

УДК 159.955.+159.9.072

Романова Юлія Владиславівна, кандидат психологічних наук,
асистент кафедри соціальної психології КНУ імені Тараса Шевченка
e-mail: jurom@ukr.net

ДИНАМІКА ЗМІН ФУНКЦІОНАЛЬНО-ОПЕРАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Анотація

Стаття присвячена вивченню феномена професійного мислення майбутніх психологів на матеріалах теоретичних та практичних досліджень. Визначено особливість професійного мислення психолога в умінні аналізувати психологічну ситуацію не тільки шляхом репрезентації та відображення своїх власних розумових здібностей, а й шляхом розуміння та інтерпретації мислення суб'єкта у відповідній ситуації. Зазначено, що одна з найбільш своєрідних особливостей мислення психолога полягає у вміннях виділити, діагностувати проблемну ситуацію самостійно, а крім того, спрогнозувати перспективи та психологічні наслідки її розвитку. З огляду на це, психолог має чітко координувати розгалужену кількість мисленнєвих елементів, які поєднані між собою у трикомпонентну структуру професійного мислення психолога, яка складається з функціонально-операційного, змістового та ціле-мотиваційного компонентів. Визначено основні характеристики зазначених компонентів.

У статті відображене емпіричне дослідження функціонально-операційного компонента професійного мислення майбутніх психологів. Визначено низький, середній та високий ступені розвитку зазначеного компонента. Досліджено та проаналізовано динаміку змін функціонально-операційного компонента протягом навчання студентів-психологів.

Ключові слова: професійне мислення психологів, ціле-мотиваційний, змістовий, функціонально-операційний компоненти мислення майбутніх психологів.

Романова Юлия Владиславовна, кандидат психологических наук,
ассистент кафедры социальной психологии КНУ имени Тараса Шевченко

ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ОПЕРАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация

Статья посвящена изучению феномена профессионального мышления будущих психологов базирываясь на материалах теоретических и практических исследований. Обозначена особенность профессионального мышления психолога как умение анализировать ситуацию не только путем репрезентации и отражения собственных умственных способностей, но и путем понимания и интерпретации мышления субъекта в соответствующей ситуации. Указано на то, что одна из наибольших своеобразных особенностей психолога является умение выделять, диагностировать проблему самостоятельно, а также прогнозировать перспективы и психологические последствия ее развития. В связи с этим, психолог должен четко координировать разветвленное количество мыслительных элементов, которые объединены между собой в трехкомпонентную структуру профессионального мышления, состоящую из функционально-операционного, содержательного и целе-мотивационного компонентов. Определены основные характеристики указанных компонентов.

В статье отображено эмпирическое исследование функционально-операционного компонента профессионального мышления будущих психологов. Определены низкий, средний и высокий уровни развития данного компонента. Исследована и проанализирована динамика изменений функционально-операционного компонента в период обучения студентов-психологов.

Ключевые слова: профессиональное мышление психологов, целе-мотивационный компонент, содержательный компонент, функционально-операционный компонент мышления будущих психологов

Romanova Iuliia Vladyslavivna, PhD in Psychology, an assistant of department of social psychology in the Taras Shevchenko National University of Kyiv

DYNAMIC OF CHANGES IN RESPECT OF THE OPERATIONAL COMPONENT IN THE STRUCTURE OF STUDENT-PSYCHOLOGISTS PROFESSIONAL THINKING

Summary

This article is devoted to analysis of professional thinking of future students in psychology on the basis of the materials of theoretical and practical studies. The paper tends to determine that features of the professional thinking of psychologists are based not only on a psychologist's ability to imagine rightfully her/his own thinking process but estimate and interpret rightly the thinking process of a particular counselee.

It is further substantiated that another specific feature of thinking process relates to ability of a psychologist to single out and diagnosis the problem situation with a particular focus on making predictions as to perspectives and effects of the problem situation. Taking these into account, a psychologist has to coordinate all variety of thinking elements which are captured and interrelated in a three-component thinking structure, involving operational, cognitive, operational and purpose-motivated components.

