

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті розглянуто особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та пізнавальних процесів старшокласників, проаналізовано динаміку пізнавальних та емоційних процесів у старшому шкільному віці.

Ключові слова: емоція, емоційний інтелект, старший шкільний вік, пізнавальні процеси, провідна діяльність, новоутворення.

The article describes the features of the mutual relationship of emotional intelligence and cognitive processes of seniors, the dynamics of cognitive and emotional processes in the high school age is analyzed.

Keywords: emotion, emotional intelligence, senior school age, cognitive processes, leading activity, neoplasms.

Актуальність проблеми. Ситуація сьогодення, яка характеризується непередбачуваністю суспільно-політичних процесів, нестабільністю соціальних гарантій, вимагає від особистості гнучкого й адекватного реагування, передусім використання потенціалу емоційного інтелекту задля її ефективної самореалізації.

Специфіка емоційного інтелекту не вивчена фундаментально в старшому шкільному віці, тоді як зростання інтелектуальних можливостей особистості в цьому віці, коли відбувається формування не тільки самоствалення школярів, а і їхніх світоглядних позицій, дає підстави для вивчення вищезгаданого вікового етапу як періоду життя.

Актуальність проблеми зумовлена також і тим, що емоційний інтелект у старшокласників зумовлений низкою причин: по-перше, емоційний інтелект має вплив на формування світогляду, ціннісних орієнтацій, етичних критеріїв та моральних канонів – психологічних новоутворень цього періоду. По-друге, саме старший шкільний вік є періодом специфічної сенситивності, коли реалізуються, за сприятливих умов, усі природні емоційні можливості, закладаються основи, які стають базисом емоційності в зрілому віці.

Метою статті є визначення особливостей впливу емоційного інтелекту на формування пізнавальних процесів старшокласників.

Відповідно до зазначеної мети поставлено такі завдання:

1) проаналізувати зміст і з'ясувати особливості динаміки пізнавальних процесів старшокласників;

2) простежити взаємозв'язок емоційного інтелекту та пізнавальних процесів у старшому шкільному віці.

Методологічну основу дослідження взаємозв'язку інтелекту та емоцій, ролі емоцій у когнітивному процесі склав науковий доробок М.Б.Арнольда, Л.Ф.Бурлачука, Л.С.Виготського, В.К.Вілюнаса, Д.Б.Ельконіна, П.Жане, К.Е.Ізарда, О.І.Кульчицької, Р.Лазаруса, В.М.Мясищева, Ж.Піаже, А.О.Реана, Д.Юма та ін.

Дослідження, присвячені аналізу зв'язку емоційної та когнітивної сфер особистості, здійснюється за двома напрямками:

1) емоції виступають як важливі регулятори діяльності, особливо навчальної (В.К.Віллунас, Б.І.Додонов, О.А.Конопкін, П.В.Сімонов, О.К.Тихомиров, М.Б.Арнольд, К.Е.Ізард, Я.Рейковський, Л.М.Аболін та ін.);

2) емоції як дезорганізатори діяльності (В.М.Писаренко, Є.О.Мілерян, С.М.Оя, В.Л.Маріщук, Я.Рейковський, Л.С.Славіна, П.Б.Зільберман, Б.Х.Варданян).

У вітчизняній психологічній науці проблеми старшого шкільного віку знайшли відображення в працях Л.І.Божович, Т.В.Драгунова, Л.С.Виготського, М.Р.Гінзбурга, І.С.Кона, Г.Г.Кравцова, А.М.Прихожана, К.М.Поліванова, Д.Б.Ельконіна, А.О.Реана, Д.І.Фельдштейна, а в зарубіжній – М.Кле, Р.Кагана, Г.Крайга, С.Холла та ін.

