



УДК 159.923

**Наталія Чепелева**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-дослідної роботи

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

ORCID ID 0000-0002-2085-4148

e-mail chepelevan@gmail.com

## **КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА**

### *Анотація*

*Статтю присвячено обґрунтуванню впливу особистісного досвіду як організованого смислового утворення на розвиток професійної компетентності психолога. Показано, що проблему розвитку професійної компетентності фахівця-психолога доцільно розглядати у контексті постнекласичного методологічного підходу, який тлумачить особистість як людину, здатну до самодетермінації, самотворення та самопроекування. Конструювання досвіду як необхідної умови розвитку особистості при цьому запропоновано тлумачити як приведення соціокультурної та особистої інформації в систему, організацію цієї інформації в пов'язані структури, які допомагають досягнути її смисл.*

*Професійну компетентність запропоновано розглядається як єдність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності, та досвіду, який передбачає не лише володіння необхідними практичними вміннями і навичками, а й наявність у фахівця розвинутого поля професійних смислів, що великою мірою зумовлюють творчий характер професійної діяльності психолога. Особистісний досвід фахівця являє собою організовану й цілісну структуру, вихідний матеріал для якого надають реальні життєві та професійні події. Його можна розглядати як осмислення та впорядкування плинних подій, які зароджуються в тих чи інших життєвих та професійних*



ситуаціях, і, будучи означені, осмислені та проінтерпретовані, трансформуються в досвід особистості.

Основними складовими професійної компетентності визначено когнітивну, операціональну та комунікативну. Вони формуються на різних етапах навчання у процесі здійснення таких видів діяльності: учбової квазіпрофесійної та учбово-професійної. Показано, що розвиток усіх видів професійної компетентності базується на осмисленні особистого досвіду студентів та великою мірою залежить від успішного розв'язання основних конфліктів – неузгодженості, десемантизації та смислового конфлікту. Невирішення цих конфліктів блокує розвиток смислової сфери майбутнього фахівця та призводить до ригідності професійного досвіду особистості, невпевненості у власних фахових можливостях, розчаруванні у майбутній професії. Доведено, що однієї з умов розв'язання основних конфліктів є розвиток здатності до розуміння та інтерпретації, які є важливими процедурами як практичної діяльності психолога, так і самопізнання, саморозвитку, професійної рефлексії фахівця, збагачуючи тим самим його професійний та особистісний досвід. Показано також, що важливу роль у розвитку професійної компетентності психолога відіграє вибудовування нових схем та сценаріїв професійної діяльності за допомогою двох основних механізмів розуміння та інтерпретації особистого досвіду – семіотичного та комунікативного, а також розвиток діалогізму як однієї із професійно важливих якостей фахівця-психолога.

**Ключові слова:** професійна компетентність; професійний досвід; смисл; інтерпретація; постнекласична психологія; навчальні конфлікти; розуміння; діалог; рефлексія.

**Nataliia Shepeliava**, the full member of the NAES of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Deputy Director of Research Work of G.S.

## **EXPERIENCE CONSTRUCTING AS A FACTOR OF PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF A PSYCHOLOGIST**

### ***Summary***

*The article is devoted to substantiation of influence of personal experience as an organized semantic formation on the development of a psychologist professional competence. It is shown that the problem of professional competence development should be considered in the context of a post-nonclassical methodological approach that interprets an individual as a person which is capable of self-determination, self-creation and self-designing. The experience constructing as a necessary condition for personal development is interpreted as bringing sociocultural and personal information into the system, organizing this information into related structures that help to understand its meaning.*

*Professional competence is considered as the unity of knowledge, which is necessary for successful professional activity and experience, which involves not only the possession of necessary practical skills and abilities, but also the presence of a specialist's developed field of professional meanings, which determine the creative nature of the psychologist's professional activity to a large extent. The personal experience is an organized and holistic structure, the source material for which is provided by real life and professional events. It can be considered as comprehension and ordering of current events, which arise in certain life and professional situations, and, being defined, understood and interpreted, they are transformed into personal experience.*

*The main components of professional competence are cognitive, operational and communicative. They are formed at different stages of education in the process of carrying out the following activities: educational quasi-professional and educational-professional. It is shown that the development of all professional competence types is*



*based on understanding a students' personal experience and to a great extent depends on the successful resolution of major conflicts – inconsistencies, desemantization and semantic conflict. Failure to resolve these conflicts blocks the development of the future specialist's semantic sphere and leads to the person's professional experience rigidity, uncertainty in his own professional capabilities, frustration in the future profession. It is proved that one of the conditions for resolving major conflicts is the development of the ability to understand and interpret, which are important procedures of the psychologist's practical activities, as well as his self-knowledge, self-development and professional reflection, thus enriching his professional and personal experience. It is also shown that the development of new schemes and scenarios of professional activity with the help of two main mechanisms for understanding and interpreting personal experience – semiotic and communicative, as well as the development of dialogism as one of the professionally important qualities of a psychologist, plays an important role in the development of a psychologist's professional competence.*

**Keywords:** *professional competence; professional experience; meaning; interpretation; post-nonclassical psychology; educational conflicts; understanding; dialogue; reflection.*

## **Вступ.**

Професійна компетентність розглядається нами як єдність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності, та досвіду, який передбачає не лише володіння необхідними практичними вміннями і навичками, а й наявність у фахівця розвинутого поля професійних смислів, що великою мірою зумовлюють творчий характер професійної діяльності психолога. На наш погляд, саме через призму смислу слід підходити до розв'язання проблеми творчої особистості професіонала з високим рівнем професійної компетентності, бо розвинута смислова сфера особистості є тим чинником, що дає їй змогу



продувати нові ідеї, знаходити нетривіальні розв'язання складних професійних проблем [1].

Проблемі розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців присвячено значну кількість досліджень, однак, майже всі вони базуються на традиційних методологічних засадах, нехтуючи сучасним для психологічної науки постнекласичним методологічним підходом, у межах якого особистість розглядається як активний самодетермінований суб'єкт, здатний на основі вибудовування та усвідомлення власного досвіду стати справжнім компетентним фахівцем, готовим до розв'язання найрізноманітніших професійних завдань. Постнекласичний методологічний підхід передбачає також активне включення до розгляду та дослідження особистості соціально-історичного та культурного контексту.

Таким чином, розвиток особистості у межах постнекласичного методологічного підходу передбачає формування здатності до самоосмислення та осмислення світу через засвоєння соціокультурного досвіду, конструювання на цій основі власного досвіду, перетворюючи його у впорядковані особистісні моделі, а також вміння переосмислювати, трансформувати цей життєвий досвід залежно від мінливих зовнішніх обставин, будуючи таким чином власний особистісний та професійний проекти [2].

Наукові дослідження із спорідненої проблематики, що здійснюються на основі постнекласичного методологічного підходу включають такі напрями досліджень, як соціальний конструкціонізм [3], конструктивізм [4], нарративна психологія [5], [6], [7], [8], [9] і нарративна практика [10], дискурсивна психологія та семіотика [11], більшість досліджень, що здійснюються у контексті постмодерністського спрямування [12].

У межах постнекласичного методологічного підходу конструювання досвіду як необхідної умови розвитку особистості можна тлумачити як приведення соціокультурної та особистої інформації в систему, організацію цієї інформації в пов'язані структури, які допомагають осягнути її смисл.



Соціокультурний світ при цьому постає як світ значень, що транслюються культурою та інтерпретуються людьми в їх повсякденному житті. Саме означування реальності, тобто заміщення її певними культурно заданими схемами дозволяє не лише обдумувати, осмислювати те, що відбувається, аналізувати й переживати ті чи інші події, але й впорядковувати їх, створюючи для себе нову психічну реальність, новий досвід. Це дає підстави підсумувати, що одним із провідних шляхів розвитку особистості є занурення її у смисловий соціокультурний простір. Такий простір, своєю чергою, стає однією з провідних основ формування професійної компетентності особистості, організуючи та впорядковуючи базові знання, вміння, компетенції, трансформуючи їх в організовані та впорядковані професійні та смислові структури.

**Мета статті.** У межах теоретико-методологічного постнекласичного підходу показати вплив особистісного досвіду як організованого смислового утворення на розвиток професійної компетентності психолога.

#### **Результати теоретичного аналізу проблеми.**

Зупинимося, насамперед, на проблемі досвіду як системі особистих смислів, без яких неможливе становлення професійної компетентності фахівця будь-якого профілю, а особливо фахівця-психолога.

Особистий досвід задається тими чи іншими життєвими ситуаціями, характером поведінки людини в них, особливостями взаємодії з іншими тощо. Якщо ж мова йде про професійний досвід, то на перший план виходять ситуації професійні. Однак, для того, щоб досвід, як особистий, так й професійний, був інтегрований особистістю, перетворений у структури її свідомості, він має бути осмислений та проінтерпретований, тобто тим чи іншим чином структурований особистістю.

Звідси можна зробити висновок, що особистісний досвід, на відміну від особистого, який зароджується в життєвих ситуаціях і спирається на зовнішні події, має внутрішню семіотичну природу, що виражається в текстуальній структурі, яка або, накладаючись на реальність, стає її відображенням, або ж



твориться разом з цією реальністю, зливаючись з нею. Останній погляд є характерним для постмодернізму, який не розрізняє реальність і текст, вважаючи, що будь-яка людська (культурно зумовлена) реальність має текстуальний характер.

Одиницею особистісного досвіду є смисл, котрий “згортає” подію, виступаючи для суб’єкта опорою в розумінні себе та пред’явленні власної позиції іншому. При цьому якість вираження досвіду залежить від того, наскільки людям доступні інтерпретаційні ресурси, здатні забезпечити так звані “рамки зрозумілості”, те, що пов’язує та узгоджує події життя [10]. На наш погляд, згадані рамки зрозумілості є, по суті, інтерпретаційними рамками, які задають межі інтерпретації реальності, дозволяючи надати сенс тій чи іншій події.

Отже, формуючись у взаємодії людини зі світом, особистісний досвід являє собою організовану й цілісну структуру, вихідний матеріал для якого надають реальні життєві та професійні події. Його можна розглядати як осмислення та впорядкування плинних подій, які зароджуються в тих чи інших життєвих та професійних ситуаціях, і, будучи означені, осмислені та проінтерпретовані, трансформуються в досвід особистості. При цьому основне значення для людини мають не самі події, а той сенс, який вона вкладає в ті чи інші ситуативні смислові єдності, котрі виникають на основі переживання та осмислення конкретної ситуації. Ці значення та смисли фіксуються в текстах або інших когнітивних структурах, котрі людина мов би накладає на свій досвід, намагаючись осмислити та зрозуміти його. Однак при цьому особистість часто підміняє завдання на “прояснення смислу” (О.М. Леонт’єв) усвідомлюваним, а почасти й неусвідомлюваним завданням на “приховання смислу”, створюючи текст, який лише замулює істинну глибинну сутність її проблеми. Звичайно така підміна завдань стає на заваді ефективного розв’язання ключових професійних проблем.



Розглянемо під цим кутом зору основні складові професійної компетентності та можливості її формування на різних етапах навчання у вищому закладі освіти та залежно від рівня сформованості особистісного досвіду людини. Ці етапи були виділені нами з огляду на основні види діяльності студентів у вищі – учбову, квазіпрофесійну та учбово-професійну [13].

На першому етапі, що охоплює початковий період навчання і передбачає як провідну учбову діяльність, відбувається становлення когнітивної компетентності студентів, найважливішою рисою якої є формування професійного тезаурусу. Найбільш ефективно когнітивна компетентність формується у процесі роботи зі спеціальними текстами. Тому базовою якістю, яка визначає її становлення і на розвиток якої повинен бути зорієнтований процес навчання на даному етапі, є розуміння. Останнє ми розглядаємо як відновлення структури смислу, який був закладений у текст процесом мислення (Г.П. Щедровицький), і вважаємо, що саме розуміння не лише забезпечує засвоєння навчальної та наукової інформації і, відповідно, формування системи професійних значень, професійного тезаурусу, але є й базою для подальшого розвитку професійної компетентності фахівця, оскільки без сформованих когнітивних операцій розуміння неможлива продуктивна навчальна і професійна діяльність.

Крім того, саме базовий професійний тезаурус, тобто базові професійні знання є основою для формування особистісного професійного досвіду людини, оскільки лише необхідне семантичне підґрунтя, тобто основні наукові поняття є основою для формування професійної смислової системи фахівця.

Стимулює розвиток когнітивної компетентності і, відповідно розуміння як базового її процесу, внутрішній конфлікт, який виникає в більшості студентів на початкових стадіях оволодіння професією. Суть цього конфлікту, який ми назвали “конфліктом неузгодженості”, у зіткненні теоретичних знань, що отримує студент у процесі навчання, та буденного психологічного знання, сформованого на базі життєвого досвіду. Цей конфлікт стимулює пізнавальну



активність студентів, їх внутрішній діалог і приводить, за умови ефективного управління ним з боку викладача, не лише до ефективного засвоєння теоретичних знань, а й створює підґрунтя для породження, синтезу нових професійних смислів, формування особистісного професійного знання, що має відбуватися на подальших етапах професійної підготовки [14].

Невирішення цього конфлікту перешкоджає формуванню базових когнітивних структур майбутніх фахівців, що в свою чергу стає на заваді подальшому розвитку професійної свідомості студентів, їх професійній ідентифікації, а в майбутньому призводить до професійної невпевненості, нездатності до творчого застосування різноманітних технік, до догматичного, авторитарного стилю роботи. Інакше кажучи, професійний досвід стає ригідним, таким, що блокує подальший особистісний та професійний розвиток фахівця.

Другий етап підготовки психолога-практика, що передбачає як провідну квазіпрофесійну діяльність студентів, пов'язаний з переходом від вивчення загальнотеоретичних курсів до дисциплін, зорієнтованих на конкретну практичну діяльність. У зв'язку з цим розпочинається процес “занурення” студентів у контекст майбутньої професійної діяльності. Це спричиняє деконструкцію сформованих раніше професійних значень, поступовий перехід від “значеннєвого” рівня розвитку професійної свідомості та професійного досвіду на рівень смислів.

Однак це стає можливим за умови формування наступної складової професійної компетентності – операціональної. Вона передбачає оволодіння необхідними професійними вміннями та техніками, формування не лише семантичного знання, як на першому етапі підготовки, але й знання процедурного. Тут першочергового значення набуває робота з контекстом, тобто діяльність не в замкненій учбовій ситуації, а в ігровій, тобто в ситуації, що моделює зміст та структуру майбутньої професійної діяльності. Це вимагає переорієнтації навчання з розуміння, замкненого в межах тексту, на інші процеси, передусім інтерпретацію, яка й забезпечує вихід у позатекстовий



простір, підключення до контексту – особистісного, культурного, професійного. Інтерпретація розглядається нами як розшифровка смислу, що стоїть за очевидним смислом [15], поглиблення смислу за допомогою інших смислів [16]. Інакше кажучи, інтерпретація – це смислове збагачення тексту, яке здійснюється завдяки зануренню особистості у контекст – діяльнісний, особистісний, культурний, професійний. Останній, у свою чергу, задає ті чи інші інтерпретаційні рамки (або схеми), які дають змогу по-новому осмислити текст, що сприймається.

Таким чином, інтерпретація як осмислення тексту є важливою процедурою як практичної діяльності психолога, так і самопізнання, саморозвитку, професійної рефлексії фахівця, збагачуючи тим самим його професійний та особистісний досвід. Її розвиток передбачає формування спеціальних процедур інтерпретації, а також розширення “контексту” особистості, тобто її смислової сфери. Ось чому так важливо не обмежувати підготовку професіонала-психолога лише спеціальними дисциплінами, але й, збагачувати його особистісний та культурний контексти, тобто вводити в навчальні плани дисципліни, що сприяють розширенню такого контексту.

Розвиткові особистісної рефлексії, а також зародженню професійної рефлексії сприяє внутрішній конфлікт, що виникає у студентів на даному етапі професійної підготовки – конфлікт “десемантизації”. Суть його полягає у деконструкції більш-менш структурованої сукупності професійних значень (професійного тезаурусу), що склалася на першому етапі підготовки, та становленні професійних смислів, які є невід’ємною складовою професійного досвіду фахівця. Це, зрозуміло, не означає, що значення повністю руйнуються, вони стають підсистемою більш складної системи – системи відрефлексованих професійних смислів. Відбувається цей процес під час вивчення курсів, що мають яскраво виражену практичну спрямованість, а також у процесі навчальної практики [14].



Студент опиняється в ситуації, коли сформована система значень є недостатньою для виконання квазіпрофесійної діяльності (розв'язання професійних завдань, аналізу практичних ситуацій, виконання програми практики тощо), оскільки механічне використання готових теоретичних схем часто виявляється неефективним через складність та нетривіальність психологічних проблем, з якими має справу фахівець-психолог. Намагання розв'язати ці проблеми за допомогою жорстких алгоритмів виявляється неефективним. Це й спричиняє внутрішній конфлікт, який може призвести до розчарування в собі та професії, незадоволеності процесом навчання, викладачем, який “не може навчити правильно діяти у будь-якій практичній ситуації”, до спроб знайти універсальну й “єдино правильну” техніку тощо. Загостренню даного конфлікту може сприяти й несформованість механізмів інтерпретації, коли остання набуває форми квазіінтерпретації, тобто механічного, бездумного використання готових теоретичних схем, або ж еклектичного поєднання різних, часто несумісних, теорій та технік.

Взагалі “конфлікт десемантизації” є одним з найгостріших у процесі становлення професійної компетентності психологів, оскільки перед студентом постає необхідність здійснювати інтенсивну рефлексію, яка й сприяє деконструкції наявного семантичного простору, перетворенню його в поле усвідомлених, відрефлексованих особистістю професійних смислів.

Наприклад, якщо ми стикаємося із звичними ситуаціями (у тому числі професійними), то ми, як правило, інтерпретуємо їх майже автоматично, не замислюючись. Це відбувається завдяки накладанню на такі ситуації типових схем та сценаріїв, які відображають засвоєні в процесі вивчення теоретичних курсів типові схеми та сценарії професійної діяльності. Інакше кажучи, для розв'язання типових професійних проблем у типових ситуаціях ми використовуємо засвоєний раніше культурний зразок, який містить “рецепти” типового розв'язання типових проблем. Якщо ж людина потрапляє у незвичну ситуацію, таку, для розв'язання якої, готових рецептів недостатньо, то звичні



схеми та сценарії, типові сюжети не спрацьовують. Такі ситуації часто викликають необхідність випрацювання нових схем інтерпретації та рефлексії, які допомагають переосмислити власний досвід та виробити адекватний стиль поведінки в них.

Як зазначає А. Шюц, якщо ми стикаємося у досвіді з чимось дотепер невідомим, таким, що виходить за межі нашого буденного знання, ми починаємо процес дослідження. Насамперед ми визначаємо новий факт, намагаючись вловити його смисл. Потім ми крок за кроком трансформуємо нашу загальну схему інтерпретації світу таким чином, щоб новий факт та його смисл стали сумісними й узгодженими з усіма іншими фактами нашого досвіду та його смислами. Так ми розширюємо та перебудовуємо наш запас досвіду [17].

На третьому етапі підготовки практичного психолога домінує учбово-професійна діяльність, тобто діяльність максимально занурена у контекст майбутньої професії – підготовка дипломних робіт, професійна практика тощо. Основна мета цього етапу – формування нових професійних смислів. Цей процес починається на попередніх етапах підготовки, однак, найбільш чітко він виступає саме у рамках учбово-професійної діяльності, яка стимулює особистісну та професійну рефлексію студентів, сприяє трансформації об'єктивованого знання (як семантичного, так і процедурного) у знання особистісне, що є важливою передумовою формування особистісного досвіду, і, як наслідок становлення особистості професіонала. При цьому жорсткі алгоритми діяльності, що були засвоєні на попередніх етапах, поступаються місцем більш гнучким, адаптованим до наявної практичної ситуації.

На цьому етапі виникає ще один внутрішній конфлікт, що стимулює подальший розвиток професійної компетентності майбутнього фахівця. Це смисловий конфлікт, суть якого полягає в зіткненні сформованих на попередніх етапах навчання смислів, що великою мірою зумовлені учбовою діяльністю, та значенням, якого вона набуває для студентів (так звані навчальні смисли), і



сміслів, що містять реальні практичні ситуації, з якими студент стикається під час завершальних етапів навчання.

На поверхні цей конфлікт виявляється у зіткненні двох видів рольової поведінки – навчальної та професійної [14], але глибинне значення його саме смислове – зіткнення навчальних і професійних смислів. Успішне розв’язання його можливе за умови формування в студентів останньої складової професійної компетентності – комунікативної. Основний механізм, який забезпечує її становлення, – діалог, що тлумачиться як зіткнення, взаємодія смислових позицій [16]. У результаті відбувається синтез нових професійних смислів, а також починає розвиватися одна з важливих професійно значущих якостей психолога – діалогізм. Останній включає діалогічну інтенцію, безумовне прийняття іншого, вміння встановлювати ефективні контакти з людьми, професійну рефлексію, здатність вести професійно орієнтований діалог.

Зазначимо, що в подальшій професійній діяльності смислові конфлікти не зникають, а лише трансформуються у зіткнення смислових позицій психолога та клієнта, або різне тлумачення ними тих чи інших реальних та психологічних ситуацій. А таке зіткнення смислів, за М.М. Бахтіним, є необхідною умовою будь-якого діалогічного процесу. Більше того, саме воно стимулює діалог, сприяючи синтезу нових смислів, тобто дійсному осмисленню, розумінню проблем Іншого, що є необхідною складовою професійного досвіду фахівця. Смысловий конфлікт може зумовлюватися наявністю у психолога суперечливих інтерпретаційних схем щодо смислу ситуації клієнта і неможливістю адекватно осмислити її (так званий конфлікт інтерпретацій).

Основною умовою успішного розв’язання вищеназваних конфліктів є розвинута професійна рефлексія психолога, що стає на заваді “підключенню” до вказаного конфлікту особистих, буденних смислів психолога. Останнє, в свою чергу, може стати реальною перешкодою ефективного психотерапевтичного процесу, оскільки психолог в цьому випадку не стільки зорієнтований на реальну психологічну допомогу клієнтові, скільки на розв’язання власних психологічних



проблем за рахунок клієнта. Тому роль особистісного досвіду набуває величезного значення як передумова успішної професійної діяльності психолога, що стає на заваді розв'язанню власних психологічних проблем за рахунок іншого.

Важливу роль також відіграє вибудовування нових схем та сценаріїв професійної діяльності за допомогою двох основних механізмів розуміння та інтерпретації особистого досвіду – семіотичного та комунікативного [18].

Робота семіотичного механізму полягає в тому, що починає трансформуватися старий тезаурус, випрацьований та доповнений на попередніх етапах навчання, за рахунок формування нових професійних значень, що дозволяє розширити семантичний професійний простір студента. Це сприяє кращому розумінню (означенню) того, що відбувається. Потім, коли новий тезаурус вибудовано, відбувається, з одного боку, структурування ситуації, а у багатьох випадках її переструктурування відповідно до нового тезаурусу, з іншого – процес розуміння нових ситуацій на основі нової концептуальної структури сприяє створенню нових концептуальних схем, розширюючи тим самим професійний досвід особистості. Ці схеми включаються в наявні структури досвіду і починають діяти як інтерпретативні схеми у типових професійних ситуаціях.

Дія комунікативного механізму проявляється в тому, що нова ситуація проговорюється у внутрішньому та зовнішньому мовленні. При цьому на першому етапі її осмислення людина намагається використовувати наявні у досвіді мовленнєві структури, типові сюжети, сценарії тощо. У деяких випадках це спрацьовує, коли, з одного боку, нова ситуація має схожі риси з типовими ситуаціями, з іншого – якщо особистість має достатньо багаті особистісні ресурси, що дає можливість пристосувати їх до нової ситуації. Однак частіше розуміння нової ситуації та її адекватна інтерпретація потребують створення нових схем досвіду та поведінки, які вбудовуються в уже існуючий досвід особистості.



Це потребує досить складної та напруженої внутрішньої роботи з трансформації особистісного досвіду і вже на його основі по-іншому осмислювати нову ситуацію, розширювати професійний досвід особистості. Тобто, якщо вдасться відійти від усталених особистісних утворень, як правило, за допомогою іншого, діалогу з ним, то старий досвід починає руйнуватися, оскільки новий досвід вступає в конфлікт з наявними базовими структурами особистості. При цьому для розв'язання внутрішнього конфлікту, що виник в результаті необхідності осмислення нової ситуації, можливі два шляхи – новий досвід може бути відкинуто та відновлено старий у всій його цілісності та завершеності, або ж він переосмислюється, трансформується, наповнюється новим смислом. У результаті цього відбувається переструктурування, трансформація особистого досвіду і вибудовується новий професійний досвід, який відповідає як змінам ситуації, так й особистісним змінам.

Таким чином, формування творчої особистості професіонала-психолога, що здатний розв'язувати різноманітні нестандартні психологічні проблеми, потребує нового підходу до навчального процесу, який, на відміну від традиційного, що дотримується досить жорстких діяльнісних схем та алгоритмів, ми назвали діалогічним. Центральним його поняттям є поняття взаємодії як створення єдності смислів і цілей викладача та студентів, що визначає співробітництво як важливу передумову розвитку особистості. Причому на перший план виступає не розвиток, що детермінований зовнішніми факторами, а саморозвиток як творення себе, своєї особистості, формування нового життєвого та професійного досвіду.

### **Висновки та перспективи подальших досліджень.**

Існуючі труднощі та проблеми, що постають у процесі організації підготовки практичних психологів, великою мірою зумовлені невизначеністю багатьох ключових понять або ж наявністю великих розбіжностей в їх тлумаченні фахівцями, які здійснюють таку підготовку. До згаданих понять належить й поняття професійної компетентності.



Продуктивним є розгляд поняття професійної компетентності у межах постнекласичного методологічного підходу, який тлумачить розвиток особистості як процес організації та впорядкування смислів та вибудовування на цій основі смислового простору суб'єкта, тобто особистості, здатної до самодетермінації, саморозвитку та самопроектування. Конструювання досвіду у цьому випадку можна тлумачити як приведення соціокультурної та особистої інформації в систему, організацію цієї інформації в пов'язані структури, які допомагають досягнути її смисл.

Одним із найважливіших, а іноді й домінуючих компонентів особистого досвіду індивіда є його професійний досвід. Він накладає відбиток на оцінку й саме бачення ним різноманітних ситуацій, самого себе й оточуючих, на організацію взаємодій з ними. Професійні когнітивні схеми, професійні значення і смисли, моделі професійних відносин великою мірою конструюють внутрішній світ і переживання особистості, збагачуючи тим самим її досвід як професіонала.

Основними складовими професійної компетентності особистості, що базуються на особистому досвіді суб'єкта, є когнітивна, операціональна та комунікативна, які формуються, відповідно, в процесі здійснення учбової, квазіпрофесійної та учбово-професійної діяльності.

Розвиткові професійної компетентності упродовж проходження усіх етапів навчальної діяльності сприяють внутрішні конфлікти, які зумовлюють звернення студентів до власного досвіду шляхом залучення до їх розв'язання рефлексивної та інтерпретативної діяльності. До таких конфліктів належать: конфлікт неузгодженості, конфлікт десемантизації та смисловий конфлікт.

Конструювання особистого досвіду є основою для розширення можливостей різнобічного розвитку особистості за рахунок формування здатності до осмислення власного професійного досвіду як однієї із провідних умов формування прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готовності до свідомого життєвого вибору та професійній самореалізації, тобто фахівців, що не зупиняються у своєму особистісному та професійному розвитку.



*Перспективність* дослідження полягає в подальшому розвитку наукових підходів до розробки, апробації, впровадження та розповсюдження новітніх продуктивних технологій становлення здатності особистості до усвідомлення власного досвіду, що базується на процесах самоосмислення, самотворення та самопроекування і є важливою передумовою розвитку професійної компетентності фахівця.

### Список використаних джерел

1. Чепелева, Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика. *Актуальні проблеми психології : Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. К., 1999. Вип. 19. С. 271–279.
2. Самопроекування особистості у дискурсивному просторі : монографія / Н. В. Чепелева, М. Л. Смульсон, О. В. Зазимко, С. Ю. Гуцол [та ін.] ; за ред. Н. В. Чепелевої. К. : Педагогічна думка, 2016. 232 с. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/704560/> (дата звернення : 13.02.2019).
3. Gergen K. An invitation to social construction. London : Sage, 1999. 822 p.
4. Bruner J. Car la culture donne forme a l'esprit. Geneve, 1997. 174 p.
5. Фридман Д., Комбс Д. Конструирование иных реальностей. Истории и рассказы как терапия. М. : Класс, 2001. 362 с.
6. Crossley, M. L. Introducing Narrative Psychology: Self, Trauma and the Construction of Meaning. – Buckingham: Open University Press, 2000. 194 p.
7. Sarbin T. R. The narrative as a root metaphor for psychology. *Narrative psychology : The storied nature of human conduct* / in T. R. Sarbin (Ed.). – NY : Praeger, 1986. P. 3–21.
8. Habermas T., de Silveira C. The development of global coherence in life narratives across adolescence: Temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental Psychology*. 2008. № 44. P. 707–721.



9. McAdams D. P. Personal narratives and the life story. *Handbook of personality : Theory and research* (3rd ed.) / In O. John, R. Robins, L. Pervin (Eds.). – NY : Guilford Press, 2008. P. 242–262.
10. Жорняк Е. Нарративная психотерапия: от дебатов к диалогу. *Московский психотерапевтический журнал*. 2001. № 3 С. 91–122.
11. Eco U. *Semiotics and the philosophy of language*. Indiana : University Press, 1984. 242 p.
12. Derrida J. *Marges de la philosophie*. Paris : Minuit, 1972. 398 p.
13. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 32–39.
14. Чепелева Н.В., Повякель Н.И. Динамика внутренних конфликтов студентов-психологов в процессе их профессиональной идентификации. *Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика. Матеріали Третьої Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ-Чернівці, 1995. С. 391–394.
15. Чепелева Н.В. Розуміння-інтерпретація-тлумачення *Технології розвитку інтелекту*. Т.2. №6 (17). 2017. URL: [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/301](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/301) (дата звернення: 21.05.2018).
16. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. М. : Искусство. 1986. 445 с.
17. Шюц А. *Избранное : Мир, светящийся смыслом* М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. 1056 с.
18. Чепелева Н.В. Психологічні механізми розуміння та інтерпретації особистого досвіду. *Проблеми психологічної герменевтики* / за ред. Н.В. Чепелевої К. : Міленіум. 2004. С. 63–71.

### References

1. Chepelieva, N.V. (1999). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti v protsesi vuzivskoi pidhotovky psykhologa-praktyka [Professional competence formation in the process of a psychologist-practitioner training in the higher educational establishment].



*Aktualni Problemy Psykholohii: Naukovi Zapysky Instytutu Psykholohii Im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy*, 19, 271-279 (in Ukrainian).

2. Chepelieva, N. V., Smulson, M. K., Zazymko, O. V., Hutsol, S. Yu., et al. (2016). *Samoproektuvannia osobystosti u dyskursyvnomu prostori [Self-designing of personality in the discursive space]*. In N. V. Chepelieva (Ed.), Kyiv, Ukraine: Pedahohichna dumka. Retrieved February 13<sup>th</sup>, 2019 from: <http://lib.iitta.gov.ua/704560/> (in Ukrainian).

3. Gergen, K. (1999). *An Invitation to Social Construction*. London, UK: Sage (in English).

4. Bruner, J. (1997). *Car la Culture Donne Forme à L'esprit*. Geneve, Switzerland: RETZ (in French).

5. Freedman, J., Combs, G. (2001). *Konstruirovaniye Inykh Realnostey. Istorii I Rasskazy kak Terapiya [Construction of other Realities. Stories and Narratives as Therapy]*. Moskva, Russia: Klass (in Russian).

6. Crossley, M. L. (2000). *Introducing Narrative Psychology: Self, Trauma and the Construction of Meaning*. Buckingham, UK: Open University Press (in English).

7. Sarbin, T. R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 3-21). NY, United States: Praeger (in English).

8. Habermas, T., Silveira, C. de (2008). The development of global coherence in life narratives across adolescence: Temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental Psychology*, 44, 707–721 (in English).

9. McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In O. John, R. Robins, & L. Pervin (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 242-262). NY, United States: Guilford Press (in English).

10. Zhorniak, E. (2001). Narrativnaya psikhoterapiya: ot debatov k dialogu [Narrative psychotherapy: From debate to dialogue]. *Moskovskiy Psikhoterapevticheskiy Zhurnal*, 3, 91–122 (in Russian).



11. Eco, U. (1984). *Semiotics and the Philosophy of Language*. Indiana, United States: University Press (in English).
12. Derrida, J. (1972). *Marges de la Philosophie*. Paris, France: Minuit (in French).
13. Verbitskii, A. A. (1987). Kontseptsiiya znakovo-kontekstnogo obucheniya v vuze [The concept of sign-context learning in higher educational establishment]. *Voprosy Psikhologii*, 5, 32–39 (in Russian).
14. Chepelieva, N.V., Poviakel, N.I. (1995). Dinamika vnutrennikh konfliktov studentov-psikhologov v protsesse ikh professionalnoy identifikatsii [Dynamics of internal conflicts of students-psychologists in the process of their professional identification]. *Conflicts in society: Diagnosis and prevention. Materials of the Third International Scientific and Practical Conference* (pp. 391–394). Kyiv-Chernivtsi, Ukraine (in Russian).
15. Chepelieva, N.V. (2017). Rozuminnia-interpretatsiia-tlumachennia [Understanding-interpretation-explication]. *Technologies of Intellect Development, Vol.2*, 6(17). Retrieved May, 21<sup>st</sup>, 2018 from: [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/301](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/301) (in Russian).
16. Bakhtin, M. M. (1986). *Estetika Slovesnogo Tvorchestva [Aesthetics of Verbal Creativity]*. Moskva, Russia: Iskusstvo (in Russian).
17. Shiutz, A. (2004). *Izbrannoye: Mir, Svetyashchiysya Smyslom [Selected Works: The Shining with the Meaning World]*. Moskva, Russia: Rossiiskaia politicheskaiia entsiklopediia (ROSSPEN) (in Russian).
18. Chepelieva, N.V. (2004). Psykholohichni mekhanizmy rozuminnia ta interpretatsii osobystoho dosvidu [Psychological mechanisms of understanding and interpretation of personal experience]. In N. V. Chepelieva (Ed.), *Problemy Psykholohichnoii Hermenevtyky* (pp. 63-71). Kyiv, Ukraine: Milenium (in Ukrainian).

*Ця робота ліцензується відповідно до Creative Commons Attribution 4.0 International License.*



*Авторське право (с) 2020 Cherelieva Nataliia Чепелева Наталія*

*Отримано: 02.11.2020*

*Відрецензовано: 20.11.2020*

*Опубліковано: 01.12.2020*

*DOI: <https://doi.org/10.31108/3.2020.4.3.10>*