The article also contains a brief description of the above components. Additionally, the author reflects the results of empirical studies relating to operational component in psychological thinking of future psychologists. Depending on the level of development of the operational component, it is proposed to define its low, medium and high levels. This article also concentrates

on dynamic changes reflecting how the operational component of students has changed during the period of their studentship.

Finally, there are results of research of changes in operational component of a student over the course of its graduation undertaken in dynamic.

Keywords: *professional thinking of future psychologists, cognitive, operational and purpose-motivated components of thinking of future psychologists.*

Постановка проблеми. Проблему професіоналізації та набуття професійної майстерності фахівця насамперед слід розглядати з позиції функціонування та розвитку його професійного мислення. Аналіз досліджень професійного мислення психологів, здійснених науковцями, доводить, що зміст даного поняття варто вивчати, орієнтуючись на: по-перше, загальну теорію мислення, причому навіть незалежно від специфіки фаху ; по-друге, теорію професійного мислення; по-третє, теорію формування мислення дорослих. Професійна ж специфіка мислення психолога пов'язана передусім з необхідністю розуміння глибинних механізмів розвитку особистості як в цілому, так і окремих психічних процесів і станів людини, міжособистісних відносин, емоційних станів, ціннісних орієнтацій, умов, що спричинили виникнення певних психологічних проблем. Особливість професійного мислення психолога полягає в умінні аналізувати психологічну ситуацію не тільки шляхом репрезентації та відображення своїх власних розумових здібностей, а й, водночас, шляхом розуміння та інтерпретації мислення суб'єкта у відповідній ситуації. Одна з найбільш своєрідних особливостей мислення психолога полягає у вміннях виділити, діагностувати проблемну ситуацію самостійно, а крім того, спрогнозувати перспективи та психологічні наслідки її розвитку. Задля досягнення успішності в такій складній професійній діяльності пріоритетним завданням психолога постає проблема вибору стратегії виконання професійного запиту. З огляду на це, психолог має чітко координувати розгалужену кількість мисленневих елементів (або складових), які поєднані між собою та є частинами цілісної структури всього

вищого психічного процесу мислення.

Мета дослідження: на підставі проведеного теоретичного дослідження визначити структуру професійного мислення студентів-психологів та емпірично дослідити функціонально-операційний компонента цієї структури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри нетривалу історію існування поняття «професійне мислення» є чимало наукових розвідок, присвячених вивченню цього феномена. Зокрема, останні наукові доробки Т.Є Гури [2], Г. Брейз [5], Е. Тізеліус [6], А. Хілд [6] присвячені специфічним особливостям функціонування професійного мислення, обумовленого різними видами професійної діяльності, що є переконливим свідченням зацікавленості вчених проблемою осмислення професійного зростання людини, зумовленої посиленням визнання цінності професійних знань, умінь інформаційним суспільством.

Викладення основного експериментального матеріалу. Спираючись на концепцію Н.І. Пов`якель [4] та, беручи до уваги сучасні наукові дослідження Л.Р. Джелілової [3], Т.В. Гури [2] ми виокремили узагальнену трикомпонентну структуру професійного мислення психолога, яка складається з функціонально-операційного, змістового та ціле-мотиваційного компонентів. Кожний з наведених компонентів мислення має чіткі показники, які надають змогу при детальному дослідженні визначити рівень їхнього розвитку та в подальшому впливати на формування та функціонування професійного мислення особистості у цілому. Отже, ціле-мотиваційний компонент мисленнєвої діяльності студента-психолога відображає такі характеристики :

- усвідомлення здійснення професійної діяльності;
- рівень розвитку рефлексивності особистості;
- адаптованість до виконання професійних запитів;
- мотивацію професійної діяльності;
- показники цінності професійної діяльності як такої;

- спрямованість особистості.

