The adoption of educational and professional task and professional development

N.V. Prorok

Scientific and methodical institution "National Institute of Education" of the Ministry of Education of the Republic of Belarus, Minsk, Republic of Belarus

Article info

Accepted 29.06.2018

G. S. Kostyuk Institute of
Psychology of NAPS of
Ukraine, Kiev, Ukraine

067-75-381-75

n.v.prorok@gmail.com

Пророк, Н.В. (2018).
Прийняття освітньо-
професійної задачі і
професійний розвиток.
Fundamental and applied
researches in practice of
leading scientific schools, 27
(3), 207-212.

Prorok, N.V. (2018). The adoption of educational and professional task and professional development. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 27 (3), 207-212.

In the article is show the results of experimental research of process acceptance and realization by a psychologist the education-professional problem, what is embedded in professional-practical task. Was proposed the psychological model of its process, the basic component of it is: the demands in the self-changing, motivational-target formation «desire for self-improvement», the problematization of available forms and means of professional activity, the ability to the solving of new educational-professional tasks. Was showed that the formulation of the specific perceived education-professional problem is doing when the personality desire to the self-development is available. Just because of it skills and abilities takes some practical direction – to the realization of the aim. Was substantiated that the solving of professional-practical task which was formed in professional life is not realize without the access to the educational space. That's why the professional self-development is realizing in the context of self-education, what becomes a tool of the self-development. Are outlined the main types of professional development of practical psychologists (follow the criteria of the presence of a desire for self-improvement): «adaptive» – the subject is ready to set the teaching and educational tasks which are «into» the professional function and direction to the improve of the existing competencies; «active» – the specialist set the teaching and educational tasks which aimed to expansion of competencies which are formed and used; «protective» – declaration of intention to work with itself, the teaching and educational tasks are not setting; «passive» – the person declares the absence of desire to work for self-improvement. The behavior of professional within other types of professional development can have a positive or negative influence to professional activity.

Key words: professional development; teaching and educational task; self-improvement; self-development; types of professional development; desire to the self-improvement; psychological mechanisms.

Прийняття освітньо-професійної задачі і професійний розвиток

Н.В. Пророк

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

У статті представлено результати експериментального дослідження процесу прийняття практичним психологом освітньо-професійної задачі, «вбудованої» в професійно-практичне завдання, і її реалізації. Запропоновано психологічну модель цього процесу, основними компонентами якої є: потреба у самозмінюванні; мотиваційно-цільове утворення «прагнення до самовдосконалення»; проблематизація наявних форм і засобів власної професійної діяльності; здатність до вирішення нових освітньо-професійних

задач. Показано, що вирішення освітньо-професійних задач, поставлених в рамках професійної діяльності неможливо здійснити без виходу в освітній простір. Отже, професійне самовдосконалення відбувається в контексті самоосвіти, яка стає інструментом (засобом) самовдосконалення. Виокремлено основні типи професійного розвитку практичних психологів (за критерієм наявності прагнення до самовдосконалення): «адаптивний»; «активний»; «захисний»; «пасивний». Поведінка фахівця в рамках того чи іншого типу професійного розвитку може позитивно чи негативно позначитися на ефективності професійної діяльності.

Ключові слова: професійний розвиток; освітньо-професійна задача; самовдосконалення; саморозвиток; прагнення до самовдосконалення; типи професійного розвитку; психологічні механізми.

