

Особливості мислення та уяви як професійно важливі якості фахівця у професіях типу “людина – людина”

У статті аналізуються психологічні, особистісні та соціальні чинники професійного становлення фахівця. Визначаються професійно важливі якості фахівця у професії типу “людина – людина” та досліджуються значущі особливості мислення та уяви у професіях даного типу.

Ключові слова: професійне становлення; професійна компетентність; пізнавальна діяльність; професійне мислення.

В статті аналізуються психологические, личностные и социальные факторы профессионального становления специалиста. Определяются профессионально важные качества специалиста в профессии типа “человек – человек” и исследуются значимые особенности мышления и воображения в профессиях данного типа.

Ключевые слова: профессиональное становление; профессиональная компетентность; познавательная деятельность; профессиональное мышление.

У становленні особистості вирішальне значення належить провідній діяльності. Визнання значення провідної діяльності в особистісному розвитку неминуче призводить до виділення в безупинному процесі становлення особистості періоду, пов’язаного з вибором, підготовкою до виконання і виконанням дорослою людиною одного типу діяльності – професійної. Перетворення професійної діяльності у провідну залежить від соціально-економічних відносин, соціальної ситуації, позиції особистості. Цей період займає велику частину життя людини. Траєкторія долі людини, її щастя, самопочуття, задоволеність життям, фізичне і психічне здоров’я багато в чому визначаються задоволеністю змістом професійної діяльності, ставленням до неї, рівнем професійних досягнень. Можна сказати, що для більшості людей основою розвитку особистості в зрілому віці стає професійна діяльність [4].

Сучасні дослідники для позначення особистісних змін, які відбуваються в процесі засвоєння і здійснення професійної діяльності і зумовлюються характером цієї діяльності, все ширше використовують поняття “професіогенезу”, що розглядається як цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця, який

починається з моменту вибору і прийняття майбутньої професії і закінчується, коли людина припиняє активну трудову діяльність. В літературі зазвичай виділяють два напрямки професіогенезу особистості: формування внутрішніх засобів професійної діяльності, що включають спеціальні знання, уміння і навички, мотиваційні аспекти професійної діяльності, професійні риси характеру, здатність до професійного спілкування, рефлексію, інтелектуально-творчі якості, адекватний індивідуальний стиль професійної діяльності; формування та засвоєння зовнішніх (соціальних) засобів професійної діяльності, що супроводжується накопиченням певних соціальних регуляторів в даному професійному співтоваристві, освоєння соціального простору професії, відповідних матеріалів та інформаційних засобів професійної діяльності. Результатом професіогенезу є досягнутий особистістю рівень професіоналізму, тобто професійної зрілості особистості. Дана характеристика є інтегральним утворенням і, на думку цілого ряду дослідників, включає особистісну, соціальну та діяльнісну зрілість фахівця [1].

Під професійним становленням фахівця розуміють процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самоудосконалення і самоздійснення. Становлення обов’язково передбачає потребу у розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потребу у професійному самозбереженні [4]. Професійне становлення – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини [4].

За Е.Ф.Зеєром [4], інтелектуальні особливості, зокрема – мислення, є необхідною та важливою складовою як професійної компетентності, так і професійно важливих якостей у будь-якій професії на всіх без виключення етапах становлення фахівця.

Ідея зв’язку мислення із засвоєними знаннями, яку висунув Л.С.Виготський [3], стала однією з головних у теорії навчання. Цей зв’язок змістовно розкривається через організацію способу засвоєння як специфічної діяльності, що дає знання про об’єкт. Спосіб організації пізнавальної діяльності як планомірного дослідження предмета з’ясовує зміст заснованих знань про нього, стаючи засобом мислення. В основі такого підходу лежить використання принципу системності, тобто побудови концептуальної системи, яка описує предмет вивчення в рамках класичної схеми системного аналізу.

Кожний елемент знань набуває при цьому свою функціонального значення лише в системі, виконує свою “роль” – в цілості, у зв’язку з іншими елементами. Знання про предмет представляються не в стійко-описовому вигляді, а розкривають структуру предмета в системному ракурсі. Знання при системному засобі організації їх засвоєння мають такі важливі характеристики:

- усвідомленість, що виражається відношенням до діяльності пізнання як до об’єктивного процесу, що має свої закономірності;
- адекватним вираженням понятійними засобами і предмета, і методу;
- можливість використання знань у будь-яких ситуаціях, що забезпечують рішення задач, які належать до даної предметної області;
- знання про предмет найбільш повно виражають його як якісно певну систему;
- системне розкриття предмета суттєво підвищує світоглядний аспект предметних знань.