Оскільки в психологічній науці склався неоднозначний підхід до самої періодизації старшого шкільного віку (у Д.Біррена фаза юності від 12 до 17 років змінює фазу дитинства; у Д.Бромлея також відсутня підліткова стадія, а вік 11–15 років вважається юністю; в Е.Еріксона, Г.Крайга, об'єднуються підлітковий і юнацький вік (від 9 до 19 років); К.М.Поліванова, А.В.Петровський, В.А.Крутецький, А.О.Реан, Д.І.Фельдштейн старший підлітковий вік розглядають як юнацький вік), виходимо з періодизації Д.Б.Ельконіна, де підлітковий вік виокремлюється як окремий етап (з 11 до 18 років) і поділяється на молодший шкільний вік (11–15 років) і старший шкільний вік (15–18 років) [8; 3].

У вищезазначених напрацюваннях учених вагому роль у пізнавальній сфері старшокласників відводять психічним процесам, актуалізація яких приводить до появи нових форм активності. Так, у фундаментальних працях Л.С.Виготського, Д.Б.Ельконіна, І.С.Кона та ін. показано, що в старшому шкільному віці характерним є розвиток навчально-професійної діяльності, яка набуває нового спрямування. Її основний зміст – вибіркове ставлення до навчальних предметів, пов'язаних з майбутньою освітою чи професійною діяльністю, тобто зростання свідомого ставлення до праці й учіння. Отож триває розвиток розумових здібностей і, як наслідок, розширення свідомості буття, границь уяви, діапазону суджень. Ці зростаючі можливості пізнання сприяють швидкому накопиченню знань старшокласниками.

Індивідуальна спрямованість і вибірковість інтересів пов'язана із життєвими планами. Так, І.С.Кон стверджує, що життєвий план виникає тільки тоді, коли предметом роздумів стає не тільки кінцевий результат, а й способи його досягнення, шлях, яким збирається йти людина, ті об'єктивні й суб'єктивні ресурси, які їй для цього знадобляться. Життєвий план – це план діяльності, тому він «заземлюється» передовсім на вибір професії [12, с.191]. Разом із тим Л.І.Божович аналізує в цьому віці зверненість у майбутнє, життєві плани, де перспективи становлять «афективний центр життя» [11, с.27].

Установлено, що в старшокласників спостерігається не тільки усвідомлення свого «Я», а й прагнення перевірити власні сили й можливості. Звідси, заявлена ситуація характеризується таким пізнавальним станом, відповідно до якого наявність усвідомлення свого «Я» є тим джерелом, яке спонукає старшокласника до певних дій щодо реалізації власних можливостей. Відтак він намагається ще більше зануритись у глибини власного «Я».

Центром когнітивного розвитку старшокласників є становлення словесно-логічного та абстрактного мислення, яке в поєднанні з метакогнітивними навичками впливає як на широту й зміст думок школярів, так і на їхню здатність до моральних міркувань.

Так, Ж.Піаже констатував, що логіка юнацького періоду – складна когерентна система, відмінна від логіки дитини; вона складає сутність логіки дорослих людей та основу елементарних форм наукового мислення [цит. за: 1, с.215]. На його думку, розвиток логічного мислення (у віці від 12 до 18 р.) полягає в новому орієнтуванні суб'єкта на співвідношення гіпотетичного та можливого, реально існуючого та потенційно можливого. Когнітивні здібності, що розвиваються в цей період, дають потужний інструмент для розв'язування задач. Ж.Піаже називає такі конструкти в пізнанні досягненням «формальних операцій» [15, с.157].

Отже, виникнення формального мислення в суб'єкта пізнання означає здатність до узагальнень, до розв'язування задач (групування й структурування фактів), до формування гіпотез та їх логічного обґрунтування. При цьому вдосконалюється процес володіння складними інтелектуальними операціями (аналіз і синтез, теоретичне узагальнення й абстрагування, аргументування і доведення). Ж.Піаже наголошував, що формування здатності до абстрагування є важливим досягненням інтелектуального розвитку [15, с.130] й необхідною передумовою як диференціації образу «Я», так й особистісної інтеграції. Крім того, розвиток здатності до абстрагування є умовою переходу від свідомості зовнішніх проявів поведінки, що властиве дитині, до усвідомлення особистісних, психологічних детермінант поведінки, характерних для старшого шкільного віку [15, с.131].