Вступ

Професійний розвиток відноситься до невичерпних проблем психологічної науки. І не тільки тому, що це складна і вельми широка тема, а й тому, що різні погляди на цей процес постійно взаємодоповнюють і поглиблюють наукові уявлення про психологічну сутність як професійного становлення, так і особистісного розвитку фахівця. Адже професійна діяльність детермінує розвиток особистості, є засобом формування суб'єкта і може стати потребою, метою, цінністю і сенсом життя (В.О. Бодров, В.В. Давидов, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.). Проблема підвищення ефективності професійної діяльності практичних психологів на сьогодні є вельми актуальною, на що зауважують такі наукові авторитети, як О.Г. Асмолов, О.Ф. Бондаренко, Ю.М. Забродін, Т.С. Яценко. Тому потреба в дослідженні механізмів професійного розвитку в системі неперервної освіти впливає не лише з необхідності теоретичного вивчення цього процесу, - вона викликана сьогоденною актуальністю вирішення прикладних питань професійної підготовки практичних психологів і підвищення ефективності їхньої праці. Окрім цього, все більше відчувається необхідність нового осмислення сутності і смислу праці конкретних професіоналів, специфіки професіогенезу в сучасних умовах глобалізованого світу. І все частіше на перший план висуваються проблеми, які пов'язані з професійним саморозвитком суб'єкта діяльності.

Теоретичні засади дослідження

В більшості сучасних наукових досліджень підкреслюється, що підготовка практичного психолога не може бути зведена до засвоєння інформації та вироблення фахових навичок: вона має змінювати самого суб'єкта, оскільки основним інструментом у роботі практичного психолога є його особистість. Існує нагальна потреба в тому, щоб підняти ефективність необхідної для фахівців соціономічних професій освіти «впродовж всього професійного життя», зокрема, післядипломної, додаткової освіти (С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.В. Чепелева, Ю.М. Швалб). Можливості освітнього простору пояснюються тим, що в ньому відбувається послідовна інтеграція, переосмислення, рефлексія і корекція існуючого знання; формування та розвиток засобів діяльності і здібностей, необхідних для успішності різних видів діяльності, в тому числі, пізнавальної, навчальної, професійної (Ф.Ю. Василюк, В.П. Зінченко, В.В. Репкін, М.К. Мамардашвілі,

Ю.М. Швалб). Окремі аспекти методологічного забезпечення професійного розвитку засобами освіти висвітлені в дослідженнях, заснованих на особистісно орієнтованому гуманістичному підході до розвитку особистості (Г.О. Балл, Ж.П. Вірна, Ю.І. Машбіць, Ю.М. Швалб, Н.Ф. Шевченко); проектній парадигмі в освіті (О.Г. Асмолов, Ю.В. Громико, Е.Ф. Зеєр, Г.П. Щедровицький та ін.); системомислєдальнісній методології (О. Генісаретський, Ю.В. Громико, В.М. Розін, Г.П. Щедровицький та ін.). Але наразі відсутні комплексні дослідження, які розкривали б умови та чинники професійного розвитку особистості в умовах неперервної освіти, яка, перетворюючись в подовжену протягом усього життя сферу діяльності, визначається як «освітній простір особистості». Зауважимо, що під впливом інформаційного суспільства умови та чинники професійного розвитку особистості змінюються. Тому зростає вагомість сучасних досліджень, які б розкривали психолого-педагогічні можливості управління професійним розвитком практичного психолога у системі неперервної освіти.

Мета

В цій статті ми узагальнюємо результати нашого емпіричного дослідження, завданнями якого, зокрема, є: експериментальне вивчення процесу прийняття освітньо-професійної задачі, «вбудованої» у професійну діяльність, як механізму професійного розвитку; виокремити певні стратегії професійного розвитку, які ми побачили в професійній поведінці практичних психологів.

Матеріали та методи

Досліджувались практичні психологи, які перебували на різних етапах професійного становлення. Структурування груп відбувалося за формальною ознакою «стаж роботи за спеціальністю», яка співпадає з цими етапами (Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, Е.Е. Симанюк): 1) професійна адаптація, а саме входження в професію, засвоєння професійних технологій, набуття досвіду самостійного виконання професійної діяльності; зазвичай цей етап триває від 1 до 3 років професійної діяльності, тому досліджувані з таким стажем входили в групу «адаптанти»; 2) первинна і вторинна професіоналізація (формування професійної свідомості; інтеграція професійно і соціально важливих якостей і вмінь у відносно стійкі професійно значущі констеляції; високоякісне виконання професійної діяльності); як правило, цей етап (фаза інтернала) триває від 3 до 8

років професійної діяльності, тому досліджувані с таким стажем входили в групу «інтернали»; 3) професійна майстерність (більш-менш повна реалізація, самоздійснення особистості в професійній діяльності на основі рухомих інтегративних психологічних новоутворень професійного розвитку, зокрема «акме»); як правило, цей етап (фаза майстерності) настає після 8 років професійної діяльності, тому досліджувані с таким стажем входили в групу «майстри».