Пізнавальна діяльність у процесі засвоєння системних знань набуває рефлексивного характеру, оскільки знання стають для них особливим “предметом”, що функціонує за своїми власними законами.

Системне орієнтування в предметі має важливе значення для вирішення евристичних задач, за допомогою яких суб’єкт може передбачати можливий результат і планувати дослідження мети із значним скороченням шляху до неї. Під творчим завданням зазвичай розуміється завдання, спосіб вирішення якого суб’єкту невідомий, і його вирішення зазвичай пов’язують з вихідним (ще до початку навчання) рівнем пізнавальної активності, оригінальністю мислення. Будь-яке завдання являє собою об’єкт у системі відносин, їх різноманітність і з’ясовує ступінь складності завдання. При цьому “ключове” відношення в нестандартній задачі, як правило, виступає в опосередкованих зв’язках. Продуктивність, яка притаманна творчому мисленню, виступає результатом налаштування мислення певним чином дослідити об’єкт, відбиваючи в ньому системні зв’язки та відношення [3].

Це повною мірою стосується формування професійного мислення. Термін “професійне мислення” до практичного і наукового користування почав входити порівняно недавно, з другої половини ХХ століття, у зв’язку зі значною інтелектуалізацією всієї суспільної праці, викликаной науково-технічною революцією. Поняття “професійне мислення” використовується в двох значеннях. З одного боку, коли хочуть підкреслити високий професійно-кваліфікаційний

рівень спеціаліста, йдеться про особливості мислення, що виражають його “якісний” аспект. З іншого боку, коли прагнуть підкреслити особливості мислення, що зумовлені характером професійної діяльності, мається на увазі предметний аспект. Проте найчастіше поняття “професійне мислення” використовується одночасно в обох цих значеннях. Так, прийнято говорити про “технічне” мислення інженера, про “клінічне” мислення лікаря, “просторове” мислення архітектора, “економічне мислення” економіста й менеджера, “художнє” мислення працівників мистецтва, “математичне” мислення та ін. Інтуїтивно маються на увазі деякі особливості мислення спеціаліста, що дозволяють йому успішно виконувати професійні задачі на високому рівні майстерності: швидко, точно, оригінально вирішувати як ординарні, так і неординарні задачі в певній предметній області. Таких спеціалістів зазвичай характеризують як людей творчих у своїй професійній області, як людей, здатних до раціоналізаторства, новаторства, відкриття нового [1].

Поряд з вимогами професійних задач, які має вирішувати спеціаліст, висувається ряд вимог до його загального інтелектуального розвитку, до його здібностей охопити суть проблеми, не обов’язково в професійній області, можливість бачити оптимальні засоби її вирішення, виходу на практичні задачі, прогнозування. Підводячи підсумки щодо теоретичних проблем, пов’язаних з формуванням професійного мислення, необхідно зазначити таке. У наш час особливо гостро перед професійною освітою стоїть питання побудови такої системи знань, яка б відповідала вимогам сьогоденішнього рівня сучасного виробництва. Знання мають бути фундаментальними, професійно і практично орієнтованими. Саме ці положення і лежать в основі розробки дидактичних принципів професійної освіти [2].

Важливого значення у професії типу “людина – людина” набуває рівень розвитку уяви. Найбільш значущими виступають такі функції уяви: творча спрямованість діяльності та прогнозування й передбачення її результатів [1]. Творчий рівень мислення, притаманний вищому, творчому, рівню професіоналізму, неможливий без розвиненої уяви. Уява нерозривно пов’язана з мисленням, обумовлює його креативність, новизну та оригінальність. Без розвиненої уяви взагалі було б неможливе виникнення чогось нового в будь-якій області людських знань та професійної діяльності. Фахівець не міг би ефективно спланувати методи і засоби власної роботи, якби не міг чітко уявляти та ставити собі на меті конкретні результати цієї роботи. Таким чином, без участі уяви неможливим було б проведення розумового експерименту, висунення будь-якої

наукової гіпотези, наукових відкриттів. А в професіях типу “людина – людина” без розвиненої уяви фахівця також було б неможливе живе, цікаве та творче спілкування з людиною – об’єктом його праці.

