптимально задовольнятися своєю мінімізацією або максимізацією. «Екологічний» (або ще його можна назвати «природним») критерій ‒ це властиве системі спочатку, природно, знання, яке управляє рухом ресурсів усередині системи та поза нею; це сенс, що виникає при виникненні системи та «примушує», мотивує, обумовлює й обґрунтовує організацію систем, що за потреби «проштовхує систему на інший рівень розвитку» [63].

Привертає увагу те, що самоорганізація і «самотрансцедентність» особистісної системи знань виражаються у феноменах, в яких прагматизм не виявляється, наприклад, у феномені надситуативної активності [88] – специфічній привабливості дії із невирішеним наперед результатом. Вивчення аналогічних феноменів дає підстави для висновку, що етапи саморуху діяльності (пізнавальної, навчальної та інших) складаються із ситуативної та надситуативної активності. При цьому відбувається розвиток особистості людини. «Суб'єкт від засвоєння переходить до "висвоєння" [88], переходячи на новий рівень діяльності. Особистість від спрямованості на себе переходить до спрямованості зовні, де вона самовідбувається, реалізує себе. Ця необхідність пов'язана з потенційними здібностями та надлишковими (профіцитарними) можливостями. На цьому рівні суб'єкт від визначення смислу переходить до додання смислу» [цит. за 46]. Цей феномен демонструє трансцедентный характер персоніфікації знань. «Будь-яка, саме вимушена дія або стан в цілісній (а не раз'ятій на окремі мертві функції) поведінці людини дається нам у тому вигляді, як вони є після діяльнісно проробленої, рефлектованої частини подій... Ключем до реального тут може бути лише розширене поняття об'єктивності, здатне включити у свою орбіту також й опис предметів, природні прояви яких містять в собі відкладення суб'єктивно-діяльнісних трансформацій дійсності. Таке розширення досягається звуженням фундаментальних абстракцій спостереження, що визначають місце свідомого суб'єкта в процесах природи, і накладенням обмежень на безмежну, ззовні задану перспективу (в термінах якої нерозкладні якраз основні, що цікавлять психологію, явища)» [68].

Феномен персоніфікації знань розглядається в цьому дослідженні в контексті розвитку особистості студента-психолога, який супроводжується набуттям та інтеграцією нової особистісної ідентичності та розкритий П. Лушиним [63]. Це принциповий момент аналізу персоніфікації знань, який пов'язаний з виникненням психологічних та соціальних новоутворень під час освітнього процесу, що дає підстави визначати персоніфіковане знання як *продукт* відповідної підготовки спеціаліста.

Отже, за проаналізованими ознаками та характеристиками персоніфікованого знання та узагальненням попередніх даних теоретичного аналізу [14‒16] можна визначити певні сутнісні психологічні аспекти персоніфікації знань, які проявляють ПЗ як продукт відповідного підходу в освітній діяльності, який з'являється як особистісно значуще знання, співвіднесене з наявним особистісним контекстом, особистісною системою знань, що формується в індивіда, особистісними сенсами і цілями професійної діяльності та життєдіяльності; це знання, що виникає на ґрунті особистісних сенсів у значущих життєвих ситуаціях. Ознаки персоніфікації знань доречно розглядати як наступні континууми:

1) пасивний об'єкт → активний суб'єкт;

2) неживе → живе → людина → особистість.

**1.3. Теоретичний аналіз підходів до персоніфікації професійних знань у контексті підготовки психологів**

Процес підготовки психологів, що реалізується у вищих навчальних закладах, сьогодні відповідає принципам людиноцентрованої парадигми в навчанні. Ці принципи зумовлені розвитком психолого-педагогічної культури та систем наукових знань радянського періоду, а саме ‒ антропологічної проблематики (педології, філософії освіти, соціології, вікової та педагогічної психології). Сьогодні цей досвід враховується і використовується в нових соціальних та культурних умовах і сприймається як дещо трансформований, або розширений: людиноцентрована парадигма доповнюється також центрацією на системних процесах та вираженістю впливу кожного учасника тієї чи іншої системи на загальний та індивідуальний розвиток завдяки цьому. В новому контексті акцент зміщено не на інтерпретацію систем як усталених норм та зв’язків, а на постійне переформування процесів, комунікації, обставин, відповідальності тощо, всередині системи завдяки її учасникам. І навпаки, якщо системні виклики сприймаються її учасниками як рушійні, то завдяки іх вирішенню виникають інші конструктивні психологічні індивідуальні й соціальні новоутворення. Така парадигма декларує принципи психічної, біологічної та соціальної природи та цілісності людини, особистості та її суб'єктності. В розвиток антропологічного знання великий вклад зробив М. Бахтін [7]. Саме розкриття ним центрального поняття своєї системи знань ‒ "події буття" дає уявлення про унікальність кожної людини, що передбачає перетворення свого "надлишку бачення" в дійсності (кожна людина наділена надлишком бачення, який дозволяє їй спостерігати та вивчати світ та самої себе так, як притаманно саме цій людині з її місця. М. Бахтін трактує призначення людини таким чином: знати свою єдиність і втілити відповідальним вчинком). Учений виражав прагнення не втратити людину, її неповторну індивідуальність за стереотипами, розбіжностями та суперечностями.

Ідея відповідального вчинку ‒ провідна у вітчизняній психології. «Вчинок ‒ це спосіб особистісного існування у світі. Усе, що існує в людині й в олюдненому світі, є вчинковим процесом і його результатом. У цьому вузловому осередку буття виявляється активна творча взаємодія людини та світу. Вчинок формує і виявляє найістотніші сили особистості, як і самого "великого світу". Як єдино можливий ключ, він відкриває таємницю світу у формі практичного, технічного, наукового, художнього, соціально-політичного тощо освоєння» [99]. Б. Ананьєв [2] у своїх працях дав характеристику такого психологічного конструкту як суб'єкта діяльності ‒ особистості, що втілює власний спосіб організації життя. Суб'єктність особистості розкриває її індивідуально і належно до соціальних систем, що виявляється в тому, яким чином людина відтворює власну особистість у поєднанні з реалізацією суспільних тенденцій. Останні десятиріччя так званого нового періоду характеризуються "логікою самовтілення" ідеї особистості. Дослідники відкрили нові грані особистості: відображена суб'єктивність, подієва спільність, неадаптивна активність, *персоніфікація*.

Відбиваючи гуманістичну парадигму освіти, персоніфікація з боку людини, що здобуває знання, освіту, є специфічною самоорганізацією суб'єктом освітнього процесу, свого особистісного освітнього простору. Персоніфікація актуалізує професійно-особистісне «Я» студента як суб'єкта вільного свідомого вибору освітніх траєкторій та шляхів вирішення завдань професійного становлення, усвідомлення та втілення своєї унікальності й самоцінності. «Останнім часом у психолого-педагогічній науці та практиці відбувається перехід на новий парадигмальний рівень. Відроджуються ідеї духовності, цінності, відповідальності, розвитку, самобудівництва, безсмертя» [87]. Змінюється образ концепцій особистості (з абстрактних до ускладнених і операційних). Нині ми маємо можливість спостерігати тенденцію зміни розуміння масштабу суб'єктності людини. Суб'єктність ‒ властивість самодетермінації буття особистості в світі, ‒ за свій розвиток особистість відповідальна сама [87]. Особистість розглядається як головний суб'єкт діяльності: вітальної (життєдіяльності), предметної (практичної), комунікативної (спілкування), рефлексії (саморозвитку). «Особистість інтегрує все це в цілісний гештальт, обираючи форми своєї активності, свободи й рівня розвитку. "Відображена суб'єктність" як продовження однієї людини в іншій дає можливість досліджувати утворення характеристик особистості. Експериментальні дослідження характеристик особистості поставили питання про мотивацію відтворення своєї суб'єктивності у світі, тобто про прагнення людини бути відображеною в житті, культурі, значущих інших, як "Я сам". Аналіз систем "індивід ‒ інший індивід" дав змогу розглянути суб'єкта в його становленні відображеного й поверненого. У процесі відтворення своєї суб'єктивності в світі особистість вибирає свої засоби залучення, формується індивідуальний світ, спосіб життя» [93].

О. Бондаренко описує формування персоніфікованих соціальних відносин як рівень репрезентації фахівця в цілісній сукупності всіх громадських і функціональних зв'язків. «Ці рівні виділяються за критеріями соціального нормування, що випливає із: а) характеру суспільних відносин; б) виробничих функцій; в) суб'єктивного (психологічного) прояву персоніфікованих соціальних стосунків» [22]. Автор зазначає, що третій рівень включає безпосередньо громадські соціальні й психологічні ланки: соціум ‒ група ‒ Я. Це ланки виступають для соціального індивіда як безпосередня, чуттєва реальність його соціального буття. «Якщо на перших двох рівнях фахівець представлений як втілення соціальної ролі ... то останній ... виокремлює саме суб'єктивність фахівця із загальної позаособистісної системи детермінації його діяльності. Це саме той рівень проявів соціального індивіда ... який найбезпосереднішим чином представляє «людський фактор» як він є... Це такий "зріз" життєдіяльності, де фахівець виступає вже поза рольових і функціональних рамок, звертаючись своєю живою індивідуальністю, феноменологією своїх життєвих проявів до інших людей» [22]. Автор називає це «функціональною особистістю» фахівця.

Таким чином, знання (обізнаність, досвід тощо) виступають первинним значенням компетентності та виявляються в її функціональному компоненті. Цей компонент вивляється у системі набутих знань з урахуванням їх глибини, об’єму, стилю мислення, норми етики, соціальних функцій. З позицій компетентнісного підходу, фундаментальні знання передбачають перетворення структури та змісту наукових знань, встановлення таких зв’язків, які реалізують можливості формуваня цілісного уявлення про діяльність в певній галузі, що підвищує ступінь застосування знань, активне їх використання. Традиційно вважається, що в основу функціональної компетентності входить набутий синтез знань: гуманітарних, соціально-економічних, загальнопрофесійних дисциплін; навичок творчої діяльності спеціаліста, який трансформується в реальний діяльнісний стан. Даний компонент функціонує у вигляді засобів діяльності, необхідних фахівцю для проектування власної технології керування та організації діяльності: конструювання логіки процесу; прийомів самостійного та мобільного рішення задач; генерування ідей, нестандартного мислення тощо.

Проблема визначення персоніфікації піднімалася в контекстах та інших протиставлень, наприклад «особистість - сутність». Б. С. Братусь, наприклад, виділяє те, що «сутність особистості та сутність людини відокремлені одна від одної тим, що перша є спосіб, інструмент, засіб організації другої і, значить, перша отримує сенс і виправдання в другій, тоді як друга в самій собі несе вище виправдання» [25].

Персоніфікація у психолого-педагогічному контексті означає «уособлення» освітнього процесу, надання йому особистісної спрямованості, має на увазі виявлення і актуалізацію внутрішніх особистісних ресурсів кожного суб'єкта освітнього процесу [93].

Г. Саліван [128] в якості основних елементів структури особистості запропонував систему персоніфікацій – сформованих образів себе та оточуючих, які визначають ставлення до себе й до інших, підкреслюючи, що для особистості значущим є те, як вона вписується в реалії соціуму і сприймається оточуючими. У працях багатьох спеціалістів підкреслюється велике значення для соціалізації особистості персоніфікованої професійної освіти, яку, на їх думку, потрібно розглядати як безперервний інтегрований педагогічний процес. «Персоніфікована освіта ‒ це, як мінімум, індивідуальний, особистісно орієнтований процес, що спрямований на максимальний соціально-професійний розвиток особистості і базується на властивому їй прагненні до самоактуалізації, самовдосконалення. Затвердження особистісно-орієнтованої парадигми у теорії та практиці освіти поставило принцип персоніфікованого підходу до професійної освіти (а особливо перенавчання) фахівців у ряд найбільш актуальних та значущих проблем» [93]. Н.Ф. Тализіна [109] зазначає, що «знання ніколи не існують самі по собі, завжди є елементом будь-якої діяльності, будь-якого уміння».

З іншого боку, в методології й теорії психолого-педагогічної освіти залишається пріоритетним діяльнісний підхід, в рамках якого особистість педагога-психолога виявляється повністю детермінованою наочно-технологічною стороною праці. Водночас на особистісному рівні спеціаліст психолого-педагогічного профілю вже не може тлумачитися як персоніфікація нормативної діяльності. Він стає суб'єктом, який реалізує в професії свій спосіб життєдіяльності, готовий визначати й довизначати цілі і завдання, бере на себе відповідальність за їх вільне і самостійне вирішення. Це внутрішньо детермінована активність, завдяки якій фахівець психолого-педагогічної спеціалізації здатний чинити незалежно від приватних обставин, творить їх сам і виробляє власну стратегію професійної поведінки та діяльності: «Технологічний аспект діяльності … має поєднуватися з особистістю педагога» [109].

В. Сластенін зазначає, що при визначенні мети професійної підготовки має бути здоланий розрив між педагогом-людиною, педагогом-громадянином та педагогом-професіоналом, що інтегрує його особистісну і професійну позицію [104].

Ці положення стають актуальними при підготовці практикуючих психологів у вищих навчальних закладах, особливо якщо враховувати «парадокс еквівалентності» між педагогічною і психотерапевтичною формами особистісної зміни, відкритий і проаналізований П. Лушиним [63]. «В разі психотерапевтичної, так само як і педагогічної, зміни, ‒ пише він, ‒ суб'єкт, як правило, ставить перед собою завдання ліквідувати певний дефіцит, виправити помилку, вирішити проблему, усунути психологічне порушення або здолати опір у діяльності клієнта чи учня. Останні, як правило, володіють відмінною від вчителя або психотерапевта смисловою моделлю. Процес подолання опору і є психологічною або педагогічною діяльністю».

В. Сластенін [104] зазначає: «У педагогічних ВНЗ на основі типової навчальної структури намагаються розвинути творчу індивідуальність, не займаючись нею як такою. Звідси стає необхідною розробка особистісно-орієнтованої технології педагогічної освіти. Міра ефективності цих технологій істотно залежить від того, наскільки повно представлена в них людина (студент, слухач) в її багатообразній суб'єктності й суб'єктивності». Автор підкреслює пріоритет суб'єктно-смислового навчання у порівнянні з інформаційним, і формування безлічі суб'єктивних картин світу, чому можуть сприяти: самодіагностика особистісного розвитку, ситуативне проектування, включення навчальних завдань у контекст життєвих проблем, відмова від валових форм навчання до його індивідуалізації ‒ полісуб'єктний, діалогічний підхід, який передбачає інші структури взаємодії викладача і студентів. Такий індивідуальний творчий підхід, на думку В. Сластеліна, забезпечує розвиток психолого-педагогічних поглядів і ідеалів, неповторної «технології» та стилів діяльності, авторського мислення.

Відповідно до положень, що розкривають поняття персоніфікації в навчальному процесі, можна говорити про формування в учасників педагогічного процесу певних персоніфікованих систем знань. Під знанням усе більше розуміють персоніфіковане знання, тобто таке, що існує на рівні індивіда і формалізувати яке за допомогою правильної літературної мови, математичних формул, конкретних характеристик та інструкцій вкрай складно, воно ледь піддається вербалізації [47]. До того ж воно як найтісніше пов'язане з досвідом конкретної людини, її діями, прийнятими ідеалами й цінностями. Ми погоджуємося з точкою зору П. Друкера, що знання не можна знайти в книгах, там можна знайти лише інформацію, і що знання – це здатність застосовувати інформацію в конкретній сфері діяльності [41, с.141].

Аналізуючи теоретичні джерела, зазначимо, що персоніфікація знань розкрита в певних інваріантах. Наприклад С. Борисов [24] розкриває цей феномен так: «Якщо традиційною парадигмою освітні здібності розглядаються як типові, то сучасна школа говорить про індивідуальні здібності. В основі цього зіставлення лежить те, що сучасна школа виходитиме з самоцінності суб'єктного досвіду індивіда як неповторного способу його життєдіяльності. «Цінність» учня виявляється у відтворенні не стільки суспільного, скільки індивідуального досвіду, збагаченого останнім. Учень не стає суб'єктом вчення, він є спочатку носієм суб'єктного досвіду. У вченні відбувається «зустріч» чогось заданого з уже наявним суб'єктним досвідом, збагачення, «окультурення» останнього, а не його породження, як вважалося раніше. Суб'єктність особистості виявляється у вибірковості до пізнання світу (змісту, вигляду і формі його представлення), стійкості цієї вибірковості, способах опрацювання навчального матеріалу, емоційно-особистісному ставленні до об'єктів пізнання. Тому основна функція сучасної школи полягає не в нівеляції, відгальмовуванні досвіду учня як неістотного, а, навпаки, у максимальному його виявленні, використанні, «окультуренні» шляхом збагачення результатами суспільно-історичного досвіду… Отже, під освітнім процесом у сучасній школі слід розуміти можливість учня реалізувати свій індивідуальний досвід пізнання, навчальної діяльності, поведінки…Для сучасної освіти стає актуальним питання співпраці вчителя та учня і, як окремий випадок цього питання, способи включення особистісного досвіду учня в процесі навчання».

С. Борисов вирізняє три стадії становлення особистості у навчанні: «Перша стадія – ідентифікація. Людина адаптується до соціуму, засвоює «копії» «препарованого» з навчальною метою знання, проходить тренінг (на репродуктивній основі). Друга стадія – індивідуалізація. Вона характеризується гуманізацією педагогічного впливу, режимом вільного розвитку стосовно самоствердження. Освітній процес, побудований на гарній філософській основі, відкриває можливість для переходу особистості на третю стадію становлення – *персоніфікації*. Особистість сприймається як носій специфічної духовності, пов'язаної з трансцендентальними зусиллями людини.

М. Мамардашвілі розробив своєрідну методику проходження цієї стадії, яку можна назвати «трансцендентальною дидактикою». Вчення, за Мамардашвілі, можна визначити як філософську комунікацію, мета якої в тому, щоб індукувати думку слухачів. Мамардашвілі прагнув показати, що знання не є сукупністю абстрагованих понять, позбавлених будь-якого життєвого сенсу. «Мертві знання для нас неважливі, – писав він, – ми звертаємося до минулого і розуміємо його лише тією мірою, якою можемо відновити те, про що думали колись, як наша здатність мислення і те, що ми можемо тепер самі придумати» [34, с.14]. Тобто головне завдання дидактики – вчити мислити. «Найкраща передача знань можлива тоді, коли вчитель не займається «педагогікою», нічого сам спеціально не вчить, є мовчазним прикладом. Але душевна смута саме тут і виникає» [68, с.177].

У літературі трапляються і такі інтерпретації поняття *персоніфікації знань*: «функція, що є втіленням знань у креативному потенціалі людини та встановленням персональної відповідальності за їх вживання» [60]; «персоніфікація знання більше стосується проблем роботи зі знанням. Але з огляду на його вміст ми можемо дійти до несподіваного і парадоксального висновку про те, що знання різні у кожної людини, у кожної групи й у суспільства в кожен момент часу» [А. Єгоров]; «це знання, накопичене людством і до того ж зафіксоване у словесно-знаковій формі, виступає одночасно і як *вихідний пункт*, і як *мета* … спеціальної роботи» [48]; «(зі знанням) людина із самого початку *зливається*, бо і виникає… як суб'єкт дії з предметом, як персоніфіковане знання, як знання, що має безпосередню співвіднесеність з речами, як знання речей. А не тих фраз, які з приводу цих речей сказані іншими людьми. Людина набагато рідше бачить і знає предмет, ніж думає. Найчастіше у предметі вона бачить лише те, що знає зі слів інших людей, оскільки з самим предметом вона, по суті справи, і не стикається. Бо її знайомлять не з предметом, а з тим, що з приводу цього предмета вже написано в книгах, у керівництвах, в інструкціях, у підручниках» [49].

У сучасному суспільстві смисл та значення професійної психолого-педагогічної освіти змінюються. Це не просто засвоєння знань, а також й імпульс до застосування здібностей та ціннісних установок особистості – суб’єкта суспільної діяльності. Вміння навчатися – це пізнання та перетворення світу, постановка проблем, пошук та знаходження нових рішень, навчання співробітництву з іншими людьми на основі поваги та рівнозначущості. Стає актуальним робити акцент на пізнавальний розвиток – природню стимуляцію, підтримку та супроводження пізнавальних мотивів, ініціативи та інтересів на основі зв’язку змісту навчального предмету з життєвим досвідом і системою цінностей особистості; гармонійний сталий розвиток понятійно-логічного та образно-художнього мислення; формування готовності до дій в нових, нестандартних ситуаціях; врахування творчого потенціалу особистості.

Формування навчальної діяльності в рамках програм дисциплін, викладання яких побудовано на принципу персоніфікації знань, відбувається шляхами:

- розвитку вміння вчитися, самостійно здобувати нові знання, організовуючи процес засвоєння; реалізація здатності до самовдосконалення; вирішення пізнавальних, навчальних та професійних завдань в умовах спільної діяльності, кооперації та співробітництва; стимулювання й супроводу творчої надситуативної активності, ініціювання постановки нових пізнавальних практичних завдань; участі у проектних колективних формах роботи;

- розвитку комунікативної компетентності – організації та спільної діяльності; здійснення обміну інформацією та міжособистісного спілкування; оволодіння засобами професійного спілкування, формуванням вміння слухати та чути учасників взаємодії, домовлятися, вирішувати конфронтації; керування системою міжособистісного спілкування з акцентом на культуру професійного психолого-педагогічного спілкування та взаємин; орієнтування в ситуаціях професійного психолого-педагогічного спілкування, адекватного розуміння учасника взаємодії; контролю та керування спілкуванням в залежності від завдань і ситуації спілкування; використання інформації відповідно до комунікативного завдання; виконання логічних дій абстрагування, порівняння, пошуку загальних закономірностей, аналізу, синтезу; здійснювання спільних евристичних дій; добору та конструювання контекстної спільної стратегії вирішення; висунення та перевірки гіпотез.

Отже, викладене вище дає підстави для висновку, що досі не існує певної однозначності у трактуванні розглянутого феномена. Так, персоніфікація *викладання* розглядається як ототожнення учнями стратегії викладання, стилю і відповідальності з персоною викладача і залежить від методології, сформованості колективу учнів, лідерства, масштабів, стилю; персоніфікована психолого-педагогічна *взаємодія ‒* це міжособистісна взаємодія учасників проблемно-орієнтованої групи [61], яка сприяє відмові від рольових «масок», подолання на користь вирішення проблеми психологічних «захистів», тобто виконання психолого-педагогічних функцій у поєднанні з особистісним ставленням (адекватне включення відчуттів, переживань, емоцій, особистісної турботи), духовним діалогом, що надалі сприяє здійсненню взаємозбагачувального особистісного саморозвитку усіх учасників освітнього процесу; відповідно, *принцип* персоніфікації, як провідний принцип антропоцентричного підходу – це умова організації педагогічної взаємодії, що дає змогу зробити останнє персоніфікованим; персоніфіковане *знання* як продукт відповідного підходу в освітній діяльності формується як знання, поєднане з наявним особистісним контекстом, особистісною системою знань, що формується в індивіда, та особистісними сенсами і цілями діяльності.

Процесуально персоніфікація знань є своєрідним «перенесенням» компонентів і систем перцептивного «вхідного» знання з подальшим його опосередкуванням і репрезентацією, що має перетворювальний, взаємозбагачувальний та розвивальний ефект у всіх учасників освітнього процесу.

Принципи й технології персоніфікації дедалі послідовніше інтегруються в освітній процес, що є об’єктивним та екологічним чинником розвитку освіти на сучасному етапі.

**1.4.Умови персоніфікації професійних знань у процесі підготовки майбутнього психолога**

Зважаючи на те, що персоніфікація професійних знань – це системний феномен, умови перебігу цього процесу логічно розглядати у взаємозв'язку психолого-педагогічних, організаційно ˗ управлінських, культурно ˗ історичних та соціально - економічних умов існування професії та умов набуття професії, а саме – вищої професійної освіти (рис. 1.4.1).

*Рис 1.4.1. Умови формування персоніфікованих знань.*

Психолого-педагогічними є умови, завдяки яким виникає і реалізовується можливість прояву, застосування та подальшого розвитку учасниками психолого-педагогічного процесу власних та суспільних здібностей, пізнавальних потреб, стратегій і стилів. Це умови, що забезпечують опанування та персоніфікацію знань при виборі, входженні в професію та її набутті. Обираючи та набуваючи нової професії, індивід досить кардинально змінює умови власної життєдіяльності, попри те, що вибір професії та професіоналізація – це природний (екологічний) процес, зумовлений соціальною сутністю людини. Аналізуючи цей процес в ракурсі психічної діяльності, зазначимо, що він відбувається як реалізація внутрішніх інтенцій і соціальних та культурно-історичних детермінант (зовнішньо). Підкреслимо, що індивід у цьому процесі стикається з новими умовами діяльності – пізнавальної, навчальної і насамперед професійної.

Психологічні умови можна розглядати також на рівні особистості в тому розумінні, що особистість взагалі й особистість студента-психолога зокрема розглядаються у дослідженні як відкрита система, функціонування якої можливе за наявності зворотного зв'язку між системою і середовищем. Цим середовищем виступають весь освітній процес у вищому навчальному закладі, міжособистісні взаємостосунки (в навчальному закладі, на роботі, в сім'ї, в суспільстві тощо). Для наочності окреслимо такі умовні сфери, в яких відбуваються процеси набуття особистісних новоутворень і опанування нової професії: а) адаптація; б) діяльність; в) взаємодія; г) ставлення [57].

Процес *адаптації* студента до умов освіти у вищому навчальному закладі відбувається на тлі зміни його соціального середовища, що викликає необхідність перебудови суспільних стосунків особистості й становить сутність соціальної адаптації. Дослідження дає підстави зробити смисловий акцент на тому, що впродовж навчання у ВНЗ людина адаптується до його умов більшою мірою, ніж до умов реальної практичної професійної діяльності.

Нова професія потребує від особистості активізації та реалізації здатності конструювати професійні знання, в тому числі знання власних можливостей та перспектив у зв’язку з новою діяльністю. Ця вимога задовольняється у процесі вироблення власного світогляду, смисложиттєвого та ціннісного вибору, відчуття і поступового формування життєвих перспектив. Тому діяльність, окрім сутнісної та предметної складових, ‒ це ще й реалізація здатності до ініціювання, прийняття рішень, організації та самоорганізації, управління й самокерування усіх учасників навчального процесу.

Сфера діяльності та *взаємодії* окреслюється контекстом спільної діяльності, яка реалізується як передача та запозичення досвіду, системне управління і організація. Як уже було зазначено, феномен персоніфікації, як процес організації особистісних знань, відображений у дослідженнях H.Gruber, де автор стверджує, що в організації знань ключову роль відіграє наявність «системи вірувань», в яку асимілюється новий досвід. Ця система є результатом взаємодій особи зі своїм оточенням і конструюється за допомогою безперервних інтерпретацій (наприклад, шляхом трансформації культурної спадщини). В рамках системи вірувань у ході тривалого процесу відбуваються визрівання та оформлення нових ідей.

Зважаючи на умови *самоорганізації* у зазначених сферах, логічним є виявлення альтернативних ознак формувального середовища, а саме навчальних і професійних, що існують на даний момент (табл.1.4.1).

Таблиця 1.4.1

**Ознаки формуючого середовища**

**персоніфікації професійних знань**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Процес опанування нової професії | Середовище | |
| навчальне | професійне |
| Адаптація | Студентська спільнота, освітня система | Професійне середовище, соціально-історичні, культурні, економічні умови існування та розвитку професії |
| Діяльність | Навчальна | Професійна |
| Взаємодія | Між учасниками навчального процесу та представниками студентства | Між представниками професійного середовища та учасниками професійного процесу |
| Ставлення | Часто формальне та споживацьке, репродуктивне | Включення та занурення в професійну діяльність, суспільна продуктивна, творча діяльність |

Організаційні умови формування ППЗ – це особливості самоорганізації учасника навчального процесу (в тому числі і викладача); особливості організації форм навчання, певної методичної бази; а загалом ‒ розвитку й управління системою освіти та професійним соціальним середовищем, а також внесок і вплив, кожного учасника цього процесу.

Становлення ідентичності практичного психолога набуває більш виражених ознак здебільшого після закінчення вищого навчального закладу, на початку практичної діяльності в якості практичного психолога (для цього випускник має формальну підставу у вигляді диплома навчального закладу). І якщо дослідники підкреслюють певний розрив між формалізацією освіти та її змістовими сутнісними характеристиками, то випускник вищого навчального закладу реалізує цей синтез між суперечностями тими способами і за допомогою тих можливостей, які реально виникають під час навчання і після закінчення навчальної установи в процесі подальшої освіти та практичної діяльності. Це доволі часто спостерігається як певний експеримент над «споживачами» професійних послуг та власне над особистістю молодого спеціаліста. Сприятливими виявляються ті умови, в яких є можливість звернутися по відповідну професійну допомогу у вигляді супроводу входження в професійну діяльність і супервізії практичної діяльності на усіх рівнях (змістовому, саморегуляційному, організаційному, особистісному, системному). «У цьому і парадокс, що, з одного боку, наявна система освіти продовжує стихійно зживати наявні підстави директивного або, як би сказав В.В. Давидов, пояснювально-ілюстративного навчання (суть якого ‒ пояснювати слухачам і студентам те, що вони й самі можуть засвоїти), а з другого ‒ досвід 90-х років показав, що в епоху змін навчання відбувається значно швидше і ефективніше» [62].

Cоціокультурні умови існування певної професії відображені в сьогоденній ситуації на ринку праці взагалі та свідчать про те, що професія стає не тільки засобом забезбечення власних життєдіяльнісних потреб, а й способом життя, який часто визначає спрямованість особистості та її світосприйняття.

Набуває більшої актуальності тенденція до взаємопроникнення особистості й тих професійних ролей, які вона виконує та реалізує, особливо коли мова йде про допоміжні професії, зокрема психолога.

Культурно-історичні умови сьогодення характеризуються зміною освітніх парадигм, ускладненням і диференціацією змісту професійної діяльності, яка актуалізує внутрішні, психологічні ресурси особистості. Нова якість професійної освіти сьогодні – це її відповідність вимогам міжнародних стандартів якості, задоволення запитів широкого кола споживачів психологічних послуг. Культурно-історичні умови також розглядаються з огляду на національний менталітет, особливості соціального групового та міжгрупового світосприйняття, рівень сформованості психологічної грамотності та психологічної культури народу, а також характеристику етапу розвитку суспільства та історичного контексту загалом.

Отже, нині спостерігається тенденція індивідуального, часто спонтанного вирішення завдань становлення ідентичності психолога – це відбувається на рівні особистісної самоорганізації в умовах стихійного становлення та організації професійного середовища. Цей процес пов’язаний з багатьма складнощами, і водночас відкриває безліч можливостей для найбільш ефективного поєднання особистісних смислів молодого спеціаліста із запитами середовища (професійного й цільового). Завдяки цьому у молодих спеціалістів з’являється можливість відчути особистісний вплив на становлення так званого ринку психологічних послуг, на своє місце у професійній та науковій спільноті, на процес формування загальної психологічної культури суспільства тощо.

Зважаючи на те, що освітня система сьогодні перебуває в процесі кризи, трансформації, а точніше, в перехідному стані [63], з’являється можливість ширше застосовувати особистісно-орієнтовані форми навчання для персоніфікації професійних знань. Це стає актуальним, з огляду на можливості більш ефективного та короткострокового навчання, що спостерігається, як зазначає П.Лушин [62], у нестабільні й малоструктуровані періоди розвитку соціальних та особистісних систем.

У методології та теорії психологічної освіти залишається пріоритетним діяльнісний підхід, у рамках якого особистість викладача виявляється практично повністю детермінованою наочно-технологічною стороною праці.