Змістовий компонент мисленнєвої діяльності студента-психолога відображає такі характеристики:

- показник академічної успішності;
- ступінь сформованості практичних умінь та навичок;
- обсяг володіння професійно необхідною інформацією;
- якість усвідомлення та застосування на практиці професійної інформації.

Функціонально-операційний компонент мисленнєвої діяльності студента - психолога відображає такі характеристики:

- рівень розвитку мисленнєвих дій;
- структуру операційного складу інтелекту;
- особливості інтелектуальної діяльності фахівця;
- здатність до знаходження оптимального варіанту вирішення фахових проблем.

Особлива увага у нашому дослідженні була зосереджена саме на функціонуванні функціонально-операційного компонента в структурі професійного мислення. В якості експериментальної бази дослідження виступали студенти відділень психології Інституту філософської освіти та науки та Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій НПУ імені М.П. Драгоманова. Загальна чисельність студентів-психологів, які були залучені до дослідження складає 247 чоловік. В дослідженні приймали участь 84 студенти першого курсу, 82 студенти четвертого курсу та 81 студент п`ятого курсу денної, вечірньої та заочної форм навчання.

Дослідження ступеня сформованості **функціонально-операційного компонента** професійного мислення проводилося за допомогою таких діагностичних методик.

Тест структури інтелекту TSI Р. Амтхауера, який був запропонований автором ще у 1953 році, і з того часу є одним з найбільш поширених тестів вимірювання рівня та структури інтелекту для різних вікових груп. Слід

зазначити, що інтелект розумівся німецьким психологом Р. Амтхауером як структурована цілісність різноманітних психічних здібностей особистості, що має прояв в різних формах діяльності, за рахунок яких людина стає здатною діяти як активний суб'єкт в оточуючому середовищі.

За допомогою даного тесту визначаються такі складові компоненти інтелекту, як: вербальний, математичний, просторовий та мнемічний, що дозволяє визначити загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості та повноту використання нею власного мисленнєвого операціонального складу.

Методика складається з дев'яти субтестів, кожний з яких спрямований на вимір різних складових вербального та невербального інтелекту, а саме: лексичний запас, здатність до абстрагування, здатність до узагальнення, математичні здібності, комбінаторне мислення, просторова уява, здатність до зосередження уваги та збереження в пам'яті засвоєного матеріалу.

У межах даного дослідження використовувалися лише перші чотири субтести, а саме: «логічний відбір»; «виключення слова»; «аналогії»; «узагальнення».

Вибір саме такого тестового матеріалу для нашого дослідження був зумовлений специфікою професійної діяльності психологів, яка насамперед потребує від майбутніх фахівців оволодіння поняттєвим, логічним, практичним та комплексно-теоретичним формами мислення. Професійне мислення психолога має спрямовуватися на поглиблений аналіз та синтез тієї інформації, яку майбутній фахівець отримує у своє розпорядження, а у подальшому на підставі власної складної інтелектуальної аналітично-синтетичної діяльності спроможний здійснювати інтерпретацію кінцевого психологічного запиту.

Методика відомого американського психолога Ебрахама Лачінса спрямована на дослідження впливу інтелектуальної установки на процес вирішення нескладних завдань [1]. Застосовування цієї методики автором почалося ще в 1942 року, але вона не втратила своєї актуальності і дотепер.

Оснoву виникнення та запровадження в практичну діяльність даної методики спричинює той факт, що в процесі навчання та практичної діяльності особистість засвоює лише обмежену кількість способів вирішення різноманітних за ступенем складності завдань. Цей феномен у психологічній літературі визначений як ригідність мислення. У більшості випадків під ригідністю розуміють використання суб'єктом неадекватних для даної ситуації стереотипів поведінки, нездатність змінити заздалегідь обрану стратегію тощо. Протилежним за значенням поняттю «ригідність» є поняття «гнучкість», що виявляється в умінні людини швидко змінювати свої дії за умов зміни життєвої ситуації, звільняючись від закріплених у попередньому досвіді способів і прийомів розв'язання аналогічних завдань. Гнучкість мислення виявляється в готовності швидко переключатися з одного способу розв'язування завдань на інший, змінювати тактику і стратегію їх виконання, знаходити нові нестандартні способи дій за умов, що змінились, у здатності долати існуючі стереотипи.

Статистична обробка даних здійснювалася методами комп'ютерної обробки експериментальних результатів програмою SPSS 17.0 for Windows. Так, для пошуку зв'язків між методиками та показниками застосовувався метод рангової кореляції Спірмена; для відбору найбільш суттєвих чинників, які визначають наповнення компонента, застосовувався факторний аналіз методом «Головних компонент» (Principal component analysis). З метою визначення структури факторних навантажень був використаний ортогональний метод обертання "варімакс" (Varimax). Для виявлення динаміки розвитку компонента використовувався дисперсійний однофакторний аналіз Фішера; для пошуку статистично значущих відмінностей між елементами, методиками, компонентами застосовувався непараметричний H - критерій Крускала-Уолліса (Kruskal — Wallis);

У табл. 1. представлені узагальнені результати бального вимірювання інтелекту за обраними шкалами тесту Амтхауера.

Таблиця 1.

***Особливості розвитку інтелекту майбутніх психологів
(за окремими професійно-важливими шкалами тесту Р.
Амтхауера)***

Субтести / шкали вимірювання інтелекту	Результати по курсах (у балах)		
	I курс	IV курс	V курс
Шкала логічного відбору	13,41	13,72	13,06
Шкала визначення загальних рис	11,53	12,63	11,71
Шкала встановлення аналогій	8,91	11,27	10,67
Шкала проведення узагальнень	10,73	16,54	17,84
Загальний середній бал	44,58	54,16	53,28

Отримані результати дозволяють зробити висновок (за первинними результатами) про наявність розбіжностей у рівні розвитку інтелекту студентів за досліджуваними курсами. Зокрема, за результатами тесту найбільш високий рівень розвитку вербального інтелекту спостерігається у студентів IV курсу (за первинними оцінками у балах), відмічається також зовсім незначна розбіжність між показниками інтелекту студентів IV та V курсів та достатньо вагома різниця між останніми та загальним середнім балом успішності студентів I курсу.

Запровадження методики А. Лачинса для дослідження гнучкості – ригідності мислення дозволило зробити висновки про здатність чи нездатність досліджуваних вільно переходити з одного способу розв'язування завдань на інший, змінювати стратегію їх виконання, знаходити нові нестандартні способи дій, долати існуючі стереотипи.

Кореляційний аналіз результатів тесту структури інтелекту Р. Амтхауера та рівня розвитку гнучкості мислення А. Лачинса у досліджуваних студентів показав незначну позитивну кореляцію ($r=0,108$ при $p \leq 0,05$) між шкалою «логічний відбір» та рівнем гнучкості мислення; ($r=0,078$ при $p \leq 0,05$) між шкалою «аналогії» та показником гнучкості

мислення. Ці кореляції не дозволяють говорити про наявність чіткого взаємозв'язку між варіюванням способів дій, легкістю переключення розумової діяльності студента за зазначеними шкалами. Дещо інша картина спостерігається при кореляції шкали «узагальнення» тесту Р. Амтхауера та методикою А. Лачінса: $r=0,176$ (при рівні значущості $p \leq 0,05$), що свідчить про наявність незначного позитивного зв'язку між здатністю до конкретизації у межах загальних категорій, систематизації знань, структуруванням емпіричного матеріалу, вмінням визначити пріоритетність завдань, дій (особливо важливого значення ці якості набувають у психологів при здійсненні своєї професійної діяльності) та загальним рівнем розвитку творчого мислення, одним із показників якого є ступінь гнучкості мисленнєвої діяльності людини. Водночас ступінь кореляційних зв'язків між показниками двох методик відносно невелика, тому ми взяли до уваги узагальнений фактор функціонально-операційного компонента (який отримав одноіменну назву). До змінних цього фактора входять операційні показники практичного, інтуїтивного та логічного мислення, здатність до утворення понять, систематизації знань та узагальнень.

Результати застосування методу розрахунку процентилей (Percentile Values) для нормування результатів за проведеними методиками дозволили виділити три рівні розвитку функціонально-операційного компонента: низький, середній та високий.

Низький рівень розвитку функціонально-операційного компонента професійного мислення свідчить про стереотипність мисленнєвої поведінки, нездатність змінювати обрану стратегію, нерозвиненість інтелектуальних операцій тощо.

Середній рівень розвитку функціонально-операційного компонента професійного мислення засвідчує здатність до нестереотипного способу поведінки особистості, недостатньо стійке функціонування розумових операцій при високому ступені їх сформованості тощо.

Високий рівень розвитку функціонально-операційного компонента професійного мислення вказує на належний рівень сформованості поняттєвого, логічного мислення студента, гнучкість мисленнєвих процесів, високий загальноінтелектуальний рівень особистості тощо.

Так, згідно одержаних даних можна констатувати, що серед студентів-першокурсників 54,5% мають низький рівень розвитку досліджуваного компонента, 40,3% - середній рівень та тільки 7,1% - високий рівень сформованості функціонально-операційного компонента.

У досліджуваних студентів IV курсу показники рівня розвитку даного компонента майже кардинально змінюються, а саме: низький рівень властивий лише 19,3% вибіркової сукупності, середній рівень – 19,5%, а високий рівень розвитку даного компонента притаманний 60,7% студентів-психологів.

Рівні розвитку функціонально-операційного компонента професійного мислення майбутніх психологів серед студентів-випускників розподілилися таким чином: низький рівень мають 26,1% студентів, середній – 40,3%, високий – 32,1%

Наступний етап даного наукового пошуку полягав у визначенні динаміки розвитку функціонально-операційного компонента професійного мислення. З цією метою нами був застосований дисперсійний аналіз. Для перевірки можливості проведення такого виду аналізу був використаний тест Левене [7], який доводить, що дисперсії статистично не відрізняються $p=0,688$ (при рівні значущості 0,05).

Подальшим кроком здійснюваного нами дисперсійного аналізу було дослідження відмінностей між показниками за критерієм Фішера. Перевірка значущості відмінностей дисперсії проводилась за критерієм Фішера. Так, функціонально-операційному компоненту відповідає показник $f=31$ (при значущості більше, ніж 0,001), а отже, отримані дані дійсно суттєво

відрізняються від курсу до курсу. Таким чином, можемо констатувати низький рівень прояву функціонально-операційного компонента професійного мислення на I курсі, максимальне його збільшення на IV та незначне зниження на V курсі. Певна розбалансованість у розвитку даного компонента професійного мислення між студентами IV та V курсів потребує більш детального вивчення та наводить автора на думку, що, можливо, інші визначені складові (компоненти) мислення майбутнього професіонала частково беруть на себе функції досліджуваних характеристик, оскільки професійне мислення працює у цілому як цілісне інтегративне утворення, у якому усі його показники (критерії) є взаємодоповнюючими та взаємозалежними.

Висновки. Зміни, що відбуваються з розвитком досліджуваного компонента, свідчать про варіативність самої структури мисленнєвої діяльності студентів. Враховуючи, що функціонально-операційний компонент мислення не залежить від конкретної предметної області і по своїй суті є загальним вмінням здійснювати мисленнєву (розумову) діяльність, його можна вважати інваріантним відносно змісту цієї діяльності й ототожнювати з поняттям «загально-навчальні інтелектуальні вміння». Природно, що протягом навчання у вищому навчальному закладі студенти цілеспрямовано розвивають такі базові характеристики мисленнєвих процесів, як конструктивність, дієвість, активність, конкретність, оперативність, багатофокусність, гнучкість, швидкість, нешаблонність, креативність, незалежність, продуктивність, системність, діалектичність, прогностичність, аналітичність, узагальненість, інтегративність, комплексність, вірогідність, ієрархічність, домінантність (спрямованість на виокремлення головного). Натомість усі ці перераховані характеристики слугують запорукою розвитку самого професійного мислення студента.

Перспективи використання результатів дослідження. Проведене дослідження може бути практичним доповненням до глобальної

проблематики у вивченні феномена професійне мислення та використовуватися при розробці методологічних засад підготовки фахівців з психології.

Список використаних джерел

1. Блейхер В.М. Психологическая диагностика интеллекта и личности / В.М. Блейхер, Л.Ф. Бурлачук. – К. : Вища школа, 1978. – 140 с.
2. Гура Т.Є. Психологія розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки [Текст] : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Тетяна Євгеніївна Гура / Класичний приватний ун-т. - Запоріжжя, 2014. - 513 с. ; 29 см. - Бібліогр.: с. 413-451.
3. Джелилова Л.Р. Концептуальна модель розвитку професійного мислення майбутніх вчителів початкових класів / Л.Р. Джелилова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2006. – № 15 (39). – С. 149 – 154.
4. Пов`якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: автореф. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Пов`якель Надія Іванівна. НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2004. – 41 с.
5. Brase G. The nature of thinking, shallow and deep. / [Електронний ресурс] / Gary L. Brase.. – Режим доступу : URL: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2014.00435/full> – Назва з екрана.
6. Hild A., Tiselius E. / Methods and Strategies of Process Research: Integrative approaches in Translation Studies Edited by Cecilia Alvstad / Adelina Hild and Elisabet Tiselius. - [Benjamins Translation Library 94] -2011, pp. 301–315.
7. Levene H. Robust testes for equality of variances. In Contributions to Probability and Statistics / H. Levene. – (I. Olkin, ed.) Stanford Univ. Press, Palo Alto/ - 1960. P. 278-292.

References transliterated

1. Blejher V.M. Psihologicheskaja dyagnostyka yntellekta y lychnosty / V.M. Blejher, L.F. Burlachuk. – K. : Vyshha shkola, 1978. – 140 s.
2. Gura T.Je. Psihologija rozvytku profesijnogo myslennja u majbutnih psihologiv u procesi fahovoi' pidgotovky [Tekst] : dys. ... dokt. psihol. nauk : 19.00.07 / Tetjana Jevgenii'vna Gura / Klasychnyj pryvatnyj un-t. - Zaporizhzhja, 2014. - 513 s. ; 29 sm. - Bibliogr.: s. 413-451.
3. Dzhelylova L.R. Konceptual'na model' rozvytku profesijnogo myslennja majbutnih vchyteliv pochatkovyh klasiv / L.R. Dzhelylova // Naukovyj chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. – 2006. – № 15 (39). – S. 149 – 154.
4. Pov`jaket' N. I. Samoreguljacija profesijnogo myslennja v systemi fahovoi' pidgotovky praktychnyh psihologiv: avtoref. na zdobuttja nauk. stupenja dokt. psihol. nauk : spec. 19.00.07 «Vikova ta pedagogichna psihologija» / Pov`jaket' Nadija Ivanivna. NPU im. M.P. Dragomanova. – K., 2004. – 41 s.
5. Brase G. The nature of thinking, shallow and deep. / [Gary L. Brase. / URL: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2014.00435/full>.
6. Hild A., Tiselius E. / Methods and Strategies of Process Research: Integrative approaches in Translation Studies Edited by Cecilia Alvstad / Adelina Hild and Elisabet Tiselius. - [Benjamins Translation Library 94] -2011, pp. 301–315.
7. Levene H. Robust testes for equality of variances. In Contributions to Probability and Statistics / H. Levene. – (I. Olkin, ed.) Stanford Univ. Press, Palo Alto/ - 1960. P. 278-292.