З метою визначення методик емпіричного дослідження проаналізуємо, які саме функціональні особливості мислення та уяви відіграють найважливішу роль у професіях типу “людина – людина” на прикладі професії вчителя. Ті ж самі особливості розумових функцій тою чи іншою мірою є ПВЯ будь-якої професії цього типу.

Робота вчителя характеризується значним напруженням розумової діяльності. Це зумовлено, по-перше, специфікою його професії, основним завданням якої є передача знань, по-друге – значним робочим навантаженням, яке щоденно потребує від вчителя витрат як розумового, так і фізичного потенціалу. Загальна тривалість розумової праці у викладачів історії, географії, біології складає в день 8 – 10 годин; у викладачів мов, математики та учителів молодших класів – 10 – 11 годин. Навантаження часто збільшується протягом навчального року [6].

Переважає більшість учителів оцінюють власну працю як дуже напружену і відмічають значну втому наприкінці дня, тижня і особливо – навчального року. Психофізіологічні дослідження, проведені А.О.Навакатикян та В.В.Крижановською в різні періоди навчального року, виявили накопичення негативних функціональних порушень центральної нервової та серцево-судинної систем [8]. Наприкінці навчального року відмічається зниження функцій уваги, збільшення латентного періоду зорово-моторної реакції. Характерним є підвищення артеріального тиску, змінюється достовірність кореляційних зв’язків між показниками різних функцій геодинаміки тощо.

Найбільш вагомим причиною цих змін є перевтома як наслідок високого напруження ЦНС у процесі роботи, значної її тривалості та недостатнім рівнем реабілітаційних процесів. Зі збільшенням віку учителів відповідно зростають психофізіологічні ознаки перевтоми [6].

Особливості процесу мислення педагогів зумовлені, насамперед, вимогами обраної професії. Потреба в розвитку – це те головне, що визначає особистісний сенс безперервної освіти та самоосвіти вчителя [7]. На якому б етапі життєвого та професійного шляху він не знаходився, справжній педагог ніколи не може вважати власний професійний рівень кінцево довершеним, а свою професійну концепцію – застиглою, раз і назавжди сформульованою. І в цій професійній незавершеності криється найважливіша особливість розвитку пізнавальних процесів та особистості вчителя, його індивідуального досвіду та професійної самосвідомості. Безпо-

середньо процес всебічного розвитку особистості педагога відбувається завдяки його активній розумовій роботі.

В професійній діяльності вчителя органічно і нерозривно поєднуються два типи мислення: теоретичне та практичне. Зрозуміло, що вчитель, не озброєний науково-теоретичними знаннями, не може передати ці знання учням [8]. Професія педагога вимагає постійного розширення знань про те, як відбувається розвиток різноманітних сфер соціального життя, науки, техніки, культури. Це обумовлюється не тільки звичайною пізнавальною зацікавленістю, а й намаганням щонайбільш глибоко осмислити життєві явища та події. Розвиток світогляду, загальної культури, широти інтересів – важливий показник розвитку вчителя як особистості, як індивідуальності, що має ключове значення для характеристики його діяльності як педагога-професіонала. Лише в контексті знань методологічних проблем наукової думки, соціального та культурного життя суспільства вчитель може продуктивно, на високому рівні компетентності, вирішувати такі принципово важливі задачі, як відбір змісту навчальних занять, вибір найбільш ефективних для тих чи інших умов методів навчання, діагностики та прогнозування особистості учня.

Проте діяльність педагога – це, перш за все, безпосередньо практична діяльність, щоденне живе спілкування з учнями, під час якого відбувається оволодіння знаннями з того чи іншого предмета. Тобто теоретичне знання набуває глибокого особистісного значення в тому випадку, коли воно взаємодіє з практичним досвідом вчителя. Тому особливе місце в педагогічній діяльності належить практичному мисленню. Воно не є початковою формою розвитку інтелекту, а навпаки, являє собою зрілу форму мислення, що не поступається за своїм життєвим значенням та за своєю складністю теоретичному мисленню [6].