Традиційний «пояснювально-ілюстративний» підхід до освітнього процесу здійснюється з позицій так званої дефіцитарної логіки, яка передбачає виявлення стороннім експертом в тій чи іншій галузі певного відхилення, вади, нестачі, помилки і виправлення їх за допомогою привнесення, індукування того, чого не вистачає. Експертні знання і досвід вважаються такими, що на їх підставі робиться оцінка тих чи інших особистісних процесів, властивостей, стилів і навіть смислів діяльності. Не дивно, що багатьма дослідниками така взаємодія визначається як формальна, об'єктно-орієнтована, маніпулятивна. Загалом вона ґрунтується на типологізації учасників навчального процесу, включаючи викладачів. Але «життя багатше, ніж наймудріші думки про нього», зазначив П.Лушин, а тим більше, ніж будь-яка, навіть найдосконаліша, типологізація.

Отже, традиційна модель навчання сама себе залучила в жорсткі рамки, які виникли об'єктивно в тоталітарні часи, але й досі зберігаються деякою мірою, попри достатньо впевнені намагання впроваджувати особистісно-орієнтовані форми взаємодії в навчанні, що свідчить про трансформування, розширення цих самих меж за законами самоорганізації систем.

Поки що зберігається репродуктивна форма навчальної діяльності в закладах освіти. Вона виявляється у зовнішній ініціації постановки навчальних завдань, у їх вирішенні та демонстрації шляхів розв'язання, й цілковито зовнішньо детермінованою системою оцінювання. Неадаптивна надситуативна активність сприймається більшою мірою як вада, яку потрібно усунути. Викладач і студент частіше за все тлумачаться як персоніфікація нормативної діяльності. Традиційна система навчання намагається створити умови для підготовки спеціаліста за заданим взірцем. Для цього складені професіограми та психограми, що відбивають професійно важливі якості та психологічні риси майбутнього фахівця.

Таке існування освітньої системи сприяє формуванню персоніфікованого знання, що супроводжує так звані «перехідні форми» професійної ідентичності, наприклад такі, як студент-психолог. На думку П.Лушина, витрачається невиправдано багато часу на те, щоб надавати студентам безособистісну інформацію, яку вони самі здатні знайти та засвоїти в наш час інформаційного надлишку, чи профіциту.

Так, досвід роботи психологічних служб вищих навчальних закладів і результати досліджень у рамках Цільової комплексної програми "Вчитель" показали, що близько 40% студентів почуваються сьогодні особистісно і професійно невпевненими не тільки під час навчання, але і після його завершення. Можна припустити, що це спричинено як проблемами самої ідентифікації молодої людини, так і важкою прогнозованістю широкої палітри стосунків, взаємин, сподівань та відносин, що формуються під впливом загальних чинників. Змістом навчання у вищому навчальному закладі задоволені лише 29% студентів [85, с.486].

*Таблиця 1.4.2*

**Умови персоніфікації професійних знань в системах традиційної та персоніфікованої освіти**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Критерій** | **Система освіти** | |
| **традиційна** | **персоніфікована** |
| ***Цілі освіти*** | Орієнтація на підготовку людини до виконання певних функцій перш за все на репродуктивній основі. Лю-дина розглядається як елемент ос-вітньої системи, що програмується; людина, яка обмежена у виборі та реальних можливостях визна-чення власне своїх цілей та засобів їх досягнення в контексті навчальної діяльності та поєднання їх з цілями майбутньої професійної діяльності | Орієнтація на цілісний системний розвиток людини як особистості протягом усього життя, на використання, конструювання, відкриття можливостей її ефективної професійної діяльності та соціальної адаптації у світі, що швидко змінюється. Вважає метою реалізацію можливостей застосування здатностей та попереднього досвіду студента, його прагнень і можливостей, а також можливостей соціальної саморегуляції. |
| ***Зміст освіти*** | Орієнтаціяна "енцикло-педичність"; перенавантаження інформаційним та фактологічним матеріалом. Часто матеріал не пов’язаний ні з реаліями сучасного суспільства, ні із запитами самого студента. Весь спектр освітніх процесів представлений як певний обсяг знань, умінь, навичок, які мають бути твердо засвоєні студентом для подальшого використання | Орієнтація на суспільну участь, на випе-редження розвитку суспільства, на кон-струювання і створення певного професій-ного чи іншого профільного суспільства, професійної кар’єри, особистісних нави-чок і якостей та інших сфер со-ціальної практики. Передбачає спадковість та бага-товаріантність загальної і професійної ос-віти. Окрім самих знань, умінь, навичок, зміст включає сам процес, досвід їх набут-тя та практичне застосування, шляхи і за-соби самостійного здобуття, пошуку та відкриття самоосвіти ‒ "особистісний дос-від" та «особистісні смисли» як компоненти змісту освіти |
| ***Методи і форми освіти*** | Роль викладача зводиться до до-хідливого подання імовірно пізна-вальної інформації. Домінують опи-сові методи навчання. Проблемні і практичні методи використовують-ся більше для ілюстрації і наочнос-ті. Домінує відтворення зразків по-переднього досвіду фахівців у конк-ретній галузі. Використовуються та-кі форми організації навчання, за яких кожен студент освоює матері-ал з однаковим темпом для всієї групи тих, хто навчається. | Викладач виконує функції організатора навчання та індивідуалізує навчання. До-мінують продуктивні, активно-творчі ме-тоди навчання, орієнтовані на самостійну і творчу діяльність проблемно-практичного характеру. Мета — дати не тільки готові системні знання, але і досвід самостійного відкриття знань, конструювання, інтегра-ції у супроводженні спеціаліста психолого -педагогічної галузі. Освіта будується за індивідуально-груповим екоцентрованим принципом, за якого кожен студент має можливість рухатися в освоєнні материалу своїм темпом |
| ***Що в результаті*** | Індуковані знання, які перевіряють-ся та трансформуються тільки в ре-зультаті практичної професійної ді-яльності після закінчення навчання. | Особистість, що розвивається, має сформовані пізнавальні запити та духовні потреби, здатна самостійно планувати й реалізувати свої цілі |

Власні спостереження свідчать про те, що і студент, і викладач стають суб'єктами, які реалізують у професії свій спосіб життєдіяльності в певний проміжок часу, готові довизначати завдання, беруть на себе відповідальність за їх вільне і самостійне вирішення. Це внутрішньо детермінована активність, завдяки якій учасник освітнього процесу здатний виробляти власну стратегію професійної поведінки та діяльності, поєднувати й співвідносити її із системними вимогами у суспільній діяльності.

Отже, можна констатувати той факт, що згідно з культурно-історичними умовами в нашій країні, пріоритетними стають суб'єктно-смислове навчання у порівнянні з інформаційним, формування великої кількості суб'єктивних картин світу, чому можуть сприяти:

1) поєднання засвоюваних знань з наявним особистісним контекстом, особистісною системою знань, яка формується у індивіда, особистісними сенсами і цілями діяльності;

2) включення навчальних і професійних завдань у контекст життєвих проблем, відмова від валових форм навчання до його індивідуалізації ‒ полісуб'єктний, системний підхід, за якого викладач стає тим, хто супроводжує входження, адаптацію та особистісний розвиток у професійному середовищі, персоніфікуючи водночас своєю особистістю професійні знання та професію загалом. Такий творчий підхід до персоніфікації професійних знань стає визначальним у розвитку авторського мислення, утворенні неповторних форм

та стилів діяльності.

Сама ідея дослідження феномена персоніфікації професійних знань виникла в результаті занурення у професійне середовище завдяки екофасилітаційному підходу до психолого-педагогічної допомоги, що розроблений і втілений у навчальний процес П. Лушиним. Теоретичне обґрунтування екофасилітаційного підходу, який спирається на теорію особистісної зміни, представлене в монографії автора [63].

На відміну від традиційної, пояснювально-ілюстративної форми занять, навчання у Школі екофасилітації відбувається у формі розвитку логіки групового процесу як системного явища, де всі учасники мають можливість:

1) подієвого впливу на середовище; 2) самостійної постановки проблемних пізнавальних, навчальних, професійних і взагалі життєвих завдань; 3) вибору учбово-пізнавальних траєкторій, виходячи з особистісних переваг і сенсів; 4) самостійної оцінки з урахуванням соціально-середовищних умов набуття знань.

Принципи побудови навчального процесу у Школі екофасилітації:

1. Гуманістичний принцип, який передбачає:

 - акцентування на подіях, що сприяють чи запускають процеси особистісної зміни/розвитку та спільне створення відповідних умов навчання;

  - створення взаємодії на підставах взаємоповаги, загальнолюдських прав, гідності, визнанні значущості та самоцінності кожного;

  - засвоєння професійних культурних прикладів, норм і зобов'язань стосовно учасників психолого-педагогічної взаємодії;

  - рівноправне спілкування на основі свободи висловлювання, поваги до співрозмовника.

1. Комунікативний принцип передбачає:

- оволодіння засобами професійного спілкування, вміннями слухати та чути інших учасників психолого-педагогічної взаємодії, домовлятися, вирішувати конфронтації;

- конструювання системи міжособистісного спілкування з акцентом на культуру професійного психолого-педагогічного спілкування, взаємодії;

 - організацію та самоорганізацію в умовах спільної діяльності та співробітництва.

3. Принцип творчої активності припускає:

 - стимулювання й супровід ситуативної та надситуативної творчої активності, ініціювання постановки нових пізнавальних практичних завдань;

 - участь у групових, краудсорсингових та інших колективних формах роботи;

- спільне створення відповідної ​​атмосфери для розкриття творчого потенціалу кожного учасника психолого-педагогічної взаємодії на основі стосунків, побудованих на моделі рівноправності, поваги і визнання самоцінності кожного.

4. Принцип історизму, який передбачає персоніфікацію знань з опорою на життєвий та професійний досвід учасників психолого-педагогічної взаємодії. Акцент робиться на тому, щоб кожен учасник міг проявити себе як особистість при максимальному включенні в професійну/навчальну діяльність. У цьому сенсі велике значення набуває обов’язкове врахування ідейного, психологічного, практичного різноманіття досліджуваного матеріалу. Неоднозначність ідейної основи будь-якої пізнавальної діяльності спонукає до дії, сприяє ініціативним проявам, дає можливості усвідомити себе в навчальному процесі як вільну, творчо обдаровану особистість. Формуються вміння знаходити інваріанти рішення за умови надлишку ідей у груповому та індивідуальному пізнавальному концептах.

5. Семіотичний принцип дає можливість розкрити професійну мову; познайомитися з різними знаковими системами  та засобами професійного психолого-педагогічного спілкування: вербальними та невербальними.

6.  Принцип евристичної основи змісту навчання передбачає самостійне відкриття чогось нового, суб'єктивно значущого. Акцент робиться на засвоенні знань і способів діяльності за рахунок самостійної постановки та вирішення навчальних, професійних проблемних ситуацій, відкритті, конструюванні, створенні, систематизації нових знань. Освоєння на засадах рефлексії виступає як прямий продукт такого евристичного процесу. Інсайти виникають коли майбутній результат ще не сформований, але спосіб його одержання охоплений.

            7.  Принцип диференціації акцентує увагу на емоційних переживаннях як на значущих у розвитку особистості. Тому особистісно-орієнтована траєкторія має першорядне значення у забезпеченні диференційованого та індивідуального підходів у навчанні та дозволяє створити ситуацію успіху для кожного учасника психолого-педагогічної взаємодії.

  8. Принцип діалогічної спрямованості передбачає застосування діалогових форм роботи як забезпечення відкритого інформаційного та знаннєвого простору, вільної циркуляції «живих» знань.

Заняття вибудовуються так:

1) його учасники безпосередньо занурені в контекст професійної діяльності, мають можливість спостерігати за ситуаціями ефективної професійної діяльності та брати в них участь (а саме, в ситуаціях переживання успіху у допомозі клієнту та власне собі у досягненні спільних цілей в контексті психологічної консультації чи групової роботи);

2) мають практичну можливість ознайомитися із так званою «профіцитарною моделлю» взаємодії та допомоги і застосувати її у групі та у власному житті;

3) відповідальність за розвиток активності та процесів у групі розподілена між усіма учасниками, що сприяє розвитку саморегуляції в ситуаціях невизначеності, підвищує рівень довіри до себе, до власних уподобань, сенсів, стратегій, засобів контролю та відповідальності тощо;

4) можуть визначати, довизначати та перевизначати особистісно значущі цілі (зони актуального й найближчого розвитку [31]) як сбереження конструктивної активності [63];

5) беруть безпосередню участь у створенні обстановки екологічного прийняття особистості, її спрямованостей та форм саморепрезентації та самопрезентації, що загалом має взаємозбагачувальний ефект;

6) можуть зануритися в атмосферу фасилітуючих впливів та освоювати її, виходячи з того, що викладач і учасники здійснюють співдіяльнісну, сприятливу та фасилітуючу дії щодо процесів особистісної та групової самоорганізації;

7) мають змогу застосовувати свій життєвий досвід, який «виявляється у вибірковості щодо пізнання світу (змісту, вигляду і форми його представлення), у стійкості цієї вибірковості, засобах опрацювання навчального матеріалу, емоційно-особистісному ставленні до об'єктів пізнання, який стає вирішальним і основоположним при навчанні» [8]. Це дає можливість поєднувати репродуктивний рівень практики з набутими знаннями та «поступовими або несподіваними переходами» [63] до перетворювального рівня, поєднаного з життєвим контекстом і «картиною світу» учасників;

8) можуть спостерігати, сприймати, переживати і рефлексувати процес особистісної зміни як подій, що пов'язані з набуттям та інтеграцією нової ідентичності особистості – практичний психолог, а також з процесом системних групових змін.

Підсумовуючи, зазначимо, що сучасними умовами персоніфікованої освіти та персоніфікованої психолого-педагогічної взаємодії є спрямованість освітніх траєкторій, виходячи із самоцінності суб'єктного досвіду індивіда як неповторного способу його життєдіяльності. Соціальна «цінність» спеціаліста виявляється у відтворенні не стільки суспільного, скільки індивідуального досвіду, збагаченого останнім, що стає можливим при акцентуванні побудови навчального процесу на персоніфікацію знань студента-психолога.

**ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ.**

Аналіз сучасних концепцій персоніфікації знань і персоніфікації професійних знань дав змогу сформулювати підходи до його визначення як психологічного феномена та психічного процесу.

В аналізі досліджень феномена ПЗ можна виокремити такі напрямки:

а) дослідження психологічних чинників процесу опанування, засвоєння та конструювання знань у певних контекстах провідної діяльності;

б) дослідження взаємодії ПЗ з різними психологічними конструктами;

в) вивчення різноманітних аспектів власне самого феномена ПЗ;

г) з’ясування організаційних чинників ПЗ як процесу пізнавальної діяльності;

д) дослідження культурно-історичних, соціальних та інших середових умов ПЗ.

Виявлено, що персоніфікація знань є природним процесом, яким супроводжується пізнавальна і загалом конструктивна активність особистості. Особливості перебігу процесу персоніфікації знань відбивають ступінь і проявлення психологічних новоутворень особистості, залежно від умов розвитку, пізнавальної діяльності, специфікою соціального середовища та масової культури, у якій відбувається формування особистості.

Розглянуто такі категоріальні характеристики персоніфікації знань, які можна адаптувати до будь-якої вибірки, і на цьому підґрунті створити авторський психодіагностичний інструментарій.

Завдяки дослідженню аспектів феномена, його визначення також зазнало певних трансформацій згідно з умовами та закономірностями нашого власного процесу персоніфікації знань. Цей феномен трактується на даному етапі дослідження, як властивість особистості, що дає змогу керувати процесом зміни системи знань особистості, процесом переходу від одного умовного рівня знання до іншого як у певних предметних галузях, так і в усій системі особистісного знання людини; процесом, що має соціальний ефект – створення колективного продукту – персоніфікованого знання. Такий функціональний прояв ПЗ зумовлює її роль як важливого чинника розвитку ідентичності особистості. Персоніфікація професійних знань (ППЗ) асоціюється з процес змінювання системи професійних знань особистості, засвоєння та висвоєння знань у професійній діяльності, організації знань та керування власною системою знань у професійній діяльності.

.

**РОЗДІЛ 2**

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ПЕРСОНІФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

Результати теоретичного аналізу проблеми персоніфікації професійних знань студента-психолога визначили необхідність емпіричного дослідження психологічного змісту, умов та особливостей персоніфікації професійних знань у процесі навчання й опанування професії, що супроводжується розвитком особистості студента-психолога. Поліпарадигмальний характер досліджуваного феномена персоніфікації професійних знань став заставою для поднання якісного та кількісного підходів до його наукового дослідження.

**2.1. Критеріальні особливості дослідження персоніфікації професійних знань**

У процесі узагальнення даних теоретичного аналізу проблематики визначення поняття «персоніфікація знання» [14] і дослідження ознак та характеристик феномена в освітній діяльності [15, 16], виникла можливість систематизувати ознаки і характеристики персоніфікованого знання (ПЗ) для визначення критеріїв емпіричного дослідження цього феномена. Така систематизація відбувалася у формі створення структурної моделі ПЗ з метою добору інструментарію для її діагностики. Доречною виявилася систематизація за трьома умовними рівнями характерних проявів феномена ПЗ: філософсько-психологічним, загально-психологічним та соціально-психологічним (табл.2.1.1).

*Таблиця 2.1.1.*

**Структура персоніфікації знань**

**у ознаках та характеристиках за різними аспектами**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Рівні анализу формування ПЗ** | **Аспекти ПЗ** | | | |
| **феномено-**  **логічний** | **процесуальний** | **системний** | **функціональ-ний** |
| Філософ-сько-психологічний | Смислові характеристики, підстави (мотиви), контекстуаль-ність, істиність, логічність, відповідність, голографічність | Динамічність, нелінійність (імпритинг, інсайт), раціональна спадкоємність знань | Відкритість, обмеженість, самоорганізація динамічність, цілісність, незворотність | Доцільність, практичність, прагматичність, перетворюваль-ний та орієнтуючий характер |
| Загально-психоло-гічний | Ціннісні категорії, значущість, суб'єктність, явні і неявні компоненти знання, мовна організація знань, життєвий досвід, інтуїція, особистісна система знань, референтна представлен-ність | Смислоутворю-вальний характер, подієвість, особистісне опосередкування, характеристики часу; автоматична оцінка, «упаковка» досвіду, рефлексивний характер, когнітивні аспекти, трансцедентний характер, творчі компоненти | Виявляється в особистісній/ системній зміні/ розвитку і формуванні системи особистісної саморегуляції | Супроводжує виникнення нової професійної/особистісної ідентичності, стильові прояви особистості |
| Соціально-психоло-гічний | «Надлишок бачення», профіцитарна логіка, плюральний характер чи полісуб’єктність | Соціально-психологічна оцінка, конструктивна активність | Персоналізація, індивідуалізація | Ефективність; ПЗ як продукт професійної діяльності; екологічне мислення |

На підставі проаналізованих ознак і характеристик персоніфікованого знання, та узагальнення попередніх даних теоретичного аналізу [14 ‒ 16] виникає можливість розглядати персоніфікацію знань як продукт відповідного підходу в освітньої діяльності, який з'являється як особистісно значуще знання, співвіднесене з наявним особистісним контекстом, особистісною системою знань, що формується в індивіда, особистісними сенсами та цілями професійної та життєдіяльності; це знання, що виникає на основі особистісних сенсів у значущих життєвих ситуаціях.

Відповідно, критеріями персоніфікації професійних знань можна вважати ефективність та успішність перебігу наступних процесів: 1) смислоутворення; 2) визначення та перевизначення підстав діяльності в контексті формування мотиваційно-ціннісної сфери особистості (насамперед мотивації діяльності – пізнавальної, навчальної, професійної, життєдіяльності взагалі); 3) процес самоорганізації особистісної системи знань; 4) формування та інтеграцію нової ідентичності особистості – «Я-образу»; 5) творчі прояви; 6) прояви феноменів внутрішньої (особистісної) та зовнішньої (середової) ініціації у вигляді події в значущій сфері життєдіяльності; 7) підтримки конструктивної активності; 8) проявів в особистісному та системному розвитку/зміні й формуванні системи професійної та особистісної саморегуляції; 9) персоналізації та індивідуалізації; 10) формуванні толерантності до невизначеності; 11) ініціювання активності в соціально опосередкованій спільній діяльності; 12) формування екологічного мислення.

Здається логічним зазначити, що успішність розгортання цих процесів може свідчити про ефективність персоніфікації професійних знань, в результаті це розширює можливості особистості визначати, самостійно конструювати та вирішувати професійні, особистісні, життєві завдання, а також оцінювати їх, враховуючи:

- відповідність особистісним смислам й особистісним стратегіям засвоєння знань та пізнавальної діяльності, а також ідеальним рівням і якості знань;

- реалізацію здатності ініціювати та вирішувати проблеми й завдання, що виникають під час професійної та особистісної (життє-) діяльності (толерування невизначеності шляхом як власної особистісної саморегуляції, так і створення проблемно-орієнтованих груп (ПОГ) [61]; творчий характер вирішення життєвих та професійних завдань);

- адекватність соціокультурному контексту функціонування знань.

Відповідно, дослідження виокремлених вище процесів в умовах підготовки психолога дає змогу експериментально дослідити процес персоніфікації професійних знань.

Феномен персоніфікації професійних знань розглядався в цьому дослідженні як відповідний продукт підготовки (див. табл.2.1.1) практичного психолога і досліджувався за такими критеріями:

1. «Системність» як відповідність особистісно-професійних значущих знань соціокультурному контексту функціонування знань.

2. «Смислоорієнтація» як відповідність професійних знань особистісним смислам життєдіяльності індивіда та ідеальному рівню і якості професійних знань.

3. «Керування власною системою професійних знань», що виявляється в: а)усвідомленні особистісних траєкторій та стратегій здобуття та засвоєння знань, б) відповідності традиційних навчальних траєкторій індивідуальним пізнавальним стратегіям; в) здатності до ініціювання та вирішення проблем і завдань, що виникають у професійній діяльності та загалом життєдіяльності (толерування невизначеності шляхом як власної особистісної саморегуляції, так і створення «проблемно орієнтованих та профіцитарно орієнтованих груп» [61].

4. Творчий характер вирішення життєвих і професійних завдань ‒ контекстуальна реалізація здатності налагоджувати персоніфіковані фасилітуючі професійні психологічні зв'язки, стосунки; конструювати ефективну спільну професійну діяльність на засадах суб’єкт-суб’єктних взаємодій та персоніфікованих диспозицій «я-ти», розвиток позитивної атрибуції (оптимізму) та профіцитарного екологічного мислення [62].

Теоретичний аналіз підстав, які констатують гарантовану наявність новоутворень у системі професійних знань студента-психолога під час навчання у вищому навчальному закладі, та синтез цих положень з визначеними нами критеріями персоніфікованого професійного знання дають змогу конструювати траєкторії дослідження феномена персоніфікації професійних знань студентів-психологів таким чином:

1. Оцінка відповідності набутих знань а) особистісним смислам навчальної діяльності, б) індивідуальним траєкторіям пізнавальної діяльності, в) ідеальним рівням знань (знання сутності професійної діяльності психолога (як ідеал, приклад, взірець, або ж як власний досвід), г) соціокультурним умовам (соціальним запитам).
2. Аналіз змісту знань про себе в умовах професійної діяльності – особливостей саморегуляції в умовах професійної діяльності та такий інтегративний показник, як толерантність до невизначеності, яку можна розглядати як стильову характеристику процесу пізнання.
3. Вивчення та аналіз продуктів діяльності: власна оцінка навчальної діяльності; навчальні і творчі роботи у рамках програми вищого навчального закладу; співпраця (наукова ‒ участь у конференціях, виступи, доповіді, статті; викладацька ‒ просвітництво, роз'яснення; власне практична допомога ‒ участь у заходах допомоги – індивідуальних та групових; управлінсько-організаційна діяльність).
4. Реалізація здатності до встановлення суб’єкт-суб’єктних персоніфікованих стосунків у діяльності.
5. Аналіз змісту навчальних програм та діяльності педагогів вищих навчальних закладів як середових умов персоніфікації професійних знань у період навчання.

У дослідженні ми спираємося на такі положення: а) особливістю особистісного розвитку як «непреформованого, кінцеві форми якого не є визначеними, а лише задані тими зразками, що існують в суспільстві» (за Виготським); б) зважаючи на це, спроби визначити об'єктивні критерії розвитку особистості стикаються з певними труднощами; в) цю суперечність можна вирішити, застосовуючи модель С. Борисова [24], яка виокремлює три стадії становлення особистості у навчанні: 1) ідентифікацію як адаптацію до соціуму, засвоєння «копій» «препарованого» з навчальною метою знання, своєрідний тренінг на репродуктивній основі; 2) індивідуалізацію як усвідомлення неповторності та унікальності самого себе, свого «надлишку бачення», смислів «надситуативної активності», а згодом кожної людини. Реалізується в умовах «гуманізації педагогічного впливу, режимом вільного розвитку у плані самоствердження»; 3) персоніфікацію, як усвідомлення та реалізацію принципів полісуб’єктності, конструювання свого місця у світі та професійному середовищі, створення умов та реалізацію надлишкових особистісних психологічних проявів. «Освітній процес, побудований на гарній філософській основі, відкриває можливість для переходу особистості на третю стадію становлення – персоніфікацію. Особистість сприймається як носій специфічної духовності, пов'язаної з трансцендентальними зусиллями людини» [24].

Таким чином, ми визначаємо в якості досліджуваного феномена розвиток особистості майбутнього психолога як ступінь визначеності того, як він представляє своєю власною особистістю професію «психолог». Це пов’язано, по-перше, з усвідомленням сформованості власної професійної ідентичності; по-друге – реалізацією здатності до адекватної та ефективної саморегуляції й самоорганізації в ситуаціях і подіях професійної чи іншої провідної діяльності.

**2.2.Особливості та психологічний аналіз ознак розвитку особистості студента-психолога**

Особливості розвитку особистості студента-психолога досліджувались у різних контекстах багатьма авторами (О. Абдуліна, Б. Ананьєв, Г. Балл, Б. Богоявленська, Л. Божович, А. Бойко, О. Бондарчук, Л. Виготський, П. Горностай, В. Гриньова, А. Гусєв, Т. Дмитренко, В. Євдокимов, І. Журавльов, Л.Зоріна, Г.Костюк, П. Лушин, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Семиченко, В. Сластьонін, О.Леонтьєв, Н. Тализіна, Б. Теплов, Г. Троцко, В. Ледньов, І. Лернер, М. Скаткін, Т. Шевченко та ін.)

Напрями досліджень можна скомпонувати та подати наступним чином: 1) розвитокі зміна цінісно-смислової сфери студентів-психологів; 2) динаміка змін мотиваційної сфери студентів˗психологів; 3) процеси психологічної готовності до професійної діяльності; 4) розвиток професійної спрямованості студентів-психологів; 5) динаміка професійного та особистісного самовизначення; 6) розвиток «Я˗концепції»; 7) адаптаційні процеси, у тому числі розвиток здатності до самоорганізації, саморегуляції та самокерування в умовах провідного виду діяльності (зокрема, розвиток такої здатності особистості, як толерантність до невизначеності); 8) особливості особистісних змін залежно від зміни провідного виду діяльності; 9) зміна/розвиток характеру міжособистісної взаємодії під час навчання у вищому навчальному закладі; 10) зміна особистісного ставлення до навчальної та професійної діяльності; 11) розвиток професійно важливих особистісних якостей тощо.

Розглянемо стисло положення кожного з цих виділених напрямів. Отже, перший напрям досліджень стосується розвитку та зміни ціннісно-смислової сфери студентів-психологів. На думку багатьох авторів (І.Абакумова, А. Асмолов, І. Васильєв, В. Зінченко), таке системне утворення, як смисло-життєва концепція особистостіта її умовна складова ‒ смислова сфера людини, безпосередньо впливає на інші життєві прояви, а саме визначає певним чином напрям людського пізнання. За даними досліджень, у ціннісно-смисловій сфері особистості студента-психолога виявляються такі *новоутворення*: студент-психолог проходить через стадії ідентифікації та моделювання, засвоюючи суспільні культурні цінності та правила суспільної поведінки, що теоретично можна співвіднести з репродуктивним і творчим процесом формування певної особистісної системи знань. Загалом побудова і переоцінка системи цінностей визначаються як основний процес розвитку. Наприклад, шляхами морального розвитку, за Хоффманом, є: 1) соціально прийнятна поведінка, що визначається соціо-культурними умовами та межами; 2) освоєння турботи про інших, яка ґрунтується на емпатії; 3) розвиток мислення на рівні формальних операцій, у процесі якого індивід набуває досвіду перевірки гіпотез, переоцінки інформації та переформулювання понять. Переоцінка цінностей виступає чинником зміни ставлення до ризику [33] та такої особистісної характеристики, як толерантність до невизначеності (ТН). Конструктивно-пошукова активність у визначенні сенсу свого життя провокується певними суперечностями у життєдіяльності взагалі та актуальній діяльності студента-психолога зокрема. Вони актуалізують проблему вибору саме тоді, коли центральним новоутворенням стає самовизначення – професійне й особистісне. Особливостями розвитку особистості майбутнього психолога стає те, що самовизначення відбувається на двох цих умовних рівнях майже за один і той самий період навчання у вищому навчальному закладі і має багато спільних психологічних чинників, враховуючи специфіку професійної діяльності психолога та предмета навчання.

Другий напрям досліджень особливостей розвитку особистості студента-психолога стосується динаміки змін *мотиваційної сфери*. Результати вивчення навчальної мотивації студентів-психологів та мотивації професійного вибору [36] свідчать про те, що мотивація діяльності «набуває форми гіпотетичного мотиваційного конструкту, в якому представлені як свідомі, так і несвідомі мотиви». Свідома мотивація часто пов’язана з потребою у допомозі собі, у вирішенні власних конфліктів, а також потребою у допомозі іншим. За даними досліджень мотивація допомоги собі посідає провідне місце, у порівнянні з мотивацією допомоги іншим, у 83% випадків. Такі усвідомлені мотиви рефлексуються і контролюються самою особистістю майбутнього професіонала. Це дає можливість вчитись застосовувати різні форми контролю (прямий, розподілений, парадоксальний [63]), що по суті є керуванням власною системою мотивів і певними засобами персоніфікації професійних знань. Цей процес відбивається у визначенні та конструюванні *власної стратегії здобування професійних знань*. Неусвідомлена мотивація представлена такими мотиваційними факторами, як «прагнення до встановлення безпечних довірливих стосунків», «прагнення до контролю й обізнаності» та «прагнення до особистісного зростання і самоактуалізації» [36]. Мотивація контролю й обізнаності виступає як прагнення контролювати, толерувати, впливати, конструювати власну психоемоційну сферу і значуще соціальне оточення. Несвідома мотивація, за даними деяких досліджень [36], обмежена в прямому контролі з боку особистості, але в новітніх дослідженнях суміжних з психологією наук, несвідомі особистісні конструкти, в тому числі й мотивація, змінюються й розвиваються за так званими нелінійними законами, тому підлягають управлінню на інших ‒ міжособистісних та суспільних рівнях життєдіяльності. Неусвідомлена мотивація певним чином впливає на процес професійного становлення особистості, зумовлюючи, за можливості, найбільш ефективне задоволення потреб, які лежать в її основі. Мотивація особистісного зростання та самоактуалізації займає, за результатами досліджень, «межове положення в мотиваційному конструкті між усвідомленою та неусвідомленою ділянками психіки, достатньо виражена у студентів-психологів… Прагнення до особистісного зростання та самоактуалізації через здобуття психологічних знань дає змогу зміцнити позитивні сторони «Я-концепції», що є запорукою психоемоційної стабільності та конструктивної творчої самореалізації»[36]. За даними інших досліджень [98], мотиви вибору професії студентами-психологами можуть бути: а) внутрішніми (самопізнання, усвідомлення власних здатностей до професії, інтерес до допоміжної діяльності); б) зовнішньо-соціальними (мотивація з боку особистісно значущого оточення); в) прагматичними (умови вступу до вищого навчального закладу, можливість швидкого вступу, вартість навчання тощо). Зазначені результати досліджень розвитку та зміни мотивації протягом навчання у вищому навчальному закладі, дають підстави констатувати, що загальною проблемою професійної освіти є перехід, або «буферна зона» [63], від актуально здійснюваної навчальної діяльності студента до професійної діяльності, що засвоюється тільки під час занурення в цю діяльність та від форми її здійснення: наукової, практичної, теоретичної та інших. Підкреслюється наявність об’єктивних вимог «вирощувати» в рамках одного типу діяльності принципово інший тип [2]. З позицій загальної теорії діяльності, такий перехід перш за все відбувається шляхом трансформації мотивів, тому що саме мотив виявляється констатуючою ознакою діяльності: діяльності навчання релевантні пізнавальні мотиви, а практичній діяльності – професійні[29].