У цьому віці також найбільш виразно проявляються особливості мислення, зумовлені статевими відмінностями. Так, на думку І.С.Кона, схильність до абстрактного мислення типова головним чином для хлопців, хоча дівчатка в цьому віці краще навчаються й перевершують однолітків в успішності. Їхні пізнавальні інтереси менш визначені та диференційовані, водночас вони краще розв'язують конкретні завдання. Художньо-гуманітарні інтереси переважають у них над природно-науковими. Що ж до мрійливості, то вона пов'язана не стільки з інтелектуальними, скільки з характерологічними особливостями [12, с.73]. Тому когнітивні структури мають складну будову й індивідуальну своєрідність і слугують передумовою виникнення здатності до рефлексії, інтроспекції. Наявність потреби в інтроспекції зумовлює розвиток прагнень старшокласників до самостійної роботи над собою, в результаті чого в них розвивається здатність самостійно керувати своєю інтелектуальною діяльністю. Надалі актуальною стає потреба в науковому обґрунтуванні, пошуку теоретичних пояснень, логічному доведенні їх існування. Завдяки цьому формується система взаємопов'язаних узагальнених та образних операцій.

Завдяки розвитку мислення в старшому шкільному віці відбуваються якісні зміни в розвитку мовлення: удосконалюються усне й писемне, діалогічне й монологічне мовлення. У зв'язку із цим Д.Б.Ельконін стверджує, що спілкуван-

ня полягає передовсім у побудові відносин з ровесниками на основі відповідних морально-етичних норм, що опосередковують вчинки однолітків; в оформленні загальних поглядів на життя, на відносини між людьми, на своє ставлення до майбутнього; у створенні передумов для виникнення нових задач і мотивів подальшої діяльності [8, с.71–74]. Усне мовлення як засіб спілкування стає ускладненим за змістом і структурою. Однак у деяких старшокласників недостатня мовленнєва підготовка є наслідком труднощів у висловлюванні думок. Розвиток сприймання виявляється в домінуванні його довільної форми, засвоєнні перцептивних дій, цілеспрямованому спостереженні за певними об'єктами та виокремленні суттєвого в предметах, подіях та явищах. Активно розвивається самоспостереження, що є елементом самопізнання й сприяє самовдосконаленню, самовихованню [1, с.212].

Отже, сприймання старшокласників стає складним пізнавальним процесом, який спирається на їхній досвід, знання, перцептивні дії та інтелектуальний потенціал.

З ускладненням навчального матеріалу активізується репродуктивна уява (описи, креслення, нотні знаки) і водночас у старшокласників розвивається продуктивна уява, що виявляється в різноманітних видах творчої діяльності (наукова, художня, технічна та ін.).

Поряд з мимовільним запам'ятовуванням у цьому віці спостерігається широке застосування раціональних прийомів довільного запам'ятовування матеріалу. Вони набувають метакогнітивних умінь (наприклад, поетапний контроль і саморегуляція), що, своєю чергою, впливають на ефективність їх пізнавальних стратегій. Тобто пам'ять старшокласників характеризується подальшим зростанням довільності й продуктивності логічного запам'ятовування.

У старшому шкільному віці розвивається довільна увага, яка дає можливість тривало зосереджуватись на пізнавальних об'єктах. Розвиток уважності «приводить до вдосконалення спостережливості, яка стає цілеспрямованою і стійкою» [2, с.18], тобто школярі вже можуть переборювати дію сильних відволікаючих подразників і розподіляти й переключати увагу. Обсяг уваги, здатність довготривало зберігати її інтенсивність і переключатися з одного предмета на інший з віком збільшується. Разом із тим увага стає більш вибірковою й залежить від спрямованості інтересів [12, с.73]. Звідси, очевидно, формування інтересу старшокласників до певних наук і видів діяльності зумовлюється посиленням вибіркості уваги.