У психологічній науці найбільш ретельний аналіз особливостей практичного мислення здійснено Б.М.Тепловим [10]. В його відомій роботі “Ум полководця” було підкреслено, що інтелект у людини один, і єдиними, також, є основні механізми мислення, проте різними є форми розумової діяльності, оскільки відрізняються задачі, що ставляться в кожному конкретному випадку перед розумом людини. Інакше кажучи, мислення як процес, що містить в собі загальні логічні операції аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, підкоряються єдиним закономірностям і здійснюються єдиними психологічними механізмами.

Мислення, що розглядається в контексті діяльності особистості, в контексті вирішення специфічних для даної професії задач, характеризується і своїм специфічним предметним змістом, понятійним апаратом, власними засобами та прийомами. Б.М.Теп-

лов вказував, що, на відміну від теоретичного мислення, завданням якого є пошук загальних закономірностей, робота практичного мислення спрямована на вирішення окремих конкретних задач [10].

Н.В.Кузьміна відмічає, що в педагогічній діяльності завданнями теоретичного мислення є:

- розробка принципів підходу до вирішення педагогічних задач та засобів їх вирішення;
- систематизація спостережень та формулювання для себе правил діяльності.

Завданнями практичного мислення вчителя є :

- розробка плану й теми уроку, батьківських зборів, культ-походів тощо;
- здійснення цих планів [6].

Ю.Н.Кулюткін та Г.С.Сухобська, аналізуючи значущість практичного мислення в професійній діяльності вчителя, підкреслюють, що співвідношення педагогічної мети з умовами її досягнення відображається в мисленні вчителя як педагогічна задача, що спрямовує та організовує всі дії вчителя. Такі задачі утворюють цілісну систему, в яку включаються:

- стратегічні задачі (загальна перспектива навчально-виховної роботи);
- конкретні поетапні задачі;
- численні оперативні задачі [7].

Інакше кажучи, педагогічна задача є структурною одиницею розумової діяльності вчителя, а функції його мислення, якщо розглядати їх по відношенню до практичної діяльності, виступають як функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки задач в даних умовах діяльності, розробки планів та проектів вирішення цих задач, регуляції процесу здійснення цих планів, оцінки одержаних результатів.

Для того, щоб навчально-виховний процес був ефективним, педагог повинен підходити до постановки та рішення педагогічних задач творчо, нестандартно. Зазвичай, мислення починається з постановки задачі, питання. Далі відбувається пошук, побудова попередньої відповіді (гіпотези), розмова або практична перевірка прийнятого рішення. Якщо воно виявилось неправильним, процес повторюється. Творче мислення не передбачає просте звернення до відомих варіантів рішення, схожих завдань. Творче мислення передбачає вихід за межі відомих даних, встановлення нових зв'язків та відношень між об'єктами, широку та цілеспрямовану мобілізацію знань та досвіду.

За В.О.Сластьоніним, вміння вчителя мислити самостійно й оригінально – це найвищий рівень педагогічної майстерності [9].

Використовуючи вже відомі педагогічні прийоми, вчитель повинен вміти збагачувати їх своєю особистою думкою, власним баченням проблеми. Творче мислення педагога безпосередньо включене в його діяльність і спрямоване на вирішення різноманітних педагогічних завдань. Головною метою цих завдань є розвиток особистості учня в процесі навчання й виховання, а умовою досягнення цієї мети є організація активної діяльності учнів.

За Ю.Н.Кулюткіним, центральним моментом практичної діяльності вчителя, моментом, в якому найяскравіше виявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних та вольових якостей особистості, є процес прийняття педагогічних рішень. На основі того, як готуються, приймаються та виконуються педагогічні рішення, можна робити висновок про реальний рівень практичного мислення педагога. Характер рішень, що приймаються вчителем у практичній діяльності, визначається, насамперед, змістом і характером задач, з якими він має справу в кожній конкретній ситуації. Складність таких ситуацій, а також необхідність найшвидшого прийняття рішення – все це визначає специфічний характер мислення педагога [7].

Особливості практичних рішень педагога визначаються їхніми часовими параметрами, як правило, – в умовах дефіциту часу. Під час роботи з учнями вчитель повинен прийняти рішення негайно, тому важливим показником професійної придатності педагога є високий рівень швидкості мислення.

З вищесказаного можна зробити висновок, що особливості мислення студента є важливим критерієм його психологічної готовності до педагогічної діяльності. Крім загальних параметрів мислення (логічність, здатність до узагальнення, творча спрямованість), в педагогічній професії не менш значущими є його лабільність та швидкість.

