

**УДК. 159. 9.: 316. 77: 37.03**

**Щербан Тетяна Дмитрівна**, доктор психологічних наук, професор  
Мукачівський державний університет

e-mail: [pr@msu.edu.ua](mailto:pr@msu.edu.ua), [t.tata2@yandex.ru](mailto:t.tata2@yandex.ru)

**МИСЛЕННЄВА АКТИВНІСТЬ ФАХІВЦЯ У ПРОЦЕСІ  
РОЗВ'ЯЗАННЯ ЗАДАЧ**

*Аннотація*

*Представлене дослідження присвячене обговоренню проблем аналізу професійної діяльності, особливості формування професійного мислення. Було встановлено, що фундаментальними структурними утвореннями професіоналізму є: методологія професійного мислення; достатній досвід діяльності. Формування готовності до майбутньої професійної діяльності передбачає розвиток професійного мислення. У результаті проведених емпіричних досліджень: встановлено, що рівні підготовленості спеціалістів до розв'язання професійних задач не зовсім залежать від стажу професійної роботи; виокремлено тенденції у розвитку уміння спеціалістів розв'язувати професійні задачі. Отже, засади підготовки фахівця передбачають врахування особливостей професійного мислення, рефлексії та уміння вирішення професійних задач.*

*Ключові слова:* навчальна задача, мислення, мислительна активність, категоріальний характер, провідна ідея, образ.

**Щербан Татьяна Дмитриевна**, доктор психологических наук,  
профессор Мукачевский государственный университет

**МЫСЛИТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА  
В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ**

*Аннотация*

*Представленное исследование посвящено обсуждению проблем анализа профессиональной деятельности, особенностям формирования профессионального мышления. Было установлено, что фундаментальными структурными образованиями профессионализма являются: методология*

*профессионального мышления; достаточный опыт деятельности. Формирование готовности к будущей профессиональной деятельности предусматривает развитие профессионального мышления. В результате проведенных эмпирических исследований: установлено, что уровни подготовленности специалистов к решению профессиональных задач не полностью зависят от стажа профессиональной деятельности; выделены тенденции в развитии умения специалистов решать профессиональные задачи. Итак, основы подготовки специалиста предполагают учет особенностей профессионального мышления, рефлексии и умение решения профессиональных задач.*

**Ключевые слова:** *учебная задача, мышление, мыслительная активность, категориальный характер, ведущая идея, образ.*

**Shcherban Tetyana Dmitrivna**, Ph.D.(psychology), professor, rector, Mukachevo state university

## **SPECIALIST'S THINKING ACTIVITY IN THE SOLVING PROBLEMS PROCESS**

### ***Summary***

*The presented research has been devoted to the discussion of problems of analysis of professional activity, peculiarities of formation of the professional thinking, ways and conditions for the organization of reflexive training of future specialists the ability to solve professional tasks have been considered. The characteristic of professional activity of a specialist as a continuous process of solving the system of professional tasks has been given. Have been set that fundamental structural formations of professionalism are: methodology of the professional thinking; sufficient experience of activity. The practical professional thinking is mature form of mental activity which is carried out in a specific, integral, (professional) situations and purposes of such practical thinking is to use general principles in concrete has been proved.*

*As a result of undertaken empirical studies has been set: some tendencies in development of ability of specialists to decide professional tasks; the levels of*

*preparedness of specialists to the decision of professional tasks not entirely depend on experience of professional work. Thus, principles of psychological preparation of specialist envisage taking into account of features of professional growth and skills development of specialist, which include professional thinking, reflection and the art of solving professional problems. It is important already at the initial stage of their professional activities to provide an acquisition of individual of integral ability to solve professional (educational) tasks.*

**Keywords:** *educational task, thinking, mental activity, categorial character, leading idea, image.*

**Постановка проблеми.** Успішне розв'язання реформування вищої освіти залежить від багатьох чинників, у складі яких не останнє місце займає мисленнєва активність майбутнього фахівця. Актуальність дослідження проблеми мислення спеціаліста важко переоцінити. Її вирішення сприяє перетворенню потенційних можливостей особистості професіоналу.

Хоч би на якому етапі професійного та життєвого шляху не був будь-який спеціаліст, він ніколи не може вважати свою професійну концепцію остаточно завершеною. У цій принциповій відкритості, незавершеності відображена фундаментальна особливість розвитку особистості фахівця, формування його індивідуального досвіду, професійної самосвідомості та категоріальних структур професійного мислення. «Входження» випускника у професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, накопиченням власного досвіду практичної діяльності тощо. Цей напрям на сьогодні залишається найменш розробленим і науково прогнозованим. Практично відсутні обґрунтовані концепції, які б уможливили конструктивний, реалістичний підхід до розв'язання проблеми.

Уявимо людину, яка закінчила вуз і прийшла на роботу. Вона знає програмний матеріал, має певні навички ведення професійної діяльності. Але на душі тривожно: знання отримані у вузі, не завжди можуть допомогти в

конкретній професійній ситуації... В такому випадку спеціаліст мобілізується як ніколи раніше.

Таким чином, важливим є сформованість у майбутнього фахівця потреби у професійному самовихованні. Під професійним самовихованням фахівця розуміють свідому роботу над удосконаленням своєї особистості як професіонала: адаптувати свої індивідуально-неповторні особливості до вимог професійної діяльності, постійно підвищувати професійну компетентність і неперервно удосконалювати ідейно-моральні та інші соціальні якості своєї особистості [2, с. 85-87].

Теоретичний аналіз праць зарубіжних і вітчизняних психологів виявив, що успіх у професійній діяльності розглядається авторами крізь призму особистісних властивостей у процесі становлення професійної ідентичності (К. Муздибаєв, О.В. Лукянов, З.С. Карпенко), міжособистісних стосунків (К. Бревін, Г.М. Андрєєва), ціннісних установок (Дж.М.Г. Вільямс, Д. Майерс), професійного самовизначення особистості (М.С. Пряжникова, М.І. Томчук, І.О. Корнієнко). Про те, в жодному із із зазначених підходів питання досягнення успіху в ході професійного навчання в умовах ВНЗ, як предмет дослідження не порушувалося.

Аналіз також показує, що недосконалість існуючої програми підготовки фахівця полягає передусім у розмитості, невизначеності критеріїв еталона, на які орієнтуються вузи, інститути, готуючи фахівця. Наявність же розроблених професіографічних вимог до фахівців практично майже не справляє активного впливу на його становлення в процесі навчання.

Дослідження є складовою загальнокафедральних планів науково-дослідної роботи Мукачівського державного університету, пов'язане з комплексною темою, над якою працює вищий навчальний заклад, а саме – «Соціально-психологічні детермінанти підготовки практичних психологів».

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Методологічну та теоретичну основу дослідження склали: концепції особистості як суб'єкта власної життєвої відповідальності (К.А. Абульханова-Славська, Г.С. Костюк,

С.Д. Максименко, Т.М. Титаренко, М.В. Савчин); загально психологічні ідеї щодо генезу й розвитку ціннісно-сислової сфери особистості (О.О. Бодальов, Б.С. Братусь, Д.О. Леонтьєв); уявлення про професійний розвиток особистості (Ж.П. Вірна, Є.І. Головаха, О.М. Лактіонов); психосеміотичний підхід до визначення успішної діяльності (Е.О. Петрова, О.О. Радіонова, О.В. Романова). Про те у жодному із наведених підходів проблема мислення не виокремлювалася в якості предмету спеціального дослідження. Також слід зазначити вагомість розглядуваної проблеми для удосконалення професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

У нашій концепції ми виходимо з того, що найважливішою цінністю фахівця, яка характеризує вершину досконалості суб'єкта як творчої особистості, є професіоналізм. За тим, якою є культура професіоналізму в усіх сферах життя суспільства, можна судити про те, на якому рівні цивілізованості та суспільно-економічного прогресу вона перебуває.

Психологічний аналіз різних видів діяльності – процесуального та результативного її аспектів – дав можливість виокремити ті компоненти, які в своїй єдності зумовлюють високу ефективність реалізації її програм.

Було встановлено, що фундаментальними структурними утвореннями професіоналізму є: специфічність знань предмета діяльності і сформована на цьому ґрунті методологія професійного мислення; достатній досвід діяльності та спілкування; творчий характер включення набутого досвіду в процес пошуку.

**Формулювання мети статті.** Таким чином, предмет представленого дослідження – процес розв'язання навчально-професійних задач. Об'єкт представленого дослідження – мисленнева активність фахівця у процесі розв'язання навчальних задач. Мета – виділити психологічні особливості активності спеціаліста під час розв'язання навчальних задач.

**Виклад основного матеріалу.** Формування у студентів готовності до майбутньої професійної діяльності передбачає формування професійного мислення, яке базується на системі теоретичних знань і виявляється в здатності

використовувати ці знання, оперувати ними у практичній діяльності – в процесі прийняття рішень за конкретних обставин у навчанні [6, с. 7-8].

Принципового значення у цьому зв'язку набуває проблема внутрішніх механізмів психіки, які регулюють мислительну діяльність фахівця. Процес розв'язання професійної задачі можна проаналізувати з точки зору його етапів, стадій, фаз. Кожний з таких етапів є деяким мікроциклом вирішення, тобто відносно просту одиницю мисленнєвої діяльності, яка має при цьому свою структурну організацію [4, с. 97-107]. Мікроцикл характеризується: процесами досягнення певних результатів, що відповідають вимогам задачі (шляхом здійснюваних суб'єктом операцій); процесами контролю та оцінки цих результатів (шляхом їх порівняння з певними схемами рішення).

Слід мати на увазі, що спрямованість мислительної діяльності детермінується самою задачею. Всяка задача містить у собі суперечність між шуканим і заданим, тобто їх актуальне неспівпадання і в той же час наявність потенційної можливості розкриття шуканого через задане. Як підкреслював С. Л. Рубінштейн, мислення завжди виходить з проблемної ситуації. Проблемною є така ситуація, в якій щось імпліцитно до неї включене, але в ній ще невизначене, невідоме, а лише дане через своє відношення до того, що у ній задано. Відношення невідомого, шуканого до вихідних даних проблеми визначає спрямованість мисленнєвого процесу [5, с. 75, 82].

Під час процесу розв'язання задачі людина постійно співвідносить задане і шукане, у результаті чого будує певну схему своїх дій, схему, яка випереджає майбутні результати. Цю спрямовуючу основу дій називають по-різному (мисленна модель шуканого, образ майбутнього результату, концептуальна схема рішення, орієнтувальна основа дій тощо), але у кожному випадку мова йде саме про внутрішні мисленні моделі, які спрямовують та регулюють дії людини. Підкреслимо, що такі мисленнєві моделі будуються, враховуючи більш загальні категорії та уявлення, притаманних людині, і конкретизуються відповідно до заданих умов та вимог задачі. Форма таких моделей може бути

найрізноманітнішою (наочні образи, конкретні уявлення, вербалізовані поняття тощо).

Таким чином, навчальні задачі правомірно розглядати як структурну одиницю мисленнєвої діяльності фахівця. Відповідно функціями його мислення (у співвідношенні до практичної діяльності) будуть функції аналізу конкретних навчальних (професійних) ситуацій, постановки задач у конкретних умовах діяльності, створення планів розв'язання цих задач, регулювання процесу здійснення намічених планів, оцінка одержаних результатів. Іншими словами, мислительна діяльність спеціаліста носить яскраво виражений практичний характер.

Важливо підкреслити, що практичне мислення являє собою зрілу форму мисленнєвої діяльності, особливістю якої є передусім те, що вона здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних (професійних) ситуаціях, а метою такого практичного мислення є використання загальних закономірностей у конкретних ситуаціях діяльності.

У ряді психологічних досліджень предметом спеціального аналізу стали особливості практичного мислення вчителя. Зокрема, центральним компонентом практичного мислення спеціаліста, в якому найбільш яскраво проявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних і вольових якостей особистості, є процес прийняття професійних рішень. Саме з того, як фахівець готує, приймає і реалізує рішення, можна судити про реальну силу його практичного мислення.

Категоріальні структури мислення дозволяють організовувати і осмислювати одержувану інформацію, тобто здійснювати категоризацію чуттєвих даних [3, с. 145-149]. Тому всі конкретні знання про оточуючу дійсність набувають для людини категоріального значення. Категорії функціонують у свідомості людини і як найбільш загальні поняття, і як вихідні схеми мислення, що спрямовують думку на пошук найбільш фундаментальних характеристик об'єкту.

М. Г. Ярошевський, розглядаючи категоріальний характер мислення, підкреслював, що об'єкт, який осмислюється, дається у системі категорій, що відображають досягнутий на даний момент рівень розвитку наукового знання [7]. О. О. Баталов показав, що проблема категоріального характеру мислення – не лише проблема психології наукової діяльності, а й вкрай важлива проблема психології практичного мислення, отже – і навчального мислення. Найбільш загальною основою, що регулює процес вироблення і прийняття фахівцем практичних рішень є оволодіння категоріальним (понятійним) апаратом навчальних предметів, які треба осмислити перетворюючи навчальні тексти, в смислові конструкції, насичені образами, почуттями і умовами для активності уяви. При цьому перенесення теоретичних знань у практику є не прямим, а включає ряд перехідних ланок, пов'язаних з трансформацією теоретичних знань, які інтегруються навколо певної практичної проблеми, яка має цілісний і багатогранний характер, та їх перекладом на мову практичних дій спеціаліста.

Проблема трансформування знань полягає у тому, що теоретичні знання, одержані майбутніми спеціалістами у вузі, побудовані відповідно до внутрішньої логіки окремих наукових дисциплін, визначаються предметами, цілями та завданнями останніх. Вони є результатом аналітичного розв'язання науково-теоретичних проблем, і, як наслідок, мають узагальнений і абстрактний характер.

Теоретичні знання відображають сутність і закономірності відповідних явищ, процесів і відіграють роль загальних принципів, що спрямовують навчальну діяльність, але їх практичне використання фахівцем залежить від конкретних умов його роботи. З іншого боку, практична діяльність спеціаліста будується відповідно до своїх особливих і специфічних законів. Так, проблеми, які виникають у практика, носять різнобічний, цілісний і комплексний характер. Для їх ефективного розв'язання фахівець має синтезувати (інтегрувати) знання, одержані при вивченні різноманітних теоретичних дисциплін, включити їх у категоріальний апарат мислення у професійному процесі. Тобто, знання, засвоєні випускниками вузу відповідно до логіки даних



наук, не стають прямо і безпосередньо «керівництвом до дії», а проходять складний процес трансформації, включення у категоріальний апарат мислення спеціаліста – властивості особистості, яка складає основу компетенції.

Теоретичні знання (категоріальні проблеми) при розв'язанні суто професійних і навчальних задач використовуються особистістю, зазвичай, не у «знятому вигляді», як це дається у підручниках. Їх текст утворено з розрахунком на скороченість і згорнутість у категоріальні структури. Мислення практика повинно мати, по-перше, загальною тенденцією до трансформації, згортання, скорочення знань у певні «згущення», які і є безпосередньо когнітивною основою для прийняття рішень, і, по-друге, фактичною неспроможністю утримувати у свідомості всю сукупність понять, що визначають прийняття відповідного рішення.

Для того, щоб когнітивні передумови – щоб знання стали зрозумілими, треба і визначити практичні дії, які повинні стати предметом розгорнутого аналізу. Фахівець має зайняти особливу (рефлексивну) позицію щодо власних рішень і дій, вичленити їх для спеціального дослідження, осмислення та оцінки.

Методологічне положення Л. С. Виготського про процес інтеріоризації особистістю соціальних стосунків має принципове значення і відіграє роль регулятора діяльності. Відповідно до теорії Л. С. Виготського, людина оволодіває поняттями (інтеріоризує їх) спочатку у процесі розгорнутого зовнішнього діалогу з іншими, який поступово стає діалогом внутрішнім. Під час внутрішнього спілкування словесні висловлювання скорочуються, згортаються, перетворюючись у своєрідні ідіоми, «згущення», зрозумілі лише самій людині. Саме ці індивідуальні уявлення і схематизм визначають бачення людиною об'єктів та явищ. Відзначимо, що такі «згущення» часто бувають неповними, неточними, а то і просто неправильними. Для того, щоб реконструювати їх, слід створити умови, які б дозволяли екстеріоризувати ці індивідуальні уявлення, ніби вивести їх назовні. Основною умовою для цього є зовнішній розгорнутий діалог з іншими людьми.

Таким чином, для розвитку здатності особистості до самоуправління своєю діяльністю однакове значення має як процес інтеріоризації, так і процес екстеріоризації. Людина, включаючись у взаємодію з іншими людьми, засвоює різноманітні функціональні позиції та ролі і на цій основі перетворює «зовнішнє» у «внутрішнє».

Однак, для того, щоб розвивати внутрішні функції, людина має переходити і від «внутрішнього» до «зовнішнього», вступаючи в активну міжособову взаємодію, збагачуючи себе новими функціями і засобами регуляції дій. Отже, предметній діяльності спеціаліста має передувати внутрішня (ідеальна), тобто осмислення мети дій, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання тощо.

Усвідомлення смислу дії здійснюється у формі відображення її предмету як свідомої мети. Відповідно до цього процес формування навчальних умінь передбачає оволодіння зовнішньою (предметною) і внутрішньою (ідеальною) сторонами діяльності. Освоюючи лише зовнішню предметну діяльність, тобто практичні дії, фахівець визначає спосіб дії на основі лише логіки практичних дій (спочатку робить, а потім аналізує, чому дані дії привели або не привели до потрібного результату).

Оскільки логіка практичних дій не розкриває закономірних зв'язків між компонентами професійного процесу, то спеціалісти при цьому часто не можуть обґрунтувати, які саме способи дій і чому саме були вибрані в тій чи іншій ситуації, вони просто копіюють дії інших або сліпо виконують вказівки методичних розробок. Свідома навчальна дія – це спроектована, передбачувана дія, основана на осмисленні мети, способів виконання та принципу вибору цих способів. Саме глибока теоретична основа надає навчальним умінням цілеспрямованого, усвідомленого характеру. Кожне навчальне вміння, таким чином, є певною сукупністю інтелектуальних і практичних дій, цілеспрямованих і взаємозв'язаних, виконуваних у певній послідовності.

У психологічних дослідженнях [4, с.83-87] розкривається логіка руху теоретичних знань у процесі вироблення рішень. Підкреслюється, зокрема, що,

у спеціаліста, передусім, мають бути сформульованими певні провідні ідеї, які задають загальну спрямованість його діяльності. При цьому принципово, що ці ідеї повинні бути засвоєними особистістю на рівні особистих переконань. Лише в такому випадку вони будуть не просто декларованими ідеями, а такими, що реально мотивують дії спеціаліста.

Необхідною передумовою розвитку фахівця, як суб'єкта праці, є формування критеріальних структур, що здійснюється у процесі поєднання теоретичних знань та практичного індивідуального професійного досвіду. При цьому теоретичні знання розширюють межі власного чуттєво-інтуїтивного досвіду, спрямовують, організують, осмислюють його в соціальному контексті і, таким чином, відкривають можливості для його вдосконалення та розвитку.

Процес перетворення теоретичних знань на емпіричні конструктивні схеми, що безпосередньо співвідносяться з конкретними практичними ситуаціями, не лише забезпечує дієвість, оперативність і ефективність цих знань, але й часто призводить до їх стереотипізації.

Розв'язання проблеми реконструкції конструктивних схем вимагає від особистості усвідомлення (рефлексії) власного категоріального апарату, його сильних і слабких сторін, переосмислення сформованих критеріїв аналізу і оцінки навчальних явищ на основі теорії.

Оволодіння фахівцем теоретичними знаннями та накопичення практичного досвіду є необхідною, але недостатньою умовою професіоналізму. Лише постійне осмислення, аналіз і узагальнення власного досвіду дозволяють особистості розвиватися як професіоналу. Рефлексивне ставлення компетенції спеціаліста до власної діяльності є однією з найбільш важливих психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу конструктивного вдосконалення. Саме рефлексія забезпечує можливість виходу з повного заглиблення у безпосередній процес, зайняти позицію над ним, поза ним для судження про нього [5, с. 91-95].

Проведене наступне дослідження. Спеціалістам пропонувалось три варіанти умінь: сенсорних, перцептивних і розумових. В кожному варіанті серед цього переліку було лише одне вміння розв'язування навчальних задач. Досліджувані (83 особи) визначали його місце і значущість серед всього переліку, тобто зранжували ці вміння наступним чином: аналіз навчальної ситуації (70 осіб); встановлення суттєвих та несуттєвих ознак спостережуваних фактів, співставлення їх, визначення подібності та відмінності (65 осіб); встановлення причинно-наслідкових зв'язків і на цій основі вироблення стратегії і тактики (45 осіб). Аналіз одержаних результатів, свідчить, що значна частка спеціалістів не розрізняють вміння розв'язувати навчальні задачі від інших, і відповідно не надають їх значимості і цінності.

Проведено дослідження, метою якого було виявити у спеціалістів різного фахового рівня виявити їхні здібності до розв'язання професійних задач. Дослідженнями було охоплено 223 спеціаліста, професійну діяльність яких оцінювали експерти. Оцінка підготовленості спеціалістів до розв'язання професійних задач здійснювалася на основі узагальнення експертних суджень. У ролі експертів виступали адміністрація, працівники з великим стажем професійної роботи. У результаті проведених досліджень встановлено, що рівні підготовленості спеціалістів до розв'язання професійних задач не зовсім залежать від стажу професійної роботи. Так наприклад, спеціаліст з малим стажем роботи розв'язував задачі більш вищого рівня і навпаки. Фахівці з великим трудовим стажем зіткнулися з труднощами при вирішенні задач нижчого кваліфікаційного рівня.

Згідно одержаних результатів можна виділити деякі тенденції у розвитку умінь спеціалістів розв'язувати професійні задачі:

1. Зростає число спеціалістів з високим і середнім рівнем підготовленості до розв'язання професійних задач (від 32,0% у групі зі стажем до 1 року роботи до 43,0% у групі зі стажем від 3 до 8 років роботи). Це можна інтерпретувати як наслідок адаптації спеціалістів до професії. Слід мати на увазі ще й ту

обставину, що наведені дані дещо ідеалізовані, вони виражають, як буде видно при подальшому аналізі, не стільки реальний, скільки бажаний стан речей.

2. Велика частка спеціалістів з низьким і дуже низьким рівнем підготовленості до розв'язання професійних задач (68,0% у групі зі стажем до 1 року і 57,0% у групі зі стажем від 3 до 8 років). Як бачимо, позитивна динаміка залежно від стажу є, але вона дуже незначна і явно не може задовольнити вимоги практики.

По суті, йдеться про те, що професійна діяльність може здійснюватися на емпіричному та свідомому рівнях. Ці міркування ґрунтуються на осмисленні результатів інтерв'ю з спеціалістами та експертами,

Чуттєво-інтуїтивний рівень мислення про розв'язанні професійних задач пов'язаний з оволодінням лише зовнішньою, предметною, стороною діяльності, коли спеціалісти визначають спосіб дії на основі логіки практичних дій. При цьому упускається та обставина, що логіка практичних дій не розкриває закономірні зв'язки між окремими компонентами професійного процесу, що є компетенцією теорії. Внаслідок спеціалісти часто не можуть (і не бачать у цьому необхідності) обґрунтувати, які способи дії і чому саме були вибрані у даній ситуації, вони просто копіюють дії інших колег або сліпо виконують методичні поради.

Дискурсивно-логічний рівень передбачає, що зовнішній предметній діяльності передує внутрішня, теоретична, тобто здійснюється осмислення цілей, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання. Для підтвердження сказаного зішлемося на міркування О. М. Леонтєва. Свідома дія, підкреслює він, – це процес, підпорядкований усвідомленій меті, який призводить до прогнозованого результату.

Дуже часто спостерігається розузгодження процесів оволодіння спеціалістами теоретичними знаннями та накопиченням ними практичного досвіду. Ці процеси співіснують ніби паралельно, не перетинаються, не зумовлюючи формування теоретично обґрунтованих конструктивних схем розв'язання професійних задач, у всякому випадку, у тих молодих спеціалістів,

чия підготовленість до розв'язання задач знаходиться на низькому або нульовому рівні.

**Висновки.** Представлене дослідження присвячене обговоренню теоретико-методологічних проблем аналізу професійної діяльності, розкривається структура професійної підготовки, особливості формування професійного мислення, розглядаються труднощі професійного становлення, розглянуто шляхи та умови організації рефлексивного навчання майбутніх фахівців умінню розв'язувати професійні задачі. Виходячи з цього, досліджено психологічні засади професійної підготовки спеціалістів. Досліджуючи умови розвитку професійної компетентності фахівців враховано такі її складові як: особливості професійного становлення і розвитку професійних здібностей спеціаліста, його професійне мислення, рефлексію та мистецтво вирішення професійних завдань.

#### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах / Л.С. Выготский – М. : Педагогика, 1984. – Т. 6. – 400 с.
2. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя / С.Б. Елканов – М. : Просвещение, 1985. – 143 с.
3. Лиепиньш Э.К. Категориальные ориентации познания / Э.К. Лиепиньш. – Рига: Зинатне, 1986. – 210 с.
4. Мышление учителя : Личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 102 с.
5. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1958. – 146 с.
6. Чепелева Н.В. Психологическая герменевтика – наука о понимании / Н.В. Чепелева // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 3. – С. 6 – 10.

7. Ярошевский М.Г. Неправомерное мнение о несовместимости естественнонаучного образа мысли с ценностно-нравственным воззрением на сущность человека / М.Г. Ярошевский // Человек. – 1998. – № 2. – С. 46 – 48.

### **References transliterated**

1. Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij: v 6-ti tomah / L.S. Vygotskij – M. : Pedagogika, 1984. – Т. 6. – 400 s.

2. Elkanov S.B. Professional'noe samovospitanie uchitelja / S.B. Elkanov – M. : Prosveshhenie, 1985. – 143 s.

3. Liepin'sh Je.K. Kategorial'nye orientacii poznanija / Je.K. Liepin'sh. – Riga: Zinatne, 1986. – 210 s.

4. Myshlenie uchitelja : Lichnostnye mehanizmy i ponjatijnyj apparat / Ju.N. Kuljutkina, G.S. Suhobskoj. – M. : Pedagogika, 1990. – 102 s.

5. Rubinshtejn S.L. O myshlenii i putjah ego issledovanija / S.L. Rubinshtejn. – M. : AN SSSG, 1958. – 146 s.

6. Chepeleva N.V. Psihologicheskaja germenevtika – nauka o ponimanii / N.V. Chepeleva // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2001. – № 3. – S. 6 – 10.

7. Jaroshevskij M.G. Nepravomernoje mnenie o nesovmestimosti estestvennonauchnogo obraza mysli s cennostno-nravstvennym vozzreniem na sushhnost' cheloveka / M.G. Jaroshevskij // Chelovek. – 1998. – № 2. – S. 46 – 48.