Відтак у старшому шкільному віці формується цілісний інтелект як динамічна структура пізнавальних властивостей, у якому поєднані основні пізнавальні функції (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, увага), окреслюється індивідуальний стиль (пізнавальний і когнітивний) інтелектуальної діяльності особистості.

Вагомими характеристиками цілісної поняттєвої структури старшокласників є конкретність й абстрактність. Конкретній поняттєвій структурі властиві незначна диференціація та недостатня інтеграція понять. Відтак школярі залежні від зовнішніх впливів, схильні до «чорно-білого» мислення, нетерпимі до не-

визначених ситуацій, стереотипно розв'язують проблеми. Абстрактна поняттєва структура передбачає високу диференціацію та інтеграцію понять [17, с.280].

Розширюється й простір розмірковування, де учні вже здатні розв'язувати не тільки пізнавальні завдання, а й соціальні проблеми, тобто формується мимовільний інтелектуальний контроль, що забезпечує оперативне регулювання процесом розмірковування.

Уміння оцінювати власний розум на рівні «достатній–недостатній», володіння основами інтелектуальної діяльності, знання своїх індивідуально-інтелектуальних якостей є основою усвідомленого особистісного інтелекту старшокласників.

Старший шкільний вік активно сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, таких як: логіко-нормативні (конвергентні) і дивергентні (креативні). Логіко-нормативні здібності – розв'язування нормативних завдань в регламентованих ситуаціях за допомогою логічного мислення; дивергентні здібності (креативність) – продукування оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності. Логічне мислення старшокласників оперує не тільки реальними, а й уявними об'єктами, що породжує інтелектуальне експериментування, своєрідну гру в поняття та формули. Звідси й егоцентризм мислення в цьому віці [12, с.72].

Варто зазначити, що в старших класах розвиток пізнавальних процесів досягає такого рівня, що старшокласники стають здатними виконувати всі види розумової роботи дорослої людини.

Важливе надбання старшого шкільного віку – формування способів розумової репрезентації (суб'єктивної форми бачення). За недостатнього розвитку розумових міркувань старшокласники не здатні адекватно уявити ситуацію без чітких указівок ззовні; орієнтуються на безпосередні суб'єктивні асоціації; надають перевагу простішій, зрозумілішій і добре організованій формі представлення; рідко можуть осмислити й пояснити власні дії в процесі побудови уявлення про ситуацію, чітко виокремити два-три ключові її елементи (опорні точки роздумів); не готові перебудувати образ ситуації відповідно до нових умов і вимог діяльності; схильні до егоцентричних репрезентацій (зосередження на особистому погляді, власних потребах, податливість негативному впливу афективних станів).

Інтелектуальна сфера старшокласника пов'язана із самосвідомістю, спонукальною, емоційно-вольовою сферами. Розвиток пізнавальних процесів і, зокрема, інтелекту в старшому шкільному віці має кількісну та якісну сторони, що забезпечує інтенсивний когнітивний та особистісний розвиток, формування індивідуальності. Проведений нами аналіз змісту когнітивної сфери особистості старшокласника в контексті особистісних новоутворень зазначеного вікового періоду дозволяє нам констатувати, що пізнавальна сфера є складною системою, що поєднує в собі основні психічні процеси: сприймання, пам'ять, мислення, уяву, мовлення та ін., опосередковуючий зміст яких детермінує діяльність і поведінку старшокласників. Кожне особистісне новоутворення, яке характеризує старший шкільний вік, зумовлене дією саме цих структурних елементів.

Відповідно до особистісних новоутворень старшого шкільного віку значних змін зазнає й емоційна складова особистості старшокласника, оскільки емоція, як важливий компонент когнітивної сфери, може обумовлюватися не тільки інтенсивними факторами, а й факторами, які мають пізнавальний зміст. У когнітивному плані емоції є однією з підсистем свідомості, частиною інтелекту особистості. Тому говорять про єдність емоційного та когнітивного [4, с.105], емоційного та раціонального [13, с.27; 20, с.41], інтелектуального й емоційного/афективного [18, с.169], емоцій і знань [5, с.214], емоцій, свідомості й мислення [6, с.246–247; 7, с.9–11; 10, с.101; 16, с.170].