Щодо процесів *психологічної готовності до професійної діяльності* як наступного напряму аналізу особливостей розвитку студента-психолога зазначимо, що вибір професії відбувається в сучасних умовах в ситуації надлишку пропозицій вищих навчальних закладів з одного боку, та певної невизначеності ситуації ринку професій у зв’язку з виникненням нових професій (зокрема соціономічного профілю), динаміка якого буває більш швидкоплинною, ніж період навчання у вищому навчальному закладі. Цей фактор, а також «підготовка» до трудової діяльності в нових умовах є одним із найважливіших завдань розвитку і становлення особистості. Вибір буває іноді досить важким і сам по собі часто виступає як своєрідний особистісний запит на психологічну допомогу (фасилітацію). Загалом, професіоналізація, починаючи з вибору професії, є традиційно довготривалим процесом, який супроводжується психологічними особистісними новоутвореннями і врешті-решт, самовизначенням, формуванням «Я-концепції» та світогляду. Все це дає можливість визначати сенс життя у певний період та за певних умов (контексту). В умовах вищої освіти на основі зовнішніх системних вимог (державних стандартів) та суб’єктивного рівня професійної підготовки «встановлюється взаємозв’язок образів «випускник навчального закладу» і «спеціаліст», в якому академічне знання переходить в академічну готовність до професійної дії, соціальний досвід абітурієнта реалізується на певному рівні адаптованості студентів [27]. Дослідження підкреслюють значущість дидактичного процесу у формуванні професійних знань майбутніх спеціалістів (С. Бенедиктов, І. Гербарт, А. Карпов, Т. Ільїна, Н. Фетіскін та ін.). Зазвичай, ці дослідження проводились у системі «мета підготовки – знання – уміння – навичка – готовність до професійної діяльності». Така система дає змогу забезпечити колективно-груповий рух студентів до стандартів навчання, за якими на основі предметно-діяльнісних стосунків відбувається супровід студента викладачем за системою так називаних «професійних перспективних ліній». Завдяки цьому студент може накопичити певний обсяг дидактичного знання й досвіду. Проте значущість досвіду життєдіяльності студентів-психологів у формуванні в них професійних умінь визначається авторами на підставі ключових понять "соціальна орієнтація" та "соціальна автономізація" (А. Мудрик, М. Рожков, В. Сластенін та ін.). Установлено, що педагогічний процес у сучасній вищій школі припускає можливість адаптації студентів до вимог академічного середовища, яке за багатьма параметрами є альтернативним середовищу професійному, перевагою в процесі навчання вербальних методів підготовки майбутніх спеціалістів. Традиційно готовність студентів до професійного самовираження трактується як сукупність професійних умінь і виявляється у вигляді спеціальних настанов на себе, які свідчать про включення індивіда у професійне самопізнання та самореалізацію. Настанови на себе певним чином свідчать про проходження стадії *репродуктивного засвоєння знань*. Процес поступової або несподіваної переорієнтації «на іншого/інших» збігається з процессом *«висвоєння»* (за Виготським), тобто з творчим рівнем самокерування професійними знаннями. Деякі дослідження підкреслюють, що менталітет сучасного спеціаліста ґрунтується переважно на самостійному вирішенні професійних завдань і, виявляється центральним моментом, що містить проблематику самоактуалізації. Це забезпечується саме «буферною» [63] або перехідною зоною розвитку в процесі навчання, оскільки існує припущення, що у професійній діяльності сфера «самодопомоги» умовно скорочується за рахунок можливості послуговуватися професійною допомогою, розподіленими та парадоксальними формами контролю [63] вирішення професійних завдань.

Стосовно наступного напряму досліджень ‒ *розвитку професійної спрямованості студентів-психологів* ‒ слід зазначити, що психолого-педагогічну спрямованість деякі автори визначають як мотивацію до професії психолога, головне в якій ‒ орієнтація на особистість психолого-педагогічної взаємодії, а за новітніми теоріями, орієнтація на особистість усіх учасників психолого-педагогічного процесу та на відповідну систему в цілому [63]. В умовах освітньої діяльності підкреслюється роль реальної орієнтації на розвиток особистості в навчальному процесі. Усталена психолого-педагогічна спрямованість визначається як прагнення відбутися, бути та залишатися психологом, використовуючи перепони та складнощі у власній роботі та переформульовуючи проблеми й кризи професійної діяльності на цілі «актуального та найближчого розвитку» (за Виготським). «Спрямованість особистості психолога виявляється в усій його професійній життєдіяльності, в окремих психолого-педагогічних ситуаціях, визначає його сприймання та логіку поведінки, а також загалом весь образ людини-професіонала. Відомо, що розвитку психолого-педагогічної спрямованості сприяє «зсув» мотивації спеціаліста з предметної сторони його діяльності на власне психологічну», а також щира зацікавленість щодо особистості як клієнта, так і власної, а також інших представників професійного середовища спеціаліста [69].

П'ятий напрям досліджень розвитку особистості студентів-психологів стосується динаміки *професійного й особистісного самовизначення*. В дослідженнях підкреслюється, що феномени професійного та особистісного самовизначення мають багато спільного, «а у вищих своїх проявах вони майже збігаються» [98]. Автор підкреслює, що часто саме несприятливі умови спонукають особистість до більш значущого розвитку. Теза Л. Виготського про особливість особистісного розвитку як непреформованого (кінцеві форми якого задані певними зразками, але не є визначеними) виявляється у феномені персоналізації та ідентифікації. На наступній стадії – індивідуалізації – відбувається усвідомлення неповторності та унікальності самого себе, а згодом ‒ кожної людини. Усвідомлення та реалізація принципів полісуб’єктності, конструювання свого місця у світі тощо – крок до *персоніфікації*. Ці етапи певною мірою перекликаються з поняттями зрілості, самоактуалізації та самореалізації.

Наступний напрям досліджень – вивчення феноменології *саморегуляції в умовах професійної діяльності* психолога. Нині ці питання стають найбільш актуальними в дослідженнях. Інтегральним показником феномена саморегуляції спеціаліста в умовах професійної діяльності виступає така особистісна характеристика, як здатність толерувати невизначеність – толерантність до невизначеності [37; 63]. Інший окремий напрям досліджень в цьому контексті – те, яким чином саморегуляція в умовах професійної діяльності виявляється у творчому самовираженні особистості спеціаліста. Творчість вважається «механізмом продуктивного розвитку» зважаючи на те, що в творчій діяльності розвиваються здібності, потреби й інтереси студентів. Вивчаючи проблему залучення студентів до творчої діяльності, дослідники акцентують увагу на питаннях використання різних технологій навчання. «Їх застосування обумовлено особливостями майбутньої професії: практичною спрямованістю теоретичних знань, які на­буваються у вищій школі; гуманістичним зверненням до особистості; евристичною природою навчання, потребою аналізувати й вирішувати нестандартні ситуації» [118].

Дедалі активніше підкреслюється, що підґрунтям нових підходів до перебудови вищої освіти є ідея особистісно орієнтованого навчання, яке сприяє розкриттю можливостей студента у розвитку так називаної «позитивної Я-концепції». *Розвиток «Я˗концепції»,* як ще один напрям досліджень розвитку особистості студента*˗*психолога, вивчається в сукупності таких структурних компонентів, як самопізнання, саморегуляції. У деяких дослідженнях підкреслюється, що в курсах психолого-педагогічного циклу цьому не приділяється належна увага, що виникли суперечності між вимогами суспільства до рівня підготовки спеціалістів та рівнем розвитку позитивного самосприйняття, самодовіри, емоційної стабільності, особистісної зрілості, самосвідомості студента. З урахуванням цього наголошується на необхідності пошуку нових психологічних підходів та педагогічних технологій, які здатні конструктивно розв’язати названі вище суперечності.

Наступний напрям досліджень розвитку особистості студента-психолога ‒ особливості *особистісних змін залежно від зміни провідного виду діяльності*. Тут важливо зазначити, що «з моменту вступу до вищого навчального закладу студент стає представником («репрезентантом») особливої соціальної групи – студентства» [98] і таким чином персоніфікує цю спільноту. «В більшості випадків він до цього себе заздалегідь готує морально і напевно усвідомлює свій новий соціальний статус. Студент фактично освоює та персоніфікує не стільки «навчально-професійну діяльність», скільки спосіб життя (і спосіб мислення) студентів, якими вони представлені на рівні суспільної свідомості. Природно, що у міру свого навчання у вищому навчальному закладі та перебування у студентському середовищі студент поступово чи раптово змінює своє уявлення про «образ студента», змінюючи водночас уявлення про себе самого» [98]. Це також є певною ознакою перехідної, або «буферної», зони розвитку особистості [63].

Напрямами досліджень особливостей розвитку особистості студента-психолога є також *зміна/розвиток характеру міжособистісної взаємодії* під час навчання у вищому навчальному закладі та *зміна особистісного ставлення* до навчальної та професійної діяльності. У цих контекстах доцільно підкреслити такі моменти. Навчання у вищому навчальному закладі має більш прагматичну спрямованість, ніж навчання в школі чи природна пізнавальна діяльність у повсякденному житті. Воно спрямоване до майбутньої практичної чи виробничої діяльності (мається на увазі й «виробництво» нових знань) [98]. Це часто асоціюється з формуванням певного стилю орієнтації в навколишньому світі та в середовищі майбутньої професійної праці (формування «смислової картини світу», за А. Асмоловим). У дослідженнях [98] зазначається, що чим більше студент упевнений у своїй професійній перспективі (*професійний оптимізм*), тобто чим краще він уявляє, «навіщо» і «як можуть знадобиться йому знання для майбутньої роботи» і чим більше його певне інтуїтивне відчуття «правильності» [63] власних смислів і стратегій та довіри до них, тим краще він вчиться. Результати досліджень свідчать про те, що рівень уявлень студента про професію (адекватно-неадекватно) безпосередньо співвідноситься з рівнем його ставлення до навчання: чим менше студент знає про професію чи має можливість збагнути сутність професії, тим нижче в нього позитивне ставлення до навчання [Зимняя, 1997].

*Розвиток професійно важливих особистісних якостей* досліджується з двох альтернативних сторін: по-перше, це вивчення певного «типу особистості», який має збігатися з нормативною моделлю спеціаліста, повинен мати «певні базові особистісні передумови», які розвиваються в процесі професійної самореалізації. Інший аспект досліджень стосується тих феноменів, завдяки яким людина обирає ту чи іншу професію, вирішує, чи брати їй участь у певній професійній сфері, завдяки чому відбувається поступовий або стрімкий *розвиток/ зміна особистісної та професійної ідентичності* в умовах професійної діяльності.

В якості фундаменту становлення психолого-педагогічної майстерності в традиційному значенні розглядаються професійні знання (явні та неявні). Зміст професійних знань становлять: а) знання закономірностей побудови процесу консультації; б) предмета психологічної, психолого-педагогічної, фасилітативної допомоги; в) його методики; г) педагогіки і психології.

В новітніх дослідженнях в якості професійних розглядаються знання про самого себе, про власну систему та особливості саморегуляції в умовах професійної діяльності, а також, що найважливіше, – реалізація здатності до самодовіри, яка ґрунтується на усвідомлюваному і неусвідомлюваному досвіді в умовах професійної діяльності та життєдіяльності взагалі.

Багато досліджень присвячено аналізу розвитку в умовах навчання у вищому навчальному закладі психолого-педагогічних здібностей як сукупності психічних особливостей студента, необхідних для успішного оволодіння діяльністю. Інші напрями досліджень ‒ вивчення *можливостей реалізації* в навчальній і професійній діяльності таких комплексних якостей, як:а) загальна толерантність, сенситивність; б) комунікативність, зумовлена щирим інтересом до людини, уважним ставленням до іншого, самого себе та колективного комунікативного суб’єкта взагалі; проникливість, пильність, довіра до себе як прояв інтуїтивності;уважність у сприйманні та розумінні іншої людини, її психологічного стану за зовнішніми ознаками; здатність до встановлення психологічної близькості; в) активність зовнішня і внутрішня; г) емоційна виваженість (особливості саморегуляції, володіння собою, самоконтроль); д) позитивна атрибуція та оптимістичне налаштування; є) креативність як реалізація здатності до творчості (генерування нових ідей, переформулювання традиційних схем оперативного розв'язання проблемних ситуацій).

Виділено дві великі групи психолого-педагогічних здібностей, над розвитком яких працюють дослідники та ідеологи освітніх систем:

1. Перцептивно-рефлексивні ‒ визначають можливість реалізації «проникливості спеціаліста в індивідуальну своєрідність особистості клієнта та розуміння самого себе, здібності до вивчення іншої людини, розуміння, співпереживання, здібності стати на його точку зору і подивитися на себе» [48].

2. Проективні, конструктивні, управлінські здібності до взаємодії та суспільної діяльності в групі та колективі.

Новітні дослідження інтегрують якості професіонала допоміжної професії у комплексний показник – здатність до толерування невизначенності [37; 65]. Усі педагогічні здібності мають пряму і зворотну спрямованість стосовно усіх учасників психолого-педагогічного процесу. Вони містять гностичний елемент – вміння пізнавати психологію співпрацюючого і творчий – уміння перебудувати діяльність на основі самоосвіти, самовиховання та опосередкованої сумісної діяльності. Доречно зауважити у цьому контексті й щодо системоцентрованої спрямованості, а також відносно того**,** що система особистісно-професійного розвитку студента-психолога в умовах навчання у вищому навчальному закладі є сукупністю взаємодіючих освітніх програм, моделей, алгоритмів і технологій, а також суб’єктів і органів управління, що їх реалізують.

Розглянемо докладніше зазначений вище напрям досліджень особливостей розвитку особистості студента-психолога ‒ в*иникнення та інтеграція нової особистісної та професійної ідентичності.* Усі розглянуті вище аспекти досліджень розвитку особистості в умовах навчання дають підстави для констатування безлічі особистісних новоутворень, що, у свою чергу, визначає таке інтегральне новоутворення, як нова особистісна ідентичність.

Виникнення, формування та інтеграція нової особистісної ідентичності розглядаються як процес особистісної зміни [63]. «Цей загальнопсихологічний феномен може представляти деяку здатність, яка задається спочатку і розвивається у процесі соціалізації особистості. Вона може поширюватись як на всю структуру особистості, так і на окремі її компоненти. У вигляді процесу це психічне утворення може більш або менш повно усвідомлюватися та реалізовуватися у відповідних природних чи спеціально відтворених умовах. Особистісну зміну слід інтерпретувати у термінах певної системи психічних переходів: одним з них є особистісний розвиток, який ми розуміємо як перехід у рамках наявного особистісного потенціалу, іншим – міжсистемний перехід до принципово нового потенціалу особистості, що має можливість бути інтегрованим у свідомість особистості» [63]. Автор наголошує, що саме розгляд особистісної зміни як розвитку особистості є принципово новим напрямом у дослідженні цього явища. Формування ідентичності уявляється як безперервний процес – залежно від змін внутрішніх і зовнішніх умов індивід конструює, структурує і перебудує свою особисту, професійну та сімейну ідентичності. «З формуванням ідентичності пов'язаний розвиток близькості (за Е. Еріксоном) та досягнення генеративності як спроби увічнити себе шляхом здійснення довготривалого і значного внеску в навколишній світ» [7, с. 142]. Набуття нової ідентичності ‒ це процес життєвого, соціально-рольового, професійного, особистісного самовизначення та індивідуалізації (усвідомлення власної неповторності). «Успішне входження суб’єкта в професійне середовище пов’язане з набуттям професійної ідентичності, усвідомленням своїх професійно важливих якостей, визначенням особистісних, соціальних (статусних) та професійних перспектив позитивним самосприйняттям, суб’єктністю, самоповагою» [59].

Таким чином, новоутворення під час навчання та опанування професій визначається в цьому дослідженні як ознаки виникнення нової особистісної ідентичності. Набуття нової особистісної ідентичності супроводжується такими процесами, як новоутворення та загальна або часткова зміна систем світосприйняття, смислоутворення, ціннісних орієнтацій, мотивації до провідного виду діяльності, стильових проявів та інших комплексних системних особистісних процесів і феноменів.

Отже, підкреслимо, що особистісно-професійний розвиток вивчається з огляду на два аспекти: організаційний і змістовний. Особливості розвитку особистості студента-психолога характеризуються: а) характером його навчальної діяльності; б) характером життєдіяльності в цілому; в) характером пізнавальної діяльності в цілому; г) саме професійною діяльністю, яка на етапі навчання у вищому навчальному закладі представлена більшою мірою у формі взаємодії з викладачами ‒ носіями професійної культури та світосприйняття, що ототожнюють професійне середовище (персоніфікують його).

Узагальнюючи основні положення провідних досліджень у галузі розвитку особистості студентів під час навчання у вищому навчальному закладі, можна констатувати такі положення щодо особливостей розвитку особистості майбутніх психологів:

1. Загальновідомою є теза, що для професій соціономічного профілю (тип професії «людина – людина»), зокрема, професії психолог, особистість ‒ це «знаряддя» праці, що дає змогу виокремити ті особливості розвитку особистості майбутнього психолога, які відбиваються в самій сутності його професійної діяльності, а саме психологічний, системний взаємовплив на суб’єкт˗суб’єктному рівні, який є основою персоніфікованої взаємодії.

2. Знання про людину, її психічну організацію, сам процес їх опанування та персоніфікації, зокрема у професіях соціономічного профілю, мають тенденцію проекцій цих знань на самого себе як на об’єкт дослідження, що супроводжується різноманітними феноменами, виникненням, розпізнаванням, констатацією та ефективним вирішенням специфічних пізнавальних і психологічних суперечностей. Саме це відрізняє найбільше професію психолога від решти професій. Цю особливість ми вважаємо найголовнішою.

3. Процес розвитку особистості студента-психолога має смислоорієнтований характер залежно від цілей і мотивів навчальної діяльності та життєдіяльності взагалі.

4. Процес розвитку особистості має системний характер. Тому дослідники розвитку особистості студента-психолога часто розглядають і підкреслюють певні системні суперечності, саме завдяки яким і відбувається розвиток як окремої особистості в навчальній та навчально-професійній взаємодії та спільній діяльності, так і розвиток/зміна самої системи, у рамках якої відбувається становлення ідентичності.

Суперечності та проблемні ситуації, що виникають у період навчання у вищому навчальному закладі, можна розглянути як:

а) особистісні проблеми, що пов’язані з самим процесом навчання та опанування навчального матеріалу;

б) міжособистісні суперечності між учасниками навчального процесу;

в) проблемні ситуації, які пов’язані з особливостями особистісного життя студента у період його дорослішання та набуття нової особистісної та професійної ідентичності;

г) суперечності між природним (екологічним) підґрунтям пізнавальних мотивів особистості і стратегіями, що індукуються у рамках вимог вищих навчальних закладів – традиційної системи освіти.

5. Діяльність практичного психолога відбувається у ситуаціях підвищеного рівня невизначеності, особливо в реальних умовах: це соціально-економічна та політична нестабільність; певна невизначеність статусу і змісту самої професії «практичний психолог», зміст якої постійно трансформується; невизначеність і перехідний (або критичний) стан самої системи освіти, в якій відбувається підготовка практичних психологів [41], а головне – сутність професійної діяльності практичного психолога, зокрема, ситуація надання психологічної допомоги – це щоразу процес так називаного толерування невизначеності: а) на рівні особистості, яка звертається по допомогу; б) на рівні професійних і особистісних стосунків у контексті психологічної консультаційної допомоги; в) на рівні узгодженості результатів допомоги між учасниками психотерапевтичної взаємодії; в) на рівні особистості самого психолога у контексті ситуації саморегуляції у професійній діяльності.

Зважаючи на це, особливу увагу при вивченні питання розвитку особистості студента-психолога, на наш погляд, потрібно приділяти дослідженню аспектів змін професійної ідентичності майбутнього професіонала і такої здатності, як толерантність до невизначеності (ТН).

Актуальним є також дослідження середових умов становлення професійної ідентичності студента-психолога, а саме:

а) адміністративно-організаційних умов навчання;

б) змісту навчальних програм і траєкторій навчання;

в) культурно-історичних умов розвитку професії;

г) соціально-економічних умов тощо.

**2.3. Характеристика методичного інструментарію та програма емпіричного дослідження персоніфікації професійних знань на різних етапах розвитку особистості студента-психолога**

Проведений у першому розділі огляд наукових положень щодо феномена персоніфікації дає підстави говорити про наявність великої кількості інтерпретацій цього явища і про існування різних концепцій щодо його визначення.

Таблиця 2.3.1

**Програма емпіричного дослідження**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Етапи | № етапу | Зміст етапу |
| Підготовчий  2009 ‒ 2010 рр. | 1 | Аналітичний підбір відомих діагностичних методик за критеріями ППЗ з метою визначення провідних конструктів, що пояснюють феномен |
| 2 | Конструювання діагностичного комплексу ППЗ |
| Основний  2010 ‒ 2014 рр. | 1 | Діагностика ППЗ серед студентів-психологів за допомогою діагностичного комплексу |
| 2 | Підбір методики та діагностика ідентифікацій студентів-психологів як інтегрального показника рівня розвитку особистості |
| 3 | Визначення специфіки прояву структури і форм ППЗ студентів-психологів у поєднанні з обраною ідентичністю |
| 4 | Порівняння особливостей ППЗ студентів-психологів із різними статусами визначеної ідентичності (навчальної, професійної) |
| 5 | Розробка принципів, рекомендацій щодо оптимізації процесу ППЗ та супроводу особистісного розвитку студентів-психологів з урахуванням особливостей ППЗ |
| 6 | Реалізація принципу ППЗ у практичній діяльності та аналіз надситуативних проявів учасників процесу |

Структура феномена і методи діагностики є невизначеними та непреформованими. Це ускладнює досягнення мети нашої роботи та проведення емпіричного дослідження, але сутнісно відповідає темі дослідження і дає змогу конструювати нові теоретичні та практичні положення щодо вивчення та дослідження феномена ППЗ.

Поліпарадигмальний статус наукового психологічного знання вимагає застосування персоніфікованих стратегій дослідження, конструювання та репрезентації результатів. Застосовуючи кількісні та якісні наукові стратегії, ми виходили з їх взаємодоповнюючого характеру та сучасного стану уявлень про природу наукового знання.

Складність, нелінійність, голографічність та багатоаспектність людської природи «являє собою поєднання біологічного, символічного і рефлексивного начал ще й у раціонально-ірраціонально-екзистенційному вимірах, кожне з яких має свою унікальну специфіку і вимагає відповідної дослідницької методології» [цит. за 82]. Тому рішення уникати надмірної математизації при вивченні такого складного феномену, як персоніфікація знань, виявляється необхідною при постановці завдань дослідження.

Ми спираємося в більшості на природничо-наукові екологічні підстави: гуманістичний підхід (К. Роджерс), культурно-історичний підхід (Л. Виготський, Д. Коул), генетична епістемологія (Ж. Піаже), теорія особистісних конструктів (Дж. Келлі), символічний інтеракціонізм (Дж. Мід), теорія соціальних уявлень (С. Московічі) та ін.

Певне протистояння кількісних та якісних парадигм ми використовуємо у дослідження в якості діхотомічності як рушійної сили розвитку теорії та експериментальних досліджень. «Проблема полярності кількісного та якісного підходу до дослідження соціальної дії залишається невирішеною, якщо вважати її рішенням переважне затвердження одного у порівнянні з іншим. Соціальне пізнання – це в ще більшій мірі, ніж пізнання фізичне, ризикований і гіпотетичний процес. При будь-якому підході завжди залишається місце для обґрунтованої критики. Кожен полюс найсильніший у своїй критиці іншого, але не в непогрішності своїх власних домагань на дескриптивне знання» [цит. за 82].

Полісуб'єктність і зосередженість на індивідуальних проявах, глибинних смислах набуває все більш значного наукового застосування в якісних дослідженнях сьогодення. Тобто, те, яким чином людина персоніфікує своєю особистістю умови свого існування та життєбудови, виходить на передній план якісних досліджень. Водночас, якісне дослідження відбиває загальногрупові тенденції через індивідуальні прояви. Для узагальнення результатів та формування об'єктивних висновків на підставі персоніфікованих пізнавальних стратегій дослідження ми спиралися на тезис про те, що «при вивченні феноменів різної властивості точні та повні знання отримуються за допомогою відповідних методів, і для одних феноменів найефективнішими будуть кількісні методи, а для інших – якісні» [82]. Автор доводить, що відповідно до рівнів психічного (за В. Дружиніним): фізіологічного, психофізіологічного; елементарних систем – регуляція операцій; інтегративних систем – регуляція дій; підструктур індивідуальності – регуляція діяльності та особистісної поведінки; унікальної індивідуальності – регуляція життєдіяльності), «застосування якісних методів психологічного дослідження зростають по мірі переходу дослідника від нижчих психічних рівнів до вищих, і навпаки – «потужність» кількісного методу падає» [82].

Відповідно, що застосування якісної методології в нашому дослідженні зумовлено тим, що психологічну проблематику персоніфікації професійних знань та розвитку особистості неможливо репрезентувати та аналізувати виключно кількісними показниками. Також згідно з теоретичним аналізом ППЗ та розвитку особистості, дослідження компонентів цілого феномену зумовлене внутрішнім змістом свідомості учасників дослідження у безкінечній кількості реальних життєвих контекстів (соціокультурних, суспільної діяльності та інших, які не мають кількісного відображення). Автор також наголошує, що за допомогою нестандартизованих якісних методів, завдяки гнучкості їх реалізації та застосування, стає можливим глибше занурюватись у дослідження структури феноменів, розкриття зв'язків та сутнісних цілісних характеристик.

Ми інтегрували кількісні та якісні підходи таким чином (за А. Черновим): а) використано різні конфігурації послідовності поєднання кількісних і якісних методів; б) використано прийоми методологічної тріангуляції; в) засоби концептуалізації для пояснення психологічної феноменології, де відмінності між кількісними і якісними методами сприймаються як несуттєві.

Так, методологічна тріангуляція [J. Morse] – це застосування в одному дослідженні кількісних і якісних методів. Процеси збору даних, аналізу та інтерпретації здійснюється незалежно. На стадії кінцевої інтеграції отриманих результатів відбувається загальна інтерпретація.

Характеристики та ознаки якісного аналізу майже повністю співпадають з характеристиками персоніфікації знань (табл. 2.1.1). Зважаючи на це, проблема репрезентативності у якісному дослідженні зводиться до насичення категорій, а«збір емпіричного матеріалу ведеться до тих пір, поки він не перестане сприяти виникненню нових категорій, нових ідей. Коли завдання насичення вирішено, фокус зміщується опис категорій. Отже, обсяг вибірки у якісному дослідженні, на відміну від кількісного, де він відомий до початку польового етапу, стає зрозумілим лише при його закінченні» [82].

У якісному дослідженні для валідізації отриманих результатів використовується поняття «достовірності» згідно з підставами інтерпретивістської критеріології І. Лінкольна та Е. Гьюбоя, а також його компоненти: правдоподібність, включеність у контекст, підтверджуваність і переносимість. Критерій правдоподібності збігається з характеристикою ППЗ «істинність»; критерій «включеність у контекст» повністю відповідає характеристиці ППЗ «контекстуальність»; «підтверджуваність» відбиває системні ознаки ППЗ, а переносимість – процесуальний характеру ППЗ (теза про те, що персоніфіковане знання спочатку виникає на конкретному знаннєвому рівні, а згодом розповсюджується на всю систему особистісного знання конкретної людини, а також на групових та суспільних рівнях).

Об’єктивність наукового якісного дослідження забезпечується принципом інтерсуб’єктивності знання, тобто на згоді, яка досягнута «шляхом раціонального обговорення та взаємної критики серед тих, хто визначає та інтерпретує феномен. Зазначений процес може відбуватись у формі валідизації через спілкування дослідників між собою або ж дослідників із досліджуваними. Отже, важливою характеристикою якісних дослідженнях є саме комунікативна валідність, яка передбачає перевірку валідності знань в діалозі: знання виникають тоді, коли твердження які суперечать одне одному обговорюються» [82].

Щоб вирішити поставлені на початку роботи завдання, ми розробили відповідну програму (табл. 2.3.1).

Підготовчий етап стосувався аналізу методик за критеріями ППЗ з метою визначення провідних конструктів, що пояснюють феномен і конструювання діагностичного комплексу ППЗ, виходячи зі структурної моделі персоніфікації знань, яка виглядає певним чином:

1. «Системність» як відповідність особистісно-професійних значущих знань соціокультурному контексту функціонування знань.

2. «Смислоорієнтація» як відповідність професійних знань особистісним смислам життєдіяльності індивіда та ідеальному рівню і якості професійних знань.

3. «Керування власною системою професійних знань», що виявляється в: а) усвідомленні особистісних траєкторій та стратегій здобуття та засвоєння знань, б) відповідності традиційних навчальних траєкторій індивідуальним пізнавальним стратегіям; в) здатності до ініціювання та вирішення проблем і завдань, що виникають у професійній діяльності та загалом життєдіяльності (толерування невизначеності шляхом як власної особистісної саморегуляції, так і створення «проблемно орієнтованих та профіцитарно орієнтованих груп» [62].

4. Творчий характер вирішення життєвих і професійних завдань ‒ контекстуальна реалізація здатності налагоджувати персоніфіковані фасилітуючі професійні психологічні зв'язки, стосунки; конструювати ефективну спільну професійну діяльність на засадах суб’єкт-суб’єктних взаємодій та персоніфікованих диспозицій «я-ти», розвиток позитивної атрибуції (оптимізму) та профіцитарного екологічного мислення [62].

Результати організації та проведення персоніфікованого наукового пошуку систематизовано у табл. 2.3.2.

Таблиця 2.3.2.