Результати та обговорення

Оскільки критерієм, яким ми користувалися при аналізі і узагальненні, була освітньо-професійна задача, ми маємо зупинитися на розгляді цього поняття і тих задач, з яким найчастіше стикаються психологи в своїй професійній діяльності. Отже, категорія задачі за Г.О.Баллом (Ball, 2004) представляє собою систему особливого роду, в якій визначається вихідний стан (в якому знаходиться предмет) і необхідний стан (стан, який може бути обумовлено потребами чи бажаннями суб'єкту, соціальними нормами, вказівками, владою чи авторитетом тощо). Вихідний стан це – вихідний предмет задачі, а необхідний стан – це вимога задачі. Пізнавальну задачу найчастіше розглядають як певне навчальне завдання, яке передбачає пошук нових знань, способів (умінь) і стимуляцію активного використання в навчанні зв'язків, відношень, доведень (Gurova, 1976). Довгий час науковці сперечалися щодо розмежування таких типів задач, як «учбова» і «навчальна». Це було пов'язано із неоднозначністю трактування категорій «учбова» і «навчальна» діяльність. На сьогодні доведено, що учбові задачі – це такі, що функціонують у внутрішньому світі особистості, хоча їх першоджерелом є зовнішні впливи, які тим чи іншим чином спонукають особистість до мислєдіяльності. А навчальні задачі функціонують у комунікативно-пізнавальному аспекті організованих взаємин та не лише передбачають трансляцію знань і формування відповідних умінь, а й стимулюють формування високоефективних та досконалих норм і цінностей (Galazhinsky, 2002; Dubrovina, 1988). При чому навчальні задачі (на відміну від усіх інших) повинні бути принципово розв'язуваними, зрозумілими і коректними. Саме на таких задачах доцільно проводити всякого роду тренінги. Узагальнюючи, можна сказати, що до навчальних задач відносять задачі, які спеціально створено, структуровано за логікою змісту чи способів (алгоритмів) вирішення; навчальні задачі мають подвійні цілі.

Професійні задачі визначають як такі, що безпосередньо спрямовані на виконання завдання (завдань), що поставлено(і) перед фахівцем як професіоналом. Професійні задачі часто поділяють на два види: професійні навчальні задачі і власне професійні задачі. Професійні навчальні задачі поєднують в собі характеристики навчальних і професійних задач (вони мають: тренувальний характер; можуть бути структуровані; мають навчальні і задачні цілі; детерміновані змістом та функціями професійної діяльності). Узагальненою навчальною метою професійних навчальних задач є формування

якісної професійної діяльності. Іншими словами, ці задачі – механізм формування такої діяльності.

Якщо пізнавальні та учбові задачі є теоретичними, то освітня задача відноситься до класу соціально-психологічних, відкрито-суспільних. Адже специфіка освітньої задачі (на відміну від будь-якої іншої) полягає в тому, що її метою і результатом є позитивна зміна, вдосконалення актуального соціуму та самої особистості (El'konin, 1971). Отже, освітньо-професійна задача – це задача: детермінована змістом та функціями професійної та освітньої діяльності; спрямована на розширення професійної компетентності через сприймання, добування, осмислення, збагачення знань, необхідних для успішної професійної діяльності. Метою і результатом освітньо-професійної задачі є позитивна зміна, професійне вдосконалення самої особистості та її актуального соціуму. Рішення цієї задачі сприяє якісному здійсненню професійної діяльності і саморозвитку особистості.