Емоційний інтелект є інтегральною властивістю особистості розпізнавати, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших і використовувати ці здатності в діяльності й спілкуванні [9, с.12]. Інакше кажучи, емоційне мислення є психічним процесом, змістом якого є потреба опрацювати емоції, пов'язані з інтелектуальною діяльністю людини. Існування емоційного мислення підтверджується тим, що, по-перше, сприймання має завжди суб'єктивний характер, де саме переживання знаходить своє відображення у внутрішньому плані дій (роздумах, рефлексії, розмірковуваннях, у розв'язку та вирішенні проблем). По-друге, емоційне мислення пов'язане із ситуацією вибору, у процесі якої можуть відмічатися різного роду порушення когнітивних процесів. Потрете, емоційно забарвлена інформація запам'ятовується швидше й краще, порівняно з індіферентною (нейтральною, «байдужою», тією, що не викликає емоцій) інформацією. Емоційне мислення відповідає за усвідомлення людиною своїх емоційних станів і спрямованість своїх дій при бажанні досягти необхідного результату.

У старшому шкільному віці підвищується емоційна сприйнятливість, здатність до емпатії. Розвиток різноманітних почуттів (обов'язок, співчуття й співпереживання, хвилювання, душевний підйом від учинку, радість від зустрічі з творами мистецтва і т. д.), свідчить про багатший за змістом і тонший за відтінками емоційний фон.

Інтимно-особистісне спілкування з однолітками відіграє суттєву роль. У старшокласників розвивається здатність установлювати вибіркові, тісні й глибокі стосунки. Дружба набуває стабільнішої форми, що характеризується вірністю, близькістю й стійкістю. Старшокласник залучає однолітка до свого внутрішнього світу: обговорюються розчарування, взаємини з протилежною статтю. Таким чином, емоційна прив'язаність у міжособистісних стосунках у старшому шкільному віці реалізується через дружбу, яка є школою саморозкриття старшокласників. Її критеріями є взаєморозуміння, взаємодопомога, вірність, потреба в щирості та єдності в поглядах, співчуття й співпереживання.

Комунікабельність старшокласників часто буває егоцентричною, оскільки потреба в самовияві, розкритті власних переживань домінує над інтересом до почуттів і переживань іншого та зумовлює взаємну напруженість у стосунках.

Особливе місце в розвитку почуттів займає радість першого кохання, яке передбачає більшу міру інтимності, ніж дружба, і включає потребу в людській близькості. Закохані переживають почуття ніжності, теплоти, уваги, де «при-

страсне кохання являє собою суміш захоплення та зневіри, радісного трепету й тужливої пригніченості» [14, с.62]. Отже, якщо почуття взаємні, то закохані переповнені любов'ю й відчують радість; якщо ні – то любов спустошує й спричиняє стан відчаю.

Характер перебігу емоційних станів у старшокласника, їхня інтенсивність визначається загальним рівнем активізації організму й залежить від особистісних стереотипів емоційного реагування на життєву ситуацію [12, с.80].

Емоційна сфера старшокласників поповнюється новими емоціями: глоричними, які пов'язані з потребою самовизначення, самореалізації; комунікативними, які впливають із потреб старшокласника у спілкуванні як із ровесниками, так із дорослими; гностичними, пов'язаними з потребами в одержанні нової інформації щодо себе та інших [7, с.104]. При цьому такі емоції по-різному беруть участь в організації людської діяльності: у ролі оцінок і в ролі цінностей. Як оцінки, емоції спрямовують діяльність особистості на ті чи інші об'єкти або, навпаки, відвертають їх від них. Як цінності – здебільшого визначають схильність індивіда до якоїсь однієї діяльності й утрату інтересу до іншої.

Емоційна сфера впливає на розвиток когнітивних процесів старшокласників, ресурсність якої репрезентована інтересами та включенням особистості школяра в ту чи іншу сферу діяльності, позаяк вона є складовою енергопотенціалу особистості і, відповідно, слугує потужним стимулом до активного пізнання навколишньої дійсності та розвитку творчого потенціалу.