**Методики дослідження персоніфікації професійних знань**

**студентів-психологів.**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Критерій** | | **Показник** | **Методика** |
| 1 | Здатність до керуван-ня власною систе-мою професій-них знань | Здатність вирішувати і толерувати невизначе-ність унавчальній та професійній діяльності | Толерантність до невизначеності | Тест ТН Баднера [95] |
| Усвідомлення особистісних траєкторій і стратегій набуття і засвоєння знань | Вербалізована наявність усвідомлення особистісних траєкторій і стратегій набуття і засвоєння знань | Групова екофасилітаційна бесіда |
| Співвіднесення тра-диційних навчальних траєкторій з індиві-дуальними пізнаваль-ними стратегіями | Самооцінка рівня від-повідності традиційних навчальних траєкторій індивідуальним пізнавальним стратегіям | Методика самооцінювання Дембо-Рубінштейн[95] |
| Ідентифікація психо-логічних запитів, ініцію-вання і вирішення про-блем та завдань профе-сійної і життєдіяльності | Вербальне визначення наявності відповідного досвіду | Групова екофасилітаційна бесіда |
| 2. | Смисло орієнтція | Відповідність знань та смислів діяльності | Самооцінка рівня відпо-відності набутих знань зі смислами діяльності , | Методика самооцінювання Дембо-Рубінштейн |
| 3. | Творчий характер вирішен-ня життє-вих та професійних завдань. | Продуктивність діяльності | Продукти діяльності | Бесіда, спостере-ження |
| Здатність налагоджувати персоніфіковані профе-сійні стосунки (констру-ктивністьміжособистіс-них стосунків, конструк-тивність комунікаційної  поведінки;емоційно˗ довірливеспілкування, (фасилітаційна здатність) | Реалізація комунікативних здатностей | САМОАЛ[132], шкала Контактність» |
| Гнучкість у спілкуванні | САМОАЛ, шкала «Гнучкість у спіл-куванні» |
| Реалізація здатності до співпереживання та прийняття інших | САМОАЛ шкала «Погляд на приро-дулюдини» |
| Налагодження позитивних і доброзичливих стосунків з оточуючими;оптимізм | САМОАЛ, шкала «Цінності» |
| 4. | Систем-ність | Соціокультурні умови існування професії та реалізації навчання на психолога | Соціальні, економічні, організаційні умови існування професії «психолог» та освітньо-організаційні умови навчання | Спостереження, організаційно-про-фесійний досвід у системах освіти та громадсько-соці-альної діяльності |

Основний етап емпіричного дослідження передбачав визначення характерних особливостей прояву ППЗ та показників розвитку особистості студентів-психологів. За першим критерієм персоніфікації професійних знань проводили дослідження рівня самооцінки за допомогою методики Дембо-Рубінштейн [95] за показниками: 1) відповідності здобутих професійних знань особистісним смислам діяльності; 2) відповідності запропонованих готових, індукованих стратегій засвоєння знань у рамках навчальних програм власним індивідуальним стратегіям здобуття знань; 3) відповідність ідеальному рівню професійних знань.

Ця методика ґрунтується на безпосередньому оцінюванні (шкалюванні) досліджуваних відповідностей. Обстежуваним пропонується позначити на вертикальних лініях певними знаками рівень відповідності. Кожному випробовуваному пропонується бланк методики, що містить інструкцію і завдання. Проведення дослідження починали з такої інструкції: рівень співвіднесення набутих знань умовно можна позначити вертикальною лінією, нижня точка якої означатиме найнижчий рівень, а верхня ‒ найвищий.На кожній лінії межею (‒) досліджуваний позначає власну оцінку рівня цих відповідностей». Випробовуваному видавали спеціальний бланк зі шкалами. Методика реалізувалася фронтально й індивідуально, та за допомогою листування в Інтернеті індивідуально. Час на заповнення шкали разом із читанням інструкції ‒ 10 ‒ 12 хвилин. Обробка проводилася за шкалами. Кожну відповідь виражали в балах. Довжина кожної шкали ‒100 мм, відповідно до цього відповіді мали кількісну характеристику (наприклад, 54 мм дорівнює 54 балам). По кожній з шести шкал визначали висоту самооцінювання; середню величину кожного показника рівня самооцінювання за всіма шкалами.Рівень самооцінювання визначали залежно від кількості балів: від 45 до 74 («середній» і «високий») засвідчують реальну оцінку (тобто адекватну досліджуваному контексту набуття нової професійної ідентичності). Кількість балів від 75 до 100 і вище свідчить про завищену оцінку і певні надлишкові уявлення чи прояви надситуативної активності особистості. Кількість балів менш ніж 45 вказує на занижену оцінку (недооцінку) і прояви критичного ставлення в означеному контексті. За низькою оцінкою можуть бути приховані два абсолютно різних психологічних явища: «захисна» ‒ суб’єктивно оцінена невпевненість у собі щодо окресленого критерію і«потенційна» ‒ коли декларування власного невміння, відсутність здатності тощо дають змогу конструктивно переоцінити підстави певної діяльності.

За другим критерієм застосовано методику «Толерантність до невизначеності», розроблену американським психологом С. Баднером (Budner, 1962). Толерантність до невизначеності – якісний критерій, що відображає ставлення, адаптаційні можливості, здатність до самокерування в ситуаціях, які характеризуються незвичністю, екстремальністю, невизначеністю, несподіваністю і виходять за межі повсякденних та звичних. Людина, толерантна до невизначеності, сприймає такі ситуації як заклик до дії та вчинків на зовнішньому і внутрішньому рівнях засвоєння. Оцінка і сприйняття таких ситуацій часто виступають як виклик і можливість трансформації та розвитку особистості. Нестача інформації в таких малоструктурованих ситуаціях спонукає людину застосовувати (а часто і вперше відкривати самому собі) здібності до інтуїтивного вирішення завдань, розкриття самодовіри та відповідальності. Якщо людина інтолерантна до невизначеності, це може означати, що в певний період часу чи в конкретних обставинах вона сприймає неструктуровані, складні ситуації швидше як загрозливі. У цьому разі людина застосовує свої здібності до критичного мислення, до терпіння у ракурсі структурування простору прийняття рішень, спираючись на притаманний та звичний для неї спосіб вирішення складних ситуацій.

Інтолерантні до невизначеності люди краще почуваються у звичній, знайомій обстановці і віддають перевагу чітким формулюванням, ясним цілям і простим завданням, тобто віддають перевагу застосуванню прямих форм контролю за ситуацією чи подіями. Методика дослідження толерантності до невизначеності була переведена і адаптована Г.Солдатовою та співробітниками [95]. Анкету із запитаннями подано в додатку 1 (а).

Математичну обробку здійснено так: кожній відповіді на парний пункт присвоюється реверсивний бал («абсолютно не згоден» – 7 балів, «абсолютно згоден» – 1 бал);кожній відповіді на непарний пункт ‒ від 1 до 7 балів («абсолютно не згоден» – 1 бал, «абсолютно згоден» – 7 балів). Потім підраховували загальну суму балів, набраних за всіма 16 пунктами. Чим вищий цей показник, тим більше інтолерантний до невизначеності респондент. Методика передбачає використання трьох шкал.

Підрахунок суми балів за окремими субшкалами дає змогу виявити основне джерело інтолерантності до невизначеності: новітність проблеми, її складність або нерозв'язність. Назви субшкал і номери тверджень дано в ключі. Значення загального показника і показників за субшкалами конкретного респондента порівнювали із середніми значеннями, які подано в додатку 1 (а).

У дослідженнях продуктів діяльності студентів-психологів застосовували якісні методи дослідження: бесіду, спостереження, нестандартизоване інтерв’ю. Продукти діяльності студентів-психологів визначали за напрямами: а) професійної та б) навчальної діяльності. Професійну діяльність аналізували як діяльність і події, які не є обов’язковими (передбаченими навчальними програмами вищого навчального закладу). Це ініціювання та участь у професійних заходах (конференціях, майстер-класах, професійних курсах, індивідуальних та групових консультаціях, волонтерській професійній діяльності, інших ситуаціях професійної наукової, фасилітаційної та організаційної діяльності, подіях фактичної психологічної допомоги клієнту в ситуаціях професійної діяльності).

Навчальна діяльність характеризувалась як участь та ініціювання навчальних заходів, традиційні продукти навчальної діяльності – бали на екзаменах, оцінки за курсові та дипломні роботи; в інших заходах – у тренінгових групах.

Окремим критерієм, який стосується продуктивності діяльності, виділено контекст і форму реалізації професійно важливих якостей, зокрема: здатності налагодження персоніфікованих професійних стосунків (конструктивність міжособистісних стосунків, конструктивність комунікаційної поведінки; вміння включатися в емоційнодовірливе спілкування з оточуючимии, фасилітаційна здатність). Досліджували ситуації та сфери діяльності, в яких така здатність реалізовується повною мірою. Цей критерій було досліджено відповідно до положення про соціальну фасилятивність як інтегральну, професійно важливу якість особистості психолога. Соціальну фасилятивність ми визначали як реалізацію у відповідних контекстах здатності та вміння конструктивно долати психологічний бар'єр у процесі спілкування, створювати атмосферу доброзичливості, включеності й довіри до співрозмовників.

Фасилятивний ефект оцінюється за допомогою чотирьох біполярних графічних шкал: товариськість (готовність до контакту), сміливість (уміння підтримувати контакт, відкритість), тактовність (уміння відчувати контекст ситуації), інтелектуальність (уміння логічно обґрунтовувати свою аргументацію). Дослідники довели, що ця властивість корелює з оцінкою успішності професійної діяльності в процесі психологічної допомоги. Ці якості досліджували за допомогою методики О. Лазукіна в адаптації Н. Каліної «Діагностика самоактуалізації особистості» (САМОАЛ) [132]. Анкету з питаннями подано в додатку 1 (б).

За допомогою цієї методики визначали, що:

1) шкала орієнтації в часі показує особливості самоорганізації особистості в часовому контексті, що має особистісне і професійне значення для вирішення актуальних для людини завдань і реалізації цілей, а також відображає значущість відчуття та усвідомлення особливостей певних часових періодів;

2) шкала цінностей показує, наскільки людина розділяє цінності особистості, що самоактуалізується (А. Маслоу), такі як істина, добро, краса, цілісність, життєвість, унікальність, досконалість, здійснення, справедливість, порядок, простота, легкість, гра, самодостатність;

3) шкала «погляд на природу людини» описує загальне екологічне ставлення до людей, враховуючи природу людини в широкому сенсі. Високий показник може інтерпретуватись як усталена підстава для щирих та гармонійних міжособистісних стосунків, природна симпатія і довіра до людей, чесність, неупередженість, доброзичливість;

4) шкала «висока потреба в пізнанні» визначає спрямованість на реалізацію здатності до буттєвого пізнання;

5) шкала «прагнення до творчості або креативність» – виявляє творче ставлення до життя, прояви нададаптивної та надситуативної активності, спрямованість на нетривіальне вирішення життєвих, професійних та особистісних питань;

6) автономність, на думку більшості гуманістичних психологів, є головним критерієм психічного здоров’я особистості. Це поняття асоціюється з такими особистісними характеристиками, як самоорганізація, самокерування, самопідтримка, зрілість (у К.Роджерса);

7) спонтанність – це якість, що випливає із впевненості в собі та довіри до навколишнього світу й асоціюється зі свободою самовираження, проявлення та несподіваними відкриттями в собі, інших людях та навколишньому середовищі;

8) саморозуміння– високі показники за цією шкалою свідчать про чуттєвість, сенситивність до своїх бажань і спрямованостей, інтенцію до дослідження власних проявів і стратегій та уважного ставлення до системних процесів і явищ загалом;

9) аутосимпатія– це усвідомлювана позитивна «Я-концепція»;

10) шкала контактності вимірює реалізацію здатності до спілкування, яку розуміють як загальну схильність до контактів з іншими;

11) шкала гнучкості у спілкуванні відповідає здатності до адекватного самовираження у спілкуванні, висока оцінка за цією шкалою виражає орієнтацію на особистісне спілкування, не змішує саморозкриття особистості (щирість) із самопредставленням (технологічною презентацією).

На наступному етапі дослідження експериментально визначали зміни та розвиток особистості студента-психолога на підставі дослідження виникнення нової ідентичності під час навчання. Для визначення ідентичності та рівнів її сформованості застосовували *методику* тест «Двадцяти стверджень самоставлення»– особистісний опитувальник, варіант нестандартизованого самозвіту, наближений до проективних методик дослідження особистості[112].

Призначений для дослідження самоставлення. Ця методика буда запропонована М. Куном, Т.Макпартлендом у 1954 р. Її теоретичною основою є концепція М. Куна, згідно з основним постулатом якої сутність особистості можна визначити через відповіді на запитання: «Хто Я?», спрямоване до самого себе. Варіант обробки нестандартизованого самоопису з наступним контент-аналізом запропонований Л.Бурлачуком, С.Морозовим у довіднику із психодіагностики [112, с. 77-78].

Досліджуваний має протягом 12 хвилин дати до двадцяти різних відповідей на запитання «Хто Я?». За інструкцією відповіді належить давати в тій послідовності, в якій вони спонтанно виникали.

Аналіз зазначених в ідентифікації сфер життя можна описати так [112]. Умовно виділяли основні сфери життя, які можуть бути в ідентифікаційних характеристиках:

1. Сімейна (ролі, які людина виконує у родинних, дитячо-батьківських і подружніх стосунках).

2. Робоча (професійна діяльність, взаємодія, професійні функції та ролі).

3. Навчальна (ролі, які забезпечують реалізацію пізнавальної активності і здатностей до особистісного змінювання).

4. Відпочинку та відновлення (здоров'я, структуризація часу, ресурси, інтереси).

5. Сфера інтимних та міжособистісних стосунків (дружні та любовні взаємини).

При використанні методики ми звертали увагу на те, що характерні види ідентичності, які людина зазначає на початку свого списку, найбільшою мірою актуалізовані в її свідомості, є більш усвідомлюваними або інтуїтивно значущими для суб'єкта. За іншою систематизацією проявів ідентичності категорії контент-аналізу, які застосовані в тесті, виділяються на підставі низки досліджень професійної ідентичності [4]. Такими категоріями є соціальні групи (національність, професія, сім’я); особистісні характеристики (фізичне «Я», позитивні якості «Я»); позиції світосприйняття (філософські, релігійні).

Цю методику ми використовували з метою визначення видів ідентичності, що включені в структуру самосвідомості студента, і виявлення рівня сформованості професійної ідентичності. Запитуючи у самого себе «Хто Я?» людина логічно поєднує відповідь на це запитання з характеристиками власного самосприйняття, тобто з образом «Я» (чи «Я-концепцією»)*.* Вирішальним при самоідентифікації стає значущість для самої людини замислення та самовідкриття, а також трансляція усвідомлення співвідношення зі значущими для себе соціальними статусами, певними особистісними рисами, які, на її власну думку, поєднуються з нею.

Результати дослідження ідентичності систематизовано за такими групами:

1. діяльнісна: а) навчальна ‒ студент (-ка); б) профільно-професійна (психолог); в) попередньо-професійна (попередня професія або та сфера діяльності, в якій людина вважає себе спеціалістом чи професіоналом); г) діяльність за зацікавленістю, повсякденна; д) допоміжна;
2. статєво-рольова;
3. особистісно-характеріологічна;
4. сімейна;
5. соціально˗громадянська.

Застосовуючи теоретичні підстави діяльнісного підходу та враховуючи контекст нашого дослідження, ми виокремили особливо діяльнісну ідентичність та її детермінанти – навчальну; професійну (профільну ‒ психолог); професійну (та, що була раніше); повсякденну (діяльність за зацікавленістю, рутинну, подієву і ін.); допоміжну.

Наступний контекст аналізу ідентичності та її комплексна характеристика за цим тестом – «співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик». Цей показник є проявом усвідомлення чи відчуття своєї унікальності, з одного боку, та ступенем значущості участі чи належності до окремих соціальних груп – з другого.

Загальне співвідношення цих проявів відображає поєднання соціальної та особистісної ідентичностей. У цьому контексті особистісна ідентичність визначається як системний феномен, який уособлює конкретні особистісні психологічні якості та феномени й відрізняє особистість від інших; соціальна ідентичність трактується в термінах групового членства, належності до більшої або меншої групи людей. В ракурсі цієї методики мова йде про перевагу соціальної ідентичності у тому разі, «коли у людини спостерігається високий рівень визначеності схеми «ми – інші» і низький рівень визначеності схеми «я – ми». Особистісна ідентичність превалює у людей з високим рівнем визначеності схеми «я – інші» і низьким рівнем визначеності схеми «ми – інші» [112].

Прояви рефлексії при застосуванні методики «Хто Я?» визначають за загальною кількістю виборів. Вважається, що людина, яка здатна демонструвати більш високий рівень рефлексії, дає більше визначень. Рівень рефлексії можна виявити, зважаючи на невимушеність чи ускладнення у формулюванні відповідей на ключове запитання тесту (цей показник пропонується суб’єктивно оцінити самим досліджуваним). «Про низький рівень рефлексії можна говорити, коли за 12 хв. людина може дати 2 ‒ 3 відповіді. Про досить високий рівень рефлексії свідчать 15 та більше різних відповідей на запитання «Хто Я?» [112].

«Рівень диференційованості ідентичності» визначають при вивченні ідентичності провідного виду діяльності. Він може свідчити про прояви стильових особливостей діяльності особистості. Якщо це стосується професійної діяльності, то цей показник може бути ознакою певного рівня професіоналізму. В аналізі загальної картини проявів ідентичності цей показник виступає як кількісна характеристика рівня диференційованості ідентичності, тому що виражається числом – оцінкою загальної кількості показників ідентичності під час використання методики.

Середні показники перебувають здебільшого в діапазоні від 1 до 14. Від 9 до 14 показників характеризують високий рівень диференційованості та свідчить про реалізацію й особистісне самовираження завдяки товариськості, самодовірі та самовпевненості, уважне й чемне самоставлення, високий рівень саморегуляції і самоконтролю. При виконанні методики можливий також прояв низького рівня диференційованості (1 ‒ 3 показники). Він свідчить про перехідні процеси в самоідентифікації, ситуативну чи контекстну невпевненість у собі та певні труднощі саморегуляції.

Аналіз часового аспекту ідентичності треба проводити, виходячи з посилання про те, що успішність взаємодії людини з оточуючими припускає відносну спадкоємність її минулого, теперішнього й майбутнього «Я» та значущість характеристик часу в самоідентифікації. Тому, аналізуючи відповіді людини на запитання «Хто Я?», ми звертали увагу на прояви належності обраних ідентичностей до минулого, теперішнього чи майбутнього часу (на підставі дієслівних форм). Присутність ідентифікаційних характеристик, які співвідносяться з різними часовими режимами, свідчить про «часову інтегрованість» особистості. Певна увага приділялася вираженості та присутності показників перспективності ідентичності – особистісних характеристик, які окреслюють перспективне бачення та напрямки розвитку, намірів, планів та мрій стосовно різних сфер життя.

**ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ.**

Програма емпіричного дослідження базувалася на структурній моделі персоніфікації знань. З метою визначення структури психодіагностичного комплексу ППЗ і самого феномена, проаналізовано методики, за допомогою яких можна дослідити виділені категоріальні характеристики ППЗ за означеними критеріями.

Визначено, що структура персоніфікації професійних знань є сукупністю психологічних конструктів: здатності до керування власною системою професійних знань; смислоорієнтації; творчого характеру вирішення життєвих та професійних завдань; системоцентрованості.

Сконструйований авторський психодіагностичний комплекс ППЗ дає змогу проаналізувати кількісними та якісними методами цей складний феномен.

Теоретичний аналіз та моніторинг досліджень особливостей розвитку особистості студентів-психологів дозволив простежити значну закономірність результатів, які свідчать про зміну ідентичності студентів залежно від року навчання, від цілей та організації освітніх програм та навчальних вимог, від особливостей студентського способу життя, від власних цілей та смислів життєдіяльності окремого студента.

На підставі проаналізованого наукового матеріалу виявлено найбільш суттєві особливості розвитку особистості студента-психолога, що визначаються виникненням та інтеграцією нової особистісної та професійної ідентичності під час навчання у вищому навчальному закладі. Цей процес збігається з розвитком та зміною особистісних якостей студентів, які стосуються їхньої майбутньої професійної діяльності та супроводжуються перехідними процесами зміни навчальної мотивації на професійну, а також певною динамікою процесів смислоутворення під час навчання.

**РОЗДІЛ 3.**

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ПЕРСОНІФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

Результати теоретичного аналізу проблеми розвитку особистості студента-психолога визначили необхідність емпіричного дослідження психологічного змісту, умов та особливостей розвитку особистості у процесі навчання та опанування професії, що супроводжується персоніфікацією професійних знань студента-психолога. Дане завдання вирішувалося методами якісного та кількісного аналізу, а також в ході констатуючого експерименту, у якому вивчалися особистісні характеристики та вплив процесу персоніфікації професійних знань на розвиток студента-психолога.

Узагальнені принципи побудови персоніфікованої психолого-педагогічної взаємодії в навчальному процесі, завдяки яким відбувається ефективне формування персоніфікованих професійних знань при підготовці психолога.

**3.1. Організація емпіричного дослідження: цілі, завдання, гіпотези та вибірка досліджуваних**

Відсутність наукових досліджень персоніфікації професійних знань взагалі, а у студентів-психологів зокрема, а також важливість урахування цього феномена та процесу під час підготовки психологів зумовили формулювання мети нашого емпіричного дослідження: визначення особливостей ППЗ у студентів-психологів, які здобувають професію в різних навчальних умовах. У результаті аналізу джерел дослідження ідентичності з’ясувалося, що також не існує психодіагностичного інструменту, безпосередньо спрямованого на вимірювання професійної ідентичності. Наприклад, вивчення феномена можливе через його компоненти: а) когнітивний (професійні знання та переконання, усвідомлення професійного «Я-образу»); б) емоційний (емоційно-оцінне ставлення до власної професійної діяльності, відповідних знань і принципів); в) поведінковий (стиль професійної діяльності та взаємодії).

Дослідження становлення професійної ідентичності через ППЗ дає змогу визначити певний зв’язок, який забезпечує конструктивне розв’язання суперечності завдяки виділеним критеріям ППЗ та багатоаспектності цього феномена, що відображає не тільки зміни когнітивної сфери, а й більш цілісні особистісні новоутворення майбутнього професіонала ‒ психолога. Це зумовлено системністю дослідження феномена персоніфікації професійних знань. Завдяки цьому виникає можливість для розроблення комплексного інструментарію самодіагностики та діагностики професійної ідентичності, який включає в себе всі названі вище компоненти дослідження. Можна також застосовувати розроблений інструментарій діагностування таким чином, що воно може відбуватися на рівнях, на яких відбувається виникнення, розвиток та інтеграція нової професійно-особистісної ідентичності (адаптація; діяльність; взаємодія; ставлення, взаємостосунки) та асоціюватися з певним самодослідженням етапів становлення професійної ідентичності й ППЗ.

Для більш ґрунтовного вивчення специфіки прояву ППЗ та його впливу на розвиток особистості студентів-психологів було вирішено провести порівняльне дослідження за участю осіб, які навчаються в інформальних умовах здобуття професії, а саме – у Школі екофасилітації. Вибір порівняльної вибірки зумовлений кількома причинами. Нагадаємо, що сама ідея дослідження феномена персоніфікації професійних знань виникла в результаті занурення у професійне середовище завдяки екофасилітаційному підходу до психолого-педагогічної допомоги, що розроблений і втілений у навчальний процес П. Лушиним. Теоретичне обгрунтування екофасилітаційного підходу, що грунтується на теорії особистісної зміни, представлене в монографії автора [63]. На відміну від традиційної, пояснювально-ілюстративної форми занять, навчання у Школі екофасилітації відбувається у формі розвитку логіки групового процесу як системного явища, де всі учасники мають можливість для: 1) подієвого впливу на середовище; 2) самостійної постановки проблемних пізнавальних, навчальних, професійних і взагалі життєвих завдань; 3) вибору навчально-пізнавальних траєкторій, виходячи з особистісних переваг і сенсів; 4) самостійної оцінки з урахуванням соціально-середових умов здобутих знань.

Заняття вибудовуються таким чином, що учасники безпосередньо занурені в контекст професійної діяльності, мають можливість спостерігати і брати участь у ситуаціях ефективної професійної діяльності (а саме, успіх у допомозі клієнту та власне собі в досягненні спільних цілей в контексті психологічної консультації чи групової роботи), це по-перше; по друге, мають практичну можливість ознайомитися з «профіцитарною моделлю» взаємодії та застосувати її на заняттях і у власному реальному житті; по-третє, відповідальність за розвиток активності та процесів у групі розподілена між усіма учасниками, що сприяє розвитку саморегуляції в ситуаціях невизначеності, підвищує рівень довіри до себе, до власних уподобань, сенсів, стратегій, засобів контролю та відповідальності тощо; по-четверте, це можливість визначати, довизначати та перевизначати особистісно значущі цілі (зони актуального та найближчого розвитку [31]) як збереження конструктивної активності [64]; по-п'яте, брати безпосередню участь у створенні обстановки екологічного прийняття особистості, її спрямованостей та форм саморепрезентаціїі та самопрезентації, що загалом має взаємозбагачувальний ефект; по-шосте, зануритися в атмосферу фасилітуючих впливів та освоювати її, виходячи з того, що викладач і учасники здійснюють співдіяльнісну, сприятливу та фасилітуючу дію на процеси особистісної та групової самоорганізації; по-с'ьоме, застосовувати свій життєвий досвід. Це дає можливість поєднувати репродуктивний рівень практики зі здобутими знаннями і «поступовими або несподіваними переходами» [63] до перетворювального рівня, поєднаного з життєвим контекстом та «картиною світу» учасників; по-восьме, спостерігати, сприймати, переживати та рефлексувати процес особистісної зміни як подій, що пов'язані з набуттям та інтеграцією нової ідентичності особистості «практичний психолог», а також процес системних групових змін. У результаті навчання у Школі екофасилітації спостерігається виникнення незапланованих, неочікуваних (надлишкових), спонтанних продуктів діяльності учасників, зокрема: ініційовано і створено професійну Всеукраїнську громадську організацію, яка об’єднує спеціалістів допоміжних спеціальностей; проведено чотири професійні форуми-конференції; організовано службу надання індивідуальної та групової психологічної допомоги населенню; видано три навчальні посібники та два випуски електронного журналу, які висвітлюють професійні питання; створено професійні наукові спільноти в соціальних мережах, розроблено краудсорсинговий проект надання психологічної допомоги тощо.

Відповідно до мети дослідження виокремлено такі основні завдання:

1. Визначити особливості персоніфікації професійних знань та розвитку особистості студентів-психологів традиційної системи навчання у ВНЗ з різним кваліфікаційним рівнем (бакалаври, магістри денної та заочної форми навчання).
2. Провести порівняння ППЗ та розвитку особистості серед студентів-психологів традиційної системи навчання у ВНЗ з різним кваліфікаційним рівнем.
3. Визначити особливості ППЗ та розвитку особистості студентів-психологів Школи екофасилітації.
4. Порівняти результати дослідження ППЗ та особливостей розвитку особистості серед студентів-психологів традиційної системи навчання у вищих навчальних закладах та Школі екофасилітації.
5. Розробити принципи і практичні рекомендації з урахуванням ППЗ та супроводу особистісного розвитку студентів-психологів.

Пропонуються такі дослідницькі гіпотези:

1. Персоніфікація професійних знань є детермінантою розвитку особистості студента-психолога, що забезпечує становлення спеціаліста.

2. Взаємозв'язок між персоніфікацією професійних знань та розвитком особистості студента-психолога відбувається за активної участі смислової та діяльнісної сфери особистості, особистісних стратегій засвоєння професійних знань, умов, змісту та сутності навчальної діяльності, соціально опосередкованої суспільної діяльності та культурно-історичних умов професійної діяльності.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: теорія особистісного змінювання та екофасилітаційний підхід до надання психолого-педагогічної допомоги П. Лушина; системний підхід до вивчення психічних явищ (Л. Виготський, В. Калін, Б. Ломов, О. Петровський); уявлення про генетико-моделюючий метод (Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко); діяльнісно-смисловий підхід (Б. Братусь, Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв).

На першому етапі емпіричного дослідження визначали рівні персоніфікації професійного знання (ППЗ) та конструювали змістову модель цього феномена за даними дослідження виявленості за виділеними раніше критеріями ППЗ.

Згідно з підставами якісного підходу у дослідженні багатоаспектних феноменів, ми акцентували увагу на створенні теоретичної вибірки. В основу якісного дослідження покладено вибірку, в якій одиницею відбору виступає ситуація. Теоретична вибірка характеризується формуванням у процесі роботи, «оскільки метою її використання є сприяння виникненню нових ідей, розвиток теорії. Теоретична вибірка базується на теоретичному уявленні про феномен, який вивчається, і на його варіативності. Кожен індивід в такій вибірці відбирається виходячи із загального теоретичного бачення феномену і являє собою певний аспект такого розгляду.Кінцевою метою якісного дослідження виступає виявлення та опис основних категорій та субкатегорій, перелік яких формується під час його проведення, що відрізняється від кількісного дослідження, де категорії відомі до початку» [82].

Ми вже використовували посилання на ретельне дослідження якісних підходів до конструювання об'єктивного наукового знання Ю. Павлік. Розроблену цією авторкою стратегію якісного підходу до наукового дослідження складних психологічних конструктів ми вважаємо найбільш придатною до застосування для виявлення рівнів персоніфікації професійних знань. Тому використаємо її у такій формі, яка адаптована до особливостей досліджуваного феномена ППЗ, а саме: а) тріангуляція даних та тріангуляція методів; б) повторний огляд даних як пролонгована включеність в дослідницький процес; в) обґрунтування рішень щодо збору та аналізу даних; г) роз’яснення впливу особистості дослідника на аналіз і інтерпретацію результатів; д) аналіз негативних випадків: представлення заперечувальної або суперечливої інформації; є) комунікативна валідизація отримуваних результатів (що здійснювалася як процес постійної комунікації з опитуваними на різних етапах кодування); е) застосування на різних етапах дослідження різних процедур формування теоретичної вибірки, що зрештою сприяло її максимальній насиченості. [82]. Використовувались техніки комплексної обробки даних та аналізу відхильних (або негативних) випадків для всебічного та повного аналізу.

Процедура збору інформації здійснювалась в робочих та навчальних умовах буденної повсякденної реальності, а також при переживанні подій, які зв'язані з навчальною і професійною діяльністю. Це відбувалося на заняттях зі студентами ВНЗ, Школи екофасилітації, на робочих та загальних зборах ВГО АЕД, при здійсненні індивідуальних послуг по наданню психологічної допомоги (загалом близько 10000 академічних годин).

Критерієм репрезентативності виступало створення теоретичної вибірки. Ю. Павлік зазначає, що на початкових стадіях дослідження вибірка повинна бути такою, щоб давати найбільшу кількість варіацій феномена, який цікавить, і потім вже логіка її формування підпорядковується меті насичення категорій. У таких випадках способом вирішення проблеми репрезентативності є процедура насичення теоретичної вибірки, що забезпечується використанням стратегій її формування.

Отже, у результаті теоретичного дослідження ППЗ та лонгітюдного професійного психолого-педагогічного спостереження (протягом 4 років), у якому взяли участь близько 300 осіб, нами було виділено такі умовні рівні ППЗ (рис. 3.1.1):

1) інтуїтивний – початковий, рівень сприйняття;

2) репродуктивний ‒ рівень засвоєння;

3) продуктивний ‒ творчий, рівень «висвоєння» (за Виготським).

Перший рівень супроводжується виникненням інтуїтивного пізнавального інтересу до обраного виду діяльності та сфери знань, наміру участі, а також інших інтенцій, які не усвідомлюються і мають характер емоційного прийняття рішень, супроводжуються діями «за відчуттям» та «відчуттям правильності» [64] у напрямку формування знайомства та обізнаності щодо предмета пізнавального інтересу. На цьому рівні спостерігаються виникнення та збереження інтересу до сфери професійних психологічних знань ‒ предмета, сутності та організації професійної діяльності.

*Рис. 3.1.1 Умовні рівні ППЗ*

Другий рівень характеризується накопиченням теоретичних знань, хаотичним і певною мірою випадковим залученням у ситуації професійної діяльності, створенням надлишкового потенційного, кількісного «багажу» знань, який забезпечує певне поле можливостей для подальшого конструювання, застосування чи використання знання. На цьому рівні спостерігаються середній і високий рівні академічної успішності в навчанні.