В нашому дослідженні процес прийняття освітньо-професійної задачі досліджувався на матеріалі виконання практичними психологами вправи «Парадигми» (за О.Ф. Бондаренком), яка імітує професійне завдання (Bondarenko, 2001). Суть цієї вправи полягає в тому, що на тренінгу психологи отримували завдання: вибудувати певну стратегію роботи з конкретним клієнтом в рамках тієї чи іншої теоретичної парадигми (психоаналітичної, адлерівської, екзистенційної, роджерівської, гештальттерапевтичної, транзактного аналізу та ін.). Надавалася можливість зробити дві презентації цієї стратегії. Виникала ситуація, яка дозволяла виявити досліджуваних, які здатні ставити й вирішувати освітньо-професійну задачу, а також вивчити особливості процесу прийняття цього рішення (за допомогою інтерв'ю, якісний аналіз якого відбувався за виокремленими показниками). На основі теоретичного аналізу і нашого емпіричного дослідження побудовано психологічну модель процесу прийняття освітньо-професійної задачі і її реалізації. Розкриємо суттєві моменти цього процесу.

Перед суб'єктом діяльності постає професійно-практичне завдання, в процесі вирішення якого він відчуває невдоволеність якістю виконання цього завдання і усвідомлює свої недоліки, які не дозволяють якнайкраще виконати це завдання. З'являється потреба в самозмінах. І тут досліджувані поділяються на тих: а) хто здатен поставити і вирішити «вбудовану» в професійну діяльність освітньо-професійну задачу (прийняти рішення про пошук інформації, необхідної для успішного розв'язання професійного завдання; здійснити цей пошук, «вийти» в освітній простір; проаналізувати інформацію; творчо використати її для даного клієнта і «просунутись» у своєму професійному розвитку); б) хто не може поставити освітньо-професійну задачу. Професійний розвиток за даних умов неможливий без вирішення цієї задачі, яка веде до включення в освітній простір (зокрема, неформальної освіти), в якому структура навчальної діяльності формується відповідно до робочих ситуацій (Repkin, 1976; Shwalb, 2003). Вирішення освітньо-професійних задач, поставлених в рамках професійної діяльності неможливо здійснити без виходу в освітній простір

(Bodrov, 2007; Repkin, 1978; Shchedrovitsky, 2000). Отже, професійне самовдосконалення відбувається в контексті самоосвіти, яка стає інструментом (засобом) самовдосконалення.

Але постановка усвідомленої конкретної освітньо-професійної задачі (яка здійснюється в процесі прийняття рішення через вибір: вирішувати цю задачу чи ні) відбувається при наявності такого мотиваційно-цільового утворення, як прагнення особистості до самовдосконалення, через яке «накопичена енергія» (за К. Юнгом), навички, вміння, здібності отримують певне практичне спрямування – в напрямку дій по реалізації прийнятої цілі. Мотивація, яка спонукає цю реально здійснювану активність, пов'язана з «викликами практики», з невдоволеністю якістю вирішення професійних завдань, з усвідомленням своїх обмежень у досягненні мети і представлена такими мотиваційними утвореннями як: цілі (узагальнені і конкретні учбово-освітні задачі), суб'єктивний смисл (який надається, діям), прагнення, інтереси, цінності, установки, ставлення. Принциповий момент: ці мотиваційні явища частково переходять одне в одне. Регулятивні функції мотиваційної системи здійснюються з урахуванням ситуативних, соціальних і персональних детермінант (зовнішні і внутрішні фактори). Прагнення до самовдосконалення ми розглядаємо як «енергетичне» мотиваційно-цільове утворення, яке об'єднує різні цілі чи дії навколо загальної теми (в нашому випадку, самовдосконалення) і надає смисл процесу досягнення цілей (який відбувається кожного дня).

Як показало наше дослідження, у прийнятті освітньо-професійної задачі важлива роль належить власному досвіду особистості (зокрема, досвіду власних досягнень в професійній діяльності і самовдосконаленні) і професійному зразку, який дає можливість спостерігати за чужими досягненнями і порівнювати їх з власними здобутками. Складні довгострокові цілі самовдосконалення при плануванні розділяються на декілька мініцілей (в тому числі, освітньо-професійних задач), для досягнення яких підбираються різні шляхи і способи.

Аналіз теоретичних і емпірично отриманих даних за критерієм наявності прагнення до самовдосконалення (а отже, прийняття цілі самовдосконалення) і врахування положення про те, що професійний розвиток може відбуватися як природним шляхом, так і завдяки власній активності, дозволило нам запропонувати модель основних типів професійного розвитку (рис. 1) і наповнити їх змістовно. Прагнення до самовдосконалення може реалізовуватися (за критерієм: особливості «вбудованих» у професійну діяльність освітньо-професійних задач) у двох основних типах професійного розвитку: «адаптивному» і «активному», які не протиставляються і не виключають один одного. При відсутності прагнення до самовдосконалення (за критерієм: особливості вмотивування відмови від ідеї самовдосконалення) спостерігаються, так звані, «пасивний» і «захисний» типи професійного розвитку. Розглянемо їх істотні особливості.

Рис. 1. Модель основних типів професійного розвитку

При «адаптивному» типі професійного розвитку суб'єкт ставить такі «вбудовані» в професійну діяльність освітньо-професійні задачі, які спрямовані на вдосконалення вже існуючих компетенцій (професійних вмінь і якостей), на вдосконалення всередині компетенції, тобто на підвищенні вправності в одному класі задач. Професійний розвиток у цьому випадку йде поза освітнім контекстом, адже поліпшення вже існуючого є, за своєю суттю, адаптивним процесом. Цей тип професійного розвитку був зафіксований у 20 % досліджуваних 1 групи («адаптанти»), 35 % досліджуваних 2 групи («інтернали»), 15 %

досліджуваних 3 групи («майстри»). Головною метою особистості стає збереження звичного становища і супроводжується відмовами (у формі тихого саботажу чи ігнорування) від підвищення кваліфікації, нової посади, нових технологій тощо.

Фахівців з «активним» типом професійного розвитку відрізняють: дієве прийняття ідеї самовдосконалення і здатність ставити «вбудовані» в професійну діяльність освітньо-професійні задачі, спрямовані на розширення арсеналу задач, які може розв'язувати спеціаліст. Вони передбачають «вихід» в освітній простір, адже коли у процесі професійної діяльності з'являється необхідність

в освоєнні нових технологій, в оволодінні новими навичками, тоді і виникає потреба у підвищенні власної компетентності (яка вдовольняється, наприклад, при отриманні післядипломної освіти).

Практичні психологи з цим типом професійного розвитку відрізняються тим, що приймають на себе безумовні обов'язки виконати наміри; вміють протистояти труднощам професійної діяльності; чітко усвідомлюють слабкі і сильні сторони своїх професійних якостей. Ці люди розділяють цінність «добре виконувати свою справу»; глибоко розуміють цілі та завдання професійної діяльності; у них розвинуті функції планування і цілеутворення. Вони надають перевагу конструктивним стратегіям і є особистостями з оптимістичним світосприйняттям, стійкою позитивною самооцінкою, реалістичним підходом до життя, сильно вираженою мотивацією досягнення.

Вдосконалюючи себе як професіонала, фахівці з «активним» типом професійного розвитку докладають зусиль для свого зростання заради того, щоб зробити якомога краще те, що можна зробити абияк. Наприклад, прагнуть, зрозуміти сфери своєї компетентності, позбавитись зайвих ілюзій, відмовитись від хибних уявлень про себе, знайти внутрішні перешкоди тощо. Адже кожна внутрішня перешкода обмежує свободу вибору дій, призводить до внутрішніх конфліктів, знижує ефективність діяльності.