Висновки. Вищепроаналізовані напрацювання дозволяють нам констатувати, що: а) існує взаємозв'язок між емоційним інтелектом та пізнавальними процесами; б) емоційний інтелект старшокласників суттєво впливає на характеристики їхньої пізнавальної діяльності. Звідси, пізнавальні процеси в старшокласників мають динамічний характер. Особливості динаміки пізнавальних процесів зумовлені віковими, гендерними та індивідуальними відмінностями школярів. Відтак розглянута проблема не вичерпує всіх аспектів проведеного аналізу, тому подальше вивчення й осмислення природи емоційного інтелекту вбачаємо в дослідженні як позитивного, так і негативного його впливу на навчально-пізнавальну діяльність старшокласників, а також детермінант розвитку емоційного інтелекту.

1. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук [та ін.]. – 3-тє вид., випр. і доповн. – К. : Каравела, 2012. – 400 с.
2. Волков Б. С. Психология юности и молодости : учеб. пособ. / Б. С. Волков. – М. : Академический проект : Трикста, 2006. – 256 с.
3. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособ. для студ. всех спец. пед. вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Пед. общ. России, 2003. – 512 с.
4. Гладь С. В. Семантико-когнітивний аспект показників емотивності англomовного художнього тексту / С. В. Гладь // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Філологія». – 1999. – Т. 2, № 1. – С. 104–115.
5. Горошко Е. И. Языковое сознание: гендерная парадигма / Е. И. Горошко. – М. ; Х. : Ид ИНЖЕК, 2003. – 440 с.
6. Гранько Н. К. Емоції у психології та лінгвістиці / Н. К. Гранько // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2002. – № 567. – С. 243–250.

7. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
8. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика ; Тарту, 1968. – 281 с.
9. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Зарицька Валентина Василівна ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2012. – 40 с.
10. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – С. Пб. : Питер, 2000. – 464 с.
11. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. – М. : Педагогика, 1972. – 352 с. – (Академия педнаук СССР).
12. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
13. Нушикян Э. А. Типология интонации эмоциональной речи / Э. А. Нушикян. – К. ; Одесса : Высша школа, 1986. – 158 с.
14. Психология подростка: полное руководство / под общ. ред. А. А. Реана. – С. Пб. : Пройм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 504 с.
15. Райгородский Д. Я. Подросток и семья : хрестоматия / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2013. – 656 с.
16. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский ; [общ. ред. О. В. Овчинниковой] ; пер. с пол. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
17. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2011. – 384 с. – (Серія «Альма-матер»).
18. Табурова С. К. Эмоции в речи депутатов бундестага: мужские и женские предпочтения / С. К. Табурова // Гендер как интрига познания. – М. : Рудомино, 2000. – С. 168–191.
19. Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособ. для студ. – 4-е изд., стер. – М. : Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 400 с. – (Серия «Библиотека студента»).
20. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шаховский. – Воронеж : Воронеж. ун-т, 1987. – 188 с.

УДК 159.9

Світлана Романишин

ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО МЕДИЧНОГО ЗАКЛАДУ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті актуалізовано проблему педагогічної психології, зокрема розглянуто питання психології викладача вищого медичного закладу. Розкрито роль особистісної рефлексії у професійній діяльності викладачів вищих медичних закладів. Окреслено специфіку професійної діяльності викладачів вищих медичних закладів, визначено її компоненти (проектувальний, організаторський, комунікативний, гностичний). Виділено змістові характеристики рефлексивного потенціалу викладачів вищих медичних закладів.

Ключові слова: професійна рефлексія, викладач вищого медичного закладу, професійна діяльність, рефлексивний потенціал, професійно важливі якості, професійна майстерність.

The article presents the problem of educational psychology, in particular considering the question of teacher's psychology of higher medical institution. The role of personal reflection in professional activity of teachers in higher medical institutions is revealed. It is outlined the specificity of professional activity of teachers in higher medical institutions and defined its