Третій рівень характеризується безпосереднім застосуванням знань у актуальній практичній діяльності, надлишковими уявленнями про сутнісні аспекти цієї галузі знань, продукуванням нових ідей, винаходів, творчих спонтанних проявів, профіцитарним уявленням та самоусвідомленням у різноманітних ситуаціях професійної діяльності. На цьому рівні спостерігаються активна участь у професійній спільноті та зворотний зв’язок – затребуваність від середовища студента-психолога як спеціаліста – представника професії.

Розподіляли досліджуваних за відповідними рівнями ППЗ на основі спостережень та психолого-педагогічного експерименту у формі спеціальних екофасилітаційних бесід та групових обговорень і характеристики ППЗ «висвоєння» – ступінь вираженості трансляції певної психічної та поведінкової активності. Результати фіксувалися за особистісними самозвітами у формі спонтанних творів та есе, деякі з яких пізніше було відображено у колективній монографії [43] і у спеціально створених робочих закритих інтернет-групах [133 ‒ 143].

Результати частотного аналізу за означеним критерієм констатували за першою ознакою низький рівень у18,8%, середній – у 55,9%, високий – у 25,3% випадків; за другою – відповідно у 27,6; 53,6 і18,8%; за третьою –23,7;59; і 17,3%.

Після проведення стандартизованої методики досліджуваним пропонували відповісти на запитання чи поміркувати про те, яке значення та визначення, на їхню думку, цих показників, за якими проводиться дослідження. Здебільшого (73%) це запитання було ініціацією для формування запитів на психолого-педагогічний супровід пошуку відповідей на ці запитання, та в 46,5% випадків приводило до інсайту стосовно не тільки цих запитань, але й за наступними напрямами: 14% – про професійне самоусвідомлення; 12% – про особистісні проблеми; 23,5% – про загальні життєві та професійні плани і перспективи тощо. Показник відповідності власним стратегіям здобуття знань змінюється одразу після проведення спеціальної психолого-педагогічної сесії, яка дає змогу відрефлексувати та об’єктивувати розуміння (знання) власних пізнавальних стратегій та стилів, які були застосовані в попередньому досвіді пізнавальної діяльності.

Завдання другого етапу дослідження полягало у виявленні того, які показники досліджуваних критеріїв визначають певний рівень персоніфікації професійних знань.

*Таблиця 3.1.1*

**Склад вибірки досліджуваних студентів-психологів**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Форма навчання** | **%** | **Кількість, осіб** |
| Магістри – стаціонар | 28 | 36 |
| Магістри – заочне відділення | 28 | 36 |
| Бакалаври – стаціонар | 26 | 32 |
| Бакалаври – заочне відділення | 18 | 23 |
| Усього | 100 | 127 |

Тому було сформульовано завдання експериментального визначення проявів за критеріями ППЗ, а також змін та розвитку особистості студента-психолога на основі дослідження виникнення нової ідентичності під час навчання. На цьому етапі було досліджено ідентичність студентів останніх курсів навчання у ВНЗ за спеціальністю «психологія». Загальна кількість досліджуваних – 127 осіб, це студенти, що здобувають першу та другу вищу освіту за денною та заочною формами навчання; вік – 19 ‒ 51 рік.

**3.2. Результати емпіричного дослідження персоніфікації професійних знань та розвитку особистості студентів-психологів**

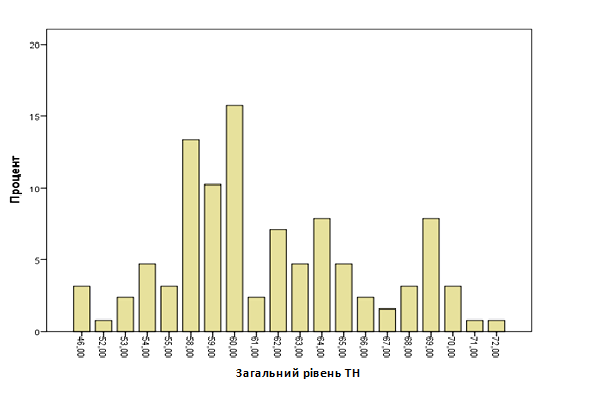
Для вирішення поставлених завдань та досягнення мети дослідження на цьому етапі використано статистичний метод визначення прихованих латентних зв’язків, причин їх прояву та внутрішніх закономірностей взаємозв’язку, що допомагає вирішити поставлене завдання – конструювання теоретичної моделі персоніфікації професійних знань.

Для цього збиралися кількісні показники за критеріями ППЗ. Так, толерантність до невизначеності (ТН) у контексті нашого наукового пошуку досліджувалась, як реалізація здатності до ідентифікації, визначення та вирішування проблем і завдань, які виникають у професійній та особистісній (життє-) діяльності, шляхом як власної особистісної саморегуляції, так і створення проблемно-орієнтованих груп [62], виявлялася і характеризувалася також творчими проявами при вирішенні цих завдань.

На графіку (рис. 3.2.2) наведено середні показники за результатами дослідження ТН. Результати розташовані у зоні нормального розподілу. Досліджувані продемонстрували у 12% випадків перевищення рівня толерантності до невизначеності за шкалою «Новітність проблеми» і в 6% ‒ за шкалою «Нерозв’язність проблеми». Це інтерпретується так, що в у випадках невизначених ситуацій ці досліджувані схильні сприймати незвичайні й складні ситуації швидше як загрозливі, ніж такі, що дають нові можливості, і краще почуваються у звичній, знайомій обстановці та віддають перевагу чітким формулюванням, ясним цілям і простим завданням.

Взагалі, потрібно наголосити на тому факті, що діяльність практичного психолога відбувається у ситуаціях підвищеного рівня невизначеності, особливо в реальних умовах: це соціально-економічна та політична нестабільність; певна невизначеність статусу і змісту самої професії «практичний психолог», зміст якої постійно трансформується; невизначеність і перехідний (або критичний) стан самої системи освіти, в якій відбувається підготовка практичних психологів [41], а головне – сутність професійної діяльності практичного психолога, зокрема, ситуація надання психологічної допомоги – це щоразу процес так називаного толерування невизначеності: а) на рівні особистості, яка звертається по допомогу; б) на рівні професійних і особистісних стосунків у контексті психологічної консультаційної допомоги; в) на рівні узгодженості результатів допомоги між учасниками психотерапевтичної взаємодії; в) на рівні особистості самого психолога у контексті ситуації саморегуляції у професійній діяльності. Зважаючи на це, особливу увагу при вивченні питання розвитку особистості студента-психолога, на наш погляд, потрібно приділяти дослідженню аспектів змін професійної ідентичності майбутнього професіонала і такої здатності, як толерантність до невизначеності (ТН).

За даними нашого спостереження психолого-педагогічного процесу у формі академічних занять, занять у Школі екофасилітації та при наданні професійної психологічної допомоги в рамках власної професійної діяльності ми спостерігали такі прояви інтолерантності до невизначеності завжди на етапі після ідентифікації проблеми чи формування запиту. Такі ситуативні контекстні прояви інтолерантності до невизначеності виникають як виявлення конгруентного і відповідального ставлення до вирішення пізнавальної чи загальної життєвої проблеми. Це «вузьке місце» пізнавального процесу часто виявляється у фіксуванні певної конфронтації, яка сутнісно відбиває ті чи інші системні суперечності, які ми перелічили у першому розділі.



*Рис. 3.2.2. Середні показники за результатами дослідження ТН.*

За критерієм «самооцінка відповідності набутих професійних знань» під час навчання: а) з особистісними та професійними смислами діяльності у 97% виборів адекватна, у 3% ‒ завищена; б) з індивідуальними стратегіями засвоєння знань та власне зі стилями пізнавальної діяльності ‒ відповідно у 77 і 23%; в) з ідеальним рівнем професійних знань ‒ у 63 і 47%. Адекватні та завищені показники за критерієм відповідності здобутих знань з власними смислами діяльності та життєдіяльності взагалі свідчать про те, що відкриття, спільне конструювання, пошук смислів власної діяльності та активності представлені як онтологічна здатність і потреба особистості, що розвивається та змінюється. Адекватні показники відповідності запропонованих і власних стратегій здобуття знань пояснюються під час екофасилітаційних бесід таким чином, що досліджувані часто не усвідомлюють, що їхній власний пошуковий пізнавальний «арсенал» методів набагато ширший, ніж звичний та усталений роками навчання в традиційних умовах.

*Таблиця 3.2.2*

**Показники за критеріємППЗ «Продукти діяльності»,**

% від загальної кількості студентів

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Показник* | Магістри ‒стаціонар | Магістри ‒ заочники | Бакалаври ‒ стаціонар | Бакалаври ‒ заочники | Загалом |
| 1 | 68,5 | 65,7 | 23,2 | 34,4 | 47,9 |
| 2 | 43,8 | 54,7 | 25,7 | 32,6 | 39,2 |
| 3 | 33,7 | 29,4 | 8,3 | 10 | 20,3 |
| 4 | 32,4 | 34,6 | 12,7 | 22,5 | 25,6 |
| 5 | 78,6 | 79,8 | 56,3 | 44,9 | 64,9 |
| 6 | 31,2 | 27,9 | 8 | 11 | 19,5 |

*Примітка: 1) участь у психологічних науково-практичних конференціях, семінарах, форумах, конгресах, фестивалях практичної психології, педагогіки, суспільних наук (у тому числі в Інтернеті); 2) участь у психотерапевтичних, тренінгових, динамічних групах тощо; 3) клієнтський досвід; 4) допоміжний професійний досвід; 5) присутність у якості спостерігача за психологічною/ психотерапевтичною консультацією (тобто чи є досвід ознайомлення з процесом консультування та здійснення професійної психологічної допомоги); 6) участь в інших професійних подіях та заходах.*

Показники за критерієм «продукти діяльності» зведені в табл. 3.2.2. За результатами дослідження спостерігаємо показники, вищі за середній (68,5% та 65,7%) у представників магістрів за першим критерієм (участь у психологічних науково-практичних конференціях, семінарах, форумах, конгресах, фестивалях практичної психології, педагогіки, суспільних наук, у тому числі в Інтернеті); та п’ятим критерієм (78,6% та 79,8%) ‒ досвід ознайомлення (спостереження) з процесом консультування та надання професійної психологічної допомоги.

Ці результати дають підстави для висновку, що умови навчання за традиційною системою освіти тільки поступово орієнтуються на надання можливостей для залучення студентів у практичну професійну діяльність, що дає студентам змогу конструювати своє власне уявлення про сутність професії «психолог», поєднуючи його з теоретичним матеріалом, який традиційно викладається у рамках пояснювально-ілюстративних методів навчання. Позитивним професійним системним новоутворенням сьогодення можна вважати велику кількість, майже певний надлишок, фахових і професійних заходів, які забезпечують вільний вибір та можливість конструювання стратегій участі й активності у професійній спільноті для студентів-психологів. З особистісних психологічних механізмів, які забезпечили такі результати, можна виокремити феномен «кредиту довіри», який виникає при особливому упередженому ставленні до значущого предмету пізнання в плані очікування позитивного враження та користі від нього.

*Рис. 3.2.3. Схема показників соціальної фасилятивності, як критерію ППЗ*

Окремим критерієм (рис. 3.2.3), який стосується продуктивності діяльності, виділено контекст і форму реалізації таких професійно важливих якостей, як: здатність налагоджувати персоніфіковані професійні стосунки (конструктивність міжособистісних стосунків, конструктивність комунікаційної поведінки; вміння включатися в емоційно довірливе спілкування з оточуючими, фасилітаційна здатність).

*Таблиця 3.2.3*

**Середні бали дослідження**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Критерії** | **Середній бал** | | | |
| 1. **Магістри заочники** | **Магістри стационару** | **Бакалаври заочне відділення** | **Загальний середній показник** |
| 2 | Орієнтація у часі | 59 | 61,4 | 54,4 | 58,3 |
| 3 | Цінності | 67 | 70,3 | 60 | 65,7 |
| 4 | Погляд на природу людини | 53 | 51,4 | 46,7 | 50,36 |
| 8 | Спонтанність | 51 | 43,1 | 46,8 | 46,9 |
| 11 | Контактність | 47 | 45,7 | 48,9 | 47,2 |
| 12 | Гнучкість у спілкуванні | 50 | 48,6 | 44,4 | 47,7 |

**за критерієм ППЗ «соціальна фасилятивність»**

Досліджували ситуації та сфери діяльності, в яких реалізовується повною мірою така здатність. Цей критерій було досліджено відповідно до положення про соціальну фасилятивність як інтегральну, професійно важливу якість особистості психолога. Соціальну фасилятивність визначали як реалізацію у відповідних контекстах здатності та вміння конструктивно долати психологічний бар'єр у процесі спілкування, створювати атмосферу доброзичливості, включеності й довіри до співрозмовників. Фасилятивний ефект оцінювали за допомогою чотирьох біполярних графічних шкал: товариськості (готовність до контакту), сміливості (уміння підтримувати контакт, відкритість), тактовності (відчуття та усвідомлення контексту ситуації), інтелектуальності (логічність, послідовність та доцільність обґрунтування власної аргументації).

За даними досліджень, ця властивість корелює з оцінкою успішності професійної діяльності у процесі психологічної допомоги. Ці якості досліджували за допомогою методики О.Лазукіна в адаптації Н.Каліної «Діагностика самоактуалізації особистості» (САМОАЛ). За результатами дослідження рівня самоактуалізації, 75% студентів-психологів мають середній

рівень самоактуалізації, 18% ‒ низькій і 7% ‒ високий рівень за загальними показниками, що відображені в додатку 2 а.

Аналіз результатів виявив 34 статистично значущих зв’язки (табл. 3.2.4).

*Таблиця 3.2.4.*

**Аналіз інтеркореляційних зв’язків ППЗ**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показ-ники** | **СОС** | **ЗР ТН** | **Н ТН** | **НЗ Пр** | **ПГ Пр** | **СК Пр** | **ПУ Пр** | **ЧО** | **Ц** | **С** |
| **СОС** | 1\*\*,\*  ,000 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **ЗР ТН** | **,656\*\*,\***  ,000 | 1\*\*  ,000 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Н ТН** | ,095  ,249 | **,056\*\***  ,497 | 1  ,121 |  |  |  |  |  |  |  |
| **НЗ Пр** | **,576\*\***  ,000 | **,599\*\***  ,000 | ,014  ,864 | 1\*\*  ,000 |  |  |  |  |  |  |
| **ПГ Пр** | **,508\*\***  **,000** | **,436\*\*,\***  ,000 | ,083  ,313 | **,562\*\***  ,000 | 1\*\*  ,000 |  |  |  |  |  |
| **СК Пр** | **-,551\*\***  ,000 | **-,518\*\***  ,000 | -,034  ,676 | **-,518\*\***  ,000 | **-,491\*\***  ,000 | 1 |  |  |  |  |
| **ПУ Пр** | **-369\*\*,\***  ,000 | **-,382\*\***  ,000 | -,145  ,077 | **-,322\*\***  ,000 | **-,372\*\***  ,000 | **,622\*\***  ,000 | 1 |  |  |  |
| **ЧО** | **,474\*\***  ,000 | **,544\*\***  ,000 | -,033  ,685 | **,538\*\***  ,000 | **,521\*\***  ,000 | **-,617\*\***  ,000 | **-,464\*\***  ,000 | 1 |  |  |
| **Ц** | **,386\*\***  ,000 | **,400\*\***  ,000 | -,032  ,700 | **,393\*\***  ,000 | **,509\*\***  ,000 | **-,513\*\***  ,000 | **-,383\*\***  ,000 | **,827\*\***  ,000 | 1 |  |
| **С** | **,448\*\***  ,000 | **,431\*\***  ,000 | -,077  ,346 | **,474\*\***  ,000 | **,459\*\***  ,000 | **-,574\*\***  ,000 | **-,464\*\***  ,000 | **,540\*\***  ,000 | **,356\*\***  ,000 | 1 |

Примітка:*«\*» ‒достовірні кореляції (р<0,05);*

*«\*\*» ‒ достовірні кореляції (р<0,01);*

*CОС – співвіднесеність з особистісними смислами; ЗР ТН – загальний рівень толерантності до невизначеності; Н ТН – новітність (показник толерантності до невизначеності); НЗ Пр – продукти діяльності – участь у наукових заходах; ПГ Пр – продукти діяльності: участь у психотерапевтичних групах; СК Пр – продукти діяльності – спостереження за професійною психологічною консультацією; ПУ Пр – продукти діяльності – інша професійна участь; ЧО – часова орієнтація; Ц – цінності; С – спонтанність.*

Окрім зв’язків усередині критеріїв (наприклад, між загальним рівнем ТН та новітністю проблеми), прямий кореляційний зв’язок спостерігається між такими критеріями, названими нижче.

**-** О*цінкою співвіднесеності (здобуті знання ‒ власні смисли діяльності)* та загальним рівнем толерантності до невизначеності. Це свідчить про те, що, коли людина, яка опановує професію, має певне уявлення, усвідомлення, чи «відчуття правильності» того, що здобуті знання поєднуються зі значущими смислами діяльності, то вона більш ефективно переживає ситуації невизначеності, нестабільності, непередбачуваності в різних контекстах, в тому числі й в професійних.

**-** *Оцінкою співвіднесеності (здобуті знання ‒ власні смисли діяльності)* та участю в наукових професійних заходах; у психотерапевтичних групах; та іншою професійною участю. Ці зв’язки свідчать про те, що поєднання здобуваних знань і смислів діяльності стає необхідним, достатнім і виправданим, коли людина залучає себе чи опиняється раптово в ситуаціях актуального виду діяльності, в зоні актуального розвитку чи, за нашим авторським визначенням, у «зоні перфекціонізму». І навпаки, коли людина потрапляє в ситуації професійної діяльності чи перебуває в них, починаючи з рівня споглядання і закінчуючи активною участю, кристалізується смисл діяльності та процес здобуття знань стає дедалі більш невимушеним та екологічним.

**-** *Оцінкою співвіднесеності (здобуті знання ‒ власні смисли діяльності)* та часовою орієнтацією. Це свідчить про відчуття часу, про відкриття часу як «інструменту» професійної діяльності, про відчуття самого себе в часовому просторі й просторі часових періодів залежно від смислів діяльності та на підставі цього ‒ верифікацією необхідних і достатніх знань у певному часовому контексті.

**-** О*цінкою співвіднесеності (здобуті знання ‒ власні смисли діяльності)* та цінностями. Це інтерпретується таким чином, що знання, які поєднані зі смислами діяльності, пов’язані з визначенням і перевизначенням загальних цінностей та цінностей професійної діяльності.

**-** *Оцінкою співвіднесеності (здобуті знання ‒ власні смисли діяльності)* та спонтанністю. Цей зв’язок виявився досить несподіваним, але досить виправданим, зважаючи на те, що поєднання смислів діяльності та знань дають усталені підстави для розвитку певного ступеню професійної самодовіри, яка, у свою чергу, дає змогу відчувати себе більш вільно, спонтанно і творчо вирішувати нагальні завдання, а також спонтанно конструювати та формулювати їх.

**-** *Загальним рівнем толерантності до невизначеності* та: а) участю у наукових професійних заходах; у психотерапевтичних групах; б) часовою орієнтацією; в) загальним рівнем толерантності до невизначеності та цінностями; г) спонтанністю. Ці показники інтерпретуються так само, як і вище зазначені, відповідно до тези, що чим більше та в різних контекстах, умовах і викликах перебуває майбутній професіонал, тим більше в нього виникає підстав для толерування невизначеності (необізнаності та невпевненості) щодо самого себе, аспектів і контекстів діяльності, набуваючи при цьому професійного та загального життєвого досвіду.

**-** *Часовою орієнтацією* та участю у психотерапевтичних групах, у наукових професійних заходах, іншою професійною участю. Ці результати інтерпретуються як знайомство, вивчення та обізнаність у перебігу професійних подій, психотерапевтичних сесій, ритмів регулювання та самокерування і в усьому тому, що з цим сутнісно та за змістом пов’язано.

**-** *Цінностей* та участю у психотерапевтичних групах наукових професійних заходах; часової орієнтації. Участь у практичних професійних заходах дає можливість споглядати динаміку ціннісних орієнтацій у ретроспективі та у зв’язку з теперішнім і майбутнім, а також самому переоцінювати ті чи інші ситуації розвитку і несподіваних змін власних і системних смислів.

*- Спонтанності* та загального рівня толерантності до невизначеності. Це свідчить про спонтанність як прояв самодовіри, що формується разом із реалізацією здатності до толерування невизначеності, до відкриття та враховування особистісних підстав для вирішення професійних і загальнобуттєвих питань.

**-** *Спонтанності* та участі в наукових професійних заходах, у психотерапевтичних групах, де спостерігається спрямованість на створення атмосфери безоцінного ставлення та заохочуються будь-які прояви спонтанності й незаангажованості.

**-** *Спонтанності* та цінностей – цей зв’язок виявляється тоді, коли людина натрапляє на об’єктивні факти та звертає увагу на них; коли вона, наприклад, вже деякий час інтуїтивно діє певним чином, а раціонально переосмислює це дещо пізніше, що, у свою чергу, супроводжується переоцінкою власних смислів та підстав діяльності.

**-** *Спонтанності* та часової орієнтації. Спостерігається як спонтанні прояви «керування часом» («time management») у плані самовизначення, самоспостереження, самовивчення та власне самокерування в певні періоди – довгострокові чи короткострокові.

Зворотний кореляційний зв’язок спостерігається між:

**-** с*постереженням за професійними консультаціями* та: а) оцінкою співвіднесеності (здобуті знання ‒ власні смисли діяльності);б) загальним рівнем толерантності до невизначеності; в) цінностей; г) спонтанності. Ми цей факт інтерпретуємо, як прояви асертивності при спостереженні за професійною психологічною допомогою (психотерапевтичною сесією), як певну пошукову активність з бажанням діяти за взірцем, спиратися на усталені цінності, смисли діяльності. Це може тимчасово перешкоджати проявам спонтанності, доки людина не почне почуватися більш звично та адаптовано в новій ситуації чи в новому контексті;

*- загальним рівнем толерантності до невизначеності* та спостереженням за професійними консультаціями й іншою професійною участю. За даними власних спостережень, ми підтверджуємо цей факт та інтерпретуємо його, як прояви ознайомлення із «взірцями» толерування до невизначеності в інших людей (клієнтів, учасників навчального процесу та викладачів˗професіоналів), зіставлення з ними своїх проявів та інтенцій, вивчення власних особливостей ТН у різних несподіваних ситуаціях і контекстах професійної діяльності;

- *цінностями* та іншою професійною участю інтерпретується як ефект «переносу» ‒ тимчасового прояву надлишкової емпатії, що характеризується як бажання «стати на місце» клієнта задля вирішення його проблеми власними звичними засобами. Виявляється на етапах початкової персоніфікації професійних знань, про що йтиметься далі.

Подальший аналіз добутих даних дав підстави для висновку, що такі компоненти ППЗ, як «оцінка співвіднесеності (здобуті знання ‒ власні смисли діяльності)», «толерантність до невизначеності» та «спонтанність», мають найбільше кореляційних зв’язків (по вісім). На другому місті за кількістю зв’язків такий компонент, як «цінності» (сім кореляційних зв’язків). Ці дані підтверджують теоретичні висновки дослідження за наведеними вище компонентами ППЗ, хоча й «вага» такого компонента, як «спонтанність» виявилась досить непередбачуваною.

Цікавим виявився факт зворотного зв’язку таких компонентів, як «спостереження за професійними консультаціями» з цінностями й спонтанністю. Ми можемо інтерпретувати це як такі прояви невпевненості, що з’являються тоді, коли людина потрапляє в нові значущі ситуації чи події та переживає відчуття хаотичності процесів і тимчасової «незахищеності», включення критичного мислення щодо власних підстав, переоцінки цінностей, відмови від спонтанної поведінки для збереження ситуаційної «рівноваги».

Можна погодитися з П.Лушиним у тому, що набуття ідентичності психолога супроводжується радикальною зміною світосприйняття, і процеси, які спонукають до переоцінок підстав діяльності, можуть свідчити про значущість для особистості змісту, особливостей та участі в цій діяльності.Аналіз даних дав також змогу констатувати велику роль у ППЗ саме участі у професійній діяльності – наукових заходах, психотерапевтичних групах, у ситуаціях професійної психологічної допомоги та інших професійних заходах та подіях.

Результати емпіричного дослідження особливостей розвитку особистості студентів-психологів у контексті персоніфікації професійних знань були такими (табл. 3.2.5). У процесі дослідження виділено окремі групи досліджуваних залежно від форми підготовки (денна чи заочна форма навчання, магістратура чи бакалаврат). Групи досліджуваних за формою навчання формували з метою перевірки підтвердженої попередніми дослідженнями інших авторів [59] гіпотези про значущі відмінності у переважанні вибору професійної ідентичності в тих, хто вже мав професію, досвід попередньої професійної діяльності. Ця гіпотеза підтвердилася: у магістрів заочної форми навчання спостерігається зв'язок за t-критерієм Стьюдента кількості виборів попередньо-професійної та профільно-професійної ідентичностей.

*Таблиця 3.2.5*

**Результати дослідження розвитку особистості студентів-психологів у визначенні ідентичності,** %, співвідношення кількості студентів, які обрали ту чи іншу ідентичність, від загальної кількості студентів групи.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Кількість**  **виборів, %**  **Категорії** | **Магістри –стаціонар** | **Магістри ‒ заочне**  **відділення** | **Бакалаври –стаціонар** | **Бакалаври ‒ заочне відділення** |
| 1 | Статтєво-рольова | 55,6 | 85,7 | 72,2 | 33,3 |
| 2 | Сімейна | 77,8 | 92,9 | 83,3 | 88,9 |
| 3 | Особистісно-характериологічна | 66,7 | 71,4 | 88,9 | 66,7 |
| 4 | Громадянсько-соціальна | 88,9 | 64,3 | 11,1 | 55,6 |
| 5 | Діяльнісна (загальна): | 88,9 | 71,4 | 94,4 | 88,9 |
| - допоміжна | 11,1 | 64,3 | 38,9 | 33,3 |
| - навчальна | 88,9 | 57,1 | 94,4 | 88,9 |
| - профільно˗професійна | 33,3 | 42,9 | 33,3 | 33,3 |
| - попередньо˗професійна | 33,3 | 71,4 | 44,4 | 55,6 |
| - повсякденно˗діяльнісна | 66,7 | 42,9 | 55,6 | 44,4 |

Результати дослідження особистісно-професійної ідентичності студентів˗психологів (співвідношення кількості студентів, які обрали ту чи іншу ідентичність, та загальної кількості студентів групи ‒ середні значення (%) в порядку зменшення) представлені в дослідженні діаграмою (рис. 3.2.4).

За даними табл. 3.2.5, сімейну та навчальну ідентичності визначила більшість досліджуваних, тоді як профільно-професійну та допоміжну(на останньому місці) – тільки третина (вони ідентифікують себе на цьому етапі з цими соціальними ролями). Зазначимо також, що у магістрів-заочників більшою є кількість виборів попередньо-професійної та профільно-професійної ідентичності у порівнянні з іншими групами студентів. Ймовірно, це пов’язано з попереднім досвідом визнання себе спеціалістом чи професіоналом в опануванні попередніх професій.

*Рис. 3.2.4. Результати дослідження розвитку особистості студентів-психологів у визначенні ідентичності*

Наступний ракурс аналізу – за кількістю виборів тієї чи іншої ідентичності (%, співвідношення загальної кількості виборів ідентичностей). Проміжні та підсумкові результати зведено в таблицю 3.2.6. Ці результати свідчать про те, наскільки широко й різноманітно представлені в самоописі обрані категорії ідентичності. Наприклад, якщо результати в табл. 3.2.5 свідчать про те, що профільно-професійну ідентичність обрали 35,4% усіх досліджуваних студентів, але представлено 1 ‒ 2 варіанти цієї ідентичності, то особистісно˗характериологічна ідентичність представлена на порядок більшою кількістю варіантів у досліджуваних. Це є ознакою того, що власний характер, особливості особистості, результати самоспостереження та самоорганізації в ситуаціях навчальної діяльності, інші психологічні чинники розвитку студентів входять до сфери їхньої підвищеної уваги, становлять пізнавальний та актуальний інтерес тощо, на відміну від тих ідентичностей, які представлені меншою кількістю варіантів опису.

Таблиця 3.2.6.

**Результати дослідження розвитку особистості студентів-психологів у визначенні ідентичності,** %, співвідношення із загальною кількістю виборів ідентичності по групам досліджуваних

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Кількість**  **виборів, %**  **Категорія** | **Магістри –стаціонар** | **Магістри – заочне відділення** | **Бакалаври – стаціонар** | **Бакалаври – заочне відділення** |
| Статево-рольова | 4 | 9,2 | 5,5 | 3,9 |
| Сімейна | 20,5 | 17,9 | 12,5 | 30,3 |
| Особистісно-характериологічна | 15,8 | 31,6 | 45,7 | 23,7 |
| Громадсько-соціальна | 11,7 | 14 | 10,3 | 9,2 |
| Допоміжна | 2,5 | 2,9 | 7,1 | 3,9 |
| Навчальна | 18,5 | 4,9 | 6,1 | 10,5 |
| Профільно - професійна | 2,5 | 4,9 | 2,9 | 3,9 |
| Попередньо - професійна | 15,5 | 7,3 | 2,3 | 7,9 |
| Повсякденно - діяльнісна | 9 | 7,3 | 7,6 | 8,6 |

Як видно з таблиці 3.2.6, у магістрів стаціонару більшість виборів припадає на сімейну (20%) та навчальну (18,5%) ідентичності; в інших групах досліджуваних – на особистісно-характериологічну (31,6% ‒ магістри заочної форми навчання, 45,7% ‒ бакалаври стаціонару; 23,7% ‒ бакалаври заочної форми навчання) та сімейну (17,9% ‒ магістри заочної форми навчання; 12,5% ‒ бакалаври стаціонару; 30,3% ‒ бакалаври заочної форми навчання). Такі результати свідчать про те, що досліджувані ідентифікують себе з виконанням обов'язків щодо участі у власній провідній діяльності, у значущих для них сферах життя, чи проходячи через певний перехідний контекст чи ситуацію.

Навчальна ідентичність у магістрів стаціонару – на другому місці за кількістю виборів, у магістрів заочного відділення – на передостанньому (усього 4,9% виборів); у бакалаврів стаціонару – у 6,1% виборів; у бакалаврів заочного відділення – на третьому місці (10,5%). Такі результати відбивають контекст участі та приділення безпосередньої уваги актуальній сфері діяльності. Очевидно, що навчання на стаціонарі потребує більш пильної уваги, когнітивного та напруження на протязі більших часових відрізків, включення обов'язків щодо навчання у повсякденність, що певною мірою впливає на визначення ідентичності.

Профільно-професійна діяльнісна ідентичність обрана магістрами стаціонара у 2,5% виборів, посідає останнє місце, як і допоміжна; у магістрів заочної форми навчання – у 4,9% випадків, знаходиться на передостанньому місці, а на останньому (у 2,5%) ‒ допоміжна; у бакалаврів стаціонару – профільно-професійна ідентичність на передостанньому (2,9%), а допоміжна – на четвертому місці (7,1%) і у бакалаврів˗заочників – на останньому місці профільно˗професійна і допоміжна (по 3,9%). Цей виявлений кількісний факт інтерпретується на цьому етапі дослідження так, що визначена ідентичність є адекватною навчальному контексту, тому що збігається зі змістом та сутністю навчальної діяльності в традиційних умовах, теоретичний аналіз яких ми здійснили у першому розділі. Середні значення кількості виборів зведено в наступну таблицю 3.2.7.

