

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Шевченко Н.Ф., к.психол.н., доцент, докторант

Запорізький національний університет

У статті висвітлені особливості підготовки фахівців, що спеціалізуються як “Медичні психологи” в умовах класичного університету. Наголошено на тому, що формування професійної свідомості є основою сучасної системи фахової підготовки.

Ключові слова: медичний психолог, система фахової підготовки психологів, професійна свідомість.

Шевченко Н.Ф. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКИХ ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье освещены особенности подготовки специалистов, которые специализируются как “Медицинские психологи”, в условиях классического университета. Подчеркнуто, что формирование профессионального сознания специалистов служит основой современной системы профессиональной подготовки.

Ключевые слова: медицинский психолог, система профессиональной подготовки психологов, профессиональное сознание.

Shevchenko N. THEORETICAL ASPECTS OF MEDICAL PSYCHOLOGISTS PROFESSIONAL STUDYING IN CLASSICAL UNIVERSITY / Zaporizhzhya National University, Ukraine.

The article deals with features of professional studying of psychologists who specializing in medical psychology in classical university. It is pointed out that professional consciousness is the basis of modern system of professional studying.

Key words: medical psychologist, system of vocational training of psychologists, professional consciousness.

Необхідність підготовки психологів, що спеціалізуються як медичні, й надаватимуть психологічну допомогу соматичним хворим різного ступеня тяжкості, зумовлена наступними факторами. Перш за все, сучасний етап суспільного та економічного розвитку в Україні характеризується інтенсивною психологізацією всіх сфер соціальної практики. У суспільстві сформувались численні очікування і запити, задовольнити які може тільки психологія як наука і практична дисципліна. Реалізація цих запитів і очікувань можлива тільки за наявності достатньої кількості професіоналів у галузі психології. Природно, що їх поява може бути забезпечена новою і продуктивно працюючою системою фахової підготовки.

Наступним фактором є те, що гуманізація медицини, яка поглиблюється останнім часом у нашому суспільстві, призвела до зростання потреби звернення за психологічною допомогою при переживанні тяжких захворювань. Найбільш гострою така потреба є в тих лікарняних закладах, де процес лікування здійснюється на фоні важких психологічних потрясінь, що викликані хворобою. Це, зокрема, онкологічні клініки, опікові та інфарктні відділення, відділення травматології та інші. Крім того, як свідчать широкомасштабні дослідження, багато порушень, у виникненні яких певну роль відіграють психогенні фактори, лишаються без належної уваги і можуть лікуватися неправильно, або не лікуватися взагалі, тому не менш важливою є робота психолога в психоневрологічних диспансерах.

Медичні психологи можуть брати участь у рішенні широкого кола завдань профілактики, діагностики, лікування, реабілітації хворих з нервово-психічними розладами, психосоматичною патологією, хронічним стресом. Створені ефективні методи надання допомоги дітям та підліткам з порушеннями психічного розвитку, девіантною поведінкою. Нині в Україні медичні психологи працюють переважно в

психіатричних стаціонарах. Амбулаторні та стаціонарні соматичні та неврологічні підрозділи практично не укомплектовані медичними психологами. Непрямим показником дефіциту психологічної допомоги населенню служать численні факти звертання громадян за допомогою до представників нетрадиційної медицини (екстрасенси, цілителі і т.п.). Великий досвід роботи психологів у закордонних та вітчизняних клініках, а також ефективні результати психологічної допомоги соматичним хворим (Дж. Банкрофт, 1997; Я. Гоулер, 1997; Г.А. Зинькович, С.А. Зинькович, 2000; В.Н. Герасименко, 1988; А.В. Гнезділов, 1995; С.Я. Карпіловська, 2003; В.В. Ніколаєва, 1987; Н. Пезешкиан, 1996; Н.Ф. Шевченко, 2001; А.А. Шутценбергер, 1990; И. Ялом, 2000; S.L. LeShan, 1994; D. Spiegel, J. Bloom, Н. Kraemer, 1989; С. Simonton, S. Simonton, 1988) свідчать про необхідність підготовки фахівців даного профілю.

Добре відомо, що сучасна університетська система професійної підготовки психологів своєчасно задовольняє актуальні запити соціальної практики, що потребує швидкого реагування в аспекті професійної підготовки психологів різних спеціалізацій. Але сучасна соціально-економічна ситуація суттєво ускладнює можливість підготовки психологів усіх необхідних спеціалізацій, У такому разі, що цілком зрозуміло, треба зосередитися на підготовці тих фахівців, які б найбільшою мірою забезпечували потреби громадян суспільства. Таким вимогам відповідають саме фахівці з психології. Але фахова підготовка сучасного медичного психолога не може будуватися за класичною схемою. Сьогодні важлива не стільки дослідницька складова, скільки практична. Гармонійне поєднання соціально-дослідницького і практичного аспектів професійної підготовки можливе на базі сучасних технологій. Саме такі технології є системоутворюючим фактором професійної підготовки сучасного психолога [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. Метою нашої статті є висвітлення особливостей підготовки фахівців, що спеціалізуються як “Медичні психологи” в умовах класичного університету.

Актуальність створення нової системи підготовки повною мірою стосується як психолого-педагогічного та педагогічного змісту такої системи, так і можливих шляхів, засобів і форм її практичної реалізації. Потреба саме в новій системі професійної підготовки зумовлена цілою низкою обставин, серед яких однією з найважливіших, на нашу думку, є наступна.

Сьогодні система професійної підготовки психологів за своєю суттю, своїм змістом і формами принципово мало чим відрізняється від такої ж системи підготовки педагогів, соціальних працівників, соціологів, менеджерів та інших фахівців. Однак такі відмінності є, і вони мають принциповий характер. Більше того, ці відмінності знаходять своє втілення у всіх трьох підсистемах системи професійної підготовки: аксіологічній, психолого-педагогічній і нормативно-педагогічній.

Аксіологічна підсистема - це усвідомлені, осмислені і сформульовані в явному вигляді вихідні філософсько-світоглядні настанови, духовно-моральні цінності й методологічні орієнтації різного ступеня узагальнення. Щодо психолого-педагогічної підсистеми, то вона включає принаймні одну концептуальну модель, що описує процес формування нового досвіду. Діапазон можливих концептуальних уявлень достатньо широкий. Але самою загальною моделлю, безумовно, є особистість. Використання саме особистості як базової психолого-педагогічної категорії - одна з характерних тенденцій у побудові сучасних систем професійної підготовки. Нормативно-педагогічна підсистема - це сукупність педагогічних засобів, змісту й форми навчання.

Розробка і побудова системи професійної підготовки - це єдність двох взаємопов'язаних процесів: з'ясування, осмислення і формулювання в явному вигляді положень, що належать до кожної підсистеми, і забезпечення взаємодії підсистем.

Розгляд розроблюваної нами системи професійної підготовки психологів логічно розпочинати саме з аксіологічної підсистеми. Положення про те, що саме система професійної підготовки психологів повинна бути гуманістичною як за формою, так і за змістом, не потребує спеціального обґрунтування. Вкажемо лише на те, що психолог - це професіонал, який насамперед покликаний забезпечити гуманітарну конверсію усіх сфер сучасної соціальної практики. Це означає, що його професійне становлення має відбуватись, як мінімум, в умовах гуманістичної системи.

Необхідно виділити дві основні форми втілення цих настанов і орієнтації у вузівську освітню систему. Перша форма - гуманітаризація, а друга - власне гуманізація. Якщо послідовно дотримуватись гуманістичних настанов і цінностей, то гуманітаризацію можна розглядати як стадію глибиннішої за своєю суттю гуманізації. На нашу думку, гуманітаризація може бути стадією (етапом) при побудові гуманістичної освітньої системи. Для того, щоб гуманітарна освіта була необхідною складовою гуманізації, потрібно, як мінімум, щоб вона здійснювалась на матеріалі культури, тобто на матеріалі кращих зразків і надбань людства. Таким чином, гуманітаризація - це лише передумова гуманізації.

Повертаючись до гуманістичних настанов і цінностей, слід вказати на те, що педагогічна наука робить спроби їх осмислити, трансформуючи, зокрема, у так званий особистісний підхід. Саме особистісний підхід (особистісна орієнтація) має найбільший потенціал для свого втілення в педагогічну систему. Своєрідною квінтесенцією особистісного підходу є саме ідея самореалізації. Самореалізація це і є втілення глибинної природи, суттєвих сил кожної людини. Освітня система буде справді гуманістичною і особистісно-орієнтованою настільки, наскільки вона працює на самореалізацію того, хто навчається.

Основною метою вищої освіти є не абстрактний розвиток особистості, а її особистісне та професійне самовизначення. Досягнення такої мети інтегрує в собі багато окремих цілей. Забезпечення повноти і безперервності в розвитку особистості виступає принципом побудови гуманістичної освітньої системи. Згідно з цим принципом, особистісні особливості повинні враховуватися, починаючи з відбору абітурієнтів і закінчуючи розподілом випускників вузу. Оскільки професіоналізацію необхідно розглядати як завершальний етап загального психічного і культурного розвитку майбутнього фахівця, у відповідному цілепокладанні важливо спиратись не тільки на професіограми, але й на психограми та акмеограми фахівця. Тому у кваліфікаційних характеристиках медичних психологів повинні міститися не лише вимоги до вмінь і навичок випускників вузу, але й професійно важливі особистісні ознаки (властивості). Однак це повинні бути не абстрактні особистісні риси, а конкретизовані - з урахуванням умов життєдіяльності.

Було б хибним вважати, що в психолого-дидактичних розробках, які належать до вищої школи, у тій чи іншій формі не фігурує поняття "особистість". Навпаки, педагогікою вищої школи зібраний чималий досвід розробки моделі фахівця. Цілком очевидно, що розробка такої моделі базується на певній експліцитній або явно сформульованій концептуальній моделі особистості.

У межах сучасних психолого-педагогічних концепцій вищої школи є цілий ряд моделей особистості фахівця [9, 10], але на обмеженість підходу, орієнтованого на модель фахівця, вказує Б.Б. Коссов [11]. Він вважає, що розуміння випускника вузу лише як фахівця неадекватне сучасному уявленню про головну мету вищої освіти, яка полягає, на його думку, у розвитку особистості студента в цілому. Зовсім не випадково, що численні спроби побудувати кваліфікаційні характеристики різних фахівців із вищою освітою, зроблені в межах досить вузького розуміння моделі фахівця, мають обмежені перспективи практичного використання. Вони, по суті, відображають лише потрібний

на сьогодні рівень знань та умінь, тобто "продукцію" вищої освіти на рівні інформаційного підходу, але, на жаль, не змогли піднятися до вищого рівня узагальнення - особистісного рівня.

Поділяючи цю точку зору, слід сказати, що підхід, який базується на моделі фахівця, ще далеко не вичерпав свого потенціалу. Успіхи сучасної психології, у тому числі гуманістично орієнтованої, дозволяють подолати діяльнісну парадигму і сформувати досить продуктивні ідеї та уявлення як про особистість загалом, так і про особистісну активність зокрема. Саме виходячи із вказаних положень, необхідно будувати конструктивні моделі фахівців.

При розробці та побудові нової системи професійної підготовки психологів зусилля, на нашу думку, насамперед необхідно зосередити на психолого-педагогічній підсистемі. Щодо власне психолого-педагогічної підсистеми, то як її ядро виступає певний психологічний конструкт або сукупність таких конструктів. Особистість - це, безумовно, один із найбільш загальних подібних конструктів. Але власне особистість може розглядатися, виходячи з різних методолого-теоретичних підходів. Фахова підготовка психологів будується, як правило, орієнтуючись на описово-нормативну модель особистості та діяльності фахівця. Власне, на їхній основі й формулюються вимоги до змісту професійної підготовки психолога [5]. Разом із тим сучасна соціальна практика ставить до психолога досить численні й суперечливі вимоги, які принципово не можуть бути одночасно подані в певній описово-нормативній моделі особистості та діяльності фахівця.

Усе частіше предметом інтересу дослідників у сфері педагогічної психології стає професійна свідомість і самосвідомість суб'єкта діяльності та їх складові і продукти - цінності, смислові утворення, рефлексія тощо. Спостерігається прагнення вийти за межі вузько технологічного розуміння професійної діяльності у сферу психології свідомості. При цьому розвиток останньої розглядається як основний зміст процесу професіоналізації [12]. Але для того, щоб психологічний конструкт "професійна свідомість" став основою високоефективної та високопродуктивної сучасної системи професійної підготовки, необхідно вирішити ряд теоретико-методологічних, емпіричних та методичних завдань. Одночасно з необхідністю розкриття змісту професійної психологічної свідомості, її структури і специфічних механізмів, не менш важливим є виявлення та обґрунтування підходів, шляхів, а також конкретних форм і способів її цілеспрямованого формування й розвитку.

На жаль, кількість досліджень, так чи інакше пов'язаних із професійною свідомістю психолога, невелика. Крім того, професійна свідомість рідко виступала предметом цілеспрямованого дослідження. Традиційно фактором, який обумовлює ефективність професійної діяльності, визначали процес фахової підготовки – передачі і оволодіння теоретичними знаннями та практичними навичками. Пізніше до факторів ефективності професійної діяльності було віднесено і систему професійно важливих якостей, які повинен мати професіонал як особистість для успішної реалізації професійної діяльності. І лише у межах останніх досліджень такі уявлення було узагальнено і найважливішою детермінантою ефективності професійної діяльності було визнано професійну свідомість фахівця.

Показово, що професійна свідомість розглядається як найважливіша категорія, яка реально відображає суть процесу професійного становлення і розвитку фахівця, передусім - на етапі вузівської освіти. Говорячи про професійну свідомість, ми маємо на увазі свідомість як феномен, який будується в логіці психологічного бачення дійсності, яке формувалося шляхом усвідомлення цінності розуміння причинності психологічного факту, а потім практичної навички його здобуття, корекції.

Ми вважаємо, що протиріччя між існуючою практикою підготовки психолога та його професійною діяльністю є достатньо гострими і, відповідно, ще більше підстав є розглядати професійну свідомість як зосередження таких протиріч. Справедливість подібної екстраполяції зумовлена двома основними обставинами. По-перше, нині система професійної підготовки психологів не має принципових відмінностей від системи професійної підготовки педагогів. По-друге, професійна діяльність психолога значно складніша і менш нормативно структурована, ніж у педагога. При цьому психолог стикається зі значно більшим, порівняно з педагогом, розмаїттям завдань.

Первинна концептуалізація проблеми вивчення і розвитку професійної свідомості психологів цілком може бути здійснена, орієнтуючись на підходи та результати, отримані для педагогів [13]. Надалі зусилля будуть спрямовані на пошук особливостей, притаманних саме професійній свідомості психологів.

Система відносин майбутнього фахівця з об'єктами світу визначається такими твірними, як особливості професійного відображення ситуацій, особливості професійного міжособистісного сприймання, особливості професійного спілкування. Але ж на перше місце серед показників сформованості професійної свідомості, на нашу думку, повинна ставиться професійна семантика. У процесі професійного навчання у внутрішньому світі майбутніх фахівців відображається велика кількість різних навчальних предметів, у тому числі й професійних. На початку навчання вивчаються професійні значення, але поки тільки в теоретичному аспекті. Вони ще не мають актуальної цінності для подальшої діяльності, тобто ще не перетворюються в її функціональний компонент. Лише в процесі подальшого навчання та практичної діяльності відбувається перебудова декларативних понять у професійно реальні. Тобто в професійному становленні особистості відбувається такий процес семантизації, коли конструюється нове розуміння предметів, і саме за допомогою аналізу процесу формування професійних значень стає можливим прослідити, як відбувається формування професійної свідомості особистості. Тому можна говорити про те, що наявність та сформованість професійної свідомості може визначатися за допомогою числових параметрів семантичних структур.

Аналіз досліджень, що присвячені цій проблемі, дає підстави вважати семантичні методи перспективними при дослідженні процесу формування професійної свідомості, оскільки вони надають можливість дослідити деякі особливості її функціонування на рівні глибинної семантики [14, 15, 16].

На сьогодні одним із основних недоліків професійної підготовки у вищій школі є безумовне домінування так званого знаннєвого (гностичного) підходу. У межах такого підходу основним освітнім завданням вважається формування у студентів міцних науково-предметних знань. Подібний стан речей неодноразово піддавався критиці. Зазначалося, що в процесі навчання студенти мають справу не зі змістом професійної діяльності, а з науковими предметами. Навчальна діяльність у такій освіті виявляється "нейтральною" по відношенню до предмета майбутньої професійної діяльності [2]. У результаті навчання ми маємо (у кращому випадку) знавців, ерудитів у конкретній сфері знань, але не суб'єктів цілісної професійної діяльності. Виявляється опозиція: *учень* (можливо, надзвичайно здібний до засвоєння основ наук, успішно складає заліки та іспити, але неспроможний як професіонал, у цьому розумінні - "вічний студент") і *діяч*. Реальна професійна діяльність характеризується розмаїттям контекстів застосування знань, комплексним характером проблемних ситуацій, які потребують системного їх використання, що робить неможливим пряме перенесення знань у практику. Опиняючись у реальній ситуації, випускник вузу, у кращому випадку, на кілька років провалюється в "яму адаптації". Відзначено, що моделлю навчання, яка відповідає "знаннєвому" підходу, наприклад, у традиційній педагогічній освіті, є

вербальне навчання, що ґрунтується на трансляції, запам'ятовуванні і відтворенні текстів комунікації [13].

Розглянуте протиріччя не є наслідком лише недоліків в організації процесу освіти у вищому навчальному закладі. Конкретні технології професійної освіти спираються також і результати традиційних психологічних досліджень свідомості. Значна їх частина проводилася в межах гносеологічного (пізнавального, суб'єкт-об'єктного) відношення. У своїх крайніх проявах таке відношення виступало як гносеологічна редуція - зведення свідомості до знання суб'єкта про світ і про себе у світі, заміна реально практичних відносин людини зі світом однією їх стороною - пізнавальною. Гносеологізм не може бути основою аналізу становлення і розвитку професійної свідомості, оскільки розглядає індивіда не як суб'єкт діяльності (практика), а як суб'єкт пізнання (теоретика) [13]. Відповідно, вихідним принципом дослідження та формування професійної свідомості має стати розуміння того, що робота зі знанням не тотожна роботі зі свідомістю.

Зміст професійної свідомості, яка представлена у вигляді системи особистісних смислів, визначає зміст, характер та якість професійної діяльності. Саме професійна свідомість виявляється основним вузлом, де зосереджені розбіжності (протиріччя) між практикою підготовки фахівця та його конкретною професійною діяльністю [13].

Вивчення професійної свідомості передбачає реконструкцію групового інваріанта суб'єктивних особистісних смислів, що сформувалися у фахівців за період професійної підготовки, за допомогою методу семантичного диференціала. На цьому етапі дослідження виникає проблема вибору категорій, аналіз яких дозволив би виявити змістовні характеристики професійної психологічної свідомості. Категорії, що підлягають аналізу методом семантичного диференціалу, мають носити характер форми узагальнення або фактора, як смислового інваріанта змісту понять, що належать до певної професійної сфери. На нашу думку, такими категоріями можуть виступати позначення компонента структури діяльності: об'єкт, предмет, мета, завдання, мотив, засоби та способи. Виходячи з принципу єдності свідомості та діяльності, а також наведених вище міркувань, саме узагальнене відображення професійної діяльності, тобто система суб'єктивних особистісних смислів, виступає змістовним смисловим ядром професійної свідомості.

У процесі навчання розвиток професійної свідомості майбутніх медичних психологів передбачає розробку та реалізацію спеціальної психолого-педагогічної програми. Така програма повинна подавати процес розвитку професійної свідомості у динаміці, з виділенням етапів розвитку, з фіксацією характерного для кожного етапу вектора розвитку, умов і механізму переходу з рівня на рівень. Розробці та апробації цієї програми буде присвячений наступний етап нашого наукового дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2000.- 368 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.- М., 1991.-207 с.
3. Максименко С.Д. Наукова психологія і психологічна практика. Проблеми загальної та педагогічної психології / Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. - К.: 2002.-Т. III, ч. 9.-С. 3-12.
4. Максименко С.Д. Наукова психологія і психологічна практика. Проблеми загальної та педагогічної психології / Збірник наукових праць Інституту

- психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д.- К.: 2002.- Т. III, ч. 9.-С. 3-12.
5. Панок В. Зміст підготовки практикуючих психологів //Основи практичної психології / Під ред. В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева. – К.: Либідь, 1999. – С. 236 – 241.
 6. Семенов И.Н. Методологические проблемы гуманизации непрерывного образования на основе рефлексивно-акмеологического подхода // Инновационная деятельность в образовании. - 1994.- № 1.- С. 20 – 30.
 7. Чепелева Н. Особистісна підготовка практикуючого психолога //Основи практичної психології / Під ред. В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева. – К.: Либідь, 1999. – С. 242 – 249.
 8. Яценко Т.С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія процес, практика. Навчальний посібник. – Хмельницький: Видавництво НАПВУ, 2002. – 792 с.
 9. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика инновационного образования // Вестник МГУ, сер. 14. - 1998.- № 2 .- С. 88-97.
 10. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. - М., 1995. - 270 с.
 11. Коссов Б.Б. Обобщенность содержания высшего образования как фактор его развития (личностно-развивающее образование) // Вопросы психологии.- 1995.- № 5.- С. 9 -20.
 12. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух // Журнал практического психолога. – 1997. - № 6.- С. 3 –13.
 13. Исаев Е.И., Косорецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии.- 2000. - № 3.- С. . 57-66.
 14. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
 15. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. Смоленск: Изд-во Смоленского гуманит. ун-та, 1997. – 396 с.
 16. Ханина И.Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира // Вестник МГУ, сер.14, Психология.-1990, № 3.- с. 42-49.