Як показало наше дослідження, професійна діяльність досліджуваних з «активним» типом професійного розвитку насичена різними видами форм і засобів освітньої діяльності, що зумовлені запитаними цих фахівців і в результаті формують особистісні, освітні, професійні компетенції, які підвищують ефективність професійної діяльності. Вдосконалення себе для цих практичних психологів – це і засвоєння знань, необхідних для ефективної роботи; і оволодіння технологіями; і активна професійна позиція; і становлення професійних ціннісних орієнтацій; і прагнення бути схожим на «ідеального професіонала»; і обов'язок. Крім того, характерними для фахівців з «активним» типом професійного розвитку є: розвинуті волевільні і ділові якості (вони докладають зусиль до власного зростання заради того, щоб виконувати свої професійні обов'язки якнайуспішніше); уміння планувати виконання поставлених задач і готовність брати на себе відповідальність за результати власних дій. Все це свідчить про високу психологічну готовність до самовдосконалення. Цей тип професійного розвитку був зафіксований у 10% досліджуваних 1 групи («адаптанти»), 35% досліджуваних 2 групи («інтерналі»), 50% досліджуваних 3 групи («майстри»).

Практичні психологи, для яких є характерним «захисний» тип професійного розвитку, відрізняються тим, що наміри працювати над собою тільки декларуються, але не здійснюються (зокрема, формулюються абстрактні, далекі цілі саморозвитку і не приймаються конкретні освітньо-професійні задачі, що пояснюються різними обставинами). Їхня професійна поведінка базується на різних способах психозахисної регуляції поведінки (за термінологією концепцій психологічного захисту): наприклад, відбувається «втеча» від дійсної проблеми в ту її частину, яку і не

треба вирішувати, чи яка вирішиться сама собою, чи яку індивід здатен вирішити; при виправданні своєї бездіяльності формуються соціально привабливі мотиви (які гарно звучать). Все це свідчить про те, що цілі самовдосконалення суб'єктом не приймаються. Така орієнтація поєднується із гомеостатичною моделлю поведінки, а саме: з небажанням (чи страхом) змін і переважанням рефлексивних процесів над практичною діяльністю. Найбільш поширеним є такий психозахисний механізм, як раціоналізація, тобто спрямування когнітивних ресурсів на продукування виправдань (раціоналізацій) на тему «чому я не роблю те, що треба б було робити» і «зацілювання» на підборі цих виправдань. В результаті фахівець реально нічого не робить для підвищення своєї професійної компетентності. Фактично така раціоналізація створює «рефлексивну блокаду», яка відводить від необхідності розмірковувати, рефлексувати, поводити себе варіативно. Був зафіксований і такий механізм психологічного захисту, як «соціальне порівняння, котре іде вниз», який свідчить про зниження рівня домагань і песимістичне світосприйняття. Цей тип професійного розвитку притаманний 40 % досліджуваних 1 групи («адаптанти»), 15 % досліджуваних 2 групи («інтерналі»), 15 % досліджуваних 3 групи («майстри»).

Фахівці з, так званого, «пасивного» типом професійного розвитку не приховують того, що вони не вважають за необхідне професійно вдосконалювати себе (ця ціль відкидається). Цих практичних психологів відрізняють: прагнення до уникання активності (краще не діяти, а просто перечекати); мотивація уникання невдач (вигідніше нічого не робити, щоб не виявити свою некомпетентність); відсутність задоволення від роботи; відсутність дій по підвищенню свого професіоналізму; інтереси, які не стосуються професійної діяльності. Вони ухиляються від розв'язання проблемних професійних ситуацій; прагнуть до стабільності, звичності, безпеки, спокою, і тому намагаються зберегти звичний спосіб професійного життя, яке складається із знайомих алгоритмів дії, відхилення від яких викликає у них дискомфорт; прагнуть без активних дій «розв'язати» проблеми тощо.

У таких практичних психологів також спостерігається психологічний захисний механізм «раціоналізація». Як показало наше дослідження, одним із небезпечних наслідків уникання зусиль є те, що така професійна поведінка не сприяє розвитку волі і призводить до деформації соціально-психологічного розвитку особистості та зниженню її морального потенціалу.

Тут варто зазначити, що відмова людини від здійснення певних дій (зокрема, дій по самовдосконаленню, в тому числі, через внутрішні перешкоди) так же змістовно характеризує особистість, як і здійснення дій. Адже питання: «Навіщо це мені потрібно? Навіщо витрачати зусилля?» - в тому чи іншому вигляді часто постає перед фахівцем. Словесний конфлікт, який створюється цими питаннями, породжує необхідність рефлексивного самоусвідомлення (фактично, «рішення задачі на смисл»). Адже фундаментальною умовою професійного розвитку

практичного психолога (зокрема розвитку професійно важливих якостей) є усвідомлення ним необхідності зміни, перетворення свого внутрішнього світу і пошук нових можливостей самоздійснення у праці, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості.

Як зауважує В.Г.Василюк, ефективне переживання і вирішення конфліктних смислів в діяльності самосвідомості призводить до перебудови системи особистісних смислів, творчого перетворення попередніх зв'язків. В.Г.Василюк також вважає переживання критичних ситуацій внутрішньою діяльністю, яка представляє собою смислосбудівництво, спрямоване на усунення виникаючого розузгодження (рос. – «расогласования») між смисловою сферою особистості і суб'єктивною реальністю (Vasilyuk, 2003).

Так званий, «пасивний» тип професійного розвитку був зафіксований у 30% досліджуваних 1 групи («адаптанти»), 15% досліджуваних 2 групи («інтерналі»), 20% досліджуваних 3 групи («майстри»).

Висновки

Отже, наше експериментальне дослідження показало, що:

- постановка конкретної усвідомленої освітньо-професійної задачі (яка здійснюється у процесі прийняття рішення через вибір: вирішувати цю задачу чи ні) відбувається при наявності прагнення особистості до самовдосконалення, через яке навички, вміння, здібності отримують певне практичне спрямування – в напрямку дій по реалізації прийнятої цілі. Прагнення до самовдосконалення розглядається нами як «енергетичне» мотиваційно-цільове утворення, яке об'єднує різні цілі чи дії навколо загальної теми (в нашому випадку, самовдосконалення) і надає смисл процесу досягнення цілей (який відбувається кожного дня).

- у процесі виконання професійно-практичного завдання досліджувані поділяються на тих: а) хто здатен поставити і вирішити «вбудовану» в професійну діяльність освітньо-професійну задачу (прийняти рішення про пошук необхідної для успішного розв'язання професійного завдання інформації, здійснити цей пошук, «вийти» в освітній простір, проаналізувати інформацію, творчо використати її для даного клієнта тощо і «просунутись» у своєму професійному розвитку); б) хто не може поставити освітньо-професійну задачу.

- за критерієм наявності прагнення до самовдосконалення виокремлено основні типи професійного розвитку практичних психологів: «адаптивний» - суб'єкт здатен ставити такі «вбудовані» в професійну діяльність учбово-освітні задачі, які спрямовані на вдосконалення вже існуючих компетентностей; «активний» - «вбудовані» учбово-освітні задачі спрямовані на розширення вже наявних

компетентностей (тобто, розширення класу задач, які може вирішувати фахівець); «захисний» - наміри працювати над собою лише декларуються; фахівець не ставить «вбудовані» задачі; для виправдання своєї бездіяльності використовуються психозахисні механізми; «пасивний» - фахівець проголошує відсутність бажання працювати над собою.

Поведінка фахівця в рамках того чи іншого типу професійного розвитку може позитивно чи негативно позначитися на ефективності професійної діяльності.

Література / References

- Ball, G.A. (2004). "Motive": clarification of the concept. *Psychological Journal*, 4, 56-65.
- Балл, Г. А. (2004). «Мотив»: уточнение понятия. *Психологический журнал*, 4, 56-65.
- Bodrov, V.A. (2007). Professional maturity of a person (psychological aspects). The phenomenon and category of maturity in psychology. (edited by A.I. Zhuravlev, E.A. Sergienko). Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 174-197.
- Бодров, В. А. (2007). Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты). Феномен и категория зрелости в психологии. (ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко). Москва: Институт психологии РАН, 174-197.
- Bondarenko, A.F. (2001). Psychological help: theory and practice. Moscow: Independent firm "Class".
- Бондаренко, А. Ф. (2001). Психологическая помощь: теория и практика. Москва: Независимая фирма «Класс».
- Vasilyuk, F.E. (2003). Methodological analysis in psychology. Moscow: Moscow State Pedagogical University; Meaning.
- Василюк, Ф. Е. (2003). Методологический анализ в психологии. Москва: МГППУ; Смысл.
- Galazhinsky, E.V. (2002). Determination and direction of self-realization of personality. Tomsk: Tomsk University Press.
- Галажинский, Э.В. (2002). Детерминация и направленность самореализации личности. Томск: Издательство Томского университета.
- Gurova, L.L. (1976). Psychological analysis of problem solving. Voronezh: Publishing house of Voronezh University.
- Гурова, Л.Л. (1976). Психологический анализ решения задач. Воронеж: Издательство Воронежского университета.
- Dubrovina, I.V. (1988). The subject and tasks of the school psychological service. *Questions of psychologists*, 5, 47-54.
- Дубровина, И.В. (1988). Предмет и задачи школьной психологической службы. *Вопросы психологии*, 5, 47-54.
- Lunov, V. Ye. (2010). Development of legal thinking at the stage of actualization in the process of professional training of students. Actual problems of modern psychology and pedagogy of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine: materials of sciences. conf. (Kharkiv, November 19, 2010) / Ministry of Internal Affairs of Ukraine, Kharkiv.
- Луннов, В. Є. (2010). Розвиток юридичного мислення на етапі актуалізації в процесі професійного навчання курсантів. Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки вищих навчальних закладів МВС України : матеріали наук-практ. конф. (Харків, 19 листоп. 2010 р.) / МВС України, Харк. нац. ун-т внутр. справ.
- Norchuk, Y., & Lunov, V. (2017). Psychological peculiarities of advance sustainability in the context of individual life prospects. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 23(5), 59-62.
- Norchuk, Y., & Lunov, V. (2016). Modeling of done early stability of personality in the context of understanding of life prospects (cadets sample). *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 14(2), 132-140.
- Repkin, V.V. (1976). The structure of educational activity. *Bulletin of Kharkov University*, 132 (9), 10-16.
- Репкин, В.В. (1976). Строение учебной деятельности. *Вестник Харьковского университета*, 132 (9), 10-16.
- Repkin, V.V. (1978). Formation of educational activity in junior school age. *Bulletin of Kharkov University*, 171 (2), 40-49.
- Репкин, В.В. (1978). Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте. *Вестник Харьковского университета*, 171 (2), 40-49.
- Shwalb, Yu. M. (2003). Targeted consciousness (psychological models and research). Kiev: Millennium.
- Швалб, Ю. М. (2003). Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). Киев: Миллениум.
- Shchedrovitsky, G.P. (2000). Organization. Leadership. Control. Orthopedic thinking: ideology, methodology, technology. Moscow: The Way.
- Щедровицкий, Г.П. (2000). Организация. Руководство. Управление. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология. Москва: Путь.
- El'konin, D.B. (1971). To the problem of periodization of mental development. *Questions of psychologists*, 4, 6-20.
- Эльконин, Д. Б. (1971). К проблеме периодизации психического развития. *Вопросы психологии*, 4, 6-20.