Отже, профільно-професійна і допоміжна ідентичності обрані досліджуваними студентами-психологами в останню чергу. Це може свідчити про те, що сфера професійних і допоміжних завдань хоча і входить у зону актуального чи найближчого розвитку певної кількості студентів, які опановують у конкретних умовах професію «психолог», але, з об’єктивних причин, не є однією з найактуальніших. Актуальними сферами життя, що виявилися завдяки цій тестовій методиці, можна вважати сімейну, особистісно-характериологічну і навчальну.

*Таблиця 3.2.7.*

**Результати дослідження розвитку особистості студентів-психологів у визначенні ідентичності,** %, співвідношення з загальною кількістю виборів ідентичності‒ середні значення

|  |  |
| --- | --- |
| Ідентичність | Загальний середній показник, % |
| Особистісно-характериологічна | 29,2 |
| Сімейна | 20,3 |
| Громадсько-соціальна | 11,3 |
| Навчальна | 10 |
| Попередньо - професійна | 8,3 |
| Повсякденно - діяльнісна | 8,1 |
| Статево-рольова | 5,1 |
| Допоміжна | 4,1 |
| Профільно - професійна | 3,6 |
| Усього | 100 |

На підставі зібраного експериментального матеріалу розглянемо діяльнісну ідентичність загалом для визначення провідного типу діяльності у студентів-психологів.За підсумковими результатами можемо констатувати, що майже всі досліджувані (96%) вказали на ту чи іншу діяльнісну ідентичність. З них обрали види ідентичності, які надано в таблиці 3.2.8.

Отже,82,3% студентів обирають навчальну ідентичність, але «вага» цього вибору серед інших ідентичностей становить лише 10%; професійну ідентичність – 35,7% студентів і лише 3,6% серед інших обраних характеристик ідентичності.

Навчальна ідентичність є частиною індивідуальної «Я-концепції», яка виходить від знання індивідом своєї належності до певної соціальної групи разом з оцінкою та емоційним визначенням цього групового членства, в якому опановують спеціальність, професію, здобувають професійні знання та набувають навичок, а також вивчають ознаки власної особистості щодо своєрідності саморегуляції у професійній діяльності.

*Таблиця 3.2.8.*

**Результати дослідження діяльнісної ідентичності студентів˗психологів,** %, середні значення

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Категорія ідентичності** | **Показник А, %** | **Показник Б, %** |
| Навчальна | 82,3 | 10 |
| Попередньо - професійна | 51,2 | 8,3 |
| Повсякденно - діяльнісна | 42,4 | 8,1 |
| Допомогаюча | 36,9 | 4,1 |
| Профільно – професійна | 35,7 | 3,6 |
| *Загалом, діяльнісна ідентичність обрана* | 96 | 34,1 |

*Примітка: А ‒ кількість студентів, які обрали ту чи іншу діяльнісну ідентичність від загальної кількості студентів групи ‒середні значення в порядку зменшення; Б ‒ кількість виборів ідентичності у відсотках від загальної кількості всіх описаних варіантів ідентичностей.*

Особливості навчальної ідентичності виявляються, по-перше, в тому, як людина визначає свою навчальну ідентичність; по-друге, в тому, на якому місці у списку ідентифікаційних характеристик навчальна належність.

У цьому дослідженні навчальну ідентичність визначали переважно як: «студент(ка)», «студент психологічного факультету», «навчаюсь на психолога». В окремих випадках навчальну ідентичність включали до більш широкого контексту ідентифікації – пізнавального («людина, що пізнає світ», «люблю вчитися», «зацікавлена людина»). Місце навчальної ідентичності – здебільше (53% випадків) на початку списку (3 ‒ 5 позиції), ніколи – на першому місці, ніколи – в кінці. Місце категорії свідчить про її актуальність і значущість у самосвідомості людини (що ближче до початку, то більші значущість та ступінь усвідомлення).

За прямого визначення навчальної ідентичності людина вказує свою належність конкретними висловами, які мають певне емоційне наповнення, з чого виокремлюють форми прямого визначення цієї ідентичності, що зведені в таблиці 3.2.9. Наявність прямого визначення навчальної ідентичності свідчить про те, що ця сфера в цілому та зіставлення себе з представниками студентства і обраної спеціальності зокрема, є важливою та внутрішньо прийнятною темою самоусвідомлення.

Наявність варіантів емоційно-позитивного визначення навчальної ідентичності підкреслює певну сформованість позитивної навчальної ідентичності, можливу різноманітність рольової поведінки і дає підстави для оптимістичного прогнозу щодо успішності налагодження та підтримки стосунків з іншими людьми в контексті навчальної діяльності. Відсутність визначення навчальної ідентичності може бути інтерпретована тимчасовою або більш постійною несформованістю навчальної ідентичності через вирішення інших життєвих завдань, наявність «кризи ідентичності» в цілому (перехідні життєві періоди).

*Таблиця 3.2.9*

**Форми визначення навчальної ідентичності,**

**як компоненти розвитку особистості студенте-психолога**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Форма визначення | Приклади | Інтерпретація | Кількість, % |
| Нейтральне | «Студент», «студент психологічного факультету» | Рефлексивна та номінальна позиція | 94 |
| Персоналізоване (дистантне, рольове, номінальне) | «Бакалавр»,  «Магістр психології» | Формалізоване ставлення до своєй ідентичності | 17 |
| Емоційно-  позитивне | «Гарний студент», «Добре навчаюсь», | Ознака позитивного сприйняття своеї ідентичності | 1 |
| Емоційно-негатитивне | «Ледащий студент», «Набридло вчитися» | Ознака критичного ставлення | 3 |

Навчальна ідентичність визначається лише від одного до чотирьох варіантів у самоописах, тобто характеризується категоріальною «вузькістю», невеликою відрефлексованістю, визнається «як факт», емоційно майже незабарвлений. Для порівняння візьмемо наприклад, таку ідентичність, як особистісно-характериологічна. В деяких самоописах вона налічує до 18 пунктів, має емоційну оцінку, свідчить про спрямованість на самодослідження в ситуаціях актуальної діяльності та загальної життєдіяльності, враховуючи нову теоретичну інформацію про психологічні явища та феномени, яка пропонується, конструюється та опановується в навчальному процесі.

Професійна ідентичність, як частина індивідуальної «Я-концепції», виходить від знання індивідом своєї належності до соціальної групи представників професії, професіоналів, разом з оцінкою та емоційним визначенням цього групового членства. Особливості професійної, як і навчальної, ідентичності також виявляються, по-перше, в тому, як людина визначає свою професійну ідентичність; по-друге, в тому, на якому місці у списку ідентифікаційних характеристик знаходиться визначення своєї професійної належності. Своя професія може бути визначена: напряму, побічно, або взагалі її може не бути. За прямого визначення професії людина вказує свою професійну належність конкретними висловами, з певним емоційним наповненням.

Як уже зазначалося вище, наявність прямого визначення професійної ідентичності свідчить про те, що ця сфера в цілому та зіставлення себе з представниками професії зокрема є важливими та внутрішньо прийнятними темами самоусвідомлення. Наявність варіантів емоційно-позитивного визначення професійної ідентичності підкреслює певну сформованість позитивної професійної ідентичності, прийняття затребуваності як представника професії та дає змогу робити оптимістичний прогноз щодо успішності встановлення та підтримання конструктивних ділових, партнерських, професійних стосунків з іншими людьми. Відсутність визначення професії можна інтерпретувати як:

- тимчасову або більш постійну несформованість цілісного уявлення про професійну поведінку на теперішній момент часу (дефіцит досвіду перебування в ситуаціях професійної діяльності та пов’язані з цим недостатність знань, рефлексії тощо);

- невизначеність саме професійної ідентичності через вирішення інших життєвих завдань, наявність «кризи ідентичності» в цілому (перехідні, кризові життєві періоди).

*Таблиця 3.2.10*

**Форми визначення професійної ідентичності**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Форми визначення** | **Приклади** | **Інтерпретація** | **Кількість, %** |
| Нейтральне | «Психолог», «майбутній психолог», «психолог-початківець» | Рефлексивна позиція | 87 |
| Персоналізоване (дистантне, рольове, номінальне) | «Спеціаліст», «Магістр» | Формалізоване ставлення до своєї ідентичності | 23 |
| Емоційно-позитивне | «Гарний психолог», «Досвідчений спеціаліст», | Ознака позитивного сприйняття своєї ідентичності | 0 |
| Емоційно-негатитивне | «Дилетант», «Професіонал не склався» | Ознака критичного ставлення до професійної ідентичності | 2 |

Під час аналізу професійної ідентичності важливо також враховувати, на якому місці самоопису находяться категорії, що пов’язані з професією: на початку списку, посередині чи в кінці. Це свідчить про актуальність і значущість категорій професії в самосвідомості людини (чим ближче до початку, тим більшими є значущість та ступінь усвідомлення категорій ідентичності). За результатами дослідження, у 46% випадків обрана профільно-професійну ідентичність знаходиться на початку списку (3-6 позиції).

Ще один контекст аналізу ідентичності та її комплексна характеристика за цим тестом ‒ співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик. Цей показник свідчить про те, наскільки людина усвідомлює і приймає свою унікальність, застосовує свій унікальний життєвий досвід, а також наскільки важливою для неї є належність до тієї чи іншої групи людей. В цьому дослідженні присутність соціальних видів ідентичностей спостерігалася у 35% виборів. За співвідношенням соціальних ролей та індивідуальних характеристик постає питання про співвідношення соціальної та особистісної ідентичностей. При цьому особистісна ідентичність визначається як набір характеристик, який робить людину подібною самій собі і відмінною від інших; соціальна ідентичність трактується термінами групового членства, належності до більшої чи меншої групи людей. Соціальна ідентичність переважає у разі, коли в людини спостерігається високий рівень визначеності схеми «ми – інші» і низький рівень визначеності схеми «я – ми». Особистісна ідентичність превалює у людей з високим рівнем визначеності схеми «я – інші» і низьким рівнем визначеності схеми «ми – інші».

Наступні проміжні результати відбивають прояв рефлексії при виконанні методики «Хто Я?» (табл. 3.2.11). Цей показник визначається за загальною кількістю виборів (у тесті запропоновано до 20). Інтерпретація ґрунтується на положенні про те, що людина з досвідом реалізації рефлексивних інтенцій дає в середньому більше відповідей, ніж людина з меншим відповідним досвідом чи актуальністю застосовування його в конкретному контексті. Також про рівень рефлексії свідчить вимушеність чи невимушеність у формулюванні відповідей на ключове запитання тесту (цей показник суб’єктивно оцінюється самою людиною).

Про низький рівень рефлексії можна говорити, якщо за 12 хвилин людина може дати 2 ‒ 3 відповіді. Про досить високий рівень рефлексії свідчать 15 і більше різних відповідей на запитання «Хто Я?». Низький рівень рефлексії за цією методикою продемонстрували 3%, високий – 21% досліджуваних. Ці дані можна зіставити зі значущою кількістю обрання особистісно-характериологічної ідентичності, яка, у свою чергу, виявляється показником уважного ставлення до себе, своїх інтенцій як свідчення самоспостереження та вивчення особливостей власної особистості в контексті опанування нових психологічних знань. Контекст професійної діяльності зумовлює прояви та реалізацію саме таких здібностей і відкриття знань про самого себе, сутності та особливостей власної саморегуляції в нових умовах ‒ у контексті навчальної та професійної діяльності.

Рівень диференційованості ідентичності визначається при вивченні провідного виду діяльності і може свідчити про прояв стильових особливостей діяльності особистості. Якщо це стосується професійної діяльності, то цей показник може бути ознакою певного рівня професіоналізму. Результати, які відбивають диференційованість визначених категорій ідентичності, зокрема професійної та навчальної, а також загальний показник рівня диференційованості ідентичності є такими:

- максимальна кількість варіативності виборів професійної ідентичності – 3 (обрав 1 досліджуваний); мінімальна – 1 (обрали 94% від тих, хто визначив свою профільно-професійну ідентичність взагалі);

- максимальна кількість варіативності виборів навчальної ідентичності – 5 (обрали 4 досліджуваних); мінімальна – 1 (обрали 89% від тих, хто визначив свою навчальну ідентичність взагалі); максимальна кількість варіативності виборів допоміжної ідентичності – 3 (обрав 1 досліджуваний); мінімальна – 1 (обрали 96% від тих, хто визначив цю категорію ідентичність взагалі).

Якщо аналізувати загальну картину проявів ідентичності, то цей показник виступає кількісною оцінкою рівня диференційованості ідентичності. Це число, що показує загальну кількість показників ідентичності і яке використовувала людина при самоідентифікації. Число використовуваних показників варіює у різних людей переважно в діапазоні від 1 до 14.

Високий рівень диференційованості (9 ‒ 14 показників) пов'язаний з такими особистісними особливостями, як товариськість, упевненість у собі, орієнтування на свій внутрішній світ, високий рівень соціальної компетенції та самоконтролю. Низький рівень диференційованої (1-3 показники) говорить про кризу ідентичності, перехідний період у її формуванні і пов'язаний з такими особистісними особливостями, як замкненість, тривожність, невпевненість у собі, труднощі саморегуляції.

*Таблиця 3.2.11*

**Проявлення рефлексії при виконанні методики «Хто Я?», %**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Кількість учасників** | **Магістри –стаціонар** | **Магістри ‒ заочне відділення** | **Бакалаври –стаціонар** | **Бакалаври ‒ заочне відділення** |
| Середня | 11,9 | 15,6 | 15,3 | 9,4 |
| Максимальна | 20 | 36 | 27 | 20 |
| Мінімальна | 3 | 1 | 6 | 5 |

Аналіз часового аспекту ідентичності необхідно проводити, виходячи з того, що успішність становлення професіонала допоміжної професії припускає відносну спадкоємність його минулого, теперішнього і майбутнього «Я». Тому людина має розглядати відповіді на запитання «Хто Я?» з огляду на її належність до минулого, теперішнього чи майбутнього часу (на основі дієслівних форм).

Присутність ідентифікаційних характеристик, які співвідносяться з різними часовими режимами, виражає часову інтегрованість особистості. Особливу увагу потрібно звернути на присутність та вираженість у самоопису показників перспективної ідентичності (чи перспективного «Я»), тобто ідентифікаційних характеристик, які пов’язані з перспективами, побажаннями, намірами, мріями, що стосуються різних сфер життя. Наявність цілей, планів на майбутнє має велике значення для характеристики внутрішнього світу людини в цілому, відбиває часовий аспект ідентичності, спрямований на подальшу життєву перспективу, виконує екзистенційну та цільову функції. При цьому важливо враховувати, що ознакою психологічної зрілості є не просто наявність спрямованості у майбутнє, а деяке оптимальне співвідношення між спрямованістю в майбутнє та прийняттям теперішнього, задоволеністю ним.

Перевага в самоописі дієслів теперішнього часу свідчить про активність і самодовіру, а в поєднанні з визначеними «перспективами» – одна з основних ознак психологічної готовності до професійної діяльності. Вона є віддзеркаленням в самоописі майбутніх професійних ролей і функцій («я майбутній психолог», «мрію про кар'єру психолога», «буду все робити для успішної професійної діяльності»). Такі характеристики обрано в цьому дослідженні у 7% випадків.

**3.3. Особливості впливу персоніфікації професійних знань**

**на розвиток особистості студента-психолога.**

Персоніфікацію професійних знань ми вивчаємо як чинник, чи фактор який впливає на особистісний розвиток студентів-психологів. Взагалі, вплив фактору, а також ступінь його впливу визначають за допомогою формування експериментальної та контрольної груп з подальшим порівнянням виходів (подій), які в них виникають.

Аналіз результатів дослідження особливостей розвитку особистості та персоніфікації професійних знань студента-психолога, дав змогу висунути гіпотезу про взаємозв’язок особливостей розвитку особистості та персоніфікації знань студента-психолога: сформованість професійної ідентичності залежить від ступіню персоніфікації професійних знань.

Кластерний аналіз отриманих результатів дослідження виникнення нової ідентичності майбутніх психологів під час навчання у вищому навчальному закладі дає змогу дослідити, яким чином розподілені характеристики персоніфікованого професійного знання у різних групах ідентичностей. Контекст нашого дослідження потребує зосередження уваги саме на навчальній, професійній та особистісно-характериологічній ідентичностях та виявити характерні для них ознаки персоніфікованого знання. Для цього застосовано порівняння середніх показників результатів дослідження взаємозв’язку ППЗ з розвитком особистості студента-психолога.

Отримані результати, визначені за критерієм U-Манна-Уітні для незалежих вибірок, свідчать, що за критеріями персоніфікації професійних знань між вибірками студентів, що обрали професійну ідентичність, та вибіркою з навчальною ідентичністю значущі відмінності зафіксовано лише за критеріем «участь у психологічних науково-практичних конференціях, семінарах, форумах, конгресах, фестивалях практичної психології, педагогіки, суспільних наук (у тому числі в Інтернеті)».

Аналіз даних по цих двох вибірках представників професійної та навчальної ідентичності, показав, що за першим критерієм ‒ самооцінка відповідності набутих професійних знань під час навчання а) з особистісними та професійними смислами діяльності у 97% виборів адекватна, у 3% ‒ завищена; б) з індивідуальними стратегіями засвоєння знань та власне зі стилями пізнавальної діяльності у 77% адекватна, у 23% ‒ занижена; в) з ідеальним рівнем професійних знань у 63% ‒ адекватна, у 47% ‒ занижена. Адекватні й завищені показники за критерієм відповідності набутих знань власним смислам діяльності та життєдіяльності взагалі, свідчать про те, що відкриття, спільне конструювання, пошук смислів власної діяльності та активності представлені як онтологічна здатність і потреба особистості, що розвивається та змінюється.

З урахуванням результатів визначення найпоширенішого статусу ідентичності серед досліджуваних (особистісно-характериологічна, сатєво-рольова та сімейна) можна з’ясувати, які завдання більш чи менш усвідомлено ставить перед собою студент-психолог, обираючи для себе саме таку спеціальність. Цей факт не суперечить дослідженням мотивацій при обранні професії «психолог». Ці дослідження свідчать про те, що майже 83% судентів-психологів умотивовані на вирішення власних життєвих проблем, у тому числі сімейних, і прагнуть навчитися більше розуміти самих себе та інших людей, отримати психологічні «інструменти» більш ефективної комунікації та взаємодії.

Дослідження за другим критерієм демонструє середні показники реалізації здібності до толерування невизначеності. Показники містяться у зоні стандартного відхилення. Досліджувані продемонстрували у 12% випадків перевищення рівня толерантності до невизначеності за шкалою «Новітність проблеми» і в 6% ‒ за шкалою «Нерозв’язність проблеми». Тобто, у випадках невизначених ситуацій ці досліджувані схильні сприймати незвичайні і складні ситуації швидше як загрозливі, ніж як такі, що дають нові можливості, і краще почуваються у звичній, знайомій обстановці і віддають перевагу чітким формулюванням, ясним цілям і простим завданням.

За наступним критерієм ‒ продуктивності діяльності мали такі середні для вибірок результати: 1) участь у психологічних науково-практичних конференціях, семінарах, форумах, конгресах, фестивалях практичної психології, педагогіки, суспільних наук (в тому числі в Інтернеті) – 66,7%; 2) участь у психотерапевтичних, тренінгових, динамічних групах тощо ‒ 50%; 3) клієнтський досвід ‒ 20%; 4) допоміжний досвід ‒ 20%; 5) присутність у ролі спостерігача за психологічною/психотерапевтичною консультацією (тобто чи є досвід ознайомлення з процесом консультування та надання професійної психологічної допомоги) – 43,5%; 6) участь в інших професійних подіях та заходах ‒ 30%.

У більшості досліджуваних були середні та низькі показники продуктивності діяльності. Виняток становили майже 80% за першим показником участі у професійних заходах і досліджувані, що ідентифікували себе з представниками професії «психолог».

Як окремий критерій, який, однак, стосується продуктивності діяльності, виділено здатність реалізувати такі професійно важливі, на думку багатьох дослідників, якості в контексті підготовки студентів-психологів, як здатність налагоджувати персоніфіковані професійні стосунки (конструктивність міжособистісних стосунків, конструктивність комунікаційної поведінки, вміння включатися в емоційно довірливе спілкування з оточуючими, фасилятивна здатність).

Цей критерій було досліджено відповідно до положення про соціальну фасилятивність як «інтегральну, професійно важливу якість особистості психолога». Нагадаємо, що соціальну фасилятивність визначали як здатність, вміння реалізувати та конструктивно долати психологічний бар'єр у процесі спілкування; створювати атмосферу доброзичливості, включеності й довіри до співрозмовників. Традиційно фасилятивний ефект оцінюється за допомогою чотирьох біполярних графічних шкал: товариськість, або готовність до контакту; соціальна сміливість, або вміння підтримувати контакт; відкритість, тактовність як вміння відчувати контекст ситуації; інтелектуальність ‒ вміння логічно обґрунтовувати свою аргументацію. Доведено, що ця властивість корелює з оцінкою успішності професійної діяльності у процесі психологічної допомоги.

*Рис. 3.2.5: Схема розподілу показників за критеріями ППЗ, що відповідають 1 та 2 рівням персоніфікації професійних знань*

*Примітка:*

*1 ‒параметр невизначений (відповідає низьким значенням за методикою);*

*2‒параметр визначений, але не виражений (відповідає значенням низьким та нижчимза середні);*

*3 ‒параметр виражений (відповідає середнім значенням);*

*4‒параметр яскраво виражений (відповідає середнімзначенням та вищим за середні);*

*5‒параметр надзвичайно яскраво виражений (відповідає високим значенням за методикою дослідження)*

Ці якості досліджувалися за допомогою тесту САМОАЛ. Показники за виділеними детермінантами соціальної фасилятивності знаходяться на середньому рівні. Результати інтерпретуються так, що умови для реалізації такої інтегральної професійної якості, як соціальна фасилятивність, дозволяють дослідженим реалізувати їх під час навчання за спеціальністю у традиційній системі освіти. Наявний рівень реалізації досліджуваного критерію можна зафіксувати як такий, що відповідає статусу навчально-професійної ідентичності.

З огляду на раніше виявлені зв’язки, які свідчать про рівні персоніфікації професійних знань, показники експериментальної вибірки (див. Додаток 2 д) аналізували на відповідність персоніфікованих професійних знань визначеному вище рівню. За результатами, які надано в Додатку 2 д, створена схема розподілу показників за параметрами критеріїв ППЗ, що відповідають 1 та 2 рівням ППЗ (рис. 3.2.5).

На прикладі аналізу розподілу показників за критеріями ППЗ у вибірці досліджуваних, рівень ППЗ яких відповідає 1 і 2 рівням, показана перспективність дослідження цілісного феномена в контексті означеної проблеми.

На наступному етапі було застосовано досвід психолого-педагогічної практичної професійної роботи у закладах освіти, громадської організації та приватної психолого-педагогічної практики. Проаналізовано масовий інноваційний педагогічний досвід у вищій освіті та підготовці психолога із застосуванням різних методів – аналізу нормативних документів, освітніх програм та літератури, що використовується в якості опорних підручників, методичних посібників для педагогів та психологів, програм підготовки психологів у ВНЗ, спостереження «живого педагогічного процесу» (відвідування занять та позанавчальних заходів), бесід з педагогами і студентами, аналізу навчальної документації щодо реалізації персоніфікованої спрямованості в сучасній освіті.

Встановлено, наприклад, що орієнтація сучасної освіти на ціннісно-смислову сферу студента та викладача є актуальною і нагальною потребою освітньої практики та виражає сучасне «соціальне замовлення» освіті, що надано в сучасних нормативних документах.

В концепціях і проектах державного стандарту освіти нового покоління спеціально обумовлена смислова орієнтація сучасної освіти, необхідність переходу від «ізольованого» вивчення студентами системи наукових понять, що становлять зміст навчального предмета, до включення змісту навчання у контекст вирішення значущих життєвих завдань (тобто від орієнтації на навчально-предметний зміст дисциплін до розуміння навчання як процесу утворення та конструювання смислів).

Про потребу в актуалізації гуманістичної, суб’єктної та ціннісно-смислової складових сучасної освіти свідчать результати проведеного нами досліджування психологів-практиків і педагогів, що викладають психологічні дисципліни (опитано 30 педагогів закладів професійної освіти Києва, Київської області, Одеси, Полтави), за допомогою якого виявлено, що відчутною проблемою є зниження навчальної мотивації, знецінення значущості освіти. У психолого-педагогічній взаємодії зі студентами було виявлено, що зміст мотивації студентів виходить за межі навчально-пізнавальної діяльності (надлишкова ситуаційна мотивація). Студенти відмічають значущість освіти для їхнього подальшого самостійного життя, її вплив на майбутній соціальний статус.

Під час дослідження проводили аналіз сучасних освітніх програм, навчальних планів, змісту основної літератури ‒ підручників. Характерним для них є акцентування на предметній стороні навчання, висока насиченість інформацією та науковою термінологією. У загальній практиці більшою мірою застосовуються когнитивно-орієнтовані педагогічні технології (евристичні й проблемно-пошукові методи, технологія розвитку критичного мислення, метод проектів). Разом з тим педагоги використовують і такі засоби навчання, як опора на особистісний досвід, діалог на заняттях, активні методи навчання, створення ситуації відкриття знання, трансляція власного досвіду та спонукання до цього студентів. Результати опитування психологів-практиків, дані спостережень «живого психолого-педагогічного процесу» свідчать про те, що ситуації, в яких сучасний викладач і студент відчувають нагальну потребу в оволодінні персоніфікованими компетентностями, є досить частими.

Проведене нами спостереження «живого психолого-педагогічного процесу», бесіди з педагогами (понад 30 викладачів ВНЗ, що готують психологів у м. Києві, Полтаві, Одесі, Сумах) дали змогу встановити, що в процесі навчання педагог завжди виходить за межі змісту методичних посібників, рекомендованих до використання. Так реалізуються його прояви «надситуативної активності». Викладач вибудовує особливий ціннісно-смисловий комунікативний контекст заняття, перетворює навчальний текст на засіб діалогу зі студентами, доповнює навчальні матеріали прикладами з власного професійного та особистісного життя, з художньої та публіцистичної літератури, кінофільмів, з повсякденних ситуацій. Для цього педагогу доводиться самостійно напрацьовувати якісно новий досвід педагогічної діяльності, який не забезпечується в умовах ВНЗ-підготовки. Студенти-психологи оцінюють особистість викладача як основний критерій зацікавленості предметом навчання.

Як позитивний приклад реалізації персоніфікованої ціннісно-смислової компоненти професійної психолого-педагогічної діяльності можна назвати освітню систему «Школа екофасилітації» (автор концепції П.В.Лушин) та її методичне забезпечення (колективи Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України та Всеукраїнської громадської організації «Асоціація екологічної допомоги»), де відбувається орієнтування студентів, слухачів та волонтерів на осмислення не тільки предметної, але й ціннісної сторони змісту освіти, а отже, персоніфікація його.

Нагадаємо, що ми дійшли висновку, що попередній етап дослідження не дав повного уявлення про такий рівень ППЗ, який співвідноситься з професійною ідентичністю, через малий відсоток обрання досліджуваними професійної ідентичності. Тому на цьому етапі було сформульовано таке завдання: визначити статус персоніфікації професійних знань, який відповідає рівню професійної ідентичності.

Експериментальну групу становили 115 осіб, що навчалися в Школі екофасилітації. До складу контрольної групи увійшли вже досліджувані студенти традиційної системи освіти, які здобувають професію «психолог». Було застосовано описаний вище психодіагностичний комплекс визначення ідентичності та рівня ППЗ.

*Рис. 3.2.6. Схема розподілення показників за критеріями ППЗ,*

*які відповідають 3 рівню персоніфікації професійних знань*

*Примітка:*

*1 ‒параметр невизначений (відповідає низьким значенням за методикою);*

*2‒параметр визначений, але не виражений (відповідає заченням низьким та нижчимза середні);*

*3 ‒параметр виражений (відповідає середнім значенням);*

*4‒параметр яскраво виражений (відповідає середнімзначенням та вищим за середні);*

*5‒параметр надзвичайно яскраво виражений (відповідає високим значенням за методикою дослідження)*

Для з’ясування особливостей співвіднесення професійної ідентичності та певного рівня персоніфікації професійних знань застосовували порівняльний аналіз даних за допомогою критерія U-Манна-Уітні для незалежних вибірок і дані самозвітів. У представників експериментальної вибірки, у порівнянні з контрольною групою, зафіксовано статистично значущі відмінності за показниками ППЗ та за кількістю обраної професійної ідентичності (Додаток 2е). Таким чином, було доведено, що принципи, сутність, змістове наповнення та форма проведення занять у Школі екофасилітації відповідають принципам персоніфікованого психолого-педагогічного процесу, в результаті якого формуються персоніфіковані професійні знання та реалізується здатність до найбільш ефективного самокерування учасниками навчального процесу власною та груповою системами знань. З огляду на раніше виявлені зв’язки, які свідчать про рівні персоніфікації професійних знань, показники експериментальної вибірки аналізували на відповідність персоніфікованих професійних знань визначеному вище рівню (рис. 3.2.6).

Узагальнення результатів спостереження за навчальною діяльністю у Школі екофасилітації та використання цього досвіду в практичній психолого-педагогічній діяльності, дало можливість окреслити та виділити такі моменти щодо сутнісної, змістової та формальної складових персоніфікованих стосунків та взаємодії.

Наприклад, спостерігаються такі форми пізнавальної діяльності, як феноменологічне творення ідеї (подвижництво), персоніфіковане теоретичне відтворення світу у знаннях, спеціалізоване научіння, мистецьке відтворення світу, дослідницька діяльність. З’являється можливість спостерігати та брати участь у реалізації сутності власного способу існування в професії, пізнаючи та перетворюючи предметний світ, світ стосунків і свого «Я». Така «перетворювальна» чи «конструктивна активність» поступово або несподівано призводить до визначення властивої конкретній особистості системи значень та пріоритетів, що часто має афективний характер переживання. Афективне переживання, поєднане з усвідомленістю та уособленістю, визначають актуальні зони розвитку, які ми назвали сферами перфекціонізму, ‒ тут виникають ідеї та ідеали, які стають спонукальними й відкривають перспективні напрями розвитку індивіда, а часто ‒ і його оточення. Ідея надлишку та профіциту реалізується у персоніфікованій взаємодії у формах «над-дії», або «зверх-дії», і спрямовується на «перевершення» наявного стану самопроявів на новому рівні життєдіяльності. Ці прояви можуть мати стихійний, спонтанний характер, поки індивід адаптується, починає поступово діяти по-новому, бере участь у нових взаємодіях, конструює нові стосунки. Коли індивід персоніфікує конкретні професійні знання і способи об’єктного та суб’єктного діяння, навички взаємодії з явищами та феноменами професійної сфери, це можна визначити, як спеціалізоване научіння. Воно передує набуттю індивідом майстерності у професії та відбувається з урахуванням культурно-історичних та суспільно-соціальних умов існування професії. Персоніфікація професійних знань реалізується у способах і формах діяння та протидіяння, пізнання (впізнання, дізнання, осягнення), а також перетворення, самоорганізації та самокерування. Переходячи від репродукції і відтворення до інтерпретованих «моделей» активності, індивід прямує, за логікою особистісної зміни, до активності творчого самокерування у професійній діяльності.

В умовах персоніфікованої психолого-педагогічної взаємодії можна виявити такі здібності індивіда, як:

- допитливість – стан актуалізації пізнавального інтересу, пізнавального пошуку, спрямованість до активного споглядання феноменів і явищ актуальної діяльності, активної взаємодії з ними, актуалізації способів участі та перетворення (реального чи ідеального), осягнення *природи* явищ та феноменів (екологічність пізнання). Цей процес іде від безпосереднього сприйняття (зняття статусу «невідомого») до «опредметнення» і далі – до персоніфікації;

- знаттєлюбність – прагнення задовольнити пізнавальний інтерес і самостійно сформулювати відповідь на запит в умовах фасилітуючих впливів, дійти до певного завершення чи «інсайту» (відносно конкретної пізнавальної ситуації, наприклад психологічної консультації), транслювати висновок значущій спільноті чи індивіду, отримати «зворотний зв’язок», сприйняти «віддзеркалення» та зробити загальний системний висновок у контекстних умовах та проміжках часу.

Персоніфікований психолого-педагогічний процес у Школі екофасилітації реалізує на практиці новітні принципи організації і побудови навчального процесу, такі як: особистісно-діяльнісна спрямованість змісту, методики, організації навчально-виховного процесу формування професійних настанов; теоретично обґрунтований прагматизм навчального процесу; співпраця викладача зі студентами як колегами, суб'єкт-суб'єктні стосунки (діалог); розподіл відповідальності за процес; спільна продуктивна діяльність і «педагогіка співпраці»; принципи складності, відкритості, нелінійності, самоорганізації, гуманізму та відповідальності.

* 1. **Психолого-педагогічні принципи, умови і практичні рекомендації щодо персоніфікації професійних знань у навчальному процесі.**

У працях багатьох спеціалістів підкреслюється велике значення для соціалізації особистості персоніфікованої професійної освіти, яку, на їх думку, потрібно розглядати як безперервний інтегрований педагогічний процес. «Персоніфікована освіта ‒ це, як мінімум, індивідуальний, особистісно-орієнтований процес, що спрямований на максимальний соціально-професійний розвиток особистості й ґрунтується на властивому їй прагненні до самоактуалізації, самовдосконалення. Затвердження особистісно-орієнтованої парадигми в теорії і практиці освіти поставило принцип персоніфікованого підходу до професійної освіти … фахівців у ряд найбільш актуальних та значущих проблем» [27].

За даними нашого дослідження, які підтверджуються спостереженнями об’єктивної ситуації поза межами наукового пізнання, становлення власне професійної ідентичності практичного психолога починається вже після закінчення ВНЗ, на початку практичної діяльності або в результаті додаткової освіти, яка дає змогу поєднувати практичну і навчально-пізнавальну діяльність – як опанування теорії, поєднаної з власними смисловими основами, стратегіями пізнавальної діяльності, ідеальним рівнем професійних знань. Зазначимо, що в контексті персоніфікованої психолого-педагогічної взаємодії, зміст поняття «теорія» розкривається таким чином. У широкому розумінні теорія ‒ це комплекс поглядів, уявлень, ідей, що спрямовані на інтерпретацію, тлумачення і пояснення якого-небудь конкретного явища чи процесу – факту. У вузькому розумінні теорія – це вища, найрозвиненіша форма організації наукового знання, що дає цілісне уявлення про закономірності й істотні зв'язки певної сфери дійсності, – її об'єкта (наприклад, психіки, свідомості, поведінки, мислення, пам'яті, стресу, конфлікту тощо). Теорія рефлексується через методологію – принципами організації керування системами знань, принципами побудови персоніфікованої психолого-педагогічної взаємодії.

Таким чином, *принципами персоніфікації професійних знань* можна визначити:

1. Смислоорієнтацію – усвідомлення та конструювання учасниками психолого-педагогічної взаємодії смислів навчання та поєднання цих смислів із системними; поєднання індивідуальних і групових, а також системних смислів навчання та взагалі пізнавальної діяльності, загалом занурення у певну галузь знань відповідно до смислів діяльності.
2. Суб’єктність у персоніфікованій взаємодії як реалізацію гуманістичної спрямованості навчальної та професійної діяльності. Цей принцип передбачає:

 - сприяння розвитку особистості, ґрунтуючись на піклуванні про прогресивні наміри учасників психолого-педагогічної взаємодії, спільне створення відповідних умов навчання та набуття професії;

  - урахування загальнолюдських прав, повага до особистості, визнання самоцінності та значущості кожного;

  - засвоєння професійних культурних норм і зобов'язань стосовно учасників психолого-педагогічної взаємодії;

  - рівноправне спілкування на основі свободи висловлювання та поваги до позицій учасників спільного процесу.

1. Культивування і фасилітацію індивідуального професійного пізнавального інтересу як екологічного мотивувального компонента навчальної та професійної діяльності та взаємодії. Шлях вивчення сутності професійної діяльності та взаємодії від спостережень за явищами в конкретних психолого-педагогічних ситуаціях, в самостійних «відкриттях» елементарних закономірностей до узагальнень і поступового засвоєння абстрактних понять ‒ найприродніший і тому більш ефективний, короткостроковий та цікавий.
2. Доступність актуальної інформації про об’єкти вивчення та їх системні взаємозв’язки і властивості; доступність набуття досвіду та інформації у практичних умовах психолого-педагогічної діяльності. Орієнтація на виробленні вміння висловлювати свої думки та адекватно виражати емоції в процесі психологічної консультації здійснюється завдяки самостійному плануванню чи спонтанному смисловому акцентуванні, що допомагає у процесі спілкування вирішити професійні та навчальні завдання.
3. Діалогічність і відкритість – як реалізацію сучасних технологій навчання та організаційну форма навчання. Всі пізнавальні та навчальні завдання вирішуються в умовах спільної діяльності, кооперації та співробітництва. Система міжособистісного спілкування вибудовується з акцентом на культуру професійного психолого-педагогічного спілкування і взаємин. У навчанні процес спілкування виступає як предмет спеціального вивчення. Особлива увага приділяється розвитку професійного мовлення, оволодінню засобами професійного спілкування, вміннями слухати та чути партнера, домовлятися, вирішувати конфронтації. Робиться акцент на смисловій стороні професійного спілкування, різних формах самовираження, ролі невербальних форм спілкування. В результаті розвивається вміння підтримувати професійне психолого-педагогічне спілкування, виявляти належну увагу і повагу до всіх учасників процесу. Таким чином суспільно створюються умови для поступової чи несподіваної реалізації комунікативних намірів, оформлення спілкування у відповідності з професійними вимогами та логікою розгортання психотерапевтичного/групового процесу. Спостереження за умовними моделями професійного психолого-педагогічного спілкування дає підстави для усвідомлення таких важливих його аспеків, як: диспозиції чи рольові відносини (хто говорить, кому говорить); зміст та словесне оформлення (що говорить і як говорить); розміркування над метою і мотивами спілкування (навіщо говорить, чому говорить); використання прикладів професійного етикету у спілкуванні. Розширюються уявлення про професійний психолого-педагогічний діалог.
4. Екологічність – сприяння природним процесам пізнання, навчання, вчення традиційними та новітніми засобами побудови психолого-педагогічної взаємодії.    Цей принцип асоціюється з принципом евристичної основи змісту навчання. Як зазначає Л. Ігнатова, говорячи про евристичне навчання, евристичну діяльність або евристичну основу знань, маємо на увазі навчання, діяльність або знання, в основі яких лежить самостійне відкриття чогось нового, суб'єктивно значущого. З точки зору сучасної педагогіки людина засвоює знання і способи діяльності за рахунок самостійного вірішення проблемної ситуації, відкриття та конструювання нових знань. Зважаючи на це, персоніфікація знань відбувається завдяки рефлексії, за рахунок якої виділяються схеми діяльності ‒ засоби вирішення завдань або міркувань. Інсайти виникають тоді, коли майбутній результат ще не сформований, але спосіб його одержання охоплений.
5. Профіцитарність – утвердження наявного достатнього досвіду та загальних психологічних основ особистості у певному контексті; дослідження та утвердження достатніх умов для здобуття нових знань, професії та ідентичності. Схематично цей принцип можна виразити так: «Проблемність (дефіцит, критичне бачення) – Надлишок – Профіцитарність». Профіцитарність виражається ще і як утвердження достатнього наявного теоретичного досвіду, який реалізується у межах наукового пізнання (як накопичене теоретичне підґрунтя класиків науки, наявність доступу до цих ресурсів тощо). Цей принцип асоціюється із загальнофілософським принципом фундаменталізму.

8. Надлишок ‒ вихід за межі, творчі прояви, надситуативна активність, «надлишок бачення»; а також новоутворення під час встановлення персоніфікованих професійних психологічних зв’язків у суспільній діяльності; урахування і використання надлишку насиченості інформативного і «знанєвого» середовища, продуктів, організаційних форм пізнавальної діяльності (у складі навчальної, трудової, творчої, комунікативної та інших видів діяльності), надлишку можливостей для конструювання особистісних смислів і стратегій пізнавальної, навчальної, професійної діяльності та життєдіяльності загалом. Цей принцип сутнісно перекликається з традиційним принципом творчої активності, який реалізується завдяки стимулюванню й супроводу надлишкової активності; ініціюванню постановки нових пізнавальних практичних завдань; участі у проектних колективних формах роботи; спільному створенню відповідної ​​атмосфери для розкриття творчого потенціалу кожного учасника психолого-педагогічної взаємодії на основі стосунків, побудованих на моделі рівноправності, поваги і визнання самоцінності кожного.

1. Проблемність – використання «вузьких місць», проблем і криз, а також зниження активності як прояву критичного мислення; діагностики розвитку (певної пошукової активності) і нових можливостей застосування психологічних особистісних і групових ресурсів.
2. Доцільність ‒ на знанєвому і на інтуїтивному підсвідомому рівнях «відчуття правильності» (П. Лушин) як витоку розвитку рефлексивності студента-психолога.
3. Відповідальність – як прояв авторства й уособлення (представництва) певної системи знань та професійного середовища кожним індивідом і як прояв експертності ‒ певного ситуаційного чи контекстного «авторитаризму» (наприклад, упевненість у вираженні власної професійної чи особистісної позиції).
4. Голографічність знань (багатозначність та багатозначущість) – урахування проявів полісуб’єктності, різноманіття інтерпретацій, «картин світу» тощо; трансформація смислів залежно від контекстів і цілей.
5. Процесуальність (непостійність, зміна) – урахування зміни та незворотності психологічних новоутворень, періодичної хаотичності та суперечливості перебігу психологічних процесів.
6. Системність – урахування системних факторів ‒ від суто особистісних (особистість як відкрита органічна система) до належності певним соціальним спільнотам.
7. Неекспертність (П. Лушин) у ситуаціях надлишку неструктурованої інформації чи «надлишку бачення» як відмова від авторитарних способів контролю та управління ситуаціями.
8. Принцип «участі», який сконструйований нами у ході дослідження як ступінь, міра присутності, вираженості, заангажованості, взаємовпливу у професійній, навчальній сфері та у певному соціальному середовищі (дотримання певних правил, культурних і професійних традицій, ритуалів, застосування професійної мови, імідж). Цей принцип реалізується як на рівні так називаної «участі» й небайдужості до самого себе, так і на інших системних рівнях і поєднується з принципом відповідальності та іншими означеними принципами. Психологічна допомога, як природний процес - це наша участь у житті близьких значущих для нас людей, а також у своєму власному житті. Інший аспект ‒ прийняття участі, як розподіл відповідальності. Під «участю» мається на увазі присутність, включеність, уважне ставлення. У цьому випадку психологічна допомога проявляється як абсолютно профіцитарна, достатня, стверджуюча. Таким чином психологічна допомога, як природний процес, обмежена системної залученістю; має ефект взаємодопомоги; має ефект взаємозв'язків ‒ конструктивних залежностей та елементи за ангажованості.

Професійна психологічна допомога обмежена більшою кількістю системних факторів. За рахунок цього професійна допомога регламентована, є предметом і змістом професійної діяльності психолога-практика, і включає в себе всі принципи та механізми функціонування професії. Персоніфікована психологічна допомога - це така взаємодія, в якому принципи природного (часто спонтанного) надання психологічної допомоги розгортаються на рівнозначних засадах з принципами існування і функціонування професії в широкому сенсі слова.

1. Принцип узгодження відправних підстав суспільної взаємодії, чемного ставлення до позицій та диспозицій учасників комунікацій та співдіяльності, системних факторів загалом. Цей принцип дозволяє учасникам  узагальнити перші уявлення про професійний етикет, отримати елементарні відомості про психотерапевтичний запит та нарратив. Вони розглядаються як результати спілкування. Увага учасників звертається на саму ситуацію професійного психолого-педагогічного спілкування: запит, процес і результати спілкування. Освоєння отриманих уявлень відбувається на практичному рівні. Приділяється увага практичному освоєнню професійного психолого-педагогічного спілкування, формується культура такого спілкування.
2. Принцип критичності в ситуаціях визначення та ідентифікації нового, невідомого.

Завдяки означеним принципам відбувається персоніфікація професійних знань усіх учасників психолого-педагогічної взаємодії. Цей процес характеризується циркуляцією «живих знань» у результаті суспільної діяльності усіх учасників психолого-педагогічного процесу та асоціюється з передачею майстерності. Майстер тут персоніфікує своєю особистістю професію і взаємодіє на цих підставах зі студентами і молодими спеціалістами, які, в свою чергу, персоніфікують потенції власного сприйняття професійного досвіду, світосприйняття та світогляду.

Принципи побудови змістово-смислового контексту персоніфікованої взаємодії можуть включати такі елементи:

- аналіз основ світосприйняття, цінностей та значущих настанов особистості як учасника допоміжної комунікації, принципів і підходів до їх організації;

- визначення системи вірувань особистості – суб’єкта персоніфікованої взаємодії та з’ясування зв’язків і розбіжностей між учасниками спільного процесу;

- вивчення та дослідження проблематики психолого-педагогічних пошуків та творчого опанування, динаміки зміни їхнього змісту за різних підстав (об’єкта, предмета, завдань, способу тощо) індивідуально і групою;

- виділення специфічних якостей і форм психолого-педагогічного суспільного дослідження у «проблемноорієнтованих групах» [62] в контексті надання допомоги у вирішенні проблемної чи кризової ситуації, їх ситуативна диференціація, ідентифікація і класифікація;

- аналіз ефективності застосування та поєднання застосовуваних методів, дій, способів психолого-педагогічного пізнання, тенденцій їх еволюції (розвитку і зміни) у контексті вирішення проблемної ситуації самостійно і в ситуації надання допомоги на груповому рівні;

- дослідження когнітивної підсистеми суб’єктів персоніфікованої взаємодії і колективного суб’єкта;

- дослідження застосованих аналітичних та емпіричних пізнавальних засобів, визначення їх цінності та результативності;

- відображення особливостей і тенденцій розвитку/зміни особистості як відкритої динамічної системи, що самоорганізується [64], а також способів вирішення проблемних ситуацій у різні життєві періоди;

- визначення специфічних об’єктивних, суб’єктивних, середових умов і факторів організації заходів, що можуть впливати на зміст, динаміку і результати діяльності з приводу вирішення проблеми;

- формулювання закономірностей, підстав і прогнозів розвитку особистості – учасника персоніфікованої взаємодії, а також перспектив, оптимальних напрямів еволюції, екологічності щодо найближчого середовища тощо.

У контексті дослідження персоніфікації професійних знань зазначимо, що, на відміну від методології, яка становить «знання про знання», теорія є саме знанням, що рефлексується (методологією). У результаті персоніфікованої психолого-педагогічної взаємодії в учасників спільного пізнавального процесу виникають або проявляються нові можливості робити винаходи, відкриття та створювати теорію як форму самоорганізації знань, у тому числі професійних.

Таким чином, об’єктом методології персоніфікованої психолого-педагогічної взаємодії може бути перцептивне, «буттєве» і наукове знання, здобуте в результаті такої взаємодії, а предметом – закономірності, тенденції та динамічні процеси досягнення життєвих результатів чи збереження конструктивної активності.

Виникають підстави та умови для достатньо продуктивної та творчої трансформації наукових знань у практичні та особистісно-значущі і, навпаки, ‒ особистісні буттєві повсякденні знання перетворюються в наукові, прикладні професійні.

**Розвиток особистості – виникнення та інтеграція професійної ідентичності**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **ІІІ рівень ‒ продуктивний / творчий** | | | | | | | | |
| **ІІ рівень ‒ репродуктивний** | | | | |  | | | |
| **І рівень ‒інтуїтивний** | |  | | |
| Вмотиво-ваність на навчання у ВНЗ | Сума науково-теоретичних знань | Рефлексив-ність | Конструк-тивна активність | Цілепокла-дання | Участь у професій-них спільнотах | Самовизна-ченість | Ініціатив-ність | Відпові-дальність |
| **Прояви персоніфікованих професійних знань студента-психолога** | | | | | | | | |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Визначення та врахування професій-ного, соціального і особистісного кон-текстів пізнавальної діяльності | Визначення і врахування пси-хологічних обме-жень (особистісних, часових, соціаль-них, системних) | Визначення профіциту та профіцитарного самовираження | Конструю-вання антитези та синтезу | Ідентифікації та актуалізції психолого-педаго-гічних пізнавально- дослідницьких запитів |
| Створення відповідальності та вільного вибору змісту і форми навчальної діяльності | Обрання консультантів, керівників, фасилітаторів та груп залежно від індивідуальної спрямованості | Самостійного підбору диферен-ційованих завдань з урахуванням суб’єктної позиції учасників навч. процесу | Створення дослідницьких груп | Врахування надситуативної активності |
| Застосування різних форм психоло-гічного управління (планування, організації та контролю) | Рефлексії засвоєного досвіду та інтегрування нового знання | Створення та залучення в ситуації успіху з опорою на життєвий досвід | Залучення в ситуації допомоги | Ствердження та узгодження психологічних позицій і середових умов («На згоді») |
| Встановлення значущості знання | Створення та участі в події | Урахування потенцій власного світосприйняття | Врахування диспозицій | Визначення ідентичності |
| **МЕТОДИ ТА ФОРМИ ППЗ-взаємодії** | | | | |

|  |
| --- |
| **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ППЗ** |
| **Гуманістична позиція викладача** |

|  |
| --- |
| **ПРИНЦИПИ ПЕРСОНІФІКАЦІЇ** |

*Рис. 3.4.1. Теоретична модель персоніфікації професійних знань*

Отже, в результаті теоретичного та експериментального дослідження було сформульовано принцип персоніфікації як такий, що сприяє виникненню й інтеграції нової професійної ідентичності.

При застосуванні принципів персоніфікації у процесі психолого-педагогічного спостереження за виникненням нової особистісної ідентичності «практичний психолог» в умовах традиційної системи освіти спільно зі студентами було розроблено експериментальну анкету персоніфікації професійних знань (Додаток 3а), що включає в себе більшість аспектів ППЗ, розглянутих у таблиці 2.1.1. При конструюванні анкети з групою студентів виникало чимало запитань і завдань щодо рефлексивного аналізу, групового обговорення та запитів на психотерапевтичну роботу, що саме по собі є активізацією та об’єктивацією завдань, які постають у період набуття та становлення нової особистісної ідентичності «практичний психолог». Ми вважаємо таке висвоєння знання результатом і прикладом спільного творчого конструювання навчально-методичного та дослідного інструментарію у суспільній психолого-педагогічній діяльності.

Сам зміст завдань анкети може бути наявною демонстрацією напрямів психолого-педагогічного дослідження в процесі навчання професії «психолог» і стимульним матеріалом для запуску рефлексії, проблематизації та «механізмів» самоорганізації індивідуально, у групі, самостійно чи із професійним психолого-педагогічним супроводом.

В анкеті пропонується відповісти на наступні типи питань: про систематизацію раніше здобутих знань з урахуванням особливостей професійної діяльності (практична психологія); про здобуття у процесі навчання принципово нових знань про психічну природу людини (в умовах традиційного навчального процессу, в умовах навчання на практичних курсах підвищення кваліфікації, в умовах самостійного опрацювання теоретичного та практичного матеріалу, в умовах інформального (альтернативного) навчання); про оцінку власних професійних знань як нової особистісної системи, що склалася під час навчання; про оцінку системи знань, здобутих у результаті навчання, як «професійні знання»; про набуття повсякденними «буттєвими» і професійними знаннями ознак цільності та єдності в результаті навчання (в умовах традиційного навчального процессу, в умовах навчання на практичних курсах підвищення кваліфікації, в умовах самостійного опрацювання теоретичного та практичного матеріалу, в умовах інформального (альтернативного) навчання); про вплив здобутих знань на власні особистісні якості та поведінку в ситуаціяхкомунікації, взаємодії, адаптації, невизначеності, психологічних ускладнень, звертання по допомогу, створення події, раптових змін обставин, прийняття рішень; про особистісну оцінку можливості впливу теоретичних знань на формування готовності до професійної діяльності; про особливу умову успішної професійної діяльності психолога – надання ефективної допомоги клієнту, що звернувся по допомогу та задоволення результатом консультації у психолога та клієнта.

Також в анкеті пропонується надати оцінку власної готовності до професійної діяльності, визначитися із актуальною ідентификацією, до розуміння власної готовності до надання допомогти людині в ситуаціях психологічних ускладнень, згадати власний досвід допомоги в таких ситуаціях.

Анкета містить ряд питань щодо аналізу власного досвіду звернення до психологічної допомоги та умов її отримання, а також рефлексування механізмів, стратегій самоорганізації в умовах психологічної консультації та вирішення буттєвих проблемних ситуацій.

Певна кількість питань містить можливість оцінки досвіду психолого-педагогічної комунікації у період навчання. Ці питання стосуються особистісних рис, стилів діяльності викладачів та особстісних стратегій навчання в умовах спільної взаємодії з викладачами, а також між усіма учасниками психолого-педагогічної взаємодії.

Далі пропонується дати аналіз знанням, здобутим за період навчання та набуття професії, як таким, що впливають на: особисте життя та на особистісну зміну; професійне становлення та реалізацію професійних завдань.

Анкета може трансформуватися шляхом природного включення студентів у рефлексивний процес усвідомлення сутності феномену персоніфікації професійних знань, а також може бути застосована як стимульний матеріал при проведенні практичних занять психолого-педагогічної спрямованості для актуалізації пошукової активності в процесі опанування професійних знань.

Попри те, що студенти-психологи в період навчання у ВНЗ майже не беруть участі в ситуаціях професійної діяльності, вони залучені у психолого-педагогічний процес як виконавці певної ролі чи ідентифікації, яка співвідноситься з навчальною ідентичністю.

Таким чином, у студентів-психологів в умовах традиційної системи навчання відбувається персоніфікація навчально-професійних знань, індукованих і викладених у вигляді теорії про професію, предмета професійної діяльності тощо. Зважаючи на те, що організація навчального процесу має сутнісний зміст, з одного боку, і нормативний ‒ з другого, традиційна система навчання тепер повною мірою «вичерпує» другий зміст ‒ нормативний, а перший залишається як зона актуального чи найближчого розвитку, сталість якого залежить від приділення уваги вирішенню цього завдання – надавати персоніфікованого, сутнісного змісту нормативній діяльності. Це є природним процесом, особливо в опануванні професії «психолог». Поки що, за результатами дослідження дуже незначною мірою студент і майбутній психолог мають можливість сформувати власні уявлення про специфіку професії, пізнати її зсередини, а не тільки з позиції спостерігача. У майбутнього спеціаліста складається певна система гіпотетичних знань про професію, яку він підтверджує чи спростовує в процесі післядипломної, наукової традиційної, альтернативної чи інтернальної освіти.

Сутність поняття «персоніфікація професійних знань» відбиває не лише особливості процесу засвоєння-висвоєння та керування знаннями в традиційній системі освітньої практики, а й органічно включає в себе характеристику індивідуального стилю діяльності викладача як фахівця персоніфікованої спрямованості. Персоніфікована психолого-педагогічна діяльність передбачає вищий ступінь професійної творчості, винахідливості та продукування нового у взаємодії та робочих стосунках зі студентами та колегами.

Викладач персоніфікованої орієнтації – це особистість, яка реалізує здатність до персоніфікованої суб’єкт-суб’єктної взаємодії в професійній психолого-педагогічній діяльності, користуючись принципами персоніфікованої психолого-педагогічної діяльності.

Персоніфікація професійних знань викладачем проявляється в:

* ефективному використанні особистісно-професійного досвіду в сучасних умовах традиційної системи освіти;
* розподіленій відповідальності та розподіленому контролі в організації навчального процесу;
* врахуванню надситуативних проявів учасників;
* творчому підході до вирішення навчальних та професійних завдань;
* користуванням активності та участі студентів;
* спонтанному продукуванні ідей та реалізації їх у суспільній діяльності в контексті навчальної дисципліни та заняття;
* стимулюванні та екофасилітації виникнення та розвитку ідей у студентів, що стосуються прямо та опосередковано їх розвитку як особистостей в професії та професіоналів в галузі взагалі;
* стимулюванні та екофасилітації виникнення та розвитку ідей у студентів, що стосуються прямо та опосередковано тем занять та навчальної дисципліни;
* конкретизації навчальних та пізнавальних запитів;
* стимулюванні та підтримці пізнавального інтересу шляхом реалізації власної зацікавленості в нових особистісних та суспільних смислах, цілях, ідеях;
* використанні досвіду та смислів учасників як підстав виникнення персоніфікованого знання;
* врахуванні та опорі на індивідуальні стратегії вирішення навчальних завдань,
* врахуванні особливостей сприйняття та засвоєння знань;
* врахуванні та опорі на індивідуальні стратегії висвоєння знань;
* фасилітації рефлексії та зворотнього зв’язку.

Теоретичне осмислення сутності персоніфікації професійних знань дає змогу дійти до висновку, що її реалізація потребує актуалізації та активації певної потенційної готовності фахівця до такої форми діяльності.

Готовність проявляється як активно-діяльнісний стан, мобілізованість сил, інтенція, намір виконання певної діяльності, участі в суспільній діяльності, у певній сфері діяльності тощо. Готовність особистості до персоніфікованої діяльності виявляється перш за все у відчутті можливості та адекватності реалізації здатності до: 1) участі в певній діяльності; 2) організації, виконання і регулювання діяльності; 3) застосування власних ресурсів (знань, вмінь, досвіду, «надлишку бачення», надситуативної активності, інтуїції, азарту, ентузіазму тощо) стосовно індивідуальних та групових цілей, спрямованості, смислів; 4) організації, виконання та регулювання при безпосередній участі в діяльності, у процесі якої найбільш активно виявляються та формуються цінності, цілі, інтереси, мотиви та потреби персоніфікації суттєвих, значущих, найбільш сучасних знань та вмінь.

Наприкінці приведемо приклад практичного застосування принципів персоніфікації професійних знань при наданні психологічної допомоги спортсменам високого класу.

На даному етапі психологічна допомога та супровід спортивної діяльності більшою мірою входить у сферу професійних обов'язків тренерів і самих спортсменів. Форми, методи, стилі саморегуляції в екстремальних умовах тренувань і змагань ситуативно бувають абсолютно виправданими та адекватними, а це означає, що вони також відповідають «вимогам» екстремальності - тобто є нестандартними, спотанними або автоматичними. Безумовно, тренера володіють необхідними знаннями та компетенціями для надання психологічного супроводу та допомоги спортсмену високого класу, враховуючи освіту та професійний досвід підготовки в тренувальному та змагальному циклах. Однак, враховуючи характер дуже близьких взаємин в системі тренер-спортсмен, виникають ситуації «психологічної заангажованості», спільного занурення в проблему, що часто виступає в якості певного бар'єру на шляху вирішення проблемної ситуації. З одного боку це створює додаткову напругу і може призвести до кризи, але з іншого боку, такий стан речей логічно передбачає звернення до сторонньої професійної допомоги спортивного психолога, особливо в ситуаціях підготовки до змагань світового масштабу.

Звернення до спеціалізованої професійної психологічної допомоги та супроводу - світова практика в підготовці спортсменів високого класу. Спортивний психолог в даній ситуації виступає як фасилітатор природного процесу вирішення проблемної або кризової ситуації. Це положення ґрунтується на тому, що спортсмен і його тренер є фахівцями високого класу в своїй області (спортсмен - у спортивній діяльності, тренер - у тренерсько-педагогічній). Тому експертні знання спортсмена та тренера окремо, а також

персоніфіковані знання в системі спортсмен-тренер, є унікальними й відрізняються надлишковими та надмірними характеристиками, відмінними від індивідуальних особистісних знань окремо спортсмена та окремо тренера.

Таку «знаннєву» сукупність представляється можливість розцінювати, інтерпретувати і використовувати як ресурс у наданні оперативної професійної психологічної допомоги. Вона містить в собі:

1) опору на ідентифікацію проблеми ‒ формування запиту спортсменом (або тренером);

2) формування наративу ‒ історії походження проблеми та теперішнього стану і значущості;

3) визначення мети ‒ бажаного порядку;

4) звернення до минулого досвіду та спробам вирішення проблеми;

5) констатація факту, що проблема не вирішується раніше застосованими засобами;

6) дослідження системних процесів життєдіяльності спортсмена або тренера, які можуть мати значний вплив на спортивну діяльність;

7) звернення до минулого позитивного досвіду змагальної або тренувальної діяльності до виникнення проблеми;

8) визначення нового простору, в якому існують усі названі вище компоненти проблеми як перехідного системного стану;

9) спостереження за процесами зміни у ставленні до проблеми;

10) пошук конструктивного місця проблеми в якості психологічного новоутворення і використання цього ресурсу у ставленні до поставленої мети;

11) визначення перших кроків у реальному житті після закінчення психологічної консультативної сесії;

12) визначення часових меж здійснення перших кроків і закінчення розв'язання проблеми;

13) перевірка на бачення або відчуття перспектив;

14) перевірка на «екологічність» ‒ спроба виявлення невирішених моментів під час консультації, або фактів, які досі тривожать;

15) зворотний зв'язок ‒ підведення підсумків.

Наприклад, до нас звернувся за психологічною допомогою спортсмен світового рівня із запитом про виникнення бар'єру під час поєдинку з певним «більш титулованим» суперником. У результаті формування наративу, були з'ясовані випадки позитивного раціонального подолання, а також раніше невдалі спроби вивести проблему на рівень усвідомленості та вирішити її на цьому рівні. Після цього ми звернулися до системних факторів, але не виявили нічого, що б могло істотно заважати вирішенню проблеми. Далі спонтанно спортсмен став згадувати про свої давні поєдинки, про відчуття «довіри до свого тіла», про природну зосередженість на процесі й азарті тощо. Таким чином, чітко визначився основний ресурс ‒ довіра до власного тіла (поряд з цим клієнт «згадав» про величезний тренувальний та змагальний досвід, про досвід подолання складних і тупикових ситуацій, екстремального реагування під час змагань тощо).

Отже, «довіра до тіла» плюс раціональність та увага до деталей на усвідомлюваному рівні ‒ це і було те нове поєднання в теперішніх умовах. Тому наступним етапом роботи була сформована задача інтеграції в систему неявних знань цього новоутворення ‒ два виділених умовних аспекта процесу. Це успішно відбулося і завершилося «перевіркою на екологічність» психологічного впливу.

Таким чином, звернувшись до сторонньої допомоги фахівця, спортсмен сконструював про себе самого і про процес нове бачення і сукупне знання, спираючись на яке стало можливим по-новому керувати системою особистісного знання в спортивній діяльності. Цей процес інтерпретований нами як персоніфікація професійних знань учасників системи «спортсмен – тренер – психолог». Відповідно, спортсмен, тренер і спортивний психолог виступають як фасилітатори, які супроводжують цей процес. Така диспозиція дає багато переваг всім учасникам спільної діяльності, збагачуючи їх психологічний ресурс, пробуджуючи щирий інтерес до процесу, розвитку систем «спортсмен-тренер», «спортсмен-спортсмен», розвитку окремого спортсмена і виду спорту в цілому завдяки вільній циркуляції «живих знань».

**ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ.**

Запропоновано розглядати три рівні персоніфікації професійних знань: початковий – рівень сприйняття, інтуїтивний; засвоєння ‒ репродуктивний; продуктивний, творчий, рівень «висвоєння».

Визначення психологічних особливостей кожного з виокремлених рівнів персоніфікації професійних знань полягали у розбіжностях вираженості характеристики ППЗ («висвоєнні») – трансляції певної психічної й поведінкової активності.

Вплив персоніфікації професійних знань на розвиток особистості студента-психолога та ступінь цього впливу визначено за допомогою формування експериментальної та контрольної груп з подальшим порівнянням виходів (подій), які в них виникали. Була спростована нульова гіпотеза про те, що значущі розбіжності були винятковими.

У студентів-психологів традиційної форми навчання з різним кваліфікаційним рівнем не виявлено значущих відмінностей у визначенні ідентичності та рівнів ППЗ.

Визначено особливості персоніфікації професійних знань та розвитку особистості студентів-психологів Школи екофасилітації та проведено порівняння результатів дослідження ППЗ й особливостей розвитку особистості серед студентів-психологів традиційної системи навчання у вищих навчальних закладах та Школи екофасилітації. Визначені значущі відмінності у визначенні професійної ідентичності та вищий рівень ППЗ.

Таким чином, повністю підтверджено гіпотезу про те, що персоніфікація професійних знань є чинником розвитку особистості студента-психолога, яка забезпечує становлення спеціаліста.

Психологічні закономірності ППЗ на різних етапах особистісного розвитку студента-психолога характеризуються індивідуальними психологічними стратегіями та особливостями на стадіях: а) знайомства з професією (безпосередні інтуїтивні знання, рівень сприйняття); б) входження в професію (поступове залучення до суспільної діяльності, засвоєння значущого досвіду та знань); в) активна участь (висвоєння, ініціативи та специфічна конструктивна і подієва професійна активність).

Характер і динаміку персоніфікації професійних знань на різних етапах особистісного розвитку студента-психолога визначають життєвий та професійний, індивідуальний та суспільний контексти здійснення провідної діяльності, значущими сферами актуального та найближчого розвитку.

**ВИСНОВКИ**

У дисертації подано теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження проблеми впливу процесу персоніфікації професійних знань на розвиток особистості студента-психолога, що передбачало уточнення змісту феномена персоніфікації професійних знань, розкриття його функцій у процесі становлення нової ідентичності особистості, визначення характеру взаємодії між ППЗ та розвитком особистості студента-психолога на різних етапах особистісних змін. Досліджено психологічні закономірності, характер і динаміку персоніфікації професійних знань на різних етапах особистісного розвитку студента-психолога: ідентифікації, індивідуалізації, персоніфікації при входженні та оволодінні професією. Стадія ідентифікації супроводжується адаптацією людини до середовища, засвоєнням «копій» знання, проходженням репродуктивного тренінга. Стадія індивідуалізації характеризується режимом вільного розвитку стосовно самоствердження. Стадія персоніфікації в результаті освітнього процесу, побудованого на філософській основі, відкриває можливість сприймання особистості як «носія специфічної духовності, пов'язаної з трансцендентальними зусиллями».

Визначено, що структура персоніфікації професійних знань є сукупністю психологічних конструктів: здатності до керування власною системою професійних знань; смислоорієнтації; творчого характеру вирішення життєвих та професійних завдань; системоцентрованості.

За результатами проведеного дослідження можна констатувати:

*1. Встановлено*, що персоніфікація професійних знань є властивістю особистості, яка дозволяє їй реалізувати керування та самоорганізацію системи професійних знань, що виникають під час формування та інтеграції нової ідентичності. ППЗ є багаторівневим і багатовимірним особистісним конструктом, який може бути віднесений до інтегральних функціональних характеристик особистості спеціаліста та професіонала.

2. *Виявлено* взаємозв’язок між персоніфікацією професійних знань та розвитком особистості студента-психолога, який відбувається за активної участі смислової та діяльнісної сфери особистості, особистих стратегій засвоєння професійних знань, умов, змісту та сутності навчальної діяльності, соціально-опосередкованої суспільної діяльності та культурно-історичних умов професійної діяльності повністю підтверджено.

3. *Підтвердились* висновки, що ґрунтуються на теоретичному вивченні феноменів зміни/розвитку особистості під час набуття нових знань, входження в спеціальність та опанування професії, а саме: феномен професіоналізації та здобуття певної спеціальності, розвиток професіоналізму на рівні формування нових знань та вмінь, а також виникнення нових особистісних новоутворень, пов’язаних з професією, відбуваються в передусім за умов цілком повного залучення та здійснення певного виду діяльності та суспільної професійної діяльності.

Враховуючи те, що на етапі навчання у вищому навчальному закладі студенти тією чи іншою мірою залучені саме у навчальну діяльність (студенти стаціонару в більш повсякденному режимі, заочники – в частковому), а навчальна діяльність є загалом альтернативою професійній діяльності, то сам феномен персоніфікації знань виявляється внаслідок цих об’єктивних умов відповідним чином – знання опосередковуються і персоніфікуються відповідно до вирішення тих актуальних життєдіяльнісних питань, що постають перед студентами.

4. *З’ясувалося*, що професійна ідентичність на етапі навчання у ВНЗ формується певним чином – через проходження стадії навчально-професійної ідентичності, що є перехідним новоутворенням, яке має реалізувати можливість самокерування та застосування інших середових форм організації, котрі реалізують спрямованість викладача на супровід розвитку особистості на шляху становлення професіоналізму як окремого індивіда, так і власне себе самого, а також систему «студенти-викладач» загалом.

5. *Підтвердилося положення* про те, що процес виникнення, становлення та інтеграцїї професійної ідентичності у майбутніх психологів за сучасних освітніх умов відбувається через проходження перехідних ‒ «буферних» системних змін, одна з яких ‒ етап формування ідентичності «студент». При цьому така ідентичність містить відповідну смислову складову традиційної форми навчального процесу: цінності; мотивація; Я-образ; здатність ставити, вирішувати й оцінювати завдання та проблеми; центрованість та ін.

6. *Побудовано узагальнену теоретичну модель* процесу розвитку особистості студента-психолога, яка ґрунтується на положеннях теорії особистісної зміни П. Лушина – як виникнення, формування та інтеграція нової особистісної та професійної ідентичності у процесі навчання.

7. *Розроблено* психодіагностичний комплекс з метою вимірювання феномена ППЗ у контексті розвитку особистості. Цей інструментарій побудований на основі створення структурної моделі персоніфікації професійних знань. Сконструйований авторський психодіагностичний комплекс ППЗ дає змогу проаналізувати кількісними та якісними методами цей складний феномен.

8. *Визначено* рівень і зміст персоніфікованих професійних знань, що відповідають статусу навчальної ідентичності студента-психолога та професійної ідентичності психолога.

9. *Емпірично підтверджено* декілька теоретичних положень екофасилітаційного підходу, зокрема:

а) особистісні професійні знання як одна із психологічних особистісних підсистем є відкритою, динамічною, такою, що самоорганізується та впливає на розвиток/зміну інших особистісних систем й особистість загалом; самокерування особистісною системою знань (персоніфікація знань) може виявитися провокативним, спонукальним, стимульним, перетворювальним, тобто таким чинником, що впливає на систему особистості та забезпечує її динамізм та розвиток;

б) смислове поле виступає як ресурс формування особистісно-професійної ідентичності;

в) процес здобуття нової професії асоціюється з перехідною («буферною») зоною особистісного розвитку/зміни;

г) успішне проходження перехідного етапу становлення особистісно-професійної ідентичності психолога може бути реалізоване при організації персоніфікованої взаємодії щодо супроводу цих перехідних процесів.

10. *Доведено* активне залучення смислової сфери у взаємодію між персоніфікацією професійних знань та розвитком особистості студента-психолога, що підтверджено характером ідентифікації досліджуваних і показниками персоніфікації знань.

11. *Розроблено* систему принципів ППЗ, завдяки яким відбувається персоніфікація професійних знань усіх учасників психолого-педагогічної взаємодії. Цей процес характеризується циркуляцією «живих знань» у результаті суспільної діяльності усіх учасників психолого-педагогічного процесу та асоціюється з передачею майстерності. Майстер тут персоніфікує своєю особистістю професію і взаємодіє на цих підставах зі студентами і молодими спеціалістами, які, у свою чергу, персоніфікують потенції власного сприйняття професійного досвіду, світосприйняття та світогляду.

12. Отже, *теоретично обґрунтовано й емпірично доведено*, що ППЗ є важливим чинником розвитку особистості студента-психолога.

Проведене дослідження не охоплює всього кола проблем, пов’язаних із вивченням впливу персоніфікації професійних знань на розвиток особистості студента-психолога. Перспективи подальшого дослідження вбачаються у розширенні наукових уявлень про сутність цих феноменів, а також у подальшому розкритті механізмів їх функціонування.

**Основна використана література**

1. Автономова Н. С. Рассудок - Разум - Рациональность / Н. С. Автономова. – М.: Наука, 1988. – 287 с.

2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Питер, 2001. – 288 с.

3. Анцупов А. Я. Методология – теория о знании / А. Я. Анцупов, В. Н. Помогайбин // Методологические проблемы военно-психологических исследований [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psyinst.ru/library.php?id=2292&part=article> – Назва з домашньої сторінки Інтернету

4. Артемьева Е. Ю. Структура субъективного опыта: семантический слой и

другие слои/ Е. Ю. Артемьева, Ю. К. Стрелков, В. П. Серкин // Мышление и

субъективный мир. ‒ Ярославль: Изд-во ЯГУ, 1991, – С. 9 ‒ 14

5.Асмолов А. Г. Историко-эволюционный подход к пониманию личности: проблемы и перспективы исследования / А .Г. Асмолов // Вопр. психол. ‒1986.‒ № 5. С. 28 ‒ 40.

6. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе ‒ М.: Изд-во МГУ, 1986. – 96 с.

7. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979.‒ 423 c.

8. Башляр Г. Новый рационализм: пер.с франц. Ю. Сенокосова,М. Туровера / Г. Башляр; общ.ред. А. Зотова. – М.: Прогресс, 1987.‒ 376 c.

9. Белякова Е. Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии / Е. Г. Белякова // Автореф. дисс….докт. психол. наук.– Тюмень, 2009 [Електронний ресурс].‒ Режим доступу: [*http://www.dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-pedagogika/a286.php*](http://www.dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-pedagogika/a286.php) ‒ Назва з домашньої сторінки Інтернету

10. Белякова Е. Г. Способы активизации смыслообразования в процессе обучения / Е. Г. Белякова // Вестник Тюмен. гос. ун. – Тюмень. ‒ 2009. – №5. – С. 8 – 15.

11. Бех І. Д. Виховання особистості: [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с. 12. Боличева О. В. Дидактичне забезпечення самостійної роботи з дисципліни «Психологія спортивної підготовки в водних видах спорту» [для магістрів спеціальності «Спорт (ТМ підготовки спортсменів в водних видах спорту)»] / Олена Вікторівна Боличева. – К. : НУФВСУ, 2013. – 17 с.

13. Боличева О. В. Дослідження ознак та критеріїв персоніфікованого знання / О. В. Боличева // Вісник післядип. освіти: зб. наук. праць – К., 2011. – С. 201‒205.14. Боличева О. В. Персоніфікація знань: до визначення поняття / О. В. Боличева // Вісник післядип. освіти: зб. наук. праць. ‒ Ч.2. – К., 2009. – Ч.2. – С. 36 ‒ 44.

15. Боличева О. В. Персоніфікований підхід до навчальної діяльності при підготовці практичного психолога / О.В. Боличева // Сучасні проблеми підготовки фахівців до соціальної і культурної діяльності: матеріали всеукраїнської наук.-практ. конф. 14 квітня 2011 р., м. Київ, КІСКЗ. – К., 2011. – С. 17 ‒ 19.

16. Боличева О. В. Проблематика досліджень феномена персоніфікації в освітньому процесі / О. В. Боличева // Вісник післядип. освіти: зб. наук. праць. – Ч.2. – К., 2010.– С. 27‒32.

17. Боличева О. В. Психолого-педагогічні принципи персоніфікації знань в сучасних освітніх умовах [Текст] / О. В. Боличева // «Психологія: проблеми практичного застосування» (м. Київ, 24 ‒ 25 жовтня 2014 р.). — Херсон : Видавничий дім "Гельветика", 2014. [Електронний ресурс]. ‒ Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/psy/04oct2014/01.pdf>

18. Боличева О. В. Психолого-педагогічні умови персоніфікації знань в процесі підготовки спортивних психологів [Текст] / О. В. Боличева // Матеріали VІІ міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» // Зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2014. ‒ С. 130 – 132. [Електронний ресурс]. ‒ Режим доступу: <http://conferences.neasmo.org.ua/uploads/conference/>

file/10/conference\_1-2.11.2014.pdf

19. Боличева О. В. Результати експериментального дослідження процесу персоніфікації професійних знань як фактора розвитку особистості студентів-психологів / О. В. Боличева // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД: зб. наук. праць за матеріалами ХVІ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.– Переяслав-Хмельницький, 2013. – С. 235-236.

20. Болычева Е. В. Несколько случаев спонтанности в ситуациях оказания психологической помощи. Психологическая помощь как естественный процесс и как профессиональная деятельность / Е. В. Болычева // Спонтанное творчество во всех сферах жизни. – Киев, 2012, [Електронний ресурс]. ‒ Режим доступу: http://issuu.com/elenabolycheva/docs/creativspontan

21. Болычева Е. В. Психологические характеристики и предпосылки процесса персонификации знаний преподавателя / Е. В. Болычева // Университет в системе непрерывного образования: материалы междунар. науч.-метод. конф. 14 ‒ 15 октября 2008 г.Пермь: Перм. гос. ун-т, 2008. – С. 357 ‒ 358.

22. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко – К., Класс, 2001. – 376 с.

23. Бондарчук О. І. Експериментальна психологія: Курс лекцій / О. І. Бондарчук – К.: МАУП, 2003. – 120 с.

24. Борисов С. В. Философская культура мышления как основа модернизации образования / С. В.Борисов// Сredo new теоретический журнал. – СПб, 2007. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://credonew.ru/content/view/404/56/. Назва з домашньої сторінки Інтернету

25. Братусь Б. С. Аномалии личности/ Б. С.Братусь. – М.: Мысль, 1988, - С. 58

26. [Бурлачук Л. Ф.](http://www.koob.ru/burlachuk_morozov/) Словарь - справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.koob.ru/burlachuk\_ morozov/slovar\_spravochnik\_po\_psihodiagnostike](http://www.koob.ru/burlachuk_%20morozov/slovar_spravochnik_po_psihodiagnostike). Назва з домашньої сторінки Інтернету

27. Варникова О. В. Формирование профессиональных умений у студентов технического вуза / О.В. Варникова // Дис. … канд. психол. наук : 13.00.08: –Пенза, 2001. – 220 с.

28. Вачков И.В. Введение в профессию психолог: учеб.-метод. пособ. / И. В. Вачков, И. Б. Гришпун, Н. С. Пряжников // РАО; Московский психолого-социальный ин-т / И. Б. Гришпун (ред.). – 2 изд., стереотип. – М. : Изд. Моск. психолого-социального ин-та, 2003. – 463 с.

29. Вербицкий А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – Минск, 1996 [Електронний ресурс].‒ Режим доступу: [http://library.by](http://library.by/). Назва з домашньої сторінки Інтернету

30. Воронова В. И. Трансформация структуры идентичности студентов- спортсменов/ В. И. Воронова, Г. В. Ложкин, А. Н. Плющ. – Киев, 2012 [Електронний ресурс].‒ Режим доступу: http://kv.skachate.com.ua/tw\_files2/urls\_256/4/d-3800/7z-docs/20.pdf. Назва з домашньої сторінки Інтернету

31. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Вы­готский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. — Т. 3. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.

32. Гнатенко П. І., Ідентичність: філософський та психологічний аналіз. / П. І. Гнатенко, В. М. Павленко. – К.: „АРТ ˗ ПРЕСС”, 1999. – 466 с.

33. Головінський І. Педагогічна психологія: навч. посіб. для вищ.шк./ І. Головінський. – К. : Аконіт, 2003. – 287 с.

34. Голубева Л. Индуцируя мысль…(трансцендентальная дидактика М. Мамардашвили) / Л. Голубева // Alma mater. Вестник высш. шк. – М., 2000. ‒ №3. – 258 с.

35. Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И.Гоффман. – М., 2000. ‒ 304 c.

36. Грищенко Д. Ю. Мотивация выбора профессии психолога // Д. Ю. Грищенко:дис. … канд. психол. наук : 19.00.01. ‒ Краснодар, 2003. – 217 с. [Електронний ресурс]. ‒ Режим доступу: [http://www.dissercat.com](http://www.dissercat.com/). Назва з домашньої сторінки Інтернету

37. Гусев А. И. Толерантность к неопределенности: проблематика исследований  / А. И. Гусев // – Практична психологія та соціальна робота. – К.: 2007. – № 8 – С. 75 ‒ 80.

38. Давыдов В. В. Соотношение понятий “формирование” и “развитие” психики / В. В. Давыдов // Обучение и развитие. Материалы к симпозиуму. – М.,1966. ‒ С.35-48.

39. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1986.‒ 240 c.

40. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М.: Цитадель, 1998.‒4249 c.

41. Друкер П.Ф. Новые реальности в правительстве и политике, в экономике и бизнесе, в обществе и мировоззрении. / П. Ф. Друкер //Пер. с англ. ‒ М.: СП Бук Интернейшил, 1994. ‒ 377 с.

42. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 4. – С. 51 ‒ 59.

43. Живая книга. Личные алгоритмы экофасилитации./ [Е. В. Антонова, Е. В. Болычева, В. А. Бричник и др.]; под ред. П. В.Лушина, Я. В. Сухенко. – Т. 1. ‒ Киев, 2012. – 204 с.

44. Зинченко В. П.Проблема объективного метода в психологии/ В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. ‒ 1977. – №7. С. 109 ‒ 125.

45. Зливков В. Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації./ В. Л. Зливков. – К.: Укр. центр політ. менеджменту, 2005. – 144 с.

46. Зоткин Н. В. Смыслополагание в ситуации неопределенности: дис. … канд. психол. наук : 19.00.11/ Н. В. Зоткин. ‒ М., 2000. – 107 с.

47. Игнатьева Е. Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе: монография / Е. Ю. Игнатьева. – Великий Новгород, 2008. – 280 с.

48. Ильенков Э. В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории / Э.В.Ильенков.‒2-е изд., доп. –М.,1984.‒ 320 с.

49. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить / Э. В. Ильенков. — М., 2002. – 112 с.

50. Казміренко В. П. Програма дослідження психо-соціальних чинників адаптації молодої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії./ В. П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №6. – С. 76 ‒ 78.

51. Карпей Ж.Возрастная и педагогическая психология: дидактические модели и проблема дискуссии / Ж. Карпей, Ван Урс Б. // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С.20 ‒ 26

52. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Наука и школа.‒ 2003. ‒ №1.‒ С. 3.

53. Кузнецова, А. Я. Персонификация обучения как условие личностного развития студентов / А. Я. Кузнецова // Технологии индивидуализации обучения в вузе : материалы Всерос. междисциплин. науч. конф. (27 декабря 2007 г. ; Москва) ; отв. ред. И. В. Усольцева. – М.: СГУ, 2008. – C. 112-116.

54. Лисина М. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. / М. И. Лисина, Г. И. Канчеля. – Кишинев, 1987. ‒ 136 с.

55. Леонтьев А. Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251 ‒ 261

56. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М., 1981. – 584 с.

57. Либин А. В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций **/** А. В. Либин. 4-е изд.Стереотип. — М: Академия, 1999.‒672 с.

58. Либин А. В. Стиль человека: психологический анализ. **/** А. В. Либин. – М.: Смысл, 1998.‒310 с.

59. Ложкин Г. В. Сценарии формирования профессиональной идентичности / Г. В. Ложкин, А. Н. Плющ. – Киев, 2012. [Електронний ресурс].─ Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2009-3-2/04\_Logkin.pdf. Назва з домашньої сторінки Інтернету

60. Лолаева Б. Х. Функциональное содержание и структурные уровни воспроизводства человеческого капитала: автореф.дисс. на соискание уч. степени канд. экон. наук. ‒ Владикавказ, 2009. ‒ 22 с.

61. Лушин П. В. Два измерения принципа «не навреди» и кодекс экологичности / П. В. Лушин // Практична психологія в системі вищої школи:за ред. Т. В. Бушуєвої, С. О. Ставицької; автор.кол. каф. практ. психології та психотерапії. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 38 ‒ 53.

62. Лушин П. В. Как воспользоваться преимуществами кризиса? (Из опыта

экофасилитации в системе последипломного педагогического образования) / П. В. Лушин // Післядипломна освіта в Україні. ‒ 2009.– №1. С.82 ‒ 82.

63. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин –Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.

64. Лушин П. В. Личностное изменение как "управляемая метаморфоза” / П. В. Лушин// Мир психологии. – 2000.– № 2. – С. 217 ‒ 223.

65. Лушин П. В. О психологии человека в переходный период (Как выживать, когда все рушится)/ П. В. Лушин.– Київ: Наук. світ, 2007. – 207 с.

66. Лушин П. В. Психотерапевтический смысл ДПДГ (Десенсибилизация и проработка травм движениями глаз)/ П. В. Лушин // Журнал практикующего психолога. – 2000. – № 6. – С. 85 ‒ 90.

67. Максименко С. Д. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця: навч. посіб. / С. Д. Максименко. – К., 2003. – с.

68. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К.Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990.‒ 368 с.

69. Маркова А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников / А. К. Маркова // Вопросы психологии 1980.‒ № 5.‒ С. 47 ‒ 59.

70. Мерлин B. C. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С.Мерлин. – М.: Педагогика, 1986.‒ 253 с.

71. Микешина Л. А. Неявное знание как феномен сознания и познания / Л. А. Микешина // Теория познания:в 4 т.‒Т. 2. ‒М.: Мысль, 1991. - С. 226-244.

72. Москаленко В. В. Социализация личности / В. В. Москаленко. – К.: 2013.‒540 с.

73. Москаленко В. В. Социальная психология / В. В. Москаленко. – К.: Центр навчальної літератури., 2005. – 624 с.

74. Найдьонов О. Г. [Інформаційне суспільство як суспільство знань](http://lib.iitta.gov.ua/7213/). Знання. Освіта. Освіченість. / О. Г. Найдьонов // Вінниц. нац. техн. ун. ‒ Вінниця, 2014. — С. 22 ‒ 23.

75. Найдьонова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу : підручник / Л. А. Найдьонова ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кірово-град : Імекс-ЛТД, 2013. – 244 с.

76. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.

77. Нефедов А. Нелинейная психология. Квантовые принципы в принятии решений / А. Нефедов // Квантовая Магия. – Т. 6. – Вып. 1. – Минск, 2009. – С. 1201—1245.

78. Основи психології [Текст] : підруч. для вищ. закл. освіти / [О. В. Киричук, В. А. Роменець, Т. С. Кириленко та ін.] ; за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. ‒ Вид. 3-е, стереотип. - К. : Либідь, 1997. ‒ 632 с.

79. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профобразования РФ: офиц. документы МОиН РФ. – М.: ИЦПКПС, 2005. – 34 с.

80. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. / С. И. Ожегов, Н.Ю.

Шведова – М., 1992. ‒ 944 с.

81. Офиційний сайт экопсихологічної фасилітації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ecofacilitation.ucoz.com//>

82. Павлік Ю. Г. Наративні моделі конструювання особистістю усвідомленої тілесності // Ю. Г. Павлік: дис. … канд. психол. наук : 19.00.01. ‒ Київ, 2014. – 244 с. [Електронний ресурс]. –Режим доступу: http://ispp.org.ua/bibl\_19.htm. Назва з домашньої сторінки Інтернету

83. Панок В. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. – К.: Либідь, 1999. – 533 с.

84. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості : монографія / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.

85. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособ. для студ. и аспирантов высш.учеб.зав. / М. В.Буланова-Топоркова, А. В.Духавнева, Л. Д. Столяренко и др. ‒ Ростов н./Д.: Феникс, 2003. – 544 с.

86. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский - Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.

87. Петровский В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании / В. А. Петровский // Психол. наука и образование. – 1996. ‒ №3. С. 100 ‒ 110.

88. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский // Рос. открытый ун-т. — М.: ТОО «Горбунок», 1992. — 224 с.

89. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В. В. Петухов // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1984. – № 4 – С. 13 ‒ 21

90. Пиаже Ж. Психология интеллекта: пер. с англ. / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2003.‒ 192 с.

91. Полани М. Личностное знание. / М. Полани // На пути к посткритической философии; под ред. В. А. Лекторского, В. А. Аршинова. — М.,1995.‒ 344 с.

92. Полуянов Ю. А. Развитие взаимопонимания между детьми в учебной деятельности / Ю. А. Полуянов // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности; под ред. В. В. Давыдова. – М., 1983.‒ С.44 ‒ 60.

93. Попова О. В. Дистанционные образовательные технологии в персонифицированном профессиональном образовании / О.В.Попова // Матер. Межрегион. науч.-практ. конф. «Проф. образ. в условиях дистанц. обуч. Достижения, проблемы, перспективы». – М., 2007. ‒ С. 55 - 60

94. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности / Л. Г. Почебут. ‒ СПб., 2005. – 280 с.

95. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. ‒ 112 с.

96. Прангшивили А. С. К проблеме бессознательного в свете теории установки: школа Д.Н. Узнадзе / А .С. Прангшивили // Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. ‒ Т. I. ‒ Тбилиси, 1978, – С. 84 ‒ 94

97. Психологія групової ідентичності: закономірності становлення : [монографія] / [П. П. Горностай, О. А. Ліщинська, Л. Г. Чорна та ін.] ; за наук. ред. П. П. Горностая ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2014. – 252 c.

98. Пряжников Н. С. Психология труда: электронный учебник – Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. [Електронний ресурс]. ─ Режим доступу:<http://flogiston.ru/>. Назва з домашньої сторінки Інтернету

99. Роменець В.А. Вчинок і постання канонічної психології / В. А. Роменець // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії; за заг. ред. В. О. Татенка. ‒ К.: Либідь, 2006. ‒С. 11‒36.

100. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. [Електронний ресурс]. ─ Режим доступу: http://www.psylib.org.ua/books/rubin01/index.htm

101.Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т. В. Румянцева. – СПб., 2006. – С.82 ‒ 103.

102. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. / В. В. Рубцов – М., 1987. ‒ 161 с.

103. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: підручник – О. В. Скрипченко // Бібліотека українських підручників. [Електронний ресурс]. –Режим доступу:[http://pidruchniki.ws](http://pidruchniki.ws/). Назва з домашньої сторінки Інтернету

104. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. зав. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. ‒ М.: Изд. центр "Академия", 2002. – 576 с.

105. Смирнова Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе. / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. ‒ 1994. ‒ №6. – С. 12 ‒ 19.

106. Становлення ідентичності фахівця : монографія / Г. О. Балл, В. Л. Зливков, С. О. Копилов [та ін.] ; за ред. В. Л. Зливкова. — К.‒ Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — 260 с.

107. Стеценко А. П. Понятие «образ мира» и некоторые проблемы онтогенеза сознания / А. П. Стеценко // Вестн. Моск ун-та. ‒ Серия 14. Психология. – 1987. – № 3 – 6. ‒ С. 26 ‒ 37.

108. Суханцева В. К. Музыка как мир человека. От идеи Вселенной – к философии музыки / В. К. Суханцева. – К.: Факт, 2000. – 176 с.

109. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф.Талызина, Н .Г.Печенюк, Л. Б. Хихловский – Саратов: изд-во Саратов.ун-та, 1987.‒ 173 с.

110. Татенко В. О. Особистісно орієнтований підхід у науці й освіті як предмет психологічної рефлексії / В. О. Татенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 1 (20). – С. 80–86.

111. Темнова Л. В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования: автореф. дис. … докт. психол. наук : 19.00.13 / Л. В. Темнова.– М., 2001. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psyhmed.ru/?LIChNOSTNO-PROFESSIONALMzNOE_RAZVITIE>... – Назва з домашньої сторінки Інтернету

112. Тест Куна. Тест «Кто Я?» / М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой) // Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. – СПб., 2006. ‒С.82 ‒ 103.

113. Титаренко Т. М. Кризове психологічне консультування / Т. М. Титаренко – К.: Главник, 2004. – 96 с.

114. Титаренко Т. М. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності: монографія / Т. М. Титаренко, О. М. Кочубейник, К. О. Черемних; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2014. – 206 c.

115. Трубецкой Е. Н. Смысл жизни / Е. Н. Трубецкой. [Електронний ресурс]. –Режим доступу: <http://www.klex.ru/3a9> – Назва з домашньої сторінки Інтернету

116. Философия: учебник / под ред. В. Д. Губина, Т. Ю. Сидориной, В. П. Филатова. – М.: Русское слово, 1996. – 432 с .

117. Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе? / Г. А . Цукерман. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

118. Чаплицька Г. В. Формування творчого ставлення до професійних знань студентів економічних спеціальностей: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. ‒ Х.: Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди., 2002. – 192 с.

119. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. В. Шнейдер. – М.: Изд-во Моск. соц.-психол. ин-та; Воронеж: МОДЕК, 2004. – 600 с.

120. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – М.: КомКнига, 2007. – 428 с.

121. Щукина Н. В. Развитие субъектной позиции будущих офицеров в образовательном процессе военного ВУЗа: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук./ Н. В. Щукина. – Рязань, 2006. ‒ 22 с.

122. Эриксон Е. Идентичность: юность и кризи / Е. Эриксон. – М., 1996. – 634 с.

123. Breakwell G. M. Coping witch threatened identitis / G. M. Breakwell – L. – N. Y.: Mithuen, 1986.

124. Gruber H. E. The self-construction of the exstraordinary / H. E.Gruber // Conceptions of giftedness. Ed. by R.Sternberg et al. Comb. Univ. Press. ‒ Cambridg, 1986. – P. 247 ‒ 263.

125. Kenny V. Constraction of self – organizing systems / V.Kenny, G. Gardner// Irish Jornal of Psychology. – 1988. – N 9. – P. 25 ‒ 82.

126. Lushyn Pavel. Some Reflections on the Ecology of Pedagogical Space / Pavel Lushyn// Thinking. – 2003.– Vol.16 (3). – P.4‒11.

127. Moskovici S. Notes towards a discription of Social Representation / S Moskovici // European Jornal of Social Psychology. – 1988 – V. 18.

128. Sullivan H. S. The interpersonal theory of psychiatry / H. S.Sullivan. ‒ New York: Norton. ‒ P. 27

129. Tajfel H. Social identity and intergroup relations / – Cambrige Yniv. Press, 1982.

130. Waterman A. S. Identity development from adolescment to adulthood: an extension of theory and review of research / A. S. Waterman // Development psyhology. ‒ V. 18, ‒ №3. ‒ 1982. – P. 341 – 358.

131. Watters J. The crystallizing expiriens: discovering an intellectual gift / J. Watters, H. Gardner // Conceptions of giftedness. Ed. by R.Sternberg et al. Comb. Univ. Press. ‒Cambridg, 1986. – P. 306 ‒ 331.

132. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/new-trenings/70-samoal

133. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.onester.ru/2272672212432_21761420412161/61261231620172041235_i6.htm>

134. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

https://www.facebook.com/groups/ekosk/?ref=bookmarks

135. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://www.facebook.com/groups/disser/?ref=bookmarks>

136. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://www.facebook.com/groups/EcoWellness/?ref=bookmarks>

137. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://www.facebook.com/groups/vaepua/?ref=bookmarks>

138. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

https://www.facebook.com/groups/322770084426454/?ref=bookmarks

139. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

https://www.facebook.com/groups/ecofacilitation/?ref=bookmarks

140. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://www.facebook.com/groups/247891925280419/?ref=bookmarks>

141. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://www.facebook.com/groups/creativspontan/?ref=bookmarks>

142. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://www.facebook.com/groups/sportpsy/>

143. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://www.facebook.com/groups/476630559099978/>