

Д. М. СУПРУН

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ
В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Монографія

Київ
Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова
2018

УДК 811.111/24(075)...351.743

С 38

*Рекомендовано до друку Вченою Радою
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 1 від 20 вересня 2018 р.)*

Рецензенти: *В. І. Барко*, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник Державного науково-дослідного інституту Міністерства внутрішніх справ України;
Л. М. Руденко, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної психології та медицини факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова
С. В. Федоренко, доктор педагогічних наук, професор, заступник декана факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова з навчально-методичної роботи.

Супрун Д. М.

С 38 Модернізація змісту професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : монографія / Д. М. Супрун. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 492 с.

ISBN 978-966-931-125-2

У монографії висвітлено теоретико-методологічне обґрунтування концептуальних засад професійної підготовки психолога, як системи вихідних положень процесу становлення студентів-психологів в галузі спеціальної освіти, – суб'єктів модернізації освітніх процесів у ВНЗ. Представлено та детально розглянуто компоненти зазначеної підготовки. Обґрунтовано вибір педагогічних технологій та висвітлено їх зміст в системі професійної підготовки спеціальних психологів на основі трансдисциплінарного підходу.

Тенденції розвитку світового суспільства зумовлюють істотне посилення уваги до проблеми інноваційного (перетворювального) потенціалу особистості. Перспективність наданого концептуально-методологічного підходу до здійснення психолого-педагогічної професійної підготовки уможливить максимальне наближення до гармонійного розвитку особистості психолога, що є запорукою самовиховання, самоуправління, самореалізації, самовдосконалення й обов'язковою передумовою професійного самоздійснення на конкурентоспроможному рівні відносно вимог сьогодення.

Монографія адресована викладачам, студентам, слухачам магістратури та практикуючим психологам в галузі спеціальної освіти.

ISBN 978-966-931-125-2

УДК 811.111/24(075)...351.743

© Супрун Д. М., 2019

© Вид-во НПУ М. П. Драгоманова, 2019

ЗМІСТ

Передмова..... 5

РОЗДІЛ 1.

МЕТОДОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Підготовка психологів в галузі спеціальної освіти
як предмет наукового пошуку 17

1.1.1. *Витоки підготовки вітчизняних
дефектологічних кадрів..... 17*

1.1.2. *Започаткування та розвиток системи підготовки
психологічних кадрів для спеціальної освіти 46*

1.2. Зарубіжний досвід професійної підготовки психологів
в галузі спеціальної освіти..... 64

1.3. Професійна підготовки психологів
в галузі спеціальної освіти
в контексті інтернаціоналізації вищої освіти 85

Висновки до першого розділу 106

РОЗДІЛ 2.

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Теоретико-методичні засади констатувального етапу
експериментального дослідження професійної
підготовки психологів в галузі спеціальної освіти..... 109

2.2. Компоненти професійної підготовки психологів
в галузі спеціальної освіти..... 145

2.3. Діагностика та результати сформованості
професійних складових підготовки психологів
в галузі спеціальної освіти..... 190

Висновки до другого розділу..... 238

**РОЗДІЛ 3.
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ
В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

3.1. Педагогічні технології реалізації професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти	242
3.2. Сучасні тенденції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти	272
3.3. Трансдисциплінарність як засіб в контексті професійної підготовки конкурентоспроможного психолога в галузі спеціальної освіти	300
3.4. Психологічні тренінгові технології як засоби формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти	321
<i>Висновки до третього розділу</i>	348

**РОЗДІЛ 4.
СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ
В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

4.1. Наукове обґрунтування формувального етапу експериментального дослідження професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти	351
4.3. Результати експертної перевірки ефективності впровадження експериментальної системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти	397
<i>Висновки до четвертого розділу</i>	414
Висновки	418
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	429

П Е Р Е Д М О В А

Соціально-економічні та політичні реалії сучасного світу, трансформаційні процеси у вітчизняній системі освіти, вимоги до сучасного фахівця та соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання вищої професійної освіти загалом та професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти зокрема.

Тож, в умовах соціальної, політичної, демографічної, культурної трансформації ефективна професійна діяльність базується на ряді концептуально нових підходів, що обумовлюють докорінні зміни функціонування діяльності психолога, зокрема, гуманізацію професійних психологічних сфер та підвищення їх авторитету, побудову відносин між психологом та громадянином на засадах партнерства, чітке визначення компетенції працівників у галузі психології щодо забезпечення реалізації загальносвітових стандартів.

Керуючись означеним вище, стверджуємо, що перед державною освітою України постають нові виклики, пов'язані з глобалізаційними процесами, для подолання яких є необхідною підготовка професіоналів в різних галузях, зокрема, фахівців-психологів, які супроводжують практично всі види суспільної діяльності. Водночас, загострилися суперечності між завданнями щодо інтеграції української вищої школи до європейського простору вищої освіти і чинною системою підготовки фахівців, потребами суспільства в компетентних фахівцях у галузі психології та якістю їх підготовки. Відтак, вища психологічна освіта України потребує суттєвої науково обґрунтованої модернізації. Рівень підготовленості психолога повинен відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі. Зазначені стандарти не запроваджуються без належної

професійної підготовки, яка має забезпечуватися провідними вузами країни.

Ринок праці сьогодні висуває до випускників вищої школи вимоги як щодо наявності базових професійно важливих якостей особистості, так і до здатності майбутнього фахівця аналізувати свою професійну діяльність, удосконалювати професійні навички, засвоювати нові професійні напрямки, що потребує необхідності розвитку особистісного ресурсу. Сучасне життя вимагає від особистості високого рівня професіоналізму під час значної активізації внутрішніх ресурсів, свідомої активності і гармонійного розвитку. Орієнтація системи освіти на формування конкурентоспроможної особистості фахівця з високим рівнем професійних знань є основною метою вузівської підготовки студента-психолога до майбутньої професійної діяльності.

При позиціонуванні ментально-філософського бачення сутності складних соціальних процесів з урахуванням запитів життя, що полягають в розумінні істинних пріоритетів розвитку суспільства загалом й держави, зокрема, пріоритетності набуває виховання Людини-особистості, яка консолідує істинні цінності: Життя, Свободу, Гідність, Справедливість, Щастя, Добро, Любов, Здоров'я, Професіоналізм....

Тенденції розвитку світового суспільства зумовлюють істотне посилення уваги до проблеми інноваційного (перетворювального) потенціалу особистості. Все більшого значення для людини, яка ставить нові життєві цілі, орієнтири та здатна їх домагатися, усвідомлювати та відстоювати свою індивідуальність, набуває проблема самовиховання, самореалізації, самоуправління та самоздійснення. Такий суспільний запит висунув перед освітньою системою питання про стимулювання саморозвитку особистості, що знайшло відображення в ратифікації державою. Саморозвиток й особистісне становлення мають стати життєвими орієнтирами для самої людини – освіта повинна уможливити забезпечення даних процесів і скористатися наданими ресурсами може лише

сама людина. Саме тому в сучасній психолого-педагогічній науці загострюється інтерес до суб'єктності особистості; відбувається перегляд, переосмислення впливових факторів її розвитку, саморозвитку, самовиховання, самореалізації, самоуправління, що призведе у перспективі до самоздійснення.

Сучасна психолого-педагогічна наука розглядає професійну сферу самоуправління фахівця як інтеграцію загальних сфер самозростання людини: інтелектуальної, моральної, духовно-культурної та валеологічної у контексті трансформації професійної підготовки спеціальних психологів в умовах інтенсифікації та інтернаціоналізації вищої освіти. Отже, професійна підготовка, зорієнтована на самовдосконалення, спричинить поєднання взаємопов'язаних і взаємозалежних процесів: самовиховання, як цілеспрямованої активної діяльності, що зорієнтоване на формування і вдосконалення позитивних і усунення негативних якостей, та самоосвіти, як цілеспрямованого процесу щодо розширення і поглиблення знань, удосконалення та набуття відповідних навичок та умінь. Саме такий концептуально-методологічний підхід до здійснення психолого-педагогічної професійної підготовки уможливить максимальне наближення до гармонійного розвитку особистості, що є запорукою самовдосконалення й обов'язковою передумовою професійного самоздійснення на конкурентоспроможному рівні відносно вимог сьогодення.

Психолого-педагогічний процес завдяки індивідуальному підходу і креативному ставленню дозволяє створити зовнішні та внутрішні умови для саморозвитку студента. Вирішення означеної проблеми значною мірою обумовлене наявністю у майбутніх психологів внутрішньої мотивації до постійного самовдосконалення особистісних якостей, а відповідно, потреби у самовдосконаленні, самореалізації, самоуправлінні, самоздійсненні. Важливим фактором є виявлення, корекція та формування уявлень студентів щодо особистісного та професійного саморозвитку з метою здійснення ними свідомого

цілепокладання й самопроектування. Адже феномени самовиховання, самореалізації, самоуправління, саморозвитку та самоздійснення – це обов'язково внутрішні, мотиваційні процеси спрямовані на досягнення конкретної мети, як свідоме самовдосконалення через свідому постановку та виконання професійних завдань вищого рівня складності.

Перспективність модернізації зазначеної підготовки зумовлена постійним прискоренням науково-технічного прогресу та характерними для сучасного етапу розвитку світового суспільства швидкими економічними, соціальними та духовними перетвореннями.

Подібні дослідження мають допомогти створити для особистості фахівця стійкі смисложиттєві орієнтири у мінливому світі, особистісний сенс професійної самореалізації в галузі спеціальної освіти саме у формі **професійного самоздійснення**, щорозуміється як одна із найважливіших форм життєвого самоздійснення і характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця в обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоєднанням із професією, повсякчасною затребуваністю професійної кваліфікації, широким використанням професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями, колегами з даної та з суміжних і дотичних галузей.

Комплексний аналіз стану організації змісту професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти доводить доцільність і своєчасність дослідження проблеми та дозволяє виділити ряд наявних суперечностей між:

- необхідністю реформування загального освітнього простору згідно з концепцією Нової школи України та станом забезпечення якісної професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти;

- наближенням системи вищої освіти України до світових стандартів і відсутністю цілісних наукових досліджень з проблеми професійної підготовки психологів;

- новими суспільними вимогами до компетентності психологів в галузі спеціальної освіти в контексті європейської

інтеграції та традиційним підходом до організації професійно орієнтованої підготовки без урахування необхідності забезпечення конкурентоспроможності фахівців на міжнародному ринку праці.

Попри значну кількість праць у спеціальній психології, присвячених вивченню окремих компонентів професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти дана тема залишається фрагментарною і суперечливою, що зумовлює необхідність системного її вивчення і подальшого розроблення засад поетапного формування системи зазначеної підготовки.

Загальна мета полягає в науковому обґрунтуванні та емпіричному дослідженні теоретико-методичних засад і розробці й експериментальній перевірці системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти відносно вимог сьогодення. Для досягнення поставленої мети визначено наступні завдання:

1. Здійснити системний теоретико-методичний, емпіричний та історичний аналізи проблеми професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти та відстежити еволюцію тенденцій даного процесу.

2. Обґрунтувати концептуальні засади теорії та практики професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, визначити їх сутність та структуру.

3. Окреслити принципи та педагогічні умови професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти.

4. Визначити та теоретично обґрунтувати компоненти, відповідно до яких встановити критерії, показники та рівні сформованості складових професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти.

5. Ідентифікувати сучасний стан сформованості компонентів професійної підготовки спеціальних психологів в системі вищої освіти України.

6. Розкрити теоретичну та практичну сутність новітніх тенденцій професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти у вищих навчальних закладах.

7. Науково обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити функціональну систему професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, розкрити умови її реалізації та визначити її ефективність.

Вищезазначене свідчить про теоретичну й соціально-практичну значущість питань підготовки спеціальних психологів, а недостатня теоретична й практична розробленість дає підстави для проведення власного наукового пошуку. Саме висвітленню теоретико-експериментального шляху й присвячена дана монографія.

Структура монографії обумовлена змістом досліджуваної проблеми, методологічною стратегією, предметом і методами наукового пошуку та складається з передмови, чотирьох розділів, висновків, списку літературних джерел, що розкривають спроектовану логіку алгоритму дослідження.

У першому розділі “МЕТОДОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ” подано ретроспективний аналіз становлення та розвитку вітчизняної системи підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, розглянуто зарубіжний досвід професійної підготовки психологів означеної категорії, окреслено теоретико-методологічні засади та теоретичні аспекти проблеми розвитку професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти в контексті інтернаціоналізації вищої освіти.

Нагальність глибокого вивчення та узагальнення досвіду вітчизняної системи підготовки психологів у галузі спеціальної освіти та досвіду зарубіжних країн даної підготовки має тенденцію до посилення через те, що вітчизняна психолого-педагогічна школа потребує розроблення та впровадження оптимальної політики, теорії і практики освіти в умовах сучасного соціуму.

Аналіз стану питання із підготовки вітчизняних спеціальних психологів в історико-педагогічному та в практичному ракурсах дозволяє нам окреслити наступне:

– не дивлячись на те, що система підготовки дефектологічних кадрів має довготривалий період, підготовка фахівців у сфері спеціальної психології розпочалася лише в новітній період вітчизняної історії;

– теоретичні розробки питань підготовки педагогічних кадрів дефектологів різних профілів мають значні напрацювання, разом із тим, теоретичний доробок вітчизняних фахівців в галузі спеціальної психології містить лише окремі наукові пошуки стосовно конкретних питань фахової підготовки спеціалістів означеного профілю;

– здійснений аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти дозволяє зробити висновки, що можуть стати підґрунтям оптимізації досліджуваної фахової підготовки в Україні: професійна підготовка спеціальних психологів має характеризуватися системністю, різнорівневістю, спеціалізованістю, практичною зорієнтованістю, сертифікованістю, націленістю на підвищення рівня конкурентноспроможності; одним з провідних завдань професійної підготовки психологів має бути розвиток їх професійного управлінського мислення; висвітлення зарубіжного досвіду професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти свідчить, що сучасна система підготовки фахівців психологічного профілю в різних країнах світу (США і країнах Європи: Велика Британія, Греція, Франція, Португалія, Фінляндія, Швеція, Бельгія, Норвегія, Австрія, Італія, Німеччина, Швейцарія) має значні напрацювання теоретичного та практичного спрямування, які необхідно використати для вітчизняної вищої школи. Зазначене має здійснюватися за умови раціонального поєднання зарубіжного передового психолого-педагогічного досвіду на царині психологічної освіти з новаторським педагогічним доробком українських вчених та педагогів-організаторів вищої освіти зазначеного профілю.

Керуючись означеними тенденціями, маніфестуємо, що “професійна компетентність”, “конкурентноспроможність” та

“професійна мобільність” є взаємозалежними та взаємообумовленими поняттями, що дає підстави для розгляду їх в єдиній тріаді в якості інтегративного показника рівня успішності професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Вища освіта в Україні має забезпечувати підготовку фахівців, які могли б конкурувати з випускниками престижних закордонних вузів.

Беззаперечно, що інтернаціоналізація стимулює розвиток вітчизняної вищої школи. Вагомий внесок в позитивні зрушення робить загальна тенденція професійної підготовки фахівців з належним рівнем розвитку управлінських вмінь та навичок і відповідною англомовною комунікативною компетенцією, що уможливить їх конкурентоздатність на світовому рівні. Вважаємо за необхідне впровадження зазначених аспектів при професійній підготовці психологів в галузі спеціальної освіти. Отже, не максимум знань, а їхня інтеграція, мобільність і вміння застосовувати при розв’язанні практичних завдань роблять студента здатним до професійної діяльності. Водночас, перспектива спеціальної освіти вбачається в побудові цілісного педагогічного процесу, що акумулює значущі ідеї професійної освіти щодо підготовки кваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців, що є одним із провідних завдань сучасної системи професійної освіти сьогодення.

