

УДК 159.9:316.6

Шандрук С.К.

## ОСВІТНЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

**Шандрук С.К. Освітня модель професійного становлення особистості практичного психолога.** У статті охарактеризовано авторську освітню модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери суспільного виробництва, інноваційність якої стосується кількох аспектів становлення упродовж навчання у вищому навчальному закладі компетентних психологів: виховання в них професійного творчого мислення, розвитку повноцінної психологічної і/чи соціальної мислєдїяльностї (МД), формування особистісного знання та фахової майстерностї й освоєння найнеобхідніших форм, способів, засобів та інструментів методологічного мислення. Доведено, що проблемно-пошукове та ігрово-імітаційне зорїєнтування спільної освітньої МД викладачів і студентів формує в останніх динамічну систему особистісного знання.

*Ключові слова:* освітня модель, практичний психолог, мислєдїяльностї, професійне становлення, професійна підготовка, творче мислення.

**Шандрук С.К. Образовательная модель профессионального становления личности практического психолога.** В статье описана авторская образовательная модель профессиональной подготовки специалистов социальной сферы общественного производства, инновационность которой касается нескольких аспектов становления на протяжении обучения в высшем учебном заведении компетентных психологов: воспитания в них профессионального творческого мышления, развития полноценной психологической и/или социальной мислєдїятельностї (МД), формирования личностного знания и профессионального мастерства и освоения самых необходимых форм, способов, средств и инструментов методологического мышления. Доказано, что проблемно-поисковое и игрово-имитационное ориентированное совместной образовательной МД преподавателей и студентов формирует у последних динамическую систему личностного знания.

*Ключевые слова:* образовательная модель, практический психолог, мислєдїятельностї, профессиональное становление, профессиональная подготовка, творческое мышление.

**Постановка проблеми.** Професійна підготовка сьогодні – це тривала у часі, вартісна за матеріальними витратами і ресурсоемна за задіянням людського фактора сфера суспільного виробництва, що з-поміж інших (сільськогосподарське і промислове виробництво, продукування технологій, у тому числі й соціальних, наука, культура) є найскладнішою за цілями, змістом, методами, засобами і результатами. І це природно, адже мовиться про юнацтво та молодший дорослий вік, коли людина, вже будучи повноправним суб'єктом життєдїяльностї, постає й саморозвивається як особистість, котра здатна до повноцінних учинків, бере відповідальностї за себе і навколишніх, утверджує себе як фахівець, виявляє громадянську позицію і керується у повсякденні самісними настановленнями і виявляє національну самосвідомість. Більше того, саме у цей період психодуховного змужніння вона проявляє свою індивідуальностї у поведінці, спілкуванні та вчинках найбільш невимушено, відкрито, повно. Звичайно, усе це панорамно уможлиблюється лише в лоні професійного становлення юної особи, котра її фахово долучає до набору різних, здебільшого колективних і групових, дїяльностей – передусім ділової і дослідницької, викладацької та учбової, освітньої і практикувальної, організаційної і пізнавальної, аналітичної і науково-проектної, соціокультурної і мислєдїяльної.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Трипоясова модель мислєдїяльностї як інтегральний засіб ситуаційного уможливлення ефективної методологічної роботи на будь-якому професійному матеріалі, як відомо, запропонована в 1980 році Г.П. Щедровицьким як результат тривалої мисленнево-ігрової імітації та низки рефлексивних дискусій представників його філософської школи у розвитковому форматі системомислєдїяльностї методології [17–19]. У 2005 році ця модель концептуально збагачена ідеєю професійного методологування А.В. Фурмана [16], що істотно розширило діапазон соціально зорїєтованого мислєдїяльного практикування, а пізніше дало змогу зреалізувати циклічно-вчинковий підхід до форм, технологій, методів, засобів та інструментів інноваційної професійної підготовки соціальних працівників. У своїй центральній ланці названий підхід ґрунтується на оргдіяльнісній моделі проблемно-діалогічної мислєдїяльностї, котра охоплює довершену наступностї чотирьох поясів або зон:

а) ситуаційно організованого соціального мислєдїяння окремої групи (навчальної, професійної, родинної тощо), яке зумовлене конкретними проблемними ситуаціями та різноманіттям предметних позицій і смислових полів учасників ділової взаємодії; проблемно-полілогічний вектор «вирощування» професійного мислення студентів, а відтак і фізичний та психологічний часопростір продуктивної освітньої співпраці, завжди задає й спрямовує викладач у формах дискусії, «круглого столу», «мозкового штурму», оргдіяльнісної гри та ін.;

б) думки-інтенції кожного учасника професійно зорїєтованої освітньої дїяльностї, котра зовні стимулює його до активізації власного позиціювання і визначення у дискусії чи суперечці й водночас внутрішньо спонукає до актуалізації власних інтелектуальних, соціальних, екзистенційних та психодуховних ресурсів задля самоплекання думок-образів і думок-висловлювань;

в) виголошення думок-комунікацій як реальне позиціонування кожним учасником поліфонічної і поліпарадигмальної позиції, котра насамперед відображається і закріплюється у словесних текстах, живе за принципами полілога, суперечностей, конфліктів і проблематизацій;

д) чистого мислення та його продуктів, яке розгортається в невербальних схемах, формулах, графіках, таблицях, картах, діаграмах, що «можуть прочитуватися і використовуватися у процесах аналізованого мислення або як знакові форми, що зображують ідеальні об'єкти та ідеалізовані мисленнєві процедури, або як самі ці ідеальні об'єкти – мислєдіяльнісні чи природні, в котрі «впирається» наша думка» [8–11].

**Мета статті** – різнобічно охарактеризувати авторську освітню модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери суспільного виробництва, інноваційність якої стосується кількох аспектів становлення упродовж навчання у ВНЗ компетентних психологів: виховання в них професійного творчого мислення, розвитку повноцінної психологічної і/чи соціальної мислєдіяльності, формування особистісного знання та фахової майстерності й освоєння найнеобхідніших форм, способів, засобів та інструментів методологічного мислення.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Кожна людина, досягаючи соціальної зрілості на тривалому етапі молодості, більшою чи меншою мірою усвідомлює, що її особисте життя реально належить двом світам: матеріальному, фізичному, де панують поведінка, діяльність, спілкування, тобто реальні форми багатоманітного земного практикування за наявних обставин суспільного повсякдення, і водночас ідеальному, метафізичному, де владарюють мислення, свідомість і самосвідомість, свобода і творчість, себто ідеальні сутності і форми духовного оприявлення космічної (божественної) енергетики у психодуховній екзистенції особистості. Мовиться, власне, про діалектичне поєднання в кожному із нас, здавалося б, непоєданого – дійсності мислення і реальності діяльності, відеальних смислоформ свідомості і практико унаявлених учинкових актів та діянь, неочевидно потойбічного й емпіричного посеїбічного, врешті-решт, вічного, котре є «зараз-і-завжди», та ситуаційного, яке плинне й миттєве мов екзистенційний зріз буття «тут-і-тепер».

У будь-якому разі, зважаючи на сказане, загальним знаменником або визначальним принципом справжньої професійної майстерності фахівця соціогуманітарного профілю є повноцінна соціальна мислєдіяльність, котра базується на взаємодоповненні повно сформованих чотирьох складників:

- фундаментальних знаннях випускника ВНЗ із царини теоретичної і прикладної соціології, загальної, соціальної і вікової психології, теорії, методології і технологій соціальної роботи, психокультури української ментальності, основ побудови громадянського суспільства і демократичного державотворення;
- добре освоєних особистістю норм, сформованих умінь і відпрацьованих навичках досконалої професійної діяльності, що системно характеризують її як компетентного фахівця певного напрямку соціальної професійності, котрий не лише спроможний ефективно вирішувати буденні завдання ділового повсякдення, а й знаходити оптимальні розв'язки практичних проблемних ситуацій та особистих проблем;
- самісно надбаних цінностях та психодуховних формах або екзистенціалах людського одухотвореного життєреалізування (святість, свобода, віра, надія, любов, творчість, відповідальність, сумління, добротність, правдивість, толерантність, емпатійність і т. ін.), які не привласнюються через канал зовнішнього освітнього чи виховного впливу, а вирощуються особистістю майбутнього професіонала зсередини, тобто власним сутнісним Я як самодостатньою психодуховною субстанцією, котра здатна не тільки адекватно відфільтрувати будь-який соціоінформаційний вплив явного чи прихованого довкілєнєвого тиску, а й синергійно самоорганізуватися і рекурсивно саморозвивати саму себе;
- розвиненому професійному мисленні як найголовнішому особистісному ресурсі угледіння, постановки, оптимального розв'язання і своєчасного зняття нагальних проблем професійного повсякдення; у цьому разі знаннево-компетентнісна база і ціннісно-духовний ресурс особистості фахівця є тим різноякісним матеріалом, котрим оперує вказане мислення задля побудови ідеальних моделей діяльності і вчинення та їх наступної проєкції на завжди недосконалий світ конкретного суспільного життя з метою його поліпшення та згармонізування.

Проблема сутності знання, його змісту, структури, генези та функціонування є однією з основних в історії розвитку філософської думки та суспільної практики, адже суспільство, в якому нині живемо, поступово перетворюється у «суспільство знань». Дослідження знання як відносно самостійного об'єкта у всій його складності і повноті стимулював комп'ютерний етап науково-технічної революції.

Особистісне знання чи неявне знання – це не просто сукупність якихось тверджень, а певний рівень проживання особою власного досвіду життєдіяльності; або ще такий вид знання, до якого відноситься й те, яке не може бути легко передане іншим, принаймні без його ґрунтового рефлексивного опрацювання, до- чи переосмислення.

Термін був запропонований Майклом Полані, котрий пише: «Оскільки формальні твердження теорії не залежать від стану особистості, яка її приймає, теорії можна конструювати, незважаючи на повсякденний досвід особистості» [7, с. 27]. Він зауважує, що знання – це більше процес, аніж форма. До того ж неявні знання часто

охоплюють навички, вміння і культуру, котрі притаманні особистості, але не усвідомлювані нею належним чином. Один із найбільш відомих афоризмів Полані: «Ми можемо знати більше, ніж здатні розповісти» [7, с. 29].

Від особистості до особистості неявні знання можуть бути або передані шляхом навчання, або отримані власним досвідним шляхом. Так, уміння плавати, їздити на велосипеді, керувати автомобілем може набуватися у результаті спостережень, особистих тренувань під керівництвом інструктора, більшої чи меншої кількості спроб. Будь-які, скільки завгодно, ясно сформульовані правила самі по собі не допоможуть навчитися, якщо людина не докладає зусиль, не діє. У будь-якому разі неявні знання включають усі ті речі, які ми знаємо як робити, проте не можемо пояснити, чому саме так, а не інакше вчиняємо [13, с. 135].

Інший приклад неявного знання – знання мов. Людина, будучи зануреною у мовленнєве середовище, освоює мову поступово, не вивчаючи правила граматики. Отож, мовиться про природний, сутнісно вітакультурний, канал мовленнєвого розвитку особистості із раннього дитинства до старості [13, с. 136].

М. Полані виходив з того, що знання – це активне осягнення пізнаних речей, дія, яка потребує вишуканого мистецтва й особливих інструментів. Оскільки науку роблять люди, котрі одержують у процесі наукової діяльності знання, то потрібне активне пізнавальне освоєння речей, певні діяння з ними. А це означає, що людей (а точніше – вчених) зі всіма їх інтересами, пристрастями, цілями, суб'єктивністю не можна відокремити від виробленого ними знання або механічно замінити іншими людьми.

Відповідно до концепції М. Полані, особистісне знання припускає інтелектуальну самовіддачу. В ньому відбита не тільки пізнавана дійсність, але й сама особистість, котра пізнає, тому наявне її непрявлене зацікавлене (а не байдуже) ставлення до знання, особистий підхід до його трактування і використання, власне осмислення його в контексті специфічних, суто індивідуальних, мінливих і здебільшого неконтрольованих асоціацій, образів, мислеформ [7, с. 78].

Загалом М. Полані, як пише один з авторів (А.В. Фурман), обстоює тезу про існування у психодуховній організації людини двох типів знання: а) явного – вираженого у поняттях, судженнях, теоріях та інших формах раціонального мислення, і б) неявного – того досвіду, який не піддається повній рефлексії і саморефлексії. Неявне знання міститься у тілесних навичках, схемах виховання, практичній майстерності, довільних рухах-діях [13, с. 138].

Хоча інтерес до імпліцитних (імпліцитний – неявний, прихований смисл) компонентів пізнавального процесу здавна присутній у філософії, феномен особистісного знання, котре не усвідомлюється у всьому його різноманітті форм, компонентів, характеристик, став об'єктом пильної аналітичної уваги і глибокого вивчення лише із середини ХХ століття.

Отже, поняття про неявне знання уперше було введене в епістемологію (епістемологія – від грец. знання + вчення) як окрему філософсько-методологічну дисципліну, в якій досліджується знання як таке, його будова, структура, функціонування і розвиток, М. Полані, котрий запропонував загальну концепцію неявного знання і здійснив дослідження засадничих його специфічних характеристик. Однак вона істотно збагачена одним із авторів у рамках розробки освітології та ідеї професійного методологування шляхом уведення в у науковий обіг концептів видимого і невидимого освітнього простору.

Водночас на сьогодні у сфері філософії і науки існує серія досліджень, які безпосередньо не звертаються до феномену неявного знання, однак за своїм змістом тісно переплітаються з цією проблемою. Передусім це лінгвістичні (мистецтво володіння словом, тобто з допомогою всіх параметричних засобів мовлення) і психологічні роботи, присвячені вивченню ролі таких компонентів та процесів пізнавальної діяльності, котрі не усвідомлюються (сміслоформи, інтуїтивні здогади, інсайтні осяння). У цих випадках аналіз деяких особливостей неявного знання є допоміжним засобом для вивчення інших компонентів когнітивного процесу, або ж використовується як доказ теоретичних положень, не пов'язаних безпосередньо із проблематикою цього типу персоніфікованого знання.

Явище особистісного знання – одне із найменших досліджених структурних елементів процесу і результату пізнання. Безпосередні послідовники М. Полані зосередили свою увагу на соціальній детермінації даного феномену, його вітакультурній та соціопрактичній природі. Мовиться перш за все про роботи М. Малкея, Д. Гілберта, Т. Куна, а також вітчизняних дослідників В. Стюпіна, Б. Маркова, В. Лекторського, Л. Мікешіної, А.В. Фурмана, В. Швирьова та інших, які долають однобічність й обмеженість подібного підходу, тому що уможливають перехід від уявлення про жорстке соціальне спричинення всіх особистісних феноменів до розуміння суб'єктивних чинників та особливостей розвиткового функціонування такого явища, як неявне внутрішньоособистісне знання.

Окремо підкреслимо, що проблема неявного знання практично не розглядається в дослідженнях, присвячених вивченню процесу наукового пізнання. Лише в поодиноких роботах, крім логіко-вербальних складових, згадуються також суб'єктивно-сміслові чинники, що впливають на перебіг і результати пізнавального процесу. Проте для нас очевидно, що неявне знання виходить за межі пізнавального ставлення людини до світу, а суб'єктно джерелить та імпліцитно наявне в інших пластах її індивідуально-ментального досвіду

(психорегуляція, переживання, почуттєва екзистенція, інсайт, самотворення тощо). Більше того, воно, крім феноменології, охоплює безмежні горизонти ноуменальної дійсності.

Одержати в готовому вигляді особистісне знання інтелектуальним чи вольовим шляхом неможливо, поки не виникнуть проблемні життєві ситуації, котрі актуалізують певний досвід мислячої особи. І хоч це знання належить до пізнавальної сфери й закономірно характеризується рисами, що притаманні будь-якій пізнавальній діяльності, усе ж приховано пов'язане з об'єктивною дійсністю, а відтак іманентно утримує можливість передачі знань від одної людини до іншої, має перспективу змінюватися під впливом навчання, характеризується здатністю до об'єктивації у предметах культури, мови, у результатах колективної мислєдїяльності соціальних інститутів. Однак, незважаючи на ці ознаки, особистісне знання вочевидь повністю не належать як свідомій сфері особистості, так і її самосвідомості.

Неявні знання безладні, важкі для вивчення, часто низько оцінюювані із позицій епістемічної цінності (корисності). Воднораз є підстави за принципом кватерності [13, с. 108–133], встановити чотири основні класи названого знання, що дають різноаспектне парадигмальне бачення його сутнісних змістових ознак та особливостей [див. для порівняння 15–16].

Закономірно, що цінності культури сприймаються молоддю завдяки почуттям, а осмислюються і стають надбанням кожної окремої особистості за допомогою стимульовано зовнішніми освітніми впливами вмотивованого розширення горизонтів свідомості й самосвідомості. Встановлюючи зв'язок життєвих цінностей із власним досвідом, особистісними переживаннями, значеннями для себе, юнь сама досягає їхній смисл (внутрішню, глибинну основу, їхню суть, ядро), оцінює їх, надає їм персоніфікованого сенсу й уможливує ефект «пристрасності людської свідомості» (Д.О. Леонтьєв [6, с. 34]) під час організованого навчання. У такий спосіб має місце тісний зв'язок неявного знання з особистісними смислами, хоч вони сутнісно належать до різних сфер цілісної особистості – пізнавальної та потребо-мотиваційної. І хоч названий смисл – це завжди єдність аксіологічного (особистісна значущість) та когнітивного (особистісне розуміння) аспектів, усе ж зрозуміло, що зазначене має місце тільки в контексті життєзреалізування особистості студента у стінах ВНЗ як носія різних типів знань, власного позитивного досвіду, а відтак інтенцій, хвилювань, почуттів, здібностей.

Неявні знання – це такі знання, дійсність яких відома особистості, але які вона не може описати жодним іншим чином, як продемонструвавши їх застосування: «Мета демонстрації особистого вміння досягається через канал споглядання за набору правил, які не усвідомлюються особою, котра їх дотримується... Правила можуть бути корисними, але не визначають практичне втілення певної технології; вони є певними твердженнями, які слугують вказівками до технології, і тільки у тому разі, якщо можуть бути поєднані з практичними знаннями про цю технологію. Загалом ці правила аж ніяк не можуть замінити знання» [7, с. 20]. Отож через невлотимий характер спостерігати неявне знання у студента чи будь-кого іншого можна тільки в дії, у діяльності, спілкуванні та вчинках особистості.

Освітня модель підготовки практичних психологів вигідно відрізняється від наявних вітчизняних і зарубіжних низкою примітних ознак:

- по-перше, мовиться про виховання і навіть плекання такого фахівця соціогуманітарної сфери суспільства, який не тільки володіє певною системою знань і норм, цінностей і ролей, умінь і навичок, а й першочергово має сформоване, чітко узмістовлене в межах наявного суспільствознавчого знання, професійне мислення, котре у рамках обраного фаху дає йому змогу, спираючись на привласнену знаннево-компетентнісну базу, успішно справлятися із професійними завданнями і за потреби знаходити оптимальні способи розв'язання нагальних проблем ділового повсякдення;
- по-друге, формується професійна компетентність випускника вказаної спеціальності як перш за все його високорозвинене і соціально узгоджене мислення у певній ніші чи певному сегменті суспільного виробництва, для якого знання, норми, вміння, цінності та маркери ментального досвіду, з одного боку, є матеріалом для аналітичного, рефлексивного, творчого і діяльного опрацювання в конкретних трудових ситуаціях повсякдення, з другого – змістом для ситуаційної актуалізації цього матеріалу у взаємозалежних інтенційних полях свідомості і самосвідомості даного фахівця як особистості, що перетворює його (матеріал) на засоби, методи і навіть інструменти ефективного зреалізування фахової мислєдїяльності;
- по-третє, систематично організується освітньо зорієнтована соціальна мислєдїяльність студентів спеціальності від першого курсу до п'ятого, що уможливує сформованість професійного мислення на двох рівнях: а) в аспекті його еталонної спеціалізації як окремого – соціального – мислення, яке актуалізується і функціонує у жорстких рамках того чи іншого упредметнення (головно предмета базової науки чи наукової дисципліни, за якою відбулася спеціалізація), і б) в контексті формування й утвердженні методологічного мислення як нової «універсальної форми мислення, що, на думку Г.П. Щедровицького, організована у самостійну сферу МД і рефлексивно (у тому числі й дослідницьки) охоплює всі його форми і типи...» [див. 60], виходить за предметно окреслений формат методології конкретного психосоціального дослідження і досягає

горизонтів методології сутнісно іншого упредметнення – соціогуманітарного професійного методологування [1; 13; 15 та ін.];

- по-четверте, увесь період професійної підготовки соціальних працівників оргтехнологічно скеровується циклічно-вчинковою парадигматикою (В.А. Роменець, А.В. Фурман [див. 8–11; 12; 14]); а це означає, що студент упродовж навчання в університеті проходить повний чотириланковий цикл учинку професійного становлення, а саме пізнавально-ситуаційний етап (перший курс), нормативно-мотиваційний (другий), ціннісно-діяльний (третій і четвертий) і духовно-післядіяльний (п'ятий курс), здійснюючи на кожному із них низку (зважаючи на перелік академічних і прикладних дисциплін) освітніх учинків різного спрямування – теоретичного, експериментального, дослідницько-пошукового, громадянського, соціокультурного, самоактуалізаційного тощо (О.Є. Гуменюк (Фурман) [3–5]).

**Висновки.** Проблемно-пошукове та ігрово-імітаційне зорієнтування спільної освітньої МД викладачів і студентів формує в останніх динамічну систему особистісного знання, яка поєднує його явні форми (виражені у раціональному мисленні, почуттях, думках, відрефлексованих смислоформах) і неявні (що передаються неформальними засобами лише у безпосередньому міжособистісному контактуванні поза їх усвідомленням), парадигмальні організованості свідомості та інтуїтивні дифузні образи змістовлення, відрефлексовані смисли й апріорні значення, професійні інтелектуальні компетенції та універсальні методологічні засоби мислекомунікації і мислевчинення; усе це готує практичного психолога до продуктивної життєдіяльності у багатопроблемному українському соціумі.

**Перспективи подальших досліджень** убачаємо в деталізованому описі освітньої моделі не тільки особистості практичного психолога, але й і його професійних творчих здібностей як умови успішного зrealізування професійної психологічної діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / [гол. ред.-консульт. А.В. Фурман]. – К., 2005–2014. – Модулі 1–16.
2. Георгій Петрович Щедровицький / Г.П. Щедровицький ; [под ред. П.Г. Щедровицького, В.Л. Данилової]. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 600 с. : ил. – (Философия России второй половины XX в.).
3. Гуменюк О. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2012. – №1. – С. 47–81.
4. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 186 с.
5. Гуменюк О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
6. Левинтов А.Е. Программа регионального развития Крыма. Отчет ВТК «Регионал». По заказу концерна “Интерконт” [Электронный ресурс] / А.Е. Левинтов. – Режим доступа : <http://www.massandra.verdens.lv/about-massandra-russian>.
7. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии / М. Полани. – М. : Прогресс, 1985. – 432 с.
8. Роменець В.А. Вчинкова організація канонічної психології / Володимир Роменець / Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 25–56.
9. Роменець В.А. Історія психології XIX – початку XX століття : [навч. посібн.] / Володимир Роменець. – К. : Либідь, 2007. – 832 с.
10. Роменець В.А. Історія психології XX століття : [навч. посібн.] / В.А. Роменець, І.П. Мануха. – К. : Либідь, 1998. – 992 с.
11. Роменець А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження / Володимир Роменець // Психологія і суспільство. – 2012. – №2. – С. 6–27.
12. Фурман А.В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 4. – С. 18–36.
13. Фурман А.В. Ідея професійного методологування : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 205 с.
14. Фурман А.В. Категорійний профіль наукової школи / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №2. – С. 23–39.
15. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – №4. – С. 78–125.
16. Фурман А.В. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Сергій Костянтинівич Шандрук. – Тернопіль : ТНЕУ, 2012. – 272 с.
17. Щедровицький Г. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2004. – № 2 – С. 30–49.
18. Щедровицький Г. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдіяльності / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 58–69.
19. Щедровицький Г. Схема мислєдіяльності – системно-структурна будова, значення і зміст / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29–39.

**Spisok vikoristanih dzherel**

1. Vitakul'turnij mlin: Metodologichnij al'manah / [gol. red.-konsul't. A.V. Furman]. – K., 2005–2014. – Moduli 1–16.
2. Georgij Petrovich Shhedrovickij / G.P. Shhedrovic'kij ; [pod red. P.G. Shhedrovickogo, V.L. Dani-lovoj]. – M. : Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija (ROSSPJeN), 2010. – 600 s. : il. – (Filosofija Rossii vtoroj poloviny HH v.).
3. Gumenjuk O. Metodologija piznannja osvith'ogo vchinku v konteksti innovacijno-psihologichnogo klimatu / Oksana Gumenjuk // Psihologija i suspil'stvo. – 2012. – №1. – S. 47–81.
4. Gumenjuk O.Je. Psihologija Ja-koncepciji : [monografija] / Oksana Jevstahijivna Gumenjuk. – Ternopil' : Ekonomichna dumka, 2002. – 186 s.
5. Gumenjuk O.Je. Teorija i metodologija innovacijno-psihologichnogo klimatu zagal'noosvitn'ogo zakladu : [monografija] / Oksana Jevstahijivna Gumenjuk. – Ternopil' : Pidruchniki i posibniki, 2008. – 340 s.
6. Levintov A.E. Programma regional'nogo razvitija Kryma. Otchet VTK "Regional". Po zakazu koncerna "Interkont" [Jelekt-ronnyj resurs] / A.E. Levintov. – Rezhim dostupa : <http://www.massandra.verdens.lv/about-massandra-russian>.
7. Polani M. Lichnostnoe znanie: Na puti k postkriticheskoj filosofii / M. Polani. – M. : Progress, 1985. – 432 s.
8. Romenec' V.A. Vchinkova organizacija kanonichnoj psihologiji / Volodimir Romenec' / Psihologija i suspil'stvo. – 2000. – №2. – S. 25–56.
9. Romenec' V.A. Istorija psihologiji HH – pochatku HH stolittja : [navch. posibn.] / Volodimir Romenec'. – K. : Libid', 2007. – 832 s.
10. Romenec' V.A. Istorija psihologiji HH stolittja : [navch. posibn.] / V.A. Romenec', I.P. Manoha. – K. : Libid', 1998. – 992 s.
11. Romenec' A. Predmet i principi istoriko-psihologichnogo doslidzhennja / Volodimir Romenec' // Psihologija i suspil'stvo. – 2012. – №2. – S. 6–27.
12. Furman A.V. Geneza nauki jak global'na doslidnic'ka programa: ciklichno-vchinkova perspektiva / Anatolij V. Furman // Psihologija i suspil'stvo. – 2013. – № 4. – S. 18–36.
13. Furman A.V. Ideja profesijnogo metodologuvannja : [monografija] / Anatolij Vasil'ovich Furman. – Ternopil' : Ekonomichna dumka, 2008. – 205 s.
14. Furman A.V. Kategorijnij profil' naukoivoji shkoli / Anatolij V. Furman // Psihologija i suspil'stvo. – 2014. – №2. – S. 23–39.
15. Furman A.V. Metodologichne obgruntuvannja bagatorivnevosti paradigmal'nih doslidzen' u social'nij psihologiji / Anatolij V. Furman // Psihologija i suspil'stvo. – 2012. – №4. – S. 78–125.
16. Furman A.V. Organizacijno-dijal'nisni igri u vishnij shkoli : [monografija] / Anatolij Vasil'ovich Furman, Sergij Kostjantinovich Shandruk. – Ternopil' : TNEU, 2012. – 272 s.
17. Shhedrovic'kij G. Metodologichna organizacija sistemno-strukturnih doslidzen' i rozrobok / Georgij Shhedrovic'kij // Psihologija i suspil'stvo. – 2004. – № 2 – S. 30–49.
18. Shhedrovic'kij G. Organizacijno-dijal'nisna gra jak nova forma organizaciji ta metod rozvitku kolektivnoji misledijal'nosti / Georgij Shhedrovic'kij // Psihologija i suspil'stvo. – 2006. – №3. – S. 58–69.
19. Shhedrovic'kij G. Shema misledijal'nosti – sistemno-strukturna budova, znachennja i zmist / Georgij Shhedrovic'kij // Psihologija i suspil'stvo. – 2005. – №4. – S. 29–39.

**Shandruk, S.K. Education model of professional development of the practicing psychologist's personality.** The author presents and analyzes his education model of professional training of competent psychologists whose innovation-relevant attributes have to be developed during their training at institutions of higher education. To be a good psychologist one has to develop professional creative thinking, be able of psychological and / or social thinking activity, acquire personal knowledge and develop professional skills and master essential forms, methods, means and instruments of methodological thinking.

The problem-solving and game-simulating focus of joint educational thinking of instructors and students develops in the students a dynamic system of personal knowledge that includes explicit forms (manifested in rational thinking, feelings, thoughts, reflected semantic forms) and implicit forms (transmitted by informal unconscious means in direct interpersonal contacts), the paradigmatic consciousness organization and intuitive diffuse images of content, reflected ideas and a priori meanings and values, professional intellectual competences, methodological tools of universal thought communication and thinking acts.

The author argues that the actualization of human creativity is an integral part of their professional activity that internally mediates and determines professional performance. The basic psychological meaning of university graduates' creativity is their ability to apply the acquired techniques, forms, methods and tools of creative manipulation of different materials in new - production - settings, using them according to the situations to identify and resolve profession-relevant issues and problems.

*Keywords:* education model, practicing psychologist, thinking activities, professional development, professional training, creative thinking.

**Відомості про автора**

**Шандрук Сергій Костянтинович**, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та соціальної роботи, Тернопільський національний економічний університет, Україна.

**Shandruk, Sergei Kostyantynovych**, PhD, professor of Department of psychology and social work, Ternopil National Economic University, Ukraine.

E-mail.: S\_Shandruk@ukr.net