Важливого значення у професії педагога набуває рівень розвитку уяви. У педагогічній професії, як і в інших професіях типу “людина – людина”, найяскравіше виявляються дві функції уяви: творча спрямованість діяльності та прогнозування і передбачення її результатів [5]. Творчий рівень мислення, притаманний вищому, творчому, рівню професіоналізму, неможливий без розвинутої уяви. Уява нерозривно пов'язана з мисленням, обумовлює його креативність, новизну та оригінальність. Без розвинутої уяви педагог не може мислити та діяти нестандартно, а отже – йому важко було б зацікавити на уроці учнів. Вчитель не міг би також ефективно спланувати методи і засоби власної роботи, якби не міг чітко уявляти та ставити собі на меті конкретні результати цієї роботи. Таким чином, без участі уяви неможливе було б проведення розумового експерименту, висунення будь-якої наукової

гіпотези, наукових відкриттів. А в педагогічній практиці без розвинутої уяви вчителя було б неможливе педагогічне новаторство та зрештою – взагалі живе, цікаве та творче спілкування з учнями.

Перед нами постає завдання, на основі результатів дослідження особливостей мислення та уяви, розробити рекомендації щодо вдосконалення та оптимального використання власного розумового потенціалу фахівцями професій типу “людина – людина”.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта; Наука, 1998. – 168 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 512 с.
3. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: УГППУ, 1997. – 244 с.
5. Зубкова І.Ю. Динаміка Я-образу вчителя-професіонала: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 20 с.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967. – 213 с.
7. Кулюткин Ю.Н. Психологическая природа деятельности педагога // Творческая направленность деятельности педагога / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – Л., 1978. – 124 с.
8. Навакатикян А.О., Крыжановская В.В. Возрастная работоспособность лиц умственного труда. – К.: Здоровье, 1979. – 208 с.
9. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 150 с.
10. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. – М.: Наука, 1985.

The psychological, personalities and social factors of the professional becoming of specialist are analysed in the article. Important qualities of specialist are determined professionally in the profession of type of “people – people” and explored meaningful features of thought and imagination in the professions of this type.

Keywords: professional becoming; professional competence; cognitive activity; professional thought.

Отримано: 26.02.2010

Психологічний зміст професійної діяльності слідчих прокуратури України

Стаття присвячена актуальним питанням психологічного забезпечення слідчо-прокурорської діяльності в органах прокуратури України. Викладені напрямки наукових досліджень психологічного змісту професійної діяльності слідчих прокуратури.

Ключові слова: слідчо-прокурорська діяльність, психологічне забезпечення.

В статье рассматриваются актуальные вопросы психологического обеспечения следственной деятельности в органах прокуратуры Украины. Изложены направления научных исследований психологических аспектов профессиональной деятельности следователей прокуратуры.

Ключевые слова: следственная деятельность в прокуратуре, психологическое обеспечение.

Наукові праці останніх років у галузі юридичної психології свідчать, що слідчі прокуратури України виконують відповідальні завдання в складній обстановці постійного впливу психогенних факторів: інтелектуальних і фізичних перевантажень, постійної концентрації уваги, необхідності ретельного аналізу швидкоплинних ситуацій, що вимагає від слідчих працівників мобілізації психічних функцій.

Професійна діяльність слідчих працівників прокуратури є складною і багатогранною. Їх основні завдання, напрями діяльності та службові обов’язки визначаються основними функціями органів прокуратури, сформульованими в Конституції України (стаття 121) та в Законі України “Про прокуратуру”.

Професійна діяльність слідчих прокуратури здійснюється, як правило, в конфліктних та складних умовах, при значному фізичному та психічному навантаженні. Повсякденне вирішення службових завдань переважно пов’язане з людським фактором, тобто з потребами, прагненнями, бажаннями, відчуттями, індивідуальними особливостями громадян. Часто слідчі прокуратури у своїй роботі зустрічаються з відкритою або прихованою протидією з боку правопорушників, які відверто намагаються уникнути відповідальності чи в тій чи іншій формі вплинути на рішення, що приймаються слідчим. У наслідок того, що слідчі прокуратури знаходяться на передовій боротьби із злочинністю та порушеннями закону, їх діяльність має напружений характер, відрізняється екстре-