Другий розділ “СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ” присвячено теоретико-методичному обґрунтуванню засад реалізації констатувального етапу експериментального дослідження професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Також представлено детальний розгляд компонентів зазначеної професійної підготовки, розкрито методологічні підходи до даної професійної підготовки, ідентифіковано стан і компоненти професійної підготовки спеціальних психологів в системі вищої освіти України, визначено та теоретично обґрунтовано критерії, показники та

рівні сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Входження України в світову спільноту модернізації міжнародного порядку в контексті визначених пріоритетів майбутнього світоустрою вимагає від вищої освіти поетапно реалізовувати складові наявної мегасистеми цілісного освітнього простору, де прикметною ознакою її змісту є розбудова професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти на компетентнісно-орієнтованій основі, що має характеризуватися логічною необхідністю, зумовленою вищенаведеним аналізом щодо визначення закономірностей та можливостей створення інноваційної функціональної системи компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Запорукою загального й професійного зростання молодого спеціаліста є виважене залучення до різних сфер самовиховання, самоуправління та самореалізації засобом формування належного рівня компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, а саме:

Професійно-мотиваційного (сформованість ціннісних орієнтацій; сформованість мотиваційного ставлення до професійної діяльності; сформованість мотиваційного професійного спрямування)

Когнітивно-компетентнісного (системність знань; усвідомленість знань; стійкість знань (оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з постійним цілеспрямованим, довготривалим їх використанням)

Операційно-діяльнісного (готовність до професійної діяльності: сформованість діагностичних умінь; сформованість змістово-процесуальних умінь; сформованість прогностичних умінь; здатність використовувати набуті вміння та навички при вирішенні професійних завдань)

Результативно-рефлексивного (здатність до самоаналізу та рефлексії, орієнтація на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності).

У третьому розділі “ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ” розкрито сучасні тенденції професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, обґрунтовано вибір педагогічних технологій та висвітлено їх змістову реалізацію в контексті системи професійної підготовки спеціальних психологів на основі трансдисциплінарного підходу.

Вивчення історії становлення та розвитку модульних транс- і міждисциплінарних технологій дало підстави стверджувати, що вони узагальнюють теорії і концепції навчання та відображають динаміку розвитку сучасних дидактичних теорій, синтезують їх особливості, що дозволяє вдало поєднувати різні підходи до відбору змісту й способів організації навчального процесу та вважати їх доцільними в контексті досліджуваної професійної підготовки.

Впровадження інноваційних технологій, насамперед особистісно орієнтованого, диференційного, розвивального навчання, є підґрунтям до компетентнісного підходу й ефективним чинником поліпшення якості освіти. Таким чином, компетентнісний підхід на перше місце ставить не поінформованість студента, а вміння на основі знань розв’язувати методичні проблеми, які виникають у різних навчальних та практичних ситуаціях. Тож специфіка компетентнісного навчання полягає в тому, щоб засвоювалися не готові знання, а в тому, аби ці знання здобувалися, аби студент сам формулював поняття, необхідні для розв’язання завдання. Впровадження інноваційних технологій у навчальний процес вищого навчального закладу є актуальним питанням, вирішення якого потребує консолідації свідомості, спільних зусиль, мобільності навколо ідеї побудови інноваційного, гуманістичного, демократично орієнтованого освітнього простору, який забезпечить умови для всебічного, гармонійного розвитку особистості студента та конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Тож дієвим засобом формування ключових компетенцій психолога в галузі спеціальної освіти є педагогічні технології, які розглядаються як сукупність методів навчання крізь призму релевантних ознак освітніх результатів, їх дієвості при визначенні якості вищої освіти. Отже, саме пошуки сучасних новітніх педагогічних технологій зумовили перегляд і оновлення існуючої системи професійної підготовки, доповнили її новим нетрадиційним змістом і залучили нові підходи в запровадженні навчального матеріалу.

У четвертому розділі “СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ” представлено наукове обґрунтування формувального етапу експериментального дослідження, експериментальну систему професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти та характеристику етапів її реалізації, наведено результати експериментальної перевірки ефективності впровадження системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Запропонована система професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти передбачає системний підхід до процесу озброєння сучасного психолога в галузі спеціальної освіти необхідним комплексом актуальних інноваційних знань, практичних умінь та навичок професійної діяльності. Складові компоненти системи представлені ієрархічно, відповідно до логіки навчального процесу й специфіки організації професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти як безпосередньо складові навчальної діяльності.

Представлений зміст системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти має всі ознаки системи: наявність внутрішньої організації; підпорядкованість і взаємозалежність елементів; динамічність, необхідність управління та ін. Представлена система співвідноситься й визначається провідними принципами організації навчальної діяльності, які, у свою чергу, виходять з необхідності системного

впливу на процеси транс- та міждисциплінарної фахової підготовки студентів.

Таким чином, поліфункціональність системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти цілком очевидна. Представлену систему можна віднести до гнучких природних гуманістичних технологій, побачити її як цілісну систему різнорівневих, взаємопов'язаних компонентів. Характеристика етапів реалізації системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти має допомогти створити для особистості фахівця-психолога в галузі спеціальної освіти стійкі смисложиттєві орієнтири у мінливому світі, особистісний сенс професійної самореалізації в даній галузі саме у формі професійного самоздійснення.

Результати проведеного дослідження мають достатній потенціал прогностичного характеру для того, щоб стати основою проектування модернізованого процесу професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти у вітчизняних навчальних закладах. Результати дослідження можуть бути використані в процесі розроблення нових технологій, методів і прийомів навчання задля формування і розвитку особистості фахівця-психолога сучасності.

Монографія адресована викладачам, студентам, слухачам магістратури та практикуючим психологам в галузі спеціальної освіти.

Вважаємо за першочергову необхідність висловити вдячність колективу кафедри спеціальної психології та медицини факультету корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова на чолі із професором Л. М. Руденко за створення необхідних організаційно-методичних умов для реалізації наукового проекту.

Автор висловлює вдячність за особисту й професійну підтримку всім колегам, шановним рецензентам, які брали участь в обговоренні роботи.

Особлива подяка – за цінні поради та рекомендації справжньому Вчителю – Віктору Миколайовичу Синьову.

РОЗДІЛ 1.

Методологія професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти

1.1. Підготовка психологів в галузі спеціальної освіти як предмет наукового пошуку

1.1.1. Витоки підготовки вітчизняних дефектологічних кадрів

Перед сучасною системою вищої освіти України, що знаходиться на етапі своєї сутнісної трансформації в реаліях глобалізованого суспільства XXI століття, стоїть ціла низка стратегічних завдань, що потребують свого нагального вирішення: визначення стратегічних пріоритетів; контроль якості; зв'язок із виробництвом; активна інтеграція науки та освіти; економічна підтримка напрямів наукової та освітньої діяльності, що мають стратегічне значення; налагодження механізму раціонального фінансування; ефективного впровадження новітніх освітніх технологій; структурний розподіл у відповідності до оптимального забезпечення сучасних вимог ринку праці конкурентоздатними фахівцями тощо. Отже, саме з позицій сьогодення вищим навчальним закладам значну увагу слід приділяти підготовці фахівця

відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи за обраною спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до соціальної і професійної мобільності, до постійного професійного зростання та самоздійснення.

Задля належного висвітлення нагального стану досліджуваної проблеми вбачаємо необхідність та доречність у проведенні аналітичного огляду наукової думки дослідників сучасності. Так, нам імпонують міркування В. Кременя стосовно того, що процеси глобалізації, змінності, конкуренції, що з кожним роком владніше заявляють про себе у світі, зобов'язують нарощувати дослідницькі зусилля з осмислення ролі освіти у формуванні людини, адекватної інноваційному типу суспільного прогресу – інноваційної людини. Цілком погоджуємося з думкою науковця про те, що досягнення конкурентоспроможної якості національної освіти в контексті цивілізаційних змін нині стає пріоритетом модернізації освіти України [312].

Складна демографічна ситуація, перенасиченість ринку праці недостатньо кваліфікованими працівниками, перевиробництво в окремих сферах фахівців та їхня неспроможність конкурувати в сучасних умовах ринкової системи, як зазначають В. Андрущенко, В. Бондар, В. Синьовта ін. створили ситуацію прихованої кризи в освіті. З одного боку, розвиток системи вищої освіти свідчить про здобутки вітчизняної професійної школи у галузях, де потреби ринку досить жорстко вимагали вчасного реагування на запити замовників, з іншого – досить помітною є екстенсивність у ступені якості і професійної придатності випускників гуманітарних напрямків [26; 78]. Нагальною проблемою процесів перетворення в системі освіти, як вказує В. Балашова, є суперечність між розширенням мережі навчальних закладів, збільшенням різноманітності форм навчання, примноженням

спектру напрямів і спеціальностей, з одного боку, і необхідністю зберегти і підвищити якість підготовки фахівців, стійкість у функціонуванні системи освіти, з іншого [45]. Ю. Красовська відзначає, що європейський освітній простір просуває ідею “трикутника знань”, яка полягає в максимально тісному зв’язку освіти, дослідної діяльності та технологічних інновацій. Характерними рисами глобалізації в галузі освіти є уніфікація знань, загальне прагнення країн світу до досягнення високої якості освіти. Освіта стає ключовою детермінантою економічних результатів та світового потенціалу [307]. Глобалізація, як вважають О. Савченко та М. Курко, не дивлячись на відмінності в її оцінці, є об’єктивною реальністю, вимагає від національних систем вищої освіти нової цільової орієнтації, що враховує потреби в міжнародній солідарності на цінностях загальнолюдської етики. Водночас науковці зазначають, що важливою умовою інтеграції вищої школи України у світовий освітній простір має бути збереження національного досвіду, традицій, зміцнення і розвиток її безперечних переваг, до яких передусім відноситься науковість освіти, її фундаментальність та енциклопедичність. Вчені вказують, що реакція освіти на глобалізацію полягатиме в зміцненні інтегральності особистості, збереженні й розвитку її особливостей та конкурентоспроможності, а також в орієнтації на сучасну економіку, нові кваліфікації й технології за збереження традиційних і створення сучасних національних особливостей [609; 610]. Відповідно до концепції реформування вищої освіти, як засвідчує дослідження С. Гусарова, де відзначено, що освіта та освітня діяльність мають сприйматися та визнаватися державою засобом формування культурної, духовної та інтелектуальної сфер сучасного покоління громадян України [157]. Система вищої освіти сучасної України, на думку Н. Максимовської, перебуває в стані реформування та визначення способів трансформації й удосконалення всіх етапів підготовки фахівців високого професійного рівня. Тобто, вища освіта має бути більш інноваційною, далекоглядною і

відповідальною за результат [377]. Варто виокремити та погодитися з міркуваннями В. Кравець, яка відзначає зміни, що відбуваються у світі на початку ХХІ століття, інтеграція України у європейський і світовий освітній простір і зумовлюють перебудову системи національної освіти на засадах інноваційності та демократизму, модернізацію змісту й організації навчально-виховного процесу у вищій школі [303]. Інноваційна реформа національної системи вищої освіти, вважають Г. Оборський, В. Гогунський, О. Савельєва, В. Синьов, має бути спрямованою на зростання конкурентоспроможності вищих навчальних закладів, що, в свою чергу, забезпечувало б економіку країни фахівцями, здатними втілювати інноваційні технології у всі сфери суспільного життя [459; 639]. Аналогічної думки дотримуються й інші науковці, зокрема, В. Чугаєвський підкреслює, що при реформуванні вищої освіти України, з одного боку, мають враховуватись пріоритети збереження культурних надбань української системи освіти, а з іншого – завдання поліпшення міжнародної співпраці, мобільності, працевлаштування випускників з України в Європейському чи міжнародному просторі, міжнародної конкурентоспроможності вищих навчальних закладів [780]. Запровадження інноваційного навчання у вищій освіті потребує, як вважають М. Артюшина, О. Клименко та Г. Михайлюк, розробки та впровадження національної інноваційної, принципово іншої моделі організації навчального процесу, ключовою відмінністю та сучасним стратегічним пріоритетом якої має бути цільова зорієнтованість на підготовку майбутнього фахівця до життя в умовах сучасного, динамічного суспільства, що забезпечує його становлення як активного суб'єкта змін та інновацій, здатного до самостійної ініціації та реалізації інноваційної діяльності [34; 258]. Проблема вдосконалення процесу оволодіння знаннями у вищих навчальних закладах, як вказують О. Ажиппо й В. Синьов, стає особливо актуальною, оскільки індивідуалізація навчання студентів, насамперед, передбачає

інтенсифікацію пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на сучасних методах і технологіях навчання (проблемному, комп'ютерному цикловому та інших) [8; 639].

Ю. Лянной акцентує увагу на важливості та необхідності вивчення і втілення передового досвіду зарубіжних країн у контексті вищої освіти. Науковець виокремлює такі ключові параметри для забезпечення конкурентоспроможності будь-якої країни: високий рівень розвитку національних систем освіти; засвоєння нового і передового досвіду, забезпечення якості послуг на внутрішньому і зовнішньому ринках освітніх послуг; наявність якісної освітньої і дослідницької інфраструктури; розвиток стратегічного партнерства; розвиток мобільності тощо [367].

Зазначимо, що О. Шаров характеризує базис перспективного бачення розвитку вітчизняної вищої освіти, який передбачає реалізацію таких складових: 1) призначення вищої освіти: від підготовки фахівців для потреб економіки (елітна вища освіта) до підвищення якості життя людини (масова вища освіта); 2) внутрішній рушій: від автономності (самоврядність навчальних закладів, академічні свободи для викладачів та студентів) до корпоративності (вертикально інтегровані бізнес-структури з жорсткою ієрархією та контролем); 3) економічна основа: від суто публічної (вищу освіту фінансує держава за рахунок податків) до приватної (вища освіта фінансується громадянами та корпораціями понад їх податкові зобов'язання); 4) ступінь відкритості: від автаркії (під гаслами протидії “відпливу мізків”) до інтернаціоналізації (космополітизму); 5) ступінь порівнянності: від суто національної структури ступенів та мережі вищих навчальних закладів до повністю відповідній сучасним міжнародним тенденціям (наприклад, Болонському процесу); 6) принцип діяльності системи вищої освіти: від функціональної до проектно-орієнтованої [788].

Значну увагу науковці (І. Зимня, В. Кравченко та ін.) приділяють з'ясуванню шляхів модернізації професійної підготовки психологів у вищих навчальних закладах. Так,

І. Зимня зі співавторами зазначають, що є два можливих варіанти такої модернізації: 1) формування системи ускладнених вимог до процесу і результатів підготовки; 2) перенесення основного акценту в підготовці до науково-дослідницької діяльності на програму магістратури та встановлення вимог з підготовленості до неї до вступників в аспірантуру [218]. До умов модернізації професійної підготовки В. Кравченко відносить: зміну цілей педагогічного процесу: від трансляції інформації до створення особливого освітнього середовища для розвитку професіоналізму майбутнього фахівця; інтегративний характер навчання, спрямованість на формування не знань, а ключових компетенцій студентів; актуалізацію завдань професійного виховання, особистісно-професійного розвитку; створення адекватного викликам часу методичного супроводу освітнього процесу: навчальної літератури, освітніх технологій, оцінних засобів тощо [282].

Досить аргументованою є думка Т. Алексеевої, яка вважає, що ринок праці сьогодення висуває до психологів, випускників вищого навчального закладу, вимоги як щодо наявності базових професійно важливих якостей особистості, так і до здатності майбутнього фахівця аналізувати свою професійну діяльність, удосконалювати професійні навички, засвоювати нові професійні напрямки, що потребує необхідності розвитку особистісного ресурсу [13].

Основними завданнями психолого-педагогічної підготовки психологів у вищих навчальних закладах Р. Наконечний, А. Копитко та Н. Мисак визначають: налагодження співпраці між вищими навчальними закладами та викладачами у процесі підготовки фахівців, розширення меж і механізмів педагогічної практики, культивування педагогічних знань серед студентів, що стане надійним підґрунтям для якісного відбору спеціалістів [439]. До основних напрямів професійної підготовки у вищому навчальному закладі Т. Дмитренко відносить такі: реалізація взаємозв'язку між усіма дисциплінами навчального плану спеціальності, що дозволяє сформувати ґрунтовні знання,

вміння їх застосувати для вирішення професійних завдань (знанняєва парадигма); вибір доцільних засобів діяльності суб'єктів у ситуації, що відповідає культурі діяльності та спілкування (культурологічна парадигма); здійснення спільної продуктивної діяльності на засадах гуманізації відношень (гуманістична парадигма) [170].

Погоджуємося з загальним акцентом наукової спільноти сучасності, що професійна підготовка психологів повинна бути спрямованою на формування особистості, яка володіє не тільки системою спеціальних знань та професійних дій, а й вирізняється сформованістю професійно важливих компетентностей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості при збереженні національних здобутків і пріоритетів, а також здатної до плідної трудової діяльності в сучасних умовах.

Отже, розвиток суспільства на сучасному етапі характеризується надзвичайно складними процесами, що призводять до глибинних якісних змін, які охоплюють усі сфери життєдіяльності людини. В умовах глобалізації, інтеграції й ускладнення соціальної діяльності, значної кількості інформації, швидкого і постійного оновлення технологій психологи в галузі спеціальної освіти можуть успішно функціонувати тільки в тому випадку, якщо вони матимуть певні життєві ціннісні орієнтації, якості і здібності, що забезпечать стійкість їх розвитку, соціальну мобільність, творчу особистісну позицію та гнучку адаптацію до усіх трансформацій. Це обумовлює необхідність заміни традиційної, “знанняєвої” парадигми вищої освіти на нову, що більшою мірою відповідає актуальним і перспективним потребам як розвитку суспільства, так і потребам майбутніх фахівців досліджуваної категорії.

Вважаємо за необхідне відмітити, що з позицій сьогодення перед вищими навчальними закладами постають завдання максимального наближення освітніх програм з професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти до реальних умов професійної сфери, зважаючи на те, що розвиток певної

галузі може здійснюватися швидше, ніж проходить повний цикл навчання фахівця. Тож, система зазначеної підготовки має “володіти” певними здібностями швидкої адаптації до оновлених економічних, соціальних та виробничих умов. Зазначене вимагає побудови гнучкої і динамічної системи досліджуваної професійної підготовки психологів, здатних до креативної трансформації, в основу якої покладені принципи, що сприяють розвитку конкурентоспроможних висококваліфікованих кадрів.

Але, на жаль, теорія і практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти залишається недостатньо розробленою в умовах нової педагогічної реальності. Здійснений аналіз наукової думки стосовно основ професійної підготовки показав, що інтенсивність дослідження зазначеної проблематики постійно збільшується, хоча спостерігається певна різниця наукових поглядів щодо її сутності. До змісту основ професійної підготовки науковці відносять різні психолого-педагогічні феномени, а саме: закономірності, принципи, механізми й модель підготовки; психологічну підготовку; її забезпечення; формування готовності до діяльності; процес формування, розвитку фахівця тощо. Щоб сформулювати зміст психологічних основ професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, крім проведеного аналізу, вбачаємо необхідність у тому, щоб визначитись із понятійним апаратом у межах проблеми, що розглядається.

Отже, відправною теоретичною позицією будь-якого дослідження є з'ясування й уточнення визначень базових понять для подальшого осмислення сутності досліджуваного об'єкта. Тож, перш ніж аналізувати основи конструювання системи професійної підготовки психологів зазначеної освітньої галузі, схарактеризуємо поняття “професійної підготовки” у вимірі сучасної дидактики.

Неоднозначність та багатовимірність даної дефініції обумовлюється інтенціями науковців ґрунтовно поглибити і диверсифікувати його зміст і структуру та дослідити його в контексті конкретного науково-методологічного підходу.

Аналіз енциклопедичної та довідкової літератури свідчить про те, що загальноприйнятого визначення поняття “професійна підготовка” з позицій сьогодення не існує. Так, в “Енциклопедії професійної освіти” за редакцією С. Батишева поняття “професійна підготовка” тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної діяльності за обраною професією; у “Педагогіці: Велика сучасна енциклопедія” – як процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками, що дозволяє виконувати роботу в певній галузі діяльності; у “Педагогічному енциклопедичному словнику” – як система професійного навчання, метою якої є прискорене набуття навичок, необхідних для виконання певної роботи або групи робіт; у “Новому словнику методичних термінів і понять”, авторами якого є Е. Азимов і А. Щукін, – як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь та професійної готовності до певної діяльності [367].

Термінологічна поліфонія дефініції “професійна підготовка” у науково-теоретичних дослідженнях визначається різними науково-методологічними підходами до з’ясування її сутності, змісту та структури. Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що у сучасний період обґрунтовано і розроблено низку методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців, серед яких особливого значення набули такі: системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, контекстний, акмеологічний, синергетичний тощо. На нашу думку, чітко та достатньо вичерпне уявлення про сутність поняття “професійна підготовка” надає аналіз цього феномену з позиції двох підходів: системного, що є базовим методологічним підходом до з’ясування сутності об’єкта та дозволяє на своїй основі змодельовати будь-який інший підхід, та компетентнісного, що є провідним і найбільш актуальним в

умовах сьогодення та в межах якого передбачено реалізацію (певною мірою) інших вищезазначених підходів.

Універсальним підходом до розкриття сутності поняття “професійна підготовка”, на нашу думку, є системний підхід, основною ідеєю якого є вивчення цілісності об’єкта (як системи), що складається з певної кількості компонентів (елементів), між якими існує низка визначених зв’язків і відносин, тобто певна внутрішня організація (структура). Так, О. Павлик визначає поняття “професійна підготовка” як складну психолого-педагогічну систему зі специфічним змістом, наявністю структурних елементів, формами відношень, особливостями навчального процесу, специфічного для певного фаху знаннями, вміннями та навичками [480]; Г. Троцько – як систему, що характеризується взаємозв’язком та взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності [732]; Ю. Забіяко – як цілісну систему мір, методів і прийомів, що будується з урахуванням особистісних якостей фахівця, має чітку визначену структуру і специфіку та забезпечує загальну і спеціальну підготовку [202].

Слід відзначити, що, що у контексті ж компетентнісного підходу професійна підготовка репрезентується як процес оволодіння професійною компетентністю майбутніми фахівцями у вищій школі.

Отже, професійна підготовка як складна динамічна система інтегрує визначені структурно і функціонально взаємопов’язані і взаємодіючі компоненти, що відображають специфіку навчального процесу, результатом якого є готовність особистості до професійної діяльності. Серед базових компонентів системи професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах науковці традиційно виділяють такі: цільовий, концептуальний, змістовий, організаційно-діяльнісний та діагностично-оцінювальний.

Зауважимо, що зазначені компоненти системи професійної підготовки розглядаються у контексті процесу формування готовності (навчання), натомість кожен із цих компонентів є підсистемою, що реалізує результат (професійну готовність).

В. Сластьонін визначає поняття “професійна підготовка” як динамічний процес, метою якого є формування професійної готовності, що передбачає: психологічну готовність – сформовану спрямованість на діяльність, установку на роботу; науково-теоретичну готовність – наявність певного обсягу педагогічних, психологічних і соціальних знань, необхідних для компетентної професійної діяльності; практичну готовність – наявність сформованих професійних умінь та навичок; психофізіологічну готовність – наявність відповідних передумов для оволодіння професійною діяльністю та сформованість професійно-значущих особистісних якостей; фізичну готовність – відповідність стану здоров’я й фізичного розвитку вимогам професійної діяльності, працездатності [650].

Питаннями професійної підготовки майбутніх фахівців займалися як зарубіжні (А. Маслоу, К. Роджерс), так і вітчизняні (Г. Абрамова, О. Бондаренко, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Н. Зубалій, Н. Коломінський, О. Макаренко, С. Максименко, В. Моргун, В. Татенко, Т. Титаренко, М. Савчин, В. Панок, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.) дослідники. Різним аспектам проблеми підготовки фахівців в галузі спеціальної освіти присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. Бондаря, І. Дмитрієвої, С. Миронової, Н. Пахомової, Ю. Пінчук, Л. Руденко, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, А. Шевцова, М. Шеремет та ін.

Аналізуючи означену проблему слід зазначити, що вітчизняні та зарубіжні дослідники підкреслюють значення етапу навчання у вищому навчальному закладі для розвитку професійного шляху особистості психолога. Ряд проведених досліджень відслідковує динаміку професійної Я-концепції студентів-психологів в галузі спеціальної освіти (С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, Л. Фомічова та ін.).

Згідно результатів досліджень С. Максименка, сутність професійної підготовки та професійного становлення полягає в тому, що індивід, прийнявши на себе професійну роль, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійної діяльності. Зазначимо, що на думку науковців, більш ефективним чинником формування якостей особистісної зорієнтованості процесу навчання та виховання особистості є врахування її потреб та інтересів, що узгоджено з потребами суспільства (І. Бех, А. Бойко, І. Зязюн, В. Лозова, Ю. Лянной, А. Мудрик, Н. Ничкало, Е. Косенко, В. Семиченко, Т. Суценко та ін.).

Реалії сьогодення вносять свої зміни у процес формування майбутнього фахівця-психолога. З точки зору акмеологічного підходу професійне становлення триває впродовж усього періоду активної професійної діяльності, тобто через модифікацію ціннісно-сислової сфери змінюється образ “Я”, розширюючи загальнолюдський і професійний потенціал суб’єкта професійної діяльності (Н. Кузьміна, Л. Орбан-Лембрик, А. Маркова та ін.). Л. Орбан-Лембрик виокремлює певні вимоги для підготовки спеціалістів, а саме: переосмислення цілей і завдань навчального процесу з позицій оптимального формування професійних якостей майбутнього фахівця; співвідношення індивідуальних та групових форм навчання та підготовки тощо [471]. Л. Кондрашова вважає, що за роки навчання у вищому навчальному закладі необхідно розвивати у майбутніх фахівців здатність до усвідомлення провідної мети професійної діяльності і стимулювати в них бажання працювати в обраній сфері [286]. В. Семиченко підкреслює необхідність систематичного провадження комплексних широкомасштабних досліджень з метою одержання даних про психологію сучасного студента. Дослідниця визначає, що діяльність студента як суб’єкта професійної підготовки є ефективною лише тоді, коли вона інтегрується із загальною системою професійної підготовки. Таким чином, впродовж навчання необхідно враховувати як

реальні психологічні якості майбутніх фахівців, так і подальші тенденції розвитку цих якостей [621].

У власних дослідженнях Н.Чепелева виокремлює та пропонує провадити триблокову концепцію професійної підготовки майбутнього фахівця (на прикладі практичного психолога): перший блок – підготовчий (диференціювання студентів за рівнем їх професійної придатності до роботи з людьми); другий блок – діагностичний (процес опанування студентами 2-3 курсів основ психодіагностики та самопізнання, а також усунення особистісних перешкод на шляху особистісно-професійного зростання); третій блок – особистісно-професійно-корекційний (робота з виявленими на другому етапі професійної підготовки студентів з особистісними проблемами 3-4 курсів і формування в них професійно-значущих умінь за допомогою активних методів навчання та психотерапії з програванням обох ролей – клієнта і психолога) [767].

Привертають увагу й дослідницькі висновки Ю.Поваренкова, що вважає основним механізмом професійної підготовки соціальну ситуацію професійного розвитку впродовж двох періодів: навчально-академічного (1-3 курси) і навчально-професійного (4-5 курси навчання). Вони принципово відрізняються між собою тим, що призводять, до стрибкоподібного розвитку професійного становлення студента [535].

Е.Зеєр у своїх дослідженнях виокремлює такі етапи професійної підготовки майбутнього фахівця у процесі навчання: адаптацію, інтенсифікацію та ідентифікацію. Науковець відзначає у своїх дослідженнях, що професійному становленню майбутнього фахівця притаманні певні суперечності:

– між вимогою нової для особистості соціально-професійної ситуації та рівнем соціально-професійної кваліфікації і компетенції;

– між інтенсивним особистісним та інтелектуальним розвитком, соціальною ідентичністю, самоосвітою, оптимістичною

соціальною позицією і готовністю до завершального етапу професійного навчання.

– на стадії професійної ідентифікації професійний розвиток особистості починає домінувати над особистісним і визначати його [216].

У численних наукових працях В. Лазарєв наголошує на виокремленні когнітивного, ціннісного та оздоровчого компонентів, а також компонентів психічного розвитку й розвитку креативності [735]. Виділяючи в змісті особистісно орієнтованої професійної підготовки дві основні складові – світоглядну й праксеологічну, С. Подмазін, відносить до їх компонентів аксіологічний, телеологічний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний елементи [541].

На думку В. Андрущенка, всі зміни в професійній підготовці студента мають бути пов'язані з “його переорієнтацією на людські, життєві цінності”. Основна роль відводиться гуманізації вищої освіти. Учений підкреслює, що центральна магістраль гуманізації проходить саме через професійну підготовку: від природничо-технічних дисциплін – до філософії, соціології, правознавства, до всієї гуманітарної складової системи освіти у вузькому змісті цього поняття. Відповідно до такого підходу до процесу навчання і виховання автор стверджує, що професійна підготовка повинна вмщати в себе три аспекти: забезпечення людиноцентризму дисциплін природничо-технічного профілю; затвердження концепції гуманітарної освіти; впровадження у систему освіти ірраціональної складової людської духовності – всенаукового знання, релігії, міфології, теології і т.п. [26].

Визначення професійної підготовки, як вважає С. Гончаренко, впливає з її основної функції – прилучити молодь до загальнолюдських і національних цінностей [148]. Виходячи з аналітичних надбань наукових досліджень можна передбачити, що професійне становлення майбутнього фахівця впродовж професійної підготовки у вищому навчальному закладі має передбачати формування у студентів: здатності

займати активну позицію з розвитку саморегуляції особистості щодо забезпечення максимального особистісного розвитку з мінімальними затратами; позитивного ставлення до навчальної діяльності та ініціювання пізнавальної активності; здатності планувати і прогнозувати своє професійне становлення; здатності до усвідомлення своїх потенційних можливостей та готовності розвивати професійно важливі якості, які мають недостатній рівень сформованості; здатності мобілізувати весь свій особистісний потенціал заради досягнення цілей розвитку себе як професіонала [148].

На основі проведеного аналізу уточнено зміст професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти у вищих навчальних закладах, яку розглядаємо як систему психолого-педагогічних, науково-практичних і організаційно-дослідницьких взаємопов'язаних компонентів, що відображають специфіку навчального процесу, спрямованого на отримання кваліфікації, яка дозволить ефективно виконувати професійні завдання інноваційного характеру щодо здійснення наукової і професійної діяльності. Готовність психологів в галузі спеціальної освіти до наукової і професійної діяльності розглядаємо як інтегративне особистісне новоутворення, що виявляється налаштованістю до застосування методів і засобів науково-дослідної роботи та інтересом до роботи у зазначеній галузі, наявністю професійно орієнтованих знань, умінь і навичок, значущих особистісних і професійних якостей та досвіду. Формування професійної компетентності психологів в галузі спеціальної освіти розглядаємо як процес, який спрямований на оволодіння кваліфікацією відповідно до заданих професійних стандартів, що дозволить на основі сформованих професійно важливих якостей та творчої індивідуальності ефективно провадити фахову діяльність.

Отже, аналіз наукової думки щодо досліджуваної проблеми професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти засвідчив, що обрана тема є актуальною та доцільною для дослідження. Реформування вищої освіти України вимагає

динамічних якісних змін у системі зазначеної професійної підготовки, що детермінується потребами сучасного суспільства в компетентних, конкурентоспроможних і мобільних кадрах. В сучасних умовах особливої актуалізації набуває питання оптимізації та інтенсифікації професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Незважаючи на те, що різні аспекти означеної проблеми неодноразово порушувались значною кількістю науковців, теоретичні і методичні засади професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти залишаються не визначеними.

У численних наукових працях наголошується, що системоутворювальними чинниками всіх процесів, які відбуваються в системі підготовки психолого-педагогічних кадрів, виступають економічні, політичні та соціокультурні детермінанти. Підготовка кваліфікованих фахівців в галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в різні історичні періоди повністю залежала від світового історико-педагогічного процесу, соціально-економічного стану країни та політики держави по відношенню до дітей з обмеженими психофізичними можливостями, законодавства у сфері освіти в цілому, рівня розвитку дефектології як інтеграційної галузі знань на стику медицини, психології і педагогіки.

Дослідження процесу становлення та розвитку системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти неможливе без урахування вже напрацьованого вітчизняного та світового дослідницького досвіду. Політичні, соціальні та економічні процеси, що відбуваються в Україні, зумовлюють зміни в системі національної освіти, зокрема, у спеціальній психології. Ефективне функціонування спеціальної освіти в умовах динамічного розвитку політичного та соціально-економічного життя країни, низка нормативно-правових документів, серед яких Закон України “Про Освіту”, Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)”, Концепція спеціальної освіти осіб з фізичними та психічними порушеннями в Україні на найближчі роки, а також велика

відповідальність держави і суспільства, зумовлюють підготовку компетентних і висококваліфікованих спеціалістів-психологів в галузі спеціальної освіти. Тож, першочерговим завданням вищої спеціальної освіти є підготовка фахівців, спроможних працювати у різних типах спеціальних закладів, реабілітаційних рентрах та закладах Міністерства охорони здоров'я [562; 694].

Безумовно, без дослідження історичних передумов, без порівняльного та конструктивно-критичного аналізу, що дають змогу окреслити загальну картину історико-педагогічного процесу в Україні, неможливо удосконалити надбання, методики і системи підготовки спеціальних кадрів у процесі вже сучасного історичного становлення. Серед вітчизняних науковців, які вивчали історико-педагогічні аспекти спеціальної освіти, відзначимо такі постаті як М. Ярмаченко, В. Бондар, В. Синьов, Т. Берник, І. Єременко, Х. Замський, В. Золотоверх, С. Корнев, С. Миронова, Л. Одинченко, Н. Пахомова, О. Потапенко, М. Супрун, О. Таранченко, С. Федоренко, Л. Фомічова, В. Шевченко, О. Шевченко та ін. Аналіз творчої спадщини вчених-дефектологів дає змогу об'єктивно висвітлити становлення та розвиток теорії і практики підготовки фахівців в галузі спеціальної освіти в Україні, загалом, та спеціальних психологів, зокрема, що є актуальним, оскільки останнім часом спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей з порушеннями розвитку. Узагальнення досвіду дає змогу проаналізувати впровадження різних методів та організаційних форм професійної підготовки, оцінити досягнуті результати, а також визначити перспективи подальшого удосконалення підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Враховуючи вищезазначене, вбачаємо необхідність глибокого вивчення і ґрунтовного аналізу періодів становлення та розвитку теорії і практики підготовки психологічних кадрів в окресленій галузі освіти в Україні.

Слід відзначити, що періодизація професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти – результат не лише

аналізу та систематизування джерел дослідження відповідно до його об'єкта, предмета і завдань, але й осмислення того, що таке періодизація в історико-педагогічній науці як процедурна дефініція, що пов'язана із загальною періодизацією розвитку корекційної педагогіки – складової всього історико-педагогічного процесу, але, що є цілком природним, має і своє коло специфічних особливостей. Не випадково історик М. Нечкіна, вивчаючи проблему періодизації в історичній науці, наголошувала, що будь-яка наука може мати конкретні особливості своєї періодизації, які відбивають специфіку процесу її розвитку. Дослідниця зазначала, що було б помилково механічно повторювати в історії науки загальну періодизацію історії країни. Принцип періодизації, на її думку, повинен мати певну різнобічність, відображати принципові зрушення у головних напрямках розвитку науки. До них слід відносити: загальну концепцію історичного процесу, пов'язану з нею дослідницьку проблематику, нові прийоми дослідження, включення нових джерел, суттєві зміни в організації наукової праці. Підтвердженням зазначеному є науковий доробок сучасних істориків вітчизняної педагогіки, зокрема дослідження А. Бурлаки, Н. Гупана, Ю. Руденка, О. Сухомлинської та ін.

Вітчизняна історико-педагогічна наука охоплює цілий ряд досліджень історії складових спеціальної педагогіки. Зокрема, це праці В. Бондаря, Т. Берник, Т. Єжової, М. Єфіменка, В. Золотоверх, В. Кащенко, С. Корнева, Л. Одинченко, Т. Свиридюк, А. Ільченко, О. Таранченко, К. Турчинської, М. Ярмаченка та інших вчених-істориків корекційної педагогіки. Диференціювання у питаннях висвітлення різних напрямів спеціальної педагогіки – цілком закономірний сучасний період розвитку історико-педагогічної науки, оскільки ґрунтовне ретроспективне розкриття різних сторін розвитку кожної з галузей дефектології обумовлює цілісне її сприйняття.

Суттєвий інтерес становили підходи до розробки періодизації розвитку спеціальної дошкільної педагогіки В. Золотоверх, підходи Т. Батова до питань періодизації процесу

становлення та розвитку навчання слабочуючих дітей, а також М. Малофеева стосовно розробки періодизації системи спеціальної освіти в Росії і СРСР. Досліджена періодизація розвитку корекційного навчання учнів спеціальної школи в Україні ґрунтується на творчому доробку досліджень В. Бондаря, В. Засенка, В. Золотоверх, О. Кот, Л. Одинченко, М. Супруна, С. Федоренко, М. Ярмаченка та ін. [82; 83; 301; 710; 738; 824].

Запропонований історичний аналіз дозволяє виявити основні віхи становлення і розвитку професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти відповідно до розробки змісту та організаційно-методичного забезпечення. Принцип періодизації, з позицій методології сучасної історико-педагогічної науки, має певну різнобічність, відображає принципові зрушення у головних напрямках розвитку науки та практики. До них належать: загальна концепція історичного процесу, пов'язана з нею дослідницька проблематика, нові прийоми дослідження, залучення нових джерел, суттєві зміни в організації наукової праці тощо. У дослідженні до основних чинників професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти віднесено зміни у проблематиці досліджень; зміни у практиці зазначеної підготовки; розширення джерельної бази; зміни в методологічних підходах та конкретних методах наукових досліджень у їхній динаміці; напрями і концепції в розвитку предмета, завдань історії спеціальної педагогіки як науки тощо.

Провівши аналітичного огляду наукової думки в галузі спеціальної педагогіки та психології різних років (В. Бондар, В. Засенко, І. Єременко, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна та ін.) можна дійти висновку, що до XVIII ст. в Україні ще не існувало спеціально організованої допомоги дітям із обмеженими психофізичними можливостями та закладів державної опіки. Лише в середині XVIII ст. розвиток медицини, зокрема психіатрії, дав поштовх для зародження медичного напрямку в здійсненні допомоги убогим та недоумкуватим, яких

уже зараховували до числа хворих, визначаючи їхні потреби не лише в догляді, а й у лікуванні [83; 194; 301; 407; 630; 738].

Узагальнення результатів історико-педагогічних досліджень В. Бондаря, Ю. Болотіна та М. Окси, Н. Дем'яненко, В. Золотоверх, Т. Ільїної, В. Майбороди, Ф. Паначина, О. Потапенко, В. Селіверстова, В. Синьова, С. Федоренко, О. Шевченко, М. Ярмаченка та ін. уможливило висновок, що система педагогічної освіти в дореволюційній Україні розвивалася на основі релігійної ідеології, але вже виокремлювалися два напрями, медичний та психолого-педагогічний, до проблематики вивчення та подолання порушень психічного та фізичного розвитку [77; 233; 370; 554; 630; 738; 824]. Допомога особам із психофізичними порушеннями не набула масового і системного характеру й була доступна лише заможним громадянам; не існувало й спеціальної підготовки фахівців для роботи з такими дітьми. Перші заходи лікувально-педагогічної допомоги даним дітям у дореволюційний період стали можливі завдяки наполегливості та зусиллям лікарсько-педагогічної громадськості та досягненням у клінічному і психологічному вивченні проблем психофізичних вад у дітей. В історіографічних дослідженнях Т. Ільїної зазначається: у дореволюційній Україні навчально-виховний процес у педагогічних інститутах, семінаріях, на курсах тощо ґрунтувався на християнській етиці, не виставлявся акцент на системність педагогічних, психологічних та медичних знань у процесі професійної підготовки [233]. Початок систематичної професійно-педагогічної освіти в нашій країні, як вважається, припадає на середину ХІХ ст. Після скасування кріпацтва у державі відбулися радикальні реформи, в тому числі й освітні (В. Бондар, І. Гавриш, Н. Дем'яненко, Т. Ільїна, О. Форостян, Л. Хомич та ін.). У другій половині ХІХ ст. значно розширюється мережа учительських інститутів і семінарій, вищих педагогічних курсів, жіночих педагогічних курсів та інших навчальних педагогічних закладів. Відтак, у Феодосії (1872 р.) і в Глухові (1874 р.) були відкриті трирічні

вчительські Інститути, а в Ніжині (1875 р.) створено історико-філологічний інститут князя Безбородька, що готував учителів для гімназій. За Статутом вчительські Інститути, що започатковувались як закриті навчальні заклади з курсом навчання три роки, мали готувати вчителів для народних училищ. Але системна підготовка педагогів для роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку ще у даний період не проводилася, а медико-біологічні науки і психологія взагалі не вивчалися. Отже, майбутні педагоги не одержували системних знань із психолого-педагогічних та медико-біологічних дисциплін, що призвело до низького рівня фахової підготовки. Незважаючи на те, що офіційна влада впродовж усього ХІХ ст. демонструвала байдуже ставлення до долі багатьох тисяч дітей із порушеннями психічного й фізичного розвитку та не видала жодного державного акту щодо їх соціального захисту і підготовки фахівців для роботи з такими дітьми, серед лікарсько-педагогічної громадськості сформувалися школи прогресивних ентузіастів, найкращі представники яких не тільки пропагували важливість громадського піклування, а й зуміли здійснити зазначене [500]. Вагомим досягненням у системі організації спеціальної допомоги було відкриття Лікарсько-Педагогічного Інституту, заснованого Ольгою й Оленою Сікорськими на приватні кошти для “виховання, навчання й лікування недорозвинених, відсталих і нервових дітей різної статі, а також і для виправлення дітей морально ненормальних”. Цей заклад діяв на підставі статуту, затвердженого Міністром Внутрішніх Справ 11 червня 1904 р. Число вихованців закладу на той час доходить до 17. Консультантом Інституту був професор Університету Св. Володимира І. Сікорський. В Інституті також надавалися безкоштовні поради батькам “дітей, важких у виховному відношенні” [500].

Витоки підготовки педагогічних кадрів за медико-психолого-педагогічним напрямом належать Київському Фребелівському жіночому педагогічному інституту (1907 рік).

Очолив інститут і Педагогічну Раду професор Київського університету імені Св. Володимира Іван Олексійович Сікорський [500]. Перебуваючи на посаді директора КФП, як зазначає С. Корнев, Іван Олексійович Сікорський, як талановитий організатор навчального процесу та ініціативний адміністратор, надавав особливого значення вивченню слухачками інституту таких дисциплін, як загальна психологія і психологія дитячого віку, вважаючи ці курси одними з основних предметів педагогічної підготовки [291]. У програмі інституту було заявлено: “Незалежно від того, що було потрібно від викладача, ми ставимо в основу педагогічної практичної підготовки знання психології загалом і психології дитячого віку зокрема” [291]. Для практичного вивчення основ дитячої психології, неврології та патології розвитку, як зазначено в дослідженні С. Корнева, був відкритий при педагогічному інституті дитячий притулок та педагогічний амбулаторій як аналог сучасного психолого-педагогічного консультаційного центру [291]. Однією з головних переваг, як зазначає С. Корнев, був той факт, що Фребелівський педагогічний інститут засновувався й розглядався не відокремлено, а в системі науково-педагогічного об’єднання як вища жіноча школа для наукової й практичної підготовки слухачок до педагогічної діяльності та “...спостереження за юною душею...” від періоду немовляти і до юнацького віку включно. Основні предмети загальнопедагогічної підготовки – фребелівська педагогічна система, методики з різних дисциплін, загальна психологія, психологія дитячого віку – викладалися на конкретних прикладах життя й навчання дітей [291; 500]. Н. Дем’яненко зазначає, що для викладання психолого-педагогічних дисциплін у Фребелівському педінституті добиралися лектори виключно з вищою спеціальною освітою [162]. Високий рівень професорсько-викладацького складу підтверджує вирішальне значення загальнопедагогічної і психологічної підготовки у навчально-виховному процесі педвузу.

Отже, у перші роки ХХ ст. було започатковано системне навчання розумово відсталих дітей (О. Грибоедов, Є. Гер'є, В. Кащенко, Г. Россолімо, І. Сікорський, М. Чехов, О. Фельцман та ін.). Вченими були всебічно проаналізовані й запроваджені у практику кращі зразки зарубіжного і вітчизняного досвіду роботи спеціальних шкіл та їх кадрового забезпечення (Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі, Б. Менель та ін.). Навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку все більше базувалося на поступовому відході від опікунських функцій, що стимулювало пошук нових ефективних організаційно-методичних засад. Н. Дем'яненко зазначає, що загальнопедагогічна підготовка у педвузі відрізнялася оригінальністю, ґрунтовністю, своєрідністю авторських підходів та глибиною викладання педагогічних дисциплін, характеризувалася багатопредметністю на всіх трьох відділеннях (дошкільному, шкільному й позашкільному). Сутність загальнопедагогічної підготовки полягала в єдності теорії й практики. Цьому сприяло, насамперед, навчально-виховне об'єднання, створене під керівництвом І. Сікорського, де Фребелівський педагогічний інститут виступав психологопедагогічним центром, і координував діяльність навчально-допоміжних установ: дошкільних закладів, шкіл, педагогічних амбулаторій, вищого початкового училища [162].

У 1923 році в найбільших містах України (Київ, Катеринослав (Дніпро), Одеса, Харків) були створені лікарсько-педагогічні кабінети. Їхню роботу у Києві очолив А. Володимирський, в Катеринославі – І. Левінсон, в Одесі – М. Тарасевич, а в Харкові – І. Аплер та ін. Ці первинні осередки педагогічної науки та практики здійснювали вивчення питань нервово-психічної гігієни дитинства; вивчення всіх категорій дефективних дітей; надавали лікарсько-педагогічну консультацію педагогам спеціальних закладів освіти; розробляли систему методів та форм навчання і виховання аномальних дітей; проводили постійну підготовку кадрів дефектологів та педологів [532].

У 20-х роках ХХ ст. розпочався розквіт наукового таланту Л. Виготського, який започаткував основи теорії дефектології. Починаючи з перших років ХХ ст. особливо великий вплив на розвиток дефектологічної думки мала педологія – комплексна дитинознавча наука. Створення у 1925 році Експериментального дефектологічного інституту (м. Москва), дало змогу радянським вченим на чолі із Л. Виготським розпочати класичні наукові дослідження в різних напрямках дефектології. Опрацьовані наукові та архівні джерела уможливили визначення, що у 1918–1926 роках долалися філантропічні принципи піклування й опіки, відбувалося становлення елементів державної системи спеціальних шкіл та пошук змісту навчання. Головною метою навчання було визначено формування активності дитини як запоруки становлення колективізму. Складні соціально-політичні державотворчі процеси мали радикальний вплив на освітню галузь. Зросли вимоги до добору учнів – тільки через ретельне всебічне медичне та психолого-педагогічне вивчення в колекторах та у лікарсько-педагогічних кабінетах. Провідне місце у навчальному плані стало належати психічній ортопедії, що вимагало відповідного забезпечення кваліфікованими спеціалістами.

Підготовка в Україні кваліфікованих вчителів для спеціальних шкіл розпочалась восени 1919 року в Києві при Вищих педагогічних курсах 1-го Товариства Професорів і вчителів на лікарсько-педагогічному факультеті (згодом реорганізованого у факультет ВІНО). Управлінням вищих шкіл м. Києва 15 липня 1920 року було вирішено розпочати підготовку фахівців із вищою дефектологічною освітою для роботи в системі спеціальної світи в Україні на базі Київського університету Св. Володимира та Вищих жіночих курсів Київського вищого інституту народної освіти (КВІНО) [178].

Рішення II Всеросійського з'їзду СПОН (1924 р.) та цілого ряду партійних і урядових постанов зобов'язували державні органи створювати систему спеціальної освіти. Всі діти, які не

могли опанувати навчальну програму масової загальноосвітньої школи, мали тепер навчатися у спеціальній школі, в результаті відбулося значне розширення мережі допоміжних шкіл, що вимагало відповідного забезпечення кваліфікованими кадрами. У 1929 році Народним комісаріатом освіти було розроблено “План розвитку мережі установ для дефективних дітей на 1929/1930 – 1932/1933 операційні бюджетові роки”, в якому наголошувалось, що наявні кадри педагогів-дефектологів не відповідають встановленому кадровому мінімуму, який би забезпечував розширення мережі спеціальних закладів для дефективних дітей. В одному з його підрозділів “Підготовка та перепідготовка педкадрів для установ “дефективного дитинства” планувалось проведення низки заходів щодо забезпечення установ дефективного дитинства педкадрами на наступне чотириріччя, передбачалась можливість підготовки педкадрів для установ дефективного дитинства в єдиному на той час вищому педагогічному навчальному закладі, який здійснював вузівську підготовку дефектологів в Україні (дефектологічний відділ при факультеті соціального виховання Київського інституту народної освіти) [131]. Починаючи з 1929/1930 навчального року, окрім Києва, планувалось організувати групи для проведення підготовки педагогів-дефектологів у Харківському та Полтавському ІНО. Було заплановано при Київському ІНО відкрити відділ з підготовки вчителів-дефектологів для роботи із розумово відсталими дітьми на 30 студентів. У 1929/1930 навчальному році на дефектологічному відділі факультету соціального виховання Київського ІНО було поновлено підготовку кадрів дефектологів. За час роботи факультету вищу дефектологічну освіту одержали 64 особи. У 1930/1931 навчальному році відбулася реформа вищої педагогічної освіти. На базі факультету соціального виховання Київського ІНО утворився Київський інститут соціального виховання, одним із структурних підрозділів якого став педолого-педагогічний факультет із дошкільним, дефектологічним і педолого-педагогічним відділеннями. Для

студентів-випускників дефектологічного відділення встановлювалася кваліфікаційна категорія “Організатор педагогіки дефективного дитинства” [500].

З метою вдосконалення якості спеціальної підготовки вчителів-дефектологів у навчальному плані дефектологічного відділу Київського ІНО значне місце відводилося вивченню дисциплін медичного циклу, що було позитивним досягненням у становленні системності та міждисциплінарності теоретичної і практичної підготовки дефектологів, але не передбачалось озброєння студентів знаннями зі спеціальної психології та методик викладання різних предметів у спеціальній школі.

Отже, у 1932–1936 рр. вже сформувалася теорія Л. Виготського про культурно-історичний розвиток психіки дитини, де розкрилися закономірності розвитку психіки. Вчені-дефектологи довели, що розвиток відбувається не спонтанно, не шляхом автоматичного розгортання закладених природних можливостей, не шляхом пристосування соціального середовища, а у процесі засвоєння суспільного досвіду [127; 129]. З причини засудження педології в 30-ті роки не була виконана постанова від 2 листопада 1935 року НКО УРСР № 1039 “Про заходи у справі підготовки і підвищення кваліфікації вчителів шкіл дефективного дитинства”, у якій ставилось питання щодо поновлення з 1 вересня 1936 року підготовки дефектологів при Київському педагогічному інституті. Пропонувалось відкрити дефектологічний факультет, встановивши контингент набору в 60 осіб. Зазначимо, що друга половина 20-х рр. – 1936 рік характеризувалася наявністю суперечностей між представниками лікувальної педагогіки, які робили ставку на “психічну ортопедію”, та соціальної педагогіки, мета якої вбачалася у соціальному вихованні учнів спеціальної школи у процесі формування особистості засобами ігрової, навчальної та інших видів діяльності. Із 1927-го по 1931 рік спостерігалось посилення уваги до “соціальної реабілітації” дітей з особливостями психофізичного розвитку педагогічними засобами. Зокрема, у цей час широкого розмаху набуло

використання різноманітних психологічних тестових методик, спрямованих на комплексну діагностику, яка мала провадитися лише фахівцями[131; 500].

Новою віхою у справі підготовки висококваліфікованих дефектологічних кадрів стала постанова РНК УРСР №978 від 20 серпня 1939 року про загальне обов'язкове навчання дефективних дітей, за якою до 1 вересня 1939 року при Київському педагогічному інституті імені О. М. Горького планувалось відкрити дефектологічний факультет. Контингент прийому студентів на 1939/1940 навчальний рік встановлювався у кількості 60 осіб. Деканом факультету було призначено П. Мельникова. Цей період характеризується особливою увагою до збільшення кількості студентів-дефектологів та поліпшення якості їх підготовки, зокрема у нових навчальних планах було розширено курси із спеціальної психології та педагогіки, запроваджено педагогічну практику в спеціальних школах із відривом від навчання. Викладання навчальних дисциплін велось на високому науковому рівні. Але, на думку Н. Пахомової, не достатньо коректним було рішення щодо збільшення кількості годин на вивчення спеціальних методик за рахунок скорочення циклу медичних дисциплін [500].

Аналіз історико-педагогічних досліджень та архівних джерел показав, що на цьому етапі в галузі вищої дефектологічної освіти з'явилась тенденція до поглиблення загальнопедагогічної підготовки студентів. Випускники дефектологічного факультету, окрім дефектологічної підготовки, отримували право викладати у середній школі одну із навчальних дисциплін – російську (українську) мову або фізику (математику). Але тенденція до поглиблення загальноосвітньої підготовки майбутніх дефектологів мала й негативні наслідки: у графіку екзаменів та заліків у КДПІ для II семестру 1940/1941 навчального року (наказ по КДПІ від 23 квітня 1941 року) були широко представлені предмети загальноосвітнього циклу, та зовсім відсутні предмети фахові –

із спеціальної педагогіки – її предмети дефектологічного циклу, негативно вплинуло на компетентність дефектологів при вирішенні необхідних складних завдань професійного характеру. Отже, значні зрушення у справі вузівської підготовки дефектологічних кадрів упродовж 20-40-х років ХХ ст. слід вважати значущим етапом розвитку вітчизняної професійної підготовки дефектологів, що відображало політичні, економічні та соціально-культурні чинники існування держави й слугувало підґрунтям організації сучасної системи психолого-педагогічних складових підготовки кваліфікованих кадрів [77; 233; 370; 554; 630; 738; 824].

Післявоєнний розвиток дефектології як наукової галузі (1946-й – початок 50-х рр. ХХ ст.) знаменувався становленням її організаційних засад. Відбувається відновлення і розбудова зруйнованої за роки війни бази підготовки дефектологічних кадрів. Так, з 1944 року поновлює роботу Науково-дослідний інститут дефектології, пізніше Науково-дослідний інститут психології, а також розпочинається підготовка вчителів V-VII класів спеціальних шкіл на дефектологічному відділі Київського учительського інституту. З 1946 року підготовку спеціальних кадрів було перенесено на знову відкритий дефектологічний факультет Київського педагогічного інституту імені О. М. Горького. Спочатку відбувалася підготовка лише олігофренопедагогів, сурдопедагогів та тифлопедагогів шляхом залучення наукових співробітників Науково-дослідного інституту дефектології, які читали лекції з фахових дисциплін: спеціальної педагогіки та логопедії. У зв'язку з тим, що не всі працівники спеціальних закладів мали змогу навчатися на дефектологічному факультеті, великого значення набувають курси перепідготовки і підготовки дефектологічних кадрів, завдяки яким відбувалося навчання спеціальних педагогів [77; 233; 370; 554; 630; 708; 738; 824].

У 70-х роках стала приділятися значна увага питанням педагогічної психології: досліджували формування професійних умінь, політехнічних знань та навичок, технічного мислення,

теоретичних форм мислення; розробляли методи “проблемного навчання”, “поетапного формування розумових дій”.

Найвагомішими науковими здобутками того часу були роботи, у яких автори ґрунтовно проаналізували вузівський навчальний процес і заклали психологічні основи розв’язання проблеми оновлення вищої школи [708].

Разом з тим, вносяться нові ідеї щодо розвитку особистості в діяльності. Як зазначає К. Абульханова-Славська, основне положення про прояви і розвиток особистості в діяльності, висунуте С. Рубінштейном, зберігає своє принципове методологічне значення. Але на теоретичному рівні Л. Анциферовою вноситься обмеження, пов’язане із конкретним і оптимальним для розвитку особистості її співвідношенням із діяльністю. Зазначено, що не будь-яка діяльність розвиває особистість і не будь-який розвиток здібностей рівнозначний розвитку особистості. Розвиток особистості та прояв потреб у діяльності пов’язаний із досягненням нею почуття задоволення від процесу і результатів діяльності, прагненням до подолання труднощів й успішністю розв’язання складних задач, бажанням проявити свої можливості в процесі роботи [500; 708].

У 80-х роках, з’являються роботи присвячені психологічним основам професійного навчання та формуванню особистості в педагогічному процесі. Так, наприклад, В. Чирков обґрунтував правомірність системогенетичного підходу, розробленого В. Шадриковим, у психології професійної підготовки, розглядав питання психологічної системи діяльності, виклав питання емоційно-мотиваційної регуляції навчальної діяльності. В основі його дослідження – концепція практичних станів [708]. У центрі уваги досліджень З. Решетової було вивчення формування системного мислення тих, хто навчається, і його значення для розширення пізнавальних і практичних можливостей у процесі оволодіння професійною діяльністю. Вона, ґрунтуючись на діяльнісному підході, дійшла висновку, що головна увага у процесі підготовки фахівців, має приділятися формуванню

теоретичного мислення; процес підготовки повинен набути форми дослідницької діяльності, такої, що “відтворює” наукові знання [708; 781]. Психології вищої школи та педагогічної діяльності присвятили свій науковий пошук В. Галузинський, Т. Габай, Л. Велитченко, М. Євтух, В. Семиченко, О. Власова, Л. Подоляк та В. Юрченко, М. Іванчук та І. Русак.

1.1.2. Започаткування та розвиток системи підготовки психологічних кадрів для спеціальної освіти

Сучасний етап розвитку загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки характеризується значним, поглибленим зростанням інтересу до розвитку філософсько-освітніх знань. Одним із перших вчених, який всебічно обґрунтував взаємозв'язок між філософією та педагогікою, був К. Ушинський. Він став основоположником, творцем глибокої, стрункої педагогічної системи, забезпечивши таким чином високий науковий злет і світову славу української педагогіки в усіх її основних напрямках – у галузі новітньої дидактики й теорії виховання, школознавства й підручникомознавства, педагогічної антропології, українознавства, підготовки учительських кадрів. Педагогічні ідеї великого педагога нині успішно втілюються під час розбудови самостійної Української держави, у відродженні й розвитку національної школи, освіти, української системи виховання, української педагогіки. У педагогічній антропології він сформував методологічні засади філософії виховання та навчання [736; 737]. Сучасні підходи до розвитку взаємозв'язку зазначених галузей знань визначаються пошуком раціонального співвідношення загальнолюдських цінностей виховання і національних особливостей. Простеження аспектів взаємодії філософії та педагогіки, зокрема спеціальної педагогіки, становить першочергове завдання історії філософії й історії спеціальної педагогіки,

оскільки саме питання форм синтезу філософських і спеціально-педагогічних знань ще практично не досліджено. Аналіз широкого спектру праць з галузі філософії та спеціальної педагогіки свідчить про вагомі здобутки, що стали передумовою розвитку психологічних знань [708; 736].

Вивчення наукових і науково-методичних джерел із теорії та практики корекційного навчання та його кадрового забезпечення доводить, що ці питання завжди були домінуючими у широкому спектрі проблем, що виступали об'єктами наукового пошуку вчених. Саме тому, на наше переконання, всебічне дослідження окресленої проблематики дасть підстави виявити значне коло питань, що мають не тільки історико-педагогічну, а й практичну значущість щодо підготовки психологічних кадрів. Підставою для цього науково-оптимістичного прогнозу передусім слугує соціальне замовлення держави спрямоване на поліпшення якості професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Л. Занкова вважає, що на різних етапах розвитку спеціальної педагогіки та психології принципи та практичні засоби здійснення корекційного навчання визначалися по-різному, в залежності від стану розвитку психології і педагогіки [262]. Долаючи складний суперечливий шлях вироблення науково-обґрунтованого бачення співвідношення розвитку та навчання і виховання на засадах їх корекційної спрямованості, дефектологи другої половини ХХ ст. чітко заявили про пряму залежність між цими компонентами педагогічного процесу, що має здійснюватися з супроводом кваліфікованих психологічних кадрів. Наукові дослідження В. Синьова підтверджують те, що існує значний пласт нерозв'язаних теоретичних і практичних проблем у сфері зазначеного питання. Вчений стверджує необхідність системного підходу до здійснення корекційного впливу на хід розвитку розумово відсталого школяра, що полягає в створенні конкретних психолого-педагогічних умов, у яких буде розвиватися особистість як цілісна структура в єдності таких її

компонентів, як пізнавальні здібності, ставлення, потреби та інтереси, мотиви, установки, емоційно-вольові якості [630]. Як зазначає В. Синьов “... основним питанням, відповідь на яке визначає сутність та перспективи корекційної роботи допоміжної школи, є питання про можливості (або неможливості) і особливості розвитку психіки розумово відсталих дітей” [632]. Дослідження В. Синьова одержали високу оцінку в сучасній вітчизняній та зарубіжній спеціальній освіті, оскільки вони є одними з найґрунтовніших в означеній галузі в плані доцільного розв’язання проблеми корекційної спрямованості навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Аналіз результатів наукових досліджень науковця показує, що дослідник розглядає найбільш загальні психолого-педагогічні умови здійснення корекційного впливу на учнів “допоміжної школи”, в яких відображаються закономірності психолого-педагогічного процесу та найважливіші теоретичні положення щодо розвитку дитини в процесі її навчання, конкретизовані до необхідності становлення інтелектуальної сфери в розумово відсталих”. Зазначений вплив має здійснюватися за умови підготовки кваліфікованих та компетентних психологічних кадрів в галузі спеціальної освіти.

Загальновідомим є те, що розвиток компетентності та особистості психологів як фахівців починається у студентські роки і продовжується під час професійної діяльності. Н. Пряжніков та Є. Пряжнікова умовно виділяють такі етапи професійного розвитку психологів: захоплююче – романтичний, проявляється у період першого знайомства з психологією; етап самоствердження, є бажання дізнатися щось особливе про психологію або оволодіти якою-небудь незвичайною методикою; перші розчарування і пошук нових особистісних смислів у навчанні та роботі; початок самостійного розв’язання деяких психологічних проблем (теоретичних чи практичних); спроби працювати по-новому; звернення до теоретичних та методологічних основ психології, тобто до всього того, що на етапі навчання у вузі викликало несприйняття; імпровізація і

професійна творчість уже на основі оновленої теоретичної та методологічної бази, де органічно поєднується теорія і практика, наука і креативність [106].

Далеко не всі психологи проходять усі сім етапів, багато з них залишаються на певних етапах розвитку, тобто зупиняються у своєму професійному зростанні. Професійний розвиток – це постійний розвиток особистості психолога, підвищення професійної майстерності та компетентності. Базовим етапом професійного розвитку та становлення є навчання у вищому закладі освіти. Професійна психологічна підготовка містить як теоретичні, так і практичні компоненти. Історія сучасної вітчизняної та світової педагогіки налічує певну кількість імен, про які можна відповідально стверджувати, що це особистості світового рівня. Українська дефектологічна наука має всі підстави заявляти про наявність саме таких імен: І. Єременка, Л. Виготського, О. Грабарова, М. Грищенка в контексті вивчення природи дефекту розумово відсталого учня та дидактичного забезпечення корекційно-виховного процесу спеціальної школи [193; 195; 196].

Можемо стверджувати, що сучасні педагоги вищої школи в галузі спеціальної освіти мають унікальну можливість здійснювати підготовку корекційних педагогів і психологів на кращих традиціях вітчизняної й світової спеціальної педагогіки. Як слушно наголошує в своїй докторській дисертації (2007 р.) “Теоретико-методичні основи підготовки учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей із вадами інтелекту”, вихованка наукової школи академіка В. Синьова, С. Миронова, вітчизняна система підготовки дефектологічних кадрів має чіткоокреслені періоди. Учена при визначенні етапів розвитку системи підготовки вчителів-дефектологів в Україні врахувала підходи до періодизації теорії і практики спеціальної освіти дітей із вадами психофізичного розвитку, запропоновані В. Бондарем, В. Золотоверх, М. Супруном, С. Федоренко. Кожний період вирізняється кількісними і якісними змінами в організації та змісті підготовки спеціалістів, а саме: перший –

1919–1938 рр. – зародження системи підготовки дефектологічних кадрів; другий – 1939–1946 рр. – організаційне удосконалення підготовки вчителів-дефектологів; третій – 1946–1962 рр. – розширення і поглиблення загально педагогічної підготовки, послаблення дефектологічної спеціалізації; четвертий – 1963–1990 рр. – навчально-методичне вдосконалення і розширення диференційованої підготовки вчителів-дефектологів; п'ятий – 1991–2005 рр. – створення національної системи дефектологічних кадрів; шостий – з 2005 р. – узгодження національних і європейських сучасних тенденцій кадрового забезпечення роботи з дітьми з розумовими порушеннями на основі приєднання до Болонського процесу [404]. Зазначене дослідження С. Миронової ґрунтовно розкриває історичні витоки підготовки кадрів в галузі спеціальної освіти. Особливої методологічної ваги для нашого осмислення визначальних векторів пізнання сутності логіки дослідження процесу становлення вітчизняної системи підготовки кадрів в галузі спеціальної освіти становить розробка В. Синьовим та С. Мироною базових принципів діяльності означеної системи. Цілком виважено вчені виділяють пріоритетним принцип фундаменталізації вищої спеціальної освіти, що вимагає звернення особливої уваги сучасних вишів на філософсько-світоглядну підготовку майбутнього фахівця. Постійне прагнення до встановлення причинно-наслідкових зв'язків в особистісному розвитку свого вихованця має стати необхідною умовою для кожного, хто обрав означений фах. Дотримання принципу технологізації вимагає повсякчасного здійснення долучення студента до сучасних корекційних технологій, що запроваджуються в усіх ланках спеціальної освіти. Звичайно, що успіх тут криється в постійному поєднанні знань класичних усталених форм, методів та засобів корекційно-виховної роботи із новітніми освітніми технологіями світового рівня. Виходячи із того, що всі напрями діяльності сучасного корекційного педагога ґрунтуються на дотриманні щирої любові до Людини, то

принцип гуманізму несе в собі всеохоплюючий характер. Його дотримання налаштовує кожного ставитися до іншої людини не як до засобу, а як до мети виконання своєї професійної місії.

Специфічним принципом вищої спеціальної освіти є системність мультидисциплінарної підготовки. Професійна діяльність базується на дотриманні єдності біолого-медичних, психологічних, педагогічних та соціальних векторів діагностично-прогностичного вивчення та цілеспрямованого корекційного впливу на процеси розвитку та соціалізації. Дотримання даного принципу забезпечує комплексність компетентності майбутнього фахівця-людиназнавця.

Незаперечним є і те, що вища спеціальна освіта ґрунтується на особистісному підході – у центрі навчання знаходиться особистість студента. Всі компоненти навчального процесу педагогічного ЗВО XIX століття: теоретичний, змістовий та організаційно-методичний, мають бути спрямовані на утвердження пріоритетів особистісного підходу.

Принцип актуальності і перспективності підготовки фахівця – гнучке реагування на соціальні замовлення суспільства й, загалом, на виклики часу є, на переконання В. Синьова та С. Миронової, однією із умов досягнення успіху в підготовці означених фахівців [403; 408].

Серед основних завдань розвитку дошкільної і загальної середньої освіти на найближчі навчальні роки Міністерство освіти і науки України вбачає створення умов для інклюзивного та інтегрованого навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Особливо гостро проблема інтеграції та інклюзії постає перед дітьми ізневизначними вадами у психофізичному розвитку, оскільки вони не охоплені закладами спеціальної освіти. На часі в Україні вже є певні дослідження проблеми інтеграції та інклюзії (Л. Гречко, О. Гноевська, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Мартинчук, М. Матвеева, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, О. Хохліна, А. Шевцов та ін.). Проте теорія та практика інклюзивної освіти вимагають копінтких системних пошуків щодо спільного навчання різних

категорій. Як свідчить досвід багатьох країн, вихідним принципом інтеграції та інклюзії дітей з психофізичними порушеннями є принцип рівних прав і можливостей в одержанні освіти.

Аналіз зарубіжного досвіду інклюзивної освіти свідчить, що її ефективність залежить від здійснення психолого-педагогічного супроводу, який має забезпечуватись скоординованими діями команди фахівців: корекційний педагог певної галузі, психолог, соціальний педагог, лікар. Результативність навчально-виховної, корекційно-розвивальної і лікувально-профілактичної роботи залежить відкоординованості дій усіх фахівців. До спільної роботи обов'язково залучаються й батьки дитини.

Зазначені положення наукового пошуку В. Синьова та С. Миронової та інших вчених дають орієнтири сучасним дослідникам для здійснення власних досліджень на царині кадрового забезпечення різних гілок спеціальної освіти [404; 632]. Вагомим методологічним орієнтиром для пізнання сутності витоків зародження системи підготовки дефектологічних кадрів в Україні є результати історико-педагогічних досліджень О. Шевченко, здійснених за науковим керівництвом академіка В. Бондаря. Науковцям вдалося ґрунтовно розкрити передумови виникнення системи підготовки кадрів для потреб спеціальної школи в кінці ХІХ – початку ХХ ст. [75; 794].

Ґрунтовним дослідженням у сфері історії тифлопедагогіки стала дисертаційна робота 2012 року С. Федоренко “Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки”, в якій авторка дослідила всі етапи становлення системи підготовки кадрів вітчизняних тифлопедагогів [738].

Розвиваючи ідеї першого Президента АПН України Миколи Дмитровича Ярмаченка, О. Таранченко в своїй докторській дисертації “Генезис національної системи освіти осіб з порушеннями слуху” розкрила генезу становлення та розвитку освіти дітей із особливостями слуху, в якій питання підготовки сурдопедагогів займали чільне місце [715].

Враховуючи те, що підготовка психологів в галузі спеціальної освіти розпочалась в новітній період розвитку дефектологічної науки та практики, ми акцентуємо увагу на витоках започаткування означеної сфери педагогіки вищої школи. Злам історичних епох на початку 90-х років ХХ ст. в сфері підготовки кадрів дефектологів характеризувався зверненням уваги на зміну концептуальних засад підготовки кадрів фахівців для різних спеціальних закладів освіти.

Значним здобутком для системи підготовки вітчизняних кадрів в галузі спеціальної освіти стала дисертаційна робота Л. Руденко “Формування системи медичних знань у процесі підготовки педагога-дефектолога до корекційної роботи в закладах спеціальної освіти”, захищена у 2005 році. В даній роботі досліджується пошук оптимального співвідношення різних навчальних блоків дисциплін, якими має опанувати випускник факультету спеціальної педагогіки та психології. Вивченню біолого-медичних навчальних дисциплін, на переконання вченої, має надаватися належне місце, оскільки знання біології та медицини складають одну із базових складових в підготовці сучасного дефектолога [603].

В умовах реформування системи спеціальної освіти більшість дефектологічного загалу відстоює державницьку позицію стосовно реформування навчання учнів спеціальних шкіл і соціалізації їхніх випускників. Абсолютно виваженим є бачення педагогів-практиків питань визначення об'єктивних та суб'єктивних чинників, що спричинюють негативне сприйняття громадськістю інтернатної системи навчання учнів спеціальних шкіл. Найбільш загрозливими серед них є популізм окремих освітян, котрі нехтують історичним досвідом системи спеціальної освіти, кращими вітчизняними традиціями, врешті-решт, ментальністю нашого народу. Поділяючи головні ідеї інклюзивної форми навчання, дослідники слушно наголошують на всебічній виваженості її запровадження із врахуванням історичного вітчизняного досвіду. Батьківська спільнота, дефектологи, керівники освітньої галузі, громадськість загалом,

усі відповідні державні інститути, усвідомлюють, що широке запровадження інклюзивного навчання є справою тривалого часу. Насамперед, має бути вирішена проблема кадрового забезпечення даного соціального проекту, й створення належних організаційно-масових умов в самих масових загальноосвітніх закладах. Саме практичному вирішенню означених питань присвячене дисертаційне дослідження І. Демченко “Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти” [164]. Пізнанню сутності інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами, а й, відповідно, і підготовці та підвищенню кваліфікації кадрів вчителів-дефектологів, сприяли дисертаційні дослідження та чисельні науково-методичні публікації Л. Будяк, А. Колупаєвої, І. Кузави та інших вчених [98; 279; 321; 322].

Дисертаційна робота 2017 року Н. Софій “Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі” та її чисельні публікації теж знаходяться в площині дослідження питань запровадження інклюзії як в нашій державі так і на всьому світовому освітньому просторі. Для нашого наукового пошуку виявилось значущим обґрунтування дослідницею теоретичного конструкту “інтегрований супровід дітей з особливими освітніми потребами”, оскільки ідея командного підходу в роботі різних фахівців інклюзивного навчального закладу становить запоруку професійно успіху [666].

У площині визначення оптимальних організаційних психолого-педагогічних умов, що забезпечують належний високий позитивний результат корекційно-виховної роботи в середовищі дітей із особливими освітніми потребами знаходиться і дисертаційна праця М. Лемещук “Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах”. Для нашої дослідницької роботи виключний інтерес

становить те, що ця наукова робота сприяє більш повному пізнанню сутності командної взаємодії різних фахівців, серед яких спеціальний психолог займає чільне місце в процесі впливу на результативність соціалізуючого процесу дошкільників [344].

У 2013 році представник наукової школи М. Шеремет, Н. Пахомова захистила докторську дисертацію “Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів”, в якій розкрила історію та сьогодення системи підготовки логопедичних кадрів в Україні. Для нашого науково пошуку особливої ваги набуває бачення дослідницею сутності розуміння інтеграції знань як основи цілісного і системного пізнання. Значущим для науки є ірозкриття Н. Пахомовою досвіду впровадження інтеграційних тенденцій у педагогіці [500].

А. Савостою у 2002 році в дисертаційній роботі “Психологічні особливості професійно-пізнавальної потреби майбутніх учителів спеціальних загальноосвітніх шкіл”, на підставі узагальнення літературних джерел з проблеми професійно-пізнавальної потреби досліджено її психологічні особливості та динаміку майбутніх учителів спеціальних загальноосвітніх шкіл у процесі навчання в педагогічному ЗВО. Розкрито сутність і структуру професійно-педагогічної потреби, виявлено й обґрунтовано емпіричні показники та рівні її розвитку [607; 608].

Новим етапом в дослідженні питань підготовки кадрів в галузі спеціальної освіти стало започаткування З. Огороднійчук наукових розвідок присвяченим підготовці кадрів спеціальних психологів. Вихованка її наукової школи Г. Афузова в своїй дисертації “Психологічні особливості професійної спрямованості майбутнього психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами” (2010 р.) дослідила проблему професійної спрямованості майбутнього психолога (спеціального). В даній роботі визначено та обґрунтовано психологічні особливості професійної спрямованості майбутніх спеціальних

психологів на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами; теоретично обґрунтовано комплексну програму психодіагностики професійної спрямованості на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами абітурієнтів і майбутніх спеціальних психологів; розроблено програму, в якій визначено зміст, засоби та методи психологічного забезпечення процесу формування психологічної спрямованості майбутнього спеціального психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами на всіх етапах навчання у ЗВО [39; 40].

О. Дубовик в своїй науковій праці “Особливості професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти” (2017 р.) дослідила механізми визначення та формування якостей, необхідних для загальнолюдського та професійного становлення сучасного спеціального психолога [182].

Вбачаючи в особистості сучасного психолога професіонала людинознавчої сфери, що має постійно орієнтувати інших на самовиховання, саморозвиток та самоздійснення в усіх його сферах, ми особливу увагу звертали на дослідження особистісного зростання самого психолога. В цьому ракурсі для нас науковий інтерес становило дослідження О. Затворнюк “Формування у майбутніх психологів психологічної готовності до професійного самовдосконалення” (2016 р.). В даній науковій праці її автор розкрила психологічну природу процесу самовдосконалення фахівця на царині психології [208].

В дослідженні С. Наход “Формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій” (2015 р.) вперше теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено модель формування прогностичних умінь майбутніх психологів засобами інтерактивних технологій, що базується на системному, синергетичному, діяльнісному, особистісноорієнтованому, контекстному підходах і являє собою єдність цільового, діагностичного, змістово-організаційного, рефлексивно-аналітичного, оцінювально коригувального блоків. В результаті

виконаного дослідження удосконалено зміст, форми й методи фахової підготовки студентів – майбутніх практичних психологів, що забезпечують формування прогностичних умінь, науково-методичне забезпечення використання інтерактивних технологій у контексті формування прогностичних умінь практичних психологів [442; 443]. Професору Н. Волковій, як науковому керівникові, вдалося скерувати здобувача на подальший розвиток наукових уявлень про сутність, структуру, критерії, показники та рівні сформованості прогностичних умінь; зміст та можливості інтерактивних технологій для формування прогностичних умінь майбутніх фахівців означеного профілю.

Докторська дисертація “Соціально-психологічні засади становлення професійної ідентичності майбутнього медичного психолога” (2011 р.) А. Борисюк (науковий консультант Л. Орбан-Лембрик) стала вагомим внеском в теорію та практику підготовки сучасного медичного психолога. В цьому дослідженні уперше обґрунтовано специфіку професійної ідентичності медичного психолога та розкрито соціально-психологічні особливості її становлення. В дисертації розроблено модель професійної ідентичності майбутнього медичного психолога; визначено її структурно функціональні складові, об’єднані у три підсистеми: ставлення до себе як до професіонала, ставлення до професії, ставлення до професійної спільноти; обґрунтовано етапи становлення професійної ідентичності майбутнього медичного психолога (мотиваційно-інтенціональний, накопичувально-екстеріоризаційний, інтеріоризаційний). Дослідницею означено інноваційні соціально-психологічні технології у вигляді спеціально організованого професійно орієнтованого навчання, яке, інтегруючи професійне навчання та професійну діяльність, створює сприятливі соціально-психологічні умови для становлення професійної ідентичності майбутнього медичного психолога. В науковій праці поглиблено розуміння показників сформованості професійної ідентичності фахівця (соціальний

статус, самоповага, особистісна безпека, зниження рівня тривожності, постійне самовдосконалення, професійне та особистісне зростання, структурування життєвого часу й простору, віднайдення особистого сенсу життя); сутності процесу становлення професійної ідентичності як складової загального процесу професіогенезу особистості та специфіки на кожному з етапів. В науковій розвідці набули подальшого розвитку поняття “професійна ідентичність”. Визначені нові підходи до дослідження процесу становлення професійної ідентичності. Окреслений спектр методів й методик вивчення особливостей розвитку професійної ідентичності фахівця [90].

Принагідно зазначимо, що ми здійснювали моніторинг широкого спектру наукових праць, присвячених питанням підготовки психологічних кадрів в різних сферах людського буття. Для наукового пошуку зазначені доробки вчених виступають методологічним орієнтиром в здійсненні власного дослідження удосконалення процесу підготовки спеціальних психологів. Вищевикладений аналіз теоретичних напрацювань дає нам підстави провести вивчення означених питань в практичній площині. Дослідженню досвіду роботи вищої освітньої ланки на означеній царині діяльності й буде присвячений наш подальший науковий пошук.

Про соціальну значущість питання підготовки кадрів спеціальних психологів свідчать матеріали статистичних звітів та дані статистичних бюлетенів показників розвитку психологічної служби та психолого-медико-педагогічних консультацій. Згідно яких, за останні роки спостерігається позитивна тенденція щодо збільшення посад працівників психологічної служби у дошкільних навчальних закладах комбінованого та компенсуючого типу, спеціальних школах (інтернатах) відповідно до нормативів чисельності. Так, у ДНЗ компенсуючого, комбінованого та інтернатного типів, центрах розвитку дитини забезпеченість практичними психологами складає 73,88%, а соціальними педагогами – 52,68% (у містах відповідно 76,14% і 60,1%, у сільській місцевості 32,83% і

32,89%) [518]. Також нами враховувалися й статистичні дані, які надаються Київським міським, обласними навчально-методичними центрами психологічної служби системи освіти у кінці кожного навчального року. Аналіз одержаних даних засвідчив, що загалом в Україні продовжує зберігатися негативна динаміка чисельності працівників психологічної служби. Станом на червень 2017 року в системі освіти налічувалось 22 616 працівників, що на 89 осіб менше ніж у попередньому навчальному році.

Глобальні соціальні процеси кінця 80-х – початку 90-х років ХХ століття спричинили переосмислення й практичну реалізацію нагальних питань реформування всієї вітчизняної освіти. Корекційна її складова, а й, відповідно, підготовка фахівців у сфері дефектології, зокрема спеціальних психологів нової генерації, не була тут виключенням. Зазначений період початку державотворення для вищої спеціальної освітньої галузі знаменувався, насамперед, пошуком оптимізації фахової підготовки студентів дефектологічних факультетів тодішніх педагогічних інститутів України.

Головною ідеєю створення даної спеціальності було озброєння фахівця знаннями практичної психології. Методологічною підставою для започаткування підготовки спеціалістів означеного профілю стало пізнання дефектології як комплексної психолого-педагогічної сфери знань. Навчальний план вміщував науково-виважене поєднання опанування дисциплін різних блоків: суспільно-політичні, загальнокультурні, психолого-педагогічні, спеціальні та за вибором факультету.

Реформування дефектологічного факультету в Інститут корекційної педагогіки та психології на чолі із директором академіком В. Синьовим (вересень 2003 р.), було насамперед спрямоване на розбудову структури та змісту професійної підготовки та на пошук сучасних конкурентоздатних спеціальностей. Було створено дві нових фахових кафедри: кафедра спеціальної психології та медицини (завідувач кафедри професор Л. Руденко); кафедра ортопедагогіки та

реабілітології (завідувач кафедри професор А. Шевцов). В структурі Інституту корекційної педагогіки та психології з 2009 року розпочав роботу створений за поданням В. Синьова Навчально-методичний центр освітньої інтеграції дітей та осіб з особливостями психофізичного розвитку (директор – професор кафедри психокорекційної педагогіки, академік НАПН України В. Бондар).

Так, станом на 2016–2017 навчальний рік: кафедри факультету готують фахівців освітнього рівня магістр в галузі знань 01 “Педагогічна освіта”, за спеціальністю 016 – “Спеціальна освіта”. Додаткова спеціалізація “Практична (спеціальна) психологія” та “Практична (реабілітаційна) психологія”. За нозологіями:

Кафедра логопедії (з 2005 року). Кваліфікація спеціаліста: “Магістр корекційної освіти, вчитель-логопед, вчитель початкових класів та практичний (спеціальний) психолог освітніх закладів для осіб із тяжкими порушеннями мовлення та закладів із інклюзивною формою навчання” та “Магістр корекційної освіти, вчитель-логопед, вчитель початкових класів та практичний (реабілітаційний) психолог соціально-реабілітаційних закладів для осіб із тяжкими порушеннями мовлення та закладів із інклюзивною формою навчання”.

Кафедра тифлопедагогіки (з 2004 року). Кваліфікація спеціаліста: “Магістр корекційної освіти, вчитель-дефектолог, учитель початкових класів та практичний психолог освітніх закладів для осіб із тяжкими порушеннями зору” та “Магістр корекційної освіти, вчитель-дефектолог, учитель початкових класів та практичний психолог реабілітаційних закладів для осіб із порушеннями зору”.

Кафедра психокорекційної педагогіки (з 2000 року). Кваліфікація спеціаліста: “Магістр корекційної освіти, вчитель-дефектолог, учитель спеціальної загальноосвітньої школи та практичний психолог освітніх закладів для осіб з інтелектуальними порушеннями” та “Магістр корекційної освіти, вчитель-дефектолог, учитель спеціальної загальноосвітньої

школи та практичний психолог реабілітаційних закладів для осіб з інтелектуальними порушеннями”.

Як вже наголошувалося, означена модель підготовки фахівців зі спеціальної психології в поєднанні із отриманням фаху сурдопедагога, логопеда, тифлопедагога, олігофренопедагога продовжується і в наш час. Це свідчить про соціальну запитаність спеціалістів означеного профілю.

Створення у 2005 році кафедри спеціальної психології та медицини більш повно розкрило можливості із започаткування самостійної галузі спеціальної психологічної освіти. Це й стало відліком для нової сторінки в історії підготовки спеціалістів означеного профілю. Другий період – підготовка фахівців кваліфікаційних рівнів “Бакалавр” та “Спеціаліст” за напрямом 0101 “Педагогічна освіта”, спеціальність 7.010106 “Корекційна освіта”, спеціалізація “Практична психологія (спеціальна)” – (2006–2011).

Подальша модернізація освітнього процесу підготовки психологічних кадрів на загальнодержавному рівні спричинила внесення коректив у професійну підготовку психологів в галузі спеціальної освіти. Прагнучи до розширення діапазону конкурентоздатних можливостей випускників розширюється спектр спеціалізацій випускника – поряд із вже усталеною спеціалізацією “спеціальна психологія” вводиться додаткова “медична спеціалізація”. Отже, радикальні зміни окреслили головні вихідні ознаки третього періоду – підготовка фахівців кваліфікаційних рівнів “Бакалавр” та “Спеціаліст” за напрямом 0301 “Соціально-політичні науки”, спеціальність 7.03010201 “Психологія”, спеціалізація “Психологія (спеціальна, медична)” – (2012–2015).

Пошук оптимальної моделі підготовки психологічних кадрів для спеціальної галузі освіти зумовив розробку засад підготовки психологів означеного профілю кваліфікаційного рівня “магістр” із внесенням суттєвої модернізації в підготовку бакалаврів. Саме це стало відправною точкою в започаткуванні четвертого періоду в підготовці фахівців кваліфікаційних рівнів “Бакалавр” та

“Магістр” за напрямом 0301 “Соціально-політичні науки”, спеціальність 8.03010501 “Психологія”, додаткова спеціалізація “Спеціальна психологія та клінічна психологія”. Випускники одержують кваліфікацію: I. Бакалаври: 1. “Бакалавр психології. Психолог-консультант спеціальних закладів освіти”. 2. “Бакалавр психології. Консультант-психолог медико-педагогічної комісії”. II. Магістри: 1. “Магістр психології. Психолог спеціальних та інклюзивних закладів освіти”, 2. “Магістр психології. Психолог медичних та реабілітаційних закладів”, 3. “Магістр психології. Викладач спеціальної психології, психолог спеціальних та інклюзивних закладів освіти” 4. “Магістр психології. Викладач спеціальної психології, психолог медичних та реабілітаційних закладів” – (2015 – т.ч.).

Ознайомлення із теоретичними напрацюваннями вчених із питань підготовки вчителів спеціальних закладів освіти та спеціальних психологів й вивчення досвіду підготовки корекційних педагогів та психологічних кадрів дозволив нам визначити наступну періодизацію процесу підготовки означеної категорії фахівців:

Перший період – започаткування додаткової спеціальності “Практична психологія” по кафедрі сурдопедагогіка та логопедія Українського державного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Спеціальність 7.01.01.05. – “Дефектологія”. “Сурдопедагогіка та практична психологія”. Кваліфікація спеціаліста: “Учитель початкових класів шкіл глухих та слабочуючих. Практичний психолог закладів освіти” – (1997–2006).

Другий період – підготовка фахівців кваліфікаційних рівнів “Бакалавр” та “Спеціаліст” за напрямом 0101 “Педагогічна освіта”, спеціальність 7.010106 “Дефектологія”, спеціалізація “Практична психологія (спеціальна)” – (2006–2011).

Третій період – підготовка фахівців кваліфікаційних рівнів “Бакалавр” та “Спеціаліст” за напрямом 0301 “Соціально-політичні науки”, спеціальність 7.03010201 “Психологія”, спеціалізація “Психологія (спеціальна, медична)” – (2012–2115).

Четвертий період – підготовка фахівців кваліфікаційних рівнів “Бакалавр” та “Магістр” за напрямом 0301 “Соціально-політичні науки”, спеціальність 8.03010501 “Психологія”, додаткова спеціалізація “Спеціальна психологія та клінічна психологія”. Випускники одержують кваліфікацію: I. Бакалаври: 1. “Бакалавр психології. Психолог-консультант спеціальних закладів освіти”. 2. “Бакалавр психології. Консультант-психолог медико-педагогічної комісії”. II. Магістри: 1. “Магістр психології. Психолог спеціальних та інклюзивних закладів освіти”, 2. “Магістр психології. Психолог медичних та реабілітаційних закладів”, 3. “Магістр психології. Викладач спеціальної психології, психолог спеціальних та інклюзивних закладів освіти” 4. “Магістр психології. Викладач спеціальної психології, психолог медичних та реабілітаційних закладів” – (2015 – т.ч.).

Таким чином, вивчення стану питання професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти в історико-педагогічному та в практичному ракурсах дозволяє нам окреслити наступне: теоретичні розробки питань підготовки педагогічних кадрів в галузі спеціальної освіти різних профілів мають значні напрацювання, разом із тим теоретичний доробок вітчизняних фахівців в галузі спеціальної психології містить лише окремі наукові пошуки стосовно конкретних питань фахової підготовки спеціалістів означеного профілю; не дивлячись на те, що система підготовки фахівців в галузі спеціальної освіти має довготривалий період, підготовка фахівців у сфері спеціальної психології розпочалася лише в новітній період вітчизняної історії.

Отже, вивчення наукових і науково-методичних джерел із теорії та практики корекційного навчання та його кадрового забезпечення доводить, що ці питання завжди були одними з домінуючих у широкому спектрі проблем, що виступали об'єктами наукового пошуку вчених. Саме тому, на наше переконання, всебічне дослідження окресленої проблематики дає підстави виявити значне коло питань, що мають не тільки історико-педагогічну, а й практичну значущість щодо

підготовки психологічних кадрів. Основою для цього науково-оптимістичного прогнозу передусім слугує соціальне замовлення держави спрямоване на поліпшення якості професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Таким чином, аналіз наукової літератури щодо проблеми професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти засвідчив, що обрана тема є актуальною та доцільною для дослідження. Реформування вищої освіти України вимагає динамічних якісних змін у системі зазначеної професійної підготовки, що детермінується потребами сучасного суспільства в компетентних, конкурентоспроможних і мобільних кадрах. В сучасних умовах особливої актуалізації набуває питання оптимізації та інтенсифікації професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, професійна діяльність яких спрямована на підвищення якості життя населення. Сучасні науковці акцентують увагу на необхідності модернізації системи даної підготовки у вищій школі, зокрема, оновленні змісту, інтеграції в процес їх підготовки інноваційних технологій, методів та форм організації навчання. Незважаючи на те, що різні аспекти означеної проблеми неодноразово порушувались значною кількістю науковців, теоретичні і методичні засади професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти залишаються не визначеними.

1.2. Зарубіжний досвід професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти

Опанування зарубіжним досвідом в площині підготовки фахівців в галузі спеціальної освіти, насамперед психологів, становило головну ідею зазначеного підрозділу наукового дослідження.

Закцентуємо увагу на важливості та необхідності вивчення і втілення передового досвіду зарубіжних країн у контексті вищої освіти. Науковці (І. Гавриш, Н. Дем'яненко, В. Засенко, Ю. Лянной, В. Синьов та ін.) визначають такі ключові параметри для забезпечення конкурентоспроможності будь-якої країни: високий рівень розвитку національних систем освіти; засвоєння нового і передового досвіду, набутого в процесі співробітництва із зарубіжними країнами, забезпечення якості послуг на внутрішньому і зовнішньому ринках освітніх послуг; наявність якісної освітньої і дослідницької інфраструктури; розвиток стратегічного партнерства в різних видах, розвиток мобільності тощо [77; 131; 162; 367; 630].

Одним з найпріоритетніших напрямів розвитку вітчизняної системи вищої освіти є створення умов для ефективної підготовки високопрофесійних фахівців, здатних вирішувати надскладні завдання професійної діяльності та професійного й особистісного саморозвитку в умовах соціально-політичної, економічної, інформаційної та психологічної нестабільності сучасного українського суспільства. Це, насамперед, стосується фахової підготовки психологів як спеціалістів, покликаних надавати допомогу у збереженні та розвитку психічного і психологічного здоров'я особистості. Зазначене вимагає від них не тільки досконалого володіння системою професійних знань, а і розвиненості здатності свідомо актуалізувати механізми мисленнєвого пошуку; здійснювати методологічну рефлексію та системно, аналітично, комплексно, гнучко, швидко вирішувати професійні проблеми та завдання. Вочевидь, розвиток такого складного психологічного феномену як професійна підготовка особистості має бути цілеспрямованим та неперервним і відбуватися, передусім, у системі вищої освіти. Здійснений нами аналіз освітньо-професійних програм та освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців за спеціальністю "Психологія", додаткова спеціалізація "Спеціальна психологія та клінічна психологія", досвіду викладання психологічних дисциплін у вищих навчальних

зкладах дають змогу стверджувати про ситуативність, фрагментарність професійного становлення спеціальних психологів у вищій школі. Отже, актуальним є вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти з метою її оптимізації в Україні [694].

Розглянемо вищу психологічну освіту США. Професійна підготовка психологів відбувається з 1636 року (заснування коледжу в Гарварді). До 1991 року кожний факультет психології мав право здійснювати професійну підготовку майбутніх фахівців за своєю власною програмою, але у 1991 році конференція Американської Психологічної Асоціації сприяла створенню національних стандартів з навчання та викладання психології [688; 695]. Структура професійної психологічної освіти в США є багатокомпонентною.

Першу сходинку вищої школи складає навчання в дворічних коледжах, що забезпечує загальноосвітню та початкову професійну освіту й надає випускнику ступінь молодшого спеціаліста. Загальноосвітня підготовка – істотна частина навчальної програми психологів-бакалаврів. Вона різниться в коледжах і університетах й може включати, наприклад, такі дисципліни як “Філософія”, “Етика”, “Логіка”, “Література”, фізичні та біологічні науки, релігійні дисципліни, соціальні дисципліни, “Наукове дослідження”, методи кількісного аналізу, іноземна мова, теорія та історія мистецтв, вивчення сучасного світу та його минулого тощо. Важливо мати на увазі, що це лише предметні галузі, з числа яких студент обирає курси для вивчення. Студенти мають право на вибір дисциплін зі свого навчального плану відповідно до майбутньої спеціалізацією. Однак діє система “попередніх умов”, яка вносить певний порядок в навчальну програму студента. Умов може бути досить багато. Одна з них – заздалегідь регламентована послідовність пропонованих і обраних курсів. Оскільки запропоновані курси в коледжах можуть надто різнитися, важко говорити про типовий набір предметів. І. Володарська і Н. Лизунова наводять наступний перелік

дисциплін в одному з коледжів у штаті Небраска: “Загальна біологія”, “Англійська мова: твір”, “Введення в психологію”, “Загальна зоологія”, “Розвиток дитини”, “Принципи соціології”, гуманітарні дисципліни з області музики, театру, мистецтва, літератури, “Соціальна психологія”, “Патопсихологія”, “Алгебра і тригонометрія”, “Основи статистики”, “Культурна антропологія”, “Фізичне виховання” тощо. Передбачається, що успішне завершення такої навчальної програми дасть можливість майбутньому фахівцю ефективно спілкуватися, розуміти, оцінювати основні галузі людського знання, колег і навколишнє оточення, а також зосередитися на підготовці до роботи чи до продовження навчання в чотирирічному коледжі. Як бачимо, навчальні заклади першого ступеня забезпечують загальноосвітню і фрагментарну професійну підготовку фахівців, що дає їм можливість вести практичну діяльність в установах чи клініках як допоміжний або технічний персонал, який бере участь в психологічному обслуговуванні під наглядом кваліфікованого спеціаліста. Випускник отримує ступінь молодшого спеціаліста [125; 244; 614; 830; 831; 841; 863].

Другу сходинку психологічної освіти становить навчання в чотирирічних коледжах. Зазвичай це коледжі поведінкових і соціальних наук, школи соціальних і поведінкових наук, коледжі гуманітарних і природничих наук. Ці навчальні заклади можуть бути самостійними, або включені до складу університетів. Найчастіше вони здійснюють навчання на базі загальної освіти, отриманої студентами на першій ступені. Вимоги та статuti кожного вищого навчального закладу США індивідуальні. Проте існують значні риси подібності. У навчальні програми входять три групи дисциплін: загальноосвітні, курси спеціалізації (основний – major і другорядний – minor), дисципліни за вибором студента (electives). Спеціальне навчання у вищих навчальних закладах США впроваджується, насамперед, виходячи з позицій професійної орієнтації майбутніх фахівців, спрямованої або на підготовку до аспірантури, або до професійної практичної

діяльності. У зв'язку з цим студентам пропонуються різні набори навчальних курсів, відповідні загальному (General Track) або професійному (Career Track) напрямку підготовки. З психології студентам пропонується три типи курсів: обов'язкові, спеціальні курси за інтересами, і просунуті інтегративні курси. До обов'язкових навчальних курсів відносяться: "Вступний курс психології", "Статистика", "Методологія наукових досліджень", "Експериментальна психологія". Далі йдуть обов'язкові елективи. В Американському університеті у Вашингтоні, наприклад, в якості обов'язкових елективів пропонуються курси "Принципи поведінки", "Перцепція і судження", "Біологічні основи поведінки", "Процеси зміни поведінки", "Вчення і мотивація", "Фізіологічна психологія", "Відчуття і сприйняття", "Вчення про людину: вербальна поведінка", "Психологія управління", "Основи експериментального дослідження", "Самоврядування", "Психологія дитини", "Кризове втручання", "Теорія особистості", "Соціальна психологія", "Психопатологія", "Сексуальна поведінка людини", "Історія і системи психології", "Груповий процес", "Тести та вимірювання", "Психологія смерті, самогубства і загрозової для життя поведінки". Крім цього студенти повинні пройти ще кілька додаткових курсів за своїм вибором [125; 244; 614; 830; 831; 836; 841]. Випускникам таких чотирирічних коледжів присуджується ступінь бакалавра. Отже, безперечна широкопрофільна підготовка бакалавра-психолога вважається в США цілком прийнятною для початку самостійної професійної діяльності і достатньою для виконання функцій помічника психолога. Для більшості студентів чотирирічний коледж служить лише підготовкою до навчання в дослідницькій або професійній школі. За програмами на ступінь бакалавра здійснюється навчання фахівців у галузі психології, які можуть під керівництвом кваліфікованого психолога займатися тестуванням, проводити роботу безпосередньо з клієнтами та їх сім'ями, допомагати окремим людям або групам у вирішенні поставлених перед ними проблем. Фахівці такого рівня працюють в центрах психічного

здоров'я, в професійних реабілітаційних установах або викладають психологію в середніх школах [125; 244].

Третя сходинка професійної психологічної освіти – навчання в університеті протягом одного-двох років за дослідницьким або професійним напрямом. Навчання за дослідницьким напрямком передбачає наукову підготовку фахівця, проведення фундаментальних досліджень у галузі психології та одержання ступеню магістра. Професійна практична підготовка забезпечує навчання психологів-практиків і отримання ступеню магістра психології та фахову спеціалізацію, що присуджується зазвичай фахівцям зі ступенем бакалавра після одного-двох років навчання в дослідницькій або професійній школі. Передбачається також запровадження практичного досвіду у прикладній сфері або написання дисертації на основі проведеного дослідження. Фахівець зі ступенем магістра може в якості помічника психолога займатися тестуванням, дослідницькою роботою в лабораторії, консультуванням пацієнтів, виконувати адміністративну роботу, викладати в дворічному коледжі або школі.

Остання, вища сходинка професійної підготовки психологів – це докторська, яка також може відбуватися у двох напрямках: академічному та практичному. Вищу професійну кваліфікацію в психології мають фахівці зі ступенем доктора філософії (PhD). Підготовка доктора наук охоплює біля 3-5 років. Даний ступінь є дослідницьким. Щоб одержати його, необхідно провести велику наукову роботу в галузі психології та написати докторську дисертацію. Отже, підготовка психологів-дослідників з зазначеним ступенем, зазвичай включає: обов'язкові навчальні курси (“Введення в планування експерименту”, “Дослідницький проект в психології”, просунутий курс по методах планування психологічних експериментів, семінари з біопсихології, та організаційної психології, психології управління); елективні навчальні курси поза сферою спеціалізації (як правило, 4, з яких 2 дозволяється

обрати не на факультеті психології); дослідницьку діяльність та написання дисертації [125; 244; 614; 830; 831; 836; 841; 863]. Психологам з докторським ступенем як фахівцям вищої кваліфікації надається великий вибір різноманітних видів діяльності: викладання, консультування, проведення досліджень, написання або редагування навчальних посібників або наукових праць. Також існує можливість навчання у професійних школах, що дають магістерську або докторську ступінь, навчання студентів більшою мірою орієнтоване на практику, спрямоване на засвоєння прикладних професійних знань та вмінь в конкретній галузі професійної психологічної діяльності. Професійні школи здійснюють підготовку докторів психології (PsyD). Ступінь доктора психології присуджується (на відміну від ступеня доктора філософії) за вагомих практичних внесок в галузі психології. Якщо психолог-магістр успішно викладав психологічні дисципліни у коледжах та університетах, йому може бути присуджений ступінь доктора педагогічних наук (EdD). Даний ступінь – професійний, тому може бути наданим за розробку навчальних програм і успішне їх впровадження [125; 244; 830; 831; 841]. Особливістю професійної підготовки психолога та його професійної діяльності у США є жорстка система сертифікації. Для того, щоб психолог мав право працювати самостійно, практикувати, йому потрібно: 1) мати докторський ступінь в галузі психології; 2) мати досвід роботи під супервізією не менше п'яти років у закладах та організаціях, що затверджені професійною радою штату; 3) отримати “Кваліфікаційний сертифікат з психології” (CPQ, успішно склавши “Іспит на здійснення професійної діяльності у галузі психології” (Examination in Professional Practice in Psychology – EPPP), що складається з 200 питань, які стосуються: методів та інструментів психологічного дослідження; інтерпретації та написання звітів; створення дослідницького плану за результатами діагностики, моніторингу динаміки, заключної оцінки; дизайну експерименту; і, що для нас є особливо важливим, професійної

компетентності психолога, вимог до його управлінської сфери, професійних, етичних та юридичних обмежень у діяльності психологів; 4) відповідати адміністративним вимогам (у деяких штатах існують особливі вимоги до віку, досвіду, громадянства, місця проживання, вимог морально-етичного характеру); проходити переекзаменацію кожні один-три роки [125; 244; 614; 830; 831; 841; 863].

Оцінка професійної компетентності психолога здійснюється Американською радою професійної психології (АВРР), що у випадку професійної непридатності може лишити психолога не тільки права на діяльність, але і сертифікатів та дипломів. Визначальною особливістю професійної підготовки психологів у США є те, що вона зумовлюється типом університету, в якому відбувається. Так, університети цієї країни поділяються на дві групи: перша – ті, які є базовими, готують фахівців для різних галузей психологічної науки та практики й статусно не виділяються з усіх вищих навчальних закладів; друга – такі, що входять до престижної Ivy League та займаються підготовкою елітних кадрів – психологів, які покликані здійснювати відкриття у науковій психології та створювати нові психологічні технології, практики. Диплом цих університетів (очолює їх рейтинг Гарвардський, Йельський і Стенфордський університети) найвище оцінюється у світі. Кожний рік випускається тільки 25 кваліфікованих психологів, причому університети мають щорічно виборювати право готувати таких фахівців. Навчання в цих університетах передусім відбувається позааудиторно: у науково-дослідних лабораторіях, психологічних центрах; будується на основі самостійної роботи студентів під керівництвом провідних учених-психологів та всесвітньовідомих практиків [125; 244; 614; 830; 831; 841; 863].

Специфіка статусу спеціальної клінічної психології полягає в міждисциплінарному характері займаного нею місця на рубіжі психологічних та медичних знань. За кордоном не існує однакового розуміння співвіднесеності “клінічної” і

“медичної” психології (взагалі в разі існування такого поділу). Як аргументи вважаємо за доцільне привести огляд сформований на підставі аналізу офіційних і наукових джерел. Так, в зарубіжній (перш за все, в американській) психології вочевидь маємо пріоритет використання визначення “клінічна” для досить широкого кола видів теоретичної і практичної діяльності спеціалістів, які виходять найчастіше за межі компетенції власне медицини. При цьому в ХХ столітті за кордоном в результаті ряду послідовних дій з формування даної галузі психологічної науки і практики сформувалося кілька одночасно існуючих і частково взаємодіючих моделей (парадигм) клінічної психології. Але відмінності мають відношення як до системи професійної освіти та підготовки клінічних психологів, так і до співвідношення пріоритетів і обсягів у дослідницькій та практичній діяльності, а також до компетенцій при здійсненні професійної діяльності.

Сьогодні загально визнаним в підготовці спеціальних клінічних психологів є внесок Боулдерської конференції (Boulder-Conference) Американської психологічної асоціації (АРА), що відбулася в 1949 році. Наслідки обраного шляху розвитку клінічної психології, опубліковані АРА до 50-річчя конференції, підтверджують правильність курсу на підготовку “вченого практика” на тлі оголошення клінічної психології невід’ємною частиною наукової психології [836; 841]. Тобто, “Боулдерівська” модель університетської психологічної освіти запроваджує досить тривалу післядипломну підготовку в клінічних установах і власне психологічну практику (у вигляді річної інтернатури і трирічної професійної підготовки). Завершується така підготовка написанням і захистом дисертації з приприсвоєнням звання доктора (Ph.D) з клінічної психології. Випускник вважається підготовленим до виконання 3-х видів діяльності: тестування (оцінка, Assessment Psychology), терапія і наукові дослідження. Останнім часом в АРА, поряд з зазначеною моделлю, існує і “Вейльська” модель підготовки клінічних психологів (по найменуванню міста Вейл, штат Колорадо, в якому в 1979 році

пройшла конференція АРА), що характеризується більш прикладною практичною спрямованістю (“Професійна модель”, “модель практиків-вчених”). У даній системі навчання клінічних психологів проводиться після завершення ними бакалаврату протягом 4-5 років і здійснюється поза університетською освітою, в незалежних школах професійної підготовки (“Schools of professional psychology”). При цьому останній рік практичної підготовки містить організаційну супервізію. Завершується така підготовка присвоєнням звання доктора психології (Psy. D). У деяких штатах США для одержання права ведення практичної діяльності всфері клінічної психології необхідно одержати ліцензію. Обидві розглянуті системи підготовки визнаються АРА як рівнозначні і різняться між собою в основному за формальними підставами (Найменування наукового ступеня) і акцентами за своєю спрямованістю – дослідним в “Боулдерській” моделі і професійноприкладним – в “Вейльській” [125; 244; 614; 830; 836; 831; 841; 863].

Розвиток управлінської складової професійної діяльності майбутніх клінічних психологів є важливим завданням фахової освіти у США. Так, здійснений нами аналіз навчальних планів підготовки психологів, а також праць американських учених, дозволяє стверджувати, що воно вирішується завдяки: безперервному опануванню майбутніми психологами таких спеціальних курсів з психології управління, що входять як до обов’язкових, так і до елективних інтегративних; впровадженню спецкурсів у межах різних дисциплін, завданнями яких є опанування студентами управлінських навичок та вмінь; реалізації системи тренінгів, спрямованих на розвиток професійної сфери, в тому числі – формування “навичок саморефлексії”, “ефективного управління”; впровадженню системи активних методів навчання протягом усього терміну, таких як: дискусії, рольові ігри, кейс-стаді, навчальні конференції, методи проектів та ситуативного навчання, клінічне наставництво, професійні майстерні, психоісторії, методи колегіального розвитку особистості професіонала, тощо;

веденню майбутніми фахівцями щоденника супервізії, в якому вони спостерігають та відзначають етапи вирішення професійних проблем, здійснюють критичний аналіз перебігу та результатів психологічної практики; обов'язковим створенням як загального, підсумкового портфоліо, що сприяє самооцінці психологом власних професійних можливостей, так і окремих портфоліо, які потребують рефлексії студентами того, чому вони навчилися та як змінилися у процесі опанування різних професійних курсів [125; 244].

Відділення клінічної психології АРА (Society of Clinical Psychology, Division 12 АРА) виділила 7 основних перспективних напрямків діяльності клінічних психологів в США: науково-теоретична клінічна психологія, гендерна клінічна психологія жінок, психологія етнічних меншин, клінічна психологія надзвичайних ситуацій, клінічна психологія в медичній освіті і академічних медичних центрах з охорони здоров'я, психологічна діагностика (психологічної оцінки – Assessment Psychology), психологія управління, психологія супроводу професійного розвитку кадрів початківців-клінічних психологів [836]. При цьому основною формою діяльності клінічних психологів є робота в складі поліпрофесійної команди фахівців. У цьому випадку їх діяльність може фінансуватися за рахунок системи страхування на випадок хвороб (“регульоване соціальне страхування”, Managed Care) [125; 244; 614; 830; 831; 841; 863].

Таким чином, підготовку професійних психологів загалом, та клінічних, зокрема, у США можна називати багатоступеневою. Вона істотно різниться в різних університетах і коледжах і дає можливість широкого вибору студентами навчальних програм для індивідуалізації навчання та професійного розвитку.

Системи психологічної освіти в європейських країнах мають подібні та відмінні риси. У Європі підготовка професійних психологів різниться в різних країнах за тривалістю, за структурою і змістом освіти, наприклад, в одних країнах звичайний період психологічної освіти становить

5 років, в інших – 6 років. Однак, у багатьох країнах потрібен більший, ніж звичайно, період для того, щоб завершити психологічну освіту. Це пов'язано, насамперед, з тим, студенти мають можливість самостійно регулювати навчальне навантаження і темпи власної професійної підготовки.

В даний час виділяється три основних типи професійної психологічної освіти в Європі:

– безперервна п'ятирічна спеціалізована. Дана система психологічної освіти існує у Фінляндії, Швеції, Бельгії;

– безперервна п'ятирічна загальна. Дана система існує в Португалії, Норвегії, Нідерландах, Австрії, Іспанії, Угорщини, Італії, Німеччини, Швейцарії, Росії та Данії;

– спеціалізована освіта “три + три” (Newstead, Makinen, 1997). Дана система існує у Великобританії, Греції, Ірландії, Франції на Мальті (Newstead, Makinen, 1997) [125; 244; 614; 834; 838; 840; 846; 855; 870].

Надалі деталізуємо зазначене. Психологи вивчають та запозичують досвід професійної підготовки в інших країнах і намагаються виробити спільні підходи. У результаті такої роботи Європейською федерацією Асоціацій професійних психологів в 1990 році були схвалені “Оптимальні стандарти” для професійної підготовки в психології (EFPPA). Вони стосуються деяких загальних принципів і підходів, але не конкретизують детально зміст і структуру навчання. Крім того, у 2001 році на засідання Генеральної асамблеї Європейської федерації асоціацій психологів був прийнятий European Diploma in Psychology, відповідно до якого в усіх вищих навчальних закладах Європи професійна підготовка психологів є треступеневою: бакалавр – магістр – практик су-первізії, і в середньому триває 6 років. Основними принципами професійної підготовки психологів були визначені такі: 1) впровадження психологічної допомоги, доступності кваліфікованої психологічної допомоги всім верствам населення; 2) