

- [Confidence as a social-psychological characteristics of the individual] / Sotsialnaya psihologiya lichnosti v voprosah i otvetah: Ucheb. posobie /Pod red. prof. V.A. Labunskoy. - M.: Gardariki, 1999. - s.207-226.
14. Sannikova O. P./Olga Pavlovna Sannikova. Kuznetsova O. V./Oksana Vladimirovna Kuznetsova. Adaptivnost lichnosti [Adaptability of individual] /Monografiya. – Odessa: Izdatel M.P. Cherkasov, 2009. – 285s.
 15. Spravochnik po psihologii i psihiatrii detskogo i podrostkovogo vozrasta [Handbook of psychology and psychiatry, child and adolescent] – SPb.: Piter, 2000. – 896s.
 16. Stolin V. V./Vladimir Viktorovich Stolin. Samosoznanie lichnosti [Self-consciousness] -M.: MGU, 1983. – 284 s.
 17. Horni K./Karen Horni. Nevroticheskaya lichnost nashego vremeni [Neurotic Personality of Our Time] / K. Horni. – M., 1993. – 480s.
 18. Shapkin S. A./Sergey Anatolevich Shapkin. Dikaya L. G./Larisa Grigorevna. Deyatelnost v osobiyh usloviyah: komponentnyiy analiz struktury i strategii adaptatsii [Activity in special conditions : Component analysis of the structure and adaptation strategies] / Psichologicheskii zhurnal. 1996. T. 17. # 1. - S. 19-34.
 19. Shostrom E. Chelovek-manipulyator. Vnutrennee puteshestvie ot manipulyatsii k aktualizatsii. [Man-manipulator. The inner journey of manipulation to actualization] — M.: Aprel-Press, Psihoterapiya, 2008. — 192 s.
 20. Fomin A.V. Gde iskat korni obidy?/ [Where to look for the roots of resentment?] /Zhurnal «Neskuchnyi sad». – 2011 – # 3. - <http://www.pravmir.ru/proshhenie-glavnaya-forma-protivostoyaniya-zlu/>

Svertilova N.V. Some psychological characteristics in individuals' propensity to experience various degrees of resentment. The article presents the results of theoretical and empirical study of some psychological characteristics in individuals' propensity to experience various degrees of resentment. The article examines the resentment as an emotional reaction to the unfair treatment of myself, it occurs in a situation where a person believes that his undeservedly humiliated or hurt his own dignity. Analysis of the literature leads us to the conclusion that propensity for experiencing resentment is associated with such emotions and personality traits as: rage, aggression, anxiety, guilt, self-insecurity, low self-esteem, a tendency to affiliate relations, disorder of social adaptation etc. For the empirical testing of psychological characteristics that accompany the experience of resentment we have chosen such methods as: "Test questionnaire propensity to experience of resentment" (TOSOB), the authors – O.P. Sannikova, N.V. Svertilova and Freiburg Personality Inventory, FPI. The empirical research was conducted in two stages: 1) quantitative analysis (the correlation analysis); 2) qualitative analysis (analysis the profiles of selected groups). The results showed that individuals, that don't have the propensity to experience of resentment primarily, demonstrated psychological characteristics, such as: adequacy, communicativeness, extroversion, masculinity. Representatives of the selection, that have the propensity to experience of resentment showed such characteristics as: neurotic, shyness, high emotional lability, depression, openness.

Keywords: psychological characteristics, propensity to experience various degrees of resentment, touchiness.

УДК: 005.44:378.011.3-057.1:159.9

ПРОЦЕСС ГЛОБАЛИЗАЦИИ: СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Т.В. Сенько

доктор психологических наук, профессор
Университет Яна Кохановского в Кельцах, Польша
tv-senko@gmx.net

Сенько Т.В. Процес глобалізації: система підготовки практичних психологів у вищій школі. У статті описані та проаналізовані основні компоненти підготовки практичних психологів у вищій школі в рамках процесу глобалізації. Автор статті: 1) розглядає питання, пов'язані з моделюванням сучасної системи підготовки фахівців-психологів у вищій школі; 2) приділяє основну увагу тому, як саме потрібно готувати практичних психологів у ситуації інтенсивного розвитку науки і техніки, інформатизації життєвого простору та процесу глобалізації; 3) підкреслює, що у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях акцент робиться, перш за все, на проблеми формування професійної компетентності при підготовці студентів до роботи в системі «людина-людина»; 4) характеризує найважливіші завдання викладання у вищій школі на сучасному етапі розвитку суспільства; 5) робить основний акцент на понятті особистісної зрілості як найбільш важливого компоненті в рамках професійної компетентності практичного психолога. У висновку автор підкреслює, що інвестиції в людський потенціал – це найбільш економічно ефективні інвестиції сьогодні.

Ключові слова: моделювання сучасної системи вищої школи, підготовка практичних психологів, процес глобалізації, професійна компетентність, особистісна зрілість.

Сенько Т.В. Процесс глобализации: система подготовки практических психологов в высшей школе. В статье описаны и проанализированы основные компоненты подготовки практических психологов в высшей школе в рамках процесса глобализации. Автор статьи: 1) рассматривает вопросы, связанные с моделированием современной системы подготовки специалистов-психологов в высшей школе; 2) основное внимание уделяет тому, каким образом нужно готовить практических психологов в ситуации интенсивного развития науки и техники, информатизации жизненного пространства и процесса глобализации; 3) подчеркивает, что в современных психолого-педагогических исследованиях акцент делается, прежде всего, на проблемах формирования профессиональной компетентности при подготовке

студентов к работе в системе «человек-человек»; 4) характеризует важнейшие задачи преподавания в высшей школе на современном этапе развития общества; 5) делает основной акцент на понятии личностной зрелости как наиболее важном компоненте в рамках профессиональной компетентности практического психолога. В заключении автор подчеркивает, что инвестиции в человеческий потенциал – это самые экономически эффективные инвестиции сегодня.

Ключевые слова: моделирование современной системы высшей школы, подготовка практических психологов, процесс глобализации, профессиональная компетентность, личностная зрелость.

Постановка проблемы. Моделирование современной системы подготовки специалистов высшего звена, основой которого является, прежде всего: *высокий уровень подготовки специалистов, творчество инновационность, повышение квалификации, профессиональных знаний и умений* в течение всей жизни, – рождает вопрос о том, *каким образом* нужно готовить специалистов высшего звена в ситуации интенсивного развития науки и техники, информатизации жизненного пространства и процессом глобализации. На современном этапе развития общества и совершенствования системы образования мы сталкиваемся с таким явлением, как переход от *адаптационного* образования к образованию *критично-креативному*, направленному на **ценности**, связанные с человеком и его жизнью. Данный подход ставит перед педагогами, работающими в высшей школе и подготавливающими специалистов-психологов для работы в системе «человек-человек», все более трудные и ответственные задачи. Не менее важным вопросом является и то, *какие компоненты структуры высшего образования* являются наиболее значимыми сегодня.

Задачи преподавания в высшей школе. *Важнейшими задачами преподавания* в высшей школе и *высшего образования* в целом на современном этапе развития общества являются следующие: 1) передача знаний и опыта; 2) использование научных методов в преподавании, научное обоснование требований к обучению и создание условий, формирующих творческие способности студентов в соответствующие научные направления; 3) развитие ценностей студентов и социальных отношений; 4) развитие управленческих навыков в сочетании с чувством ответственности; 5) формирование готовности к участию в социально-культурном и национально-патриотическом развитии подрастающего поколения; 6) подготовка профессиональных кадров в различных областях.

Каждое из этих направлений может вызывать определенные трудности. В связи с этим, преподаватели высшей школы должны быть готовы к разработке методов их преодоления [31 – 32].

Комплексная программа обучения в современной высшей школе. *Комплексная программа обучения в современной высшей школе* должна сформировать систему дискретных единиц обучения, а именно: 1) лекции; 2) семинарские занятия; 3) семинар, ведущий к написанию диссертации (бакалавра, магистра или доктора наук); 4) семинар, на котором обсуждаются конкретные вопросы, связанные с подготовкой в рамках конкретной специальности или специализации (без написания диссертации); 5) практические и лабораторные занятия по определенным темам; 6) различные практики под руководством специалиста в данной области; 7) личные или коллективные консультации.

Важно, чтобы в программе обучения в рамках высшего образования определялось как нечто *целое*, например, знания, навыки, компетенции, а также подчеркивалось, *что лежит в основе* этого целого: *процессы обучения, решение конкретных образовательных задач, определения важнейших понятий, мотивация и положительное отношение к учебной деятельности, а также опыт* – в зависимости от академической сферы [23]. Подобная программа позволяет преподавателю высшей школы обеспечить *интерес* к учебному процессу с одновременным *систематическим контролем* знаний студентов. Хорошая программа преподавания в высшей школе всегда должна быть гибкой и разнообразной, в зависимости от субъектов учебного процесса. Особое место в учебных программах высших учебных заведений должно отводиться *педагогической практике*, которая должна стать главным компонентом *активного обучения* студентов за счет включения их собственной деятельности и их собственных ресурсов в учебный процесс. Иногда эта деятельность включает *самосознание* студента и его *мета-осведомленность*, что позволяет определить, на какой стадии развития он находится, насколько реализованы в данный момент обучения его потенциальные возможности, и какие перспективы могут ожидать его в будущем. Активный и самостоятельный студент именно в рамках прохождения правильно организованной практики начинает понимать, что

значит находиться на *высоком уровне развития* и более *эффективно функционировать* на профессиональном уровне.

При рассмотрении требований, предъявляемых к подготовке практических психологов в высшей школе, следует раздифференцировать их на две большие группы:

1. Требования, предъявляемые к профессиональной подготовке.
2. Требования, предъявляемые к личности практического психолога.

Элементы профессиональной компетентности преподавателя. Профессиональная подготовка специалистов должна строиться в соответствии с *основными задачами* преподавания в современной высшей школе [13]. *Фундаментальность подготовки* практических психологов обеспечивает их мобильность, способность овладения обновленной информацией, новыми диагностическими и коррекционными процедурами. Именно она является одной из основных проблем, существующих в современных условиях при подготовке специалистов-профессионалов и вызывает определенные трудности, к решению которых должны быть готовы как преподаватели высшей школы, занимающиеся подготовкой практических психологов, так и сами практические психологи, получившие соответствующую подготовку в высшей школе [31; 32]. Важно подчеркнуть, что проблема фундаментальности особенно сложна при подготовке специалиста с базовым психологическим образованием в связи с противоречием, обусловленным большим количеством психологических дисциплин учебного плана и необходимостью одновременно обеспечить глубину и широту образования. По-видимому, фундаментальность может быть достигнута за счет овладения, прежде всего, *закономерностями психологической науки и формирования методов познания* на базе этой науки. При этом должно быть обеспечено оптимальное соотношение всех учебных дисциплин учебного плана: гуманитарных и социально-экономических, общенаучных и общепрофессиональных по основной специальности (методологических, естественнонаучных, общепсихологических, диагностических, диагностико-коррекционных, коррекционных и др.).

Это может быть достигнуто, *во-первых*, в результате углубленного изучения отдельных областей науки. При этом должно быть обеспечено знание общих закономерностей, характеризующих единую картину мира, поскольку подобные закономерности, являясь инвариантным знанием, позволяют узнать и усвоить частные закономерности, характерные для других наук. *Во-вторых*, поскольку глубина общего в значительной степени определяется многообразием частного, для достижения фундаментальности психологического образования в процессе профессиональной подготовки практических психологов необходимо обеспечить возможно больший набор различных спецкурсов и спецсеминаров, являющихся логическим продолжением основных психологических учебных курсов.

Во многих психолого-педагогических исследованиях делается акцент на том, что *при подготовке* студентов к работе в системе «человек-человек», специалисты высшего звена должны развивать у них прежде всего *профессиональную компетентность*, заключающуюся в:

- понимании всего того, что связано с *педагогическим процессом*, а так же как собственными *личностными* и *поведенческими* характеристиками педагога, так и *личностными* и *поведенческими* характеристиками учащихся;
- подготовленности к *инновациям* и принятию *критично-креативной доктрины* в обучении и воспитании;
- развитии *способности* и *мотивации* к *самопознанию*, *саморазвитию* и *самообразованию*;
- сформированности *коммуникативных умений* и *навыков*;
- использовании в профессиональной деятельности *открытого диалога* и распространение *идеалов гуманизма*;
- сформированности *умения контроля* и *оценки* достижений и проблем как учеников, так и своих собственных [12; 13; 22; 24; 27; 33].

Данные элементы профессиональной компетентности должны формироваться в рамках *каждого* компонента структуры высшего образования: их отражение мы должны находить в его *целях* и *программах обучения*, в требованиях к *профессиональному развитию* преподавателей высшей школы, а также в требованиях к *личности* и *личностному развитию* как преподавателей высшей школы, так и студентов.

Професійна компетентність має вирішальне значення в роботі практичного психолога з дітьми різних вік, педагогами і батьками, а також допомагає йому вирішувати різноманітні складні проблеми, виникаючі в сучасному суспільстві. Тому дуже важливим є формування *синтезованих теоретичних психолого-педагогічних знань і професійних умінь*, серед яких повинні бути, перш за все, виділені наступні:

- загальні закономірності психічного розвитку в онтогенезі, періодизація психічного розвитку, проблема співвідношення навчання і розвитку;
- особливості особистісного розвитку в дошкільному віці;
- психологічні особливості молодшого шкільного віку;
- психологія ігрової діяльності, структура гри, закономірності розвитку гри в онтогенезі, види гри;
- структура і функція спілкування; практика організації ефективного спілкування, в тому числі техніка комунікування емпатичного прийняття;
- методи психологічного впливу;
- теорія і практика терапії, методи і прийоми, використовувані в корекції, види корекційно-розвиваючих ігор;
- сім'я і розвиток особистості дитини;
- типи сімейного виховання;
- види батьківської позиції; методи оптимізації дитячо-батьківських стосунків;
- методи психологічного дослідження і діагностики дитини.

Окрім теоретичних знань для ефективного підготовки практичних психологів необхідно навчати їх володінню *практичними навичками і вміннями* в області психологічної діагностики, методами і техніками терапії, консультування і інших способів психологічного впливу. Тут також важливо забезпечити єдиність загального і особливого. Це можна досягти, *во-перше*, в процесі засвоєння конкретних знань діагностичних, діагностико-корекційних і корекційних дисциплін, а також синтезованих психолого-педагогічних знань і, *во-друге*, при певній організації і особливій увазі до формування загальних і особливих професійних умінь в процесі проведення лабораторних і практичних занять, психологічних практикумів і практик – неперервної, навчальної, виробничої.

Не менш важливим при забезпеченні фундаментальності професійної підготовки практичного психолога є *целенаправлене використання і інваріантність змісту навчальних дисциплін* як засоби формування пізнавальної діяльності. В даному випадку сформована на змісті різного рівня узагальнення пізнавальна діяльність може стати необхідним інструментом для пізнання інших областей знання. Формування пізнавальної діяльності як засоби, що забезпечує засвоєння знань в нових умовах, набуває особливого значення в зв'язі з тим, що у особистості з'являється неограничена рамками навчання можливість подальшого пізнання всіх більш фундаментальних закономірностей природи і суспільства.

Важливе значення при формуванні професіоналізму психолога-практика має грамотна організація науково-дослідницької роботи майбутніх спеціалістів в університеті, так як цільова орієнтація сучасної системи вищої освіти пов'язана з формуванням студента як суб'єкта творчої професійної діяльності. Правильна організація науково-дослідницької роботи в університеті дає можливість, *во-перше*, набувати і вдосконалювати дослідницькі навички, виходячи за межі курсової або дипломної роботи; *во-друге*, це можливість наукової дискусії, виходячої за межі діалогу між студентом і науковим керівником; *в-третьє*, набуття професійних навичок, формування власного дослідницького інстинкту, внутрішнього відгуку на актуальні проблеми, що стоять перед суспільством на порозі переходу до другого тисячоліття; *в-четверте*, можливість вивчення актуальніших проблем практичної психології разом з професорсько-викладацьким складом кафедри, магістрантами і аспірантами, а також з психологами-практиками. Знайомство студентів в науково-дослідницьких лабораторіях з найновішими науковими досягненнями і експериментальними розробками є необхідним кроком на шляху до усвідомлення своєї значимості в суспільстві і пошуку адекватних відповідей, що дають можливість для особистісного зростання і

формирования высокого уровня профессиональной компетентности, которого так недостает большинству практических психологов сегодня.

Комплексная программа обучения практических психологов в современной высшей школе должна определяться как нечто *целое*, например, знания, навыки, компетенции, а также подчеркивать, что *лежит в основе* этого целого: *процессы обучения*, решение *конкретных образовательных задач*, определения *важнейших понятий*, *мотивация* и *положительное отношение* к учебной деятельности, а также *опыт* – в зависимости от академической сферы [23]. Подобная программа позволяет преподавателю высшей школы обеспечить *интерес* каждого студента-психолога к учебному процессу с *одновременным систематическим контролем* его знаний. Хорошая программа преподавания в высшей школе всегда должна быть гибкой и разнообразной в зависимости от субъектов учебного процесса. Особое место в учебных программах высших учебных заведений должно отводиться *психолого-педагогической практике*, которая должна стать главным компонентом *активного обучения* студентов-психологов за счет включения их собственной деятельности и их собственных ресурсов в учебный процесс. Иногда эта деятельность включает *самосознание* студента и его *мета-осведомленность*, что позволяет определить, на какой стадии развития он находится, насколько реализованы в данный момент обучения его потенциальные возможности, и какие перспективы могут ожидать его в будущем. Активный и самостоятельный студент именно в рамках прохождения правильно организованной практики начинает понимать, что значит находиться на *высоком уровне развития* и более *эффективно функционировать* на профессиональном уровне.

Рассмотренные требования к профессиональной подготовке практического психолога необходимы и значимы. Однако, когда мы говорим о его фундаментальной подготовке, необходимо помнить и о *формировании личности специалиста*. На наш взгляд, *наиболее важным компонентом* в рамках *профессиональной компетентности* практического психолога является именно *личностная зрелость* и *личностный подход* при организации образовательного процесса. Реализация личностного подхода предполагает развитие содержательной, операционной и мотивационной ее сторон. Ведущими компонентами личности специалиста высшей школы являются уровень субъективного контроля, субъективное «Я» и рефлексия, проявляющиеся как в личностном, так и в профессиональном плане отношений [12; 13; 15].

Личностная зрелость как важнейший компонент профессиональной компетентности.

Не вызывает сомнения факт, что все рассмотренные выше компоненты являются обязательными в модели подготовки специалиста высшей школы на этапе глобализации современного общества. Однако *наиболее важным компонентом* в рамках их *профессиональной компетентности* является, на наш взгляд, *личностная зрелость* и *личностный подход* при организации образовательного процесса в современной высшей школе. Реализация личностного подхода предполагает развитие содержательной, операционной и мотивационной ее сторон. Ведущими компонентами личности специалиста высшей школы являются уровень субъективного контроля, субъективное «Я» и рефлексия, проявляющиеся как в личностном, так и в профессиональном плане отношений [14; 28].

Почему именно на этом *важно акцентировать внимание*, рассматривая основные проблемы подготовки молодых специалистов для системы образования? Известно, что *личность* может быть сформирована только *личностно зрелой личностью*. Поэтому особое значение должно быть уделено требованиям к *личности преподавателя высшей школы*, а также разработке *образца* такой личности, включающей аспекты и параметры функционирования человека, работающего в академической среде. Прежде всего необходимо принимать во внимание *психологические компоненты* личности преподавателей высшей школы, лежащие в *когнитивной, эмоционально-мотивационной и поведенческой* сферах. *Личностная зрелость* – это, прежде всего, *социальная зрелость*, выражающаяся в том, насколько адекватно преподаватель высшей школы понимает свое место в обществе, каким *мировоззрением* или *философией* руководствуется, каково его отношение к общественным институтам (нормам морали и права, законам и социальным ценностям), к своим обязанностям и своему труду.

Социальная зрелость – это более широкое понятие, включающее в себя не только такие виды зрелости, как *гражданскую, моральную и эстетическую*, но и предполагающее наличие *личностной (психологической) зрелости*. Вместе с тем, *личностная зрелость* характеризуется как

сложное образование, входящее в общую структуру личности и взаимосвязанное с личностными особенностями человека. В период личностной зрелости различные личностные особенности, а также типы деятельности *интегрируются* и в своих развитых формах порождают *совмещенные способы жизнедеятельности* человека, поднимающие развитие личности на качественно новый уровень.

Психологи выделяют *различные характеристики* личностной зрелости. Анализ различных подходов и концептуальных позиций позволяет выделить основные черты и характеристики психологически зрелой личности, а также ее базовые компоненты и основные критерии, уровни психологической организации, конкретные черты, важные показатели, индикаторы личностно зрелой и личностно незрелой личности. Рассмотрим их более подробно.

1. *Психологически зрелой личностью* является человек, достигший *высокого уровня психического развития* – способный вести себя независимо от воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствоваться собственными, сознательно поставленными целями, активно и сознательно управлять своим поведением [5 – 7].

2. *Критериями личностной зрелости* являются активная жизненная позиция и осуществление личностью свободного выбора, при котором человек несет ответственность за свой выбор, умеет осуществлять свою жизненную стратегию, не скован заранее предрешенным исходом, воспринимает совершаемое им как совершаемое в силу внутренней необходимости, идет на риск, способен не только выигрывать, но и терять [3; 9].

3. *Базовыми компонентами, входящими в структуру* личностной зрелости являются: адекватность целеполагания и самоотражения, самоконтроль поведения, эмоциональная зрелость, высокий уровень реализованности событий жизни, активность, самостоятельность, ответственность, терпимость, саморазвитие и интегративный компонент – позитивное мышление. Вокруг базовых компонентов группируются множество других [11; 19].

4. *Уровнями психологической организации* зрелой личности являются ее интегрированное функционирование и качественная переработка на высшем уровне способов взаимоотношений с миром и установление для каждого из них своего места, определяемого типологией тех жизненных ситуаций, с которыми личности приходится справляться [2].

5. *Индикаторами личностной зрелости* являются адекватный возрасту уровень зрелости эмоциональной, познавательной, поведенческой сфер, адаптивность в микросоциальных отношениях, соответствие субъективных образов отражаемым объектам реальности и характера реакций – внешним раздражителям, способность к саморегуляции своих чувств, поведения; поддержание активности, перспективное планирование жизненных целей [18].

6. Конкретными *чертами* зрелой личности являются: стремление к творчеству и проявление творческого начала в разнообразных сферах жизни, восприимчивость к широкому кругу явлений социальной жизни; интеллектуальная активность в постановке жизненных проблем, готовность их понимания и решения; избирательный характер эмоциональной чувствительности и восприимчивости к определенным явлениям окружающего мира и человеческих отношений, мобильность способностей, то есть умение реализовать в соответствующих действиях присущие человеку потенции, которые он хотел бы раскрыть, рефлексия на свой духовный облик, служащая задачам самоорганизации [20].

7. *Характеристиками* психологически зрелой личности являются: развитое чувство ответственности, развитые ценности, самостоятельность, потребность в заботе о других людях, активное участие в жизни общества и эффективное использование своих знаний и способностей, активное доминантно-положительное отношение к себе и к окружающим людям, способность к психологической близости с другим человеком, возможность конструктивного решения жизненных проблем на пути к наиболее полной самореализации, личностный способ бытия [1; 15; 17; 28].

8. Зрелая личность характеризуется и по степени *самоактуализации, зрелости ценностно-смысловой сферы и уровню личностной ориентировки*. Процесс личностной ориентировки направлен на последовательную реализацию таких задач, как: ориентировка в своих личностных ценностях, формирование самосознания как отражения реализации ценностного отношения к миру, построение жизненной перспективы в рамках своей системы личностных ценностей [8].

9. Значимым *показателем зрелости личности* является уровень *доверия к себе* – овладение собой и своей сущностью, *ценностная позиция по отношению к себе*, стремление не только к

соответствию миру, в котором живешь, но и к соответствию самому себе и ценностным представлениям о себе самом [16].

10. Для *личностно зрелого человека* характерно умение *строить зрелые межличностные отношения*: отношения принятия и понимания между двумя самоактуализирующимися и демонстрирующими высокий уровень внутренней конгруэнтности и аутентичности личностями, между людьми, способными к совершению ответственных поступков и сознающими ценностно-смысловые и мировоззренческие предпосылки и следствия своих поступков, отношения между людьми, каждый из которых видит в себе и другом целостность и ценность человеческого бытия [10].

11. В качестве *индикаторов недостаточной личностной зрелости* выступают наличие внутриличностных конфликтов, тревожность и неуверенность в себе, психическое напряжение, симптомы невротических реакций, акцентуированные черты, недостаточную адекватность в уровне зрелости различных личностных сфер, неполную адаптивность в микросоциальных процессах, трудности саморегуляции своих состояний, чувств, поведения и др. [19].

12. Саморазвитие является *непрерывным процессом*. Ни один человек не может претендовать на роль *полностью развитой и зрелой личности*. Поведение зрелого человека всегда мотивировано осознанными процессами, а поведение незрелых лиц чаще направляется неосознанными мотивами, проистекающими из переживаний детства [4].

Важно подчеркнуть, что *серьезным препятствием* в личностном развитии и профессиональном функционировании преподавателя высшей школы может стать его *эгоцентризм*, проявляемый даже в самой малой степени. *Позитивное отношение* преподавателя к студентам, использование *положительных форм личностного поведения*, как доминантных, так и подчинительных, во взаимодействии с ними в сочетании с умом и мудростью педагога, его компетентностью и авторитетом, смягчает или отменяет все формы эгоцентризма и позволяет личностно зрелому преподавателю высшей школы использовать наиболее сложные способы принятия перспектив развития личности другого человека [15; 30].

Как видим, главной во всех характеристиках и критериях *зрелой личности* является мысль об *активной личности*, способной ставить *новые задачи и стремиться к различным целям*, – словом, о личности как субъекте противоречивого процесса ее жизненного пути. Именно такая *активная и сознательно действующая личность* педагога высшей школы может стать *образцом* для будущих специалистов системы образования. Именно она поможет создать условия для полноценного формирования личности каждого молодого человека, решившего посвятить себя психолого-педагогической деятельности и выстраивать *полноценный диалог* в системе взаимодействия «педагог высшей школы – студент» на каждой ступени образовательного процесса.

Коммуникативная компетентность педагога высшей школы. Именно *полноценное взаимодействие* и умение *выстраивать полноценный диалог* являются основой коммуникативной компетентности педагога высшей школы, овладение которой в последствии поможет каждому специалисту системы образования выстраивать полноценный диалог в системе взаимодействия «учитель-ученик», «учитель – родители», «учитель – учитель», «учитель – психолог», «учитель – администрация учебного заведения», «учитель – общество» Основная проблема, требующая решения в рамках данного направления, – это формирование в период обучения в высшей школе умения будущих специалистов *строить диалог* в рамках субъект – субъект – объектного взаимодействия; то есть такой диалог, который, в конечном счете, приводит к успеху как во взаимодействии между партнерами, так и успеху в деятельности, в которую они включены. Диалог в данном случае мы рассматриваем не в узком понимании, как разговор, беседу нескольких лиц, которые говорят попеременно и не планируют свою речь. Нас интересует проблема *профессионального диалога* в широком смысле, который позволяет решать психологические проблемы и оказывать содействие в развитии личности. Такому диалогу *необходимо учиться*, показывая и объясняя, прежде всего, его значение в личностном и профессиональном становлении специалиста высшей школы и его роль в решении самых сложных профессиональных проблем [14].

Для выстраивания такого *полноценного диалога* важны *коммуникативные умения и навыки*, способность каждым из участников процесса коммуникации самостоятельно определять *каким образом* он должен поступать в той или иной ситуации и *определять линию своего поведения* в данной ситуации. Педагоги и их ученики, вступающие в межличностное взаимодействие, взаимно интерпретируют слова, жесты и поступки друг друга. Успех взаимодействия и положительные

отношения между его участниками могут возникнуть только в том случае, если в рамках каждой ситуации возникает понимание, основанное *на правильной взаимной интерпретации слов, жестов, тех или иных форм поведения* участников взаимодействия. Образовательный процесс не может и не должен рассматриваться в отрыве от анализа *процесса коммуникации* между педагогами и теми, кого они учат, независимо от того, о какой ступени образовательного процесса идет речь. И в дошкольных учреждениях, и в школах, и в высших учебных заведениях *особое место* в процессе коммуникации отводится сегодня *не только вербальному, но и невербальному поведению* как педагогов, так и их учеников. Объяснение учебного материала, принятие и понимание учащимися идей, высказываемых педагогами, вопросы к учащимся и их ответы, оценка знаний и многое другое в образовательном процессе, в огромной мере, как считают многие специалисты, опирается на невербальные элементы коммуникации [21; 25; 26].

Взаимопонимание участников образовательного процесса будет *более эффективным* в том случае, если в нем принимает участие *максимальное число* студентов, а главным видимым результатом коммуникации будет высокая *активность всех его участников*. В ходе взаимодействия в диаде «педагог-студент» элементы вербальной и невербальной коммуникации, используемой педагогом, *улучшают контакт* со студентами. Данная коммуникация имеет существенный *терапевтический эффект*, так как именно она является *главным условием* для создания атмосферы *взаимопонимания и доверия* между педагогами и студентами, а так же для формирования *психологического климата коллектива*, положительно влияющего на развитие *творческой активности* и достижения *высоких успехов* в образовательном процессе [29; 34].

В целом, коммуникативная компетентность педагога высшей школы является еще одним важным *интегративным компонентом* модели «учителя учителей», позволяющим на высоком уровне реализовать комплексную программу обучения в высшей школе в рамках процесса глобализации современного общества.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В заключение важно подчеркнуть, что инвестиции в человеческий потенциал, способствование умственному и духовному развитию молодого человека, повышение его знаний, умений и навыков, а также формирование его отношений с окружающими людьми – это *самые экономически эффективные инвестиции* сегодня. Именно они *могут поднять* уровень человеческого существования на более высокую и действенную ступень. И *ответственность* за реализацию этой важной задачи лежит на каждом, кто занимается подготовкой специалистов в современных высших образовательных учреждениях.

Список использованных источников

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М: Изд-во Наука, 1981.– С. 19-44.
2. Анциферова Л.И. Системный подход в психологии личности / Л.И. Анциферова // Принцип системности в психологических исследованиях. – М: Изд-во Наука, 1990. – С. 61-78.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М: Изд-во Смысл, 2001. – 416 с.
4. Битянова Н.Р. Психология личностного роста / Н.Р. Битянова. – М: Изд-во Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.
5. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе /Л.И.Божович // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 23-35.
6. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И.Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 2. – С. 47-56.
7. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23-33.
8. Ивков Н.Н. Условия и динамика разрешения ценностных противоречий в зрелости: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Н.Н. Ивков.– Москва, 2002. – 233 с.
9. Леонтьев Д.А. Поиск смысла в новом тысячелетии / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 129-130.
10. Минигалиева М.Р. Зрелые межличностные отношения / М.Р. Минигалиева, Н.П. Ничипоренко // Семейная психология и семейная терапия.– 2002. – № 1. – С. 86-97.
11. Реан А.А. Аутоагрессивный паттерн личности / А.А. Реан // Ананьевские чтения-98 / А.А. Крылов (общ. ред.); СПб. гос. ун-т., Фак. психологии. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1998. – С. 52–54.
12. Сенько Т.В. Основные компоненты современной системы подготовки специалистов высшего звена в рамках процесса глобализации / Т.В. Сенько // Науковий вісник Мукачівського державного університету, Серія «Педагогіка та психологія» – 2015. – Вип. 1(1). – С. 158-163.

13. Сенько Т.В. Современная высшая школа: модель «учителя учителей» / Т.В. Сенько // Психосфера / Е.Е. Сапогова (red.). – Тула: Изд-во ТулГУ, 2015. – Выпуск девятый. – С. 504-512.
14. Сенько Т.В. Психология взаимодействия: в 5ч. Ч. 2.: Диагностика и коррекция личностного поведения / Т.В. Сенько. – Минск: Изд-во Карандашев, 1998. – 16 с.
15. Сенько, Т.В. Психология взаимодействия: в 5ч. Ч. 1.: Базисная структура межличностного взаимодействия / Т.В. Сенько. – Минск: Изд-во Карандашев, 1999. – 120 с.
16. Скрипкина Т.П. Доверие к себе как условие развития личности / Т.П. Скрипкина // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 95–103.
17. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию объективности: [учебное пособие для вузов] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев.– Москва: Изд-во Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
18. Харитонов, А.Н. Признаки зрелых, трудных и нарушенных семейных межличностных отношений / А.Н. Харитонов // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов: в 8 т. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2003. – Т. 8. – С. 24-62.
19. Шамионов Р.М. Психология социального поведения личности: [учебное пособие] / Р.М. Шамионов. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 186 с.
20. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации: Избранные психологические труды / П.М. Якобсон. – Москва: Изд-во Ин-т практ. психологии; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 304 с.
21. Aves C. Zrozum swojego przedszkolaka. – Warszawa: Wyd. K. E LIBER, 2007.
22. Banach C. Pedagogzy o edukacji nauczycielskiej // Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów / K. Duraj-Nowakowa (red.). – Kraków-Łowicz, 1999. – S. 402-406.
23. Eckstein D., Henson R. N. Stimulus/response learning in masked congruency priming of faces: Evidence for covert mental classifications? // The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 2012. – № 65. – S. 92-120.
24. Kochanowska E. W powstawaniu modelu „nauczyciela nauczycieli” // Edukacja Jutra, tom 1 / T. Koszycz, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner (red.). – Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 2007. – S. 349-354.
25. Kowalska G. Kompetencje nauczyciela efektywną komunikacją interpersonalną w procesie edukacyjnym // Edukacja, 2000. – № 3. – S. 41-49.
26. Knapp M. L., Hall Ju. A. Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich. – Wrocław: Wyd. ASTRUM, 2000.
27. Senko T. Fear of an examination as a type of school fear vs forms of personality behavior of pupils // Teacher's competences and the learning environment / Ed. I. Radovanovic, Z.Zasłona. – Belgrad: University of Belgrade, 2011. – S. 125-143.
28. Senko T. Diagnoza zachowań osobowościowych. –Legnica: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy, 2015.
29. Scherban T. Właściwości psychologiczne komunikacji edukacyjnej // Psychologiczno-pedagogiczne wsparcie rozwoju dzieci i młodzieży / Tatiana Senko (red.). – Nowy Sącz: Wyd. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, 2014. – S. 35-52.
30. Torf B., Sessions D. Principals perceptions of the causes of teacher ineffectiveness //Journal of Educational Psychology, 2005. – № 97. – S. 530-537.
31. Turska D. Edukacja jako „impuls do pełnego rozwoju”? W kręgu jungowskich inspiracji // Psychologia Rozwojowa, 2011, № 16, z. 2. – S. 13-20.
32. Turska E., Stasiła-Sieradzka M., Diec A. Ścieżki edukacyjne młodych kobiet i mężczyzn, a struktura ich wartości zawodowych //Czasopismo Psychologiczne, 2012. – № 18. – S. 307-315.
33. Walesa C. Psychologiczna analiza dydaktyki szkoły wyższej // Horyzonty Psychologii, 2013. – Tom 3. – S. 71-90.
34. Wawrzyniak-Beszterda R. Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.

References transliterated

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A. Lichnostnye mehanizmy reguljacji dejatel'nosti / K.A. Abul'hanova-Slavskaja // Psihologija formirovanija i razvitija lichnosti. – M.: Izd-vo Nauka, 1981.– S. 19-44.
2. Anciferova L.I. Sistemnyj podhod v psihologii lichnosti / L.I. Anciferova // Princip sistemnosti v psihologicheskikh issledovanijah. – M.: Izd-vo Nauka, 1990. – S. 61-78.
3. Asmolov A.G. Psihologija lichnosti: principy obshhepsihologicheskogo analiza / A.G. Asmolov. – M.: Izd-vo Smysl, 2001. – 416s.
4. Bitjanova N.R. Psihologija lichnostnogo rosta / N.R. Bitjanova. – M.: Izd-vo Mezhdunarodnaja pedagogicheskaja akademija, 1995. – 64 s.
5. Bozhovich L.I. Jetapy formirovanija lichnosti v ontogeneze / L.I. Bozhovich // Voprosy psihologii. – 1978. – № 4. – S. 23-35.
6. Bozhovich L.I. Jetapy formirovanija lichnosti v ontogeneze / L.I. Bozhovich // Voprosy psihologii. – 1979. – № 2. – S. 47-56.
7. Bozhovich L.I. Jetapy formirovanija lichnosti v ontogeneze / L.I. Bozhovich // Voprosy psihologii. – 1979. – № 4. – S. 23-33
8. Ivkov, N.N. Uslovia i dinamika razreshenija cennostnyh protivorechij v zrelosti: dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.13 / N. N. Ivkov. – Moskva, 2002. – 233 s.
9. Leont'ev, D.A. Poisk smysla v novom tysjacheletii / D.A. Leont'ev // Psihologicheskij zhurnal. – 2001. – T.22, №1.–S.129-130.
10. Minigalieva, M.R. Zrelye mezhlichnostnye otnoshenija / M.R. Minigalieva, N.P. Nichiporenko // Semejnaja psihologija i semejnaja terapija. – 2002. – № 1. – S. 86-97.
11. Rean A.A. Autoagressivnyj pattern lichnosti / A.A. Rean // Anan'evskie chtenija-98 / A.A. Krylov (obshh. red.); S.-Peterb. gos. un-t., Fak. psihologii. – SPb.: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 1998. – S. 52–54.

12. Sen'ko T.V. Osnovnye komponenty sovremennoj sistemy podgotovki specialistov vysshego zvena v ramkah processa globalizacii / T.V. Sen'ko // Naukovij visnik Mukachivs'kogo derzhavnogo universitetu, Serija «Pedagogika ta psihologija». – 2015. – Vip. 1(1). – S. 158-163.
13. Sen'ko, T.V. Covremennaja vysshaja shkola: model' «uchitelja uchitelej» / T.V. Sen'ko // Psihosfera / E. E. Sapogova (red.). – Tula : Izd-vo TulGU, 2015. – Vypusk devjatyj. – S. 504-512.
14. Sen'ko T.V. Psihologija vzaimodejstvija: v 5 ch. Ch. 2.: Diagnostika i korekcija lichnostnogo povedenija / T.V. Sen'ko. – Minsk : Izd-vo Karandashev, 1998. – 16 s.
15. Sen'ko T.V. Psihologija vzaimodejstvija: v 5 ch. Ch. 1.: Bazisnaja struktura mezhlichnostnogo vzaimodejstvija / T.V. Sen'ko. – Minsk: Izd-vo Karandashev, 1999. – 120 s.
16. Skripkina, T.P. Doverie k sebe kak uslovie razvitija lichnosti / T.P. Skripkina // Voprosy psihologii. – 2002. – № 1. – S. 95–103.
17. Slobodchikov V.I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologija cheloveka : Vvedenie v psihologiju sub#ektivnosti : [uchebnoe posobie dlja vuzov] / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – Moskva : Izd-vo Shkola-Press, 1995. – 384 s.
18. Haritonov A.N. Priznaki zrelyh, trudnyh i narushennyh semejnyh mezhlichnostnyh otnoshenij / A.N. Haritonov // Ezhegodnik Rossijskogo psihologicheskogo obshhestva : Materialy 3-go Vserossijskogo s#ezda psihologov: v 8 t. – SPb. : Izd-vo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2003. – T. 8. – C. 24-62.
19. Shamionov R.M. Psihologija social'nogo povedenija lichnosti : [uchebnoe posobie] / R.M. Shamionov. – Saratov: Izdatel'skij centr «Nauka», 2009. – 186 s.
20. Jakobson P.M. Psihologija chuvstv i motivacii : Izbrannye psihologicheskie trudy / P.M. Jakobson. – Moskva : Izd-vo In-t prakt. psihologii; Voronezh : Izd-vo NPO «MODJeK», 1998. – 304 s.
21. Aves C. Zrozum swojego przedszkolaka. – Warszawa: Wyd. K. E LIBER, 2007.
22. Banach C. Pedagogzy o edukacji nauczycielskiej // Nauczyciele akademicy w procesie ksztalcenia pedagogów / K. Duraj-Nowakowa (red.). – Kraków-Łowicz, 1999. – S. 402-406.
23. Eckstein D., Henson R.N. Stimulus/response learning in masked congruency priming of faces: Evidence for covert mental classifications? // The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 2012. – № 65. – S. 92-120.
24. Kochanowska E. W powstawaniu modelu „nauczyciela nauczycieli” // Edukacja Jutra, tom 1 / T. Koszycz, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner (red.). – Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 2007. – S. 349-354.
25. Kowalska G. Kompetencje nauczyciela efektywną komunikacją interpersonalną w procesie edukacyjnym // Edukacja, 2000. – № 3. – S. 41-49.
26. Knapp M. L., Hall Ju. A. Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich. – Wrocław: Wyd. ASTRUM, 2000.
27. Senko T. Fear of an examination as a type of school fear vs forms of personality behavior of pupils // Teacher's competences and the learning environment / Ed. I. Radovanovic, Z.Zasłona. – Belgrad: University of Belgrade, 2011. – S. 125-143.
28. Senko T. Diagnoza zachowań osobowościowych. –Legnica: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy, 2015.
29. Scherban T. Właściwości psychologiczne komunikacji edukacyjnej // Psychologiczno-pedagogiczne wsparcie rozwoju dzieci i młodzieży / T. Senko (red.). – Nowy Sącz: Wyd. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, 2014. – S.35-52.
30. Torf B., Sessions D. Principals perceptions of the causes of teacher ineffectiveness //Journal of Educational Psychology, 2005. – № 97. – S. 530-537.
31. Turska D. Edukacja jako „impuls do pełnego rozwoju”? W kręgu jungowskich inspiracji // Psychologia Rozwojowa, 2011, № 16, z. 2. – S. 13-20.
32. Turska E., Stasiła-Sieradzka M., Diec A. Ścieżki edukacyjne młodych kobiet i mężczyzn, a struktura ich wartości zawodowych //Czasopismo Psychologiczne, 2012. – № 18. – S. 307-315.
33. Walesa C. Psychologiczna analiza dydaktyki szkoły wyższej // Horyzonty Psychologii, 2013. – Tom 3. – S. 71-90.
34. Wawrzyniak-Beszterda R. Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „ Impuls”, 2002.

Senko T.V. The process of globalization: training of practical psychologists in higher education. *Key elements for the development of top level-specialists in psychology are: profound level of initial education and training, creativity and innovation, continuous improvement of qualification, professional knowledge and skills throughout the whole career. The key question is, what is the right approach to prepare the specialists in an environment characterized by intensive rate of change in science and technology. This paper describes and analyzes the main components training of practical psychologists in high school as part of the globalization process. In this article the author 1) addresses issues related to the preparation of practical psychologists in modern high school; 2) focuses on the characterization of the professional competence, of the person skilled psychologist and communicative competence; 3) points out that in modern psycho-pedagogical research focuses primarily on issues of formation of professional competence in preparing students to work in the "people-person" system; 4) describes the most important tasks of teaching in higher education at the present stage of development of society; 5) is mainly focused on the concept of personal maturity as the most important components with in the professional competence of specialists of high school. Investments in human capital – is the most cost-effective investment today.*

Keywords: *high school, training of practical psychologists, professional competence, the personality of psychologist as a specialist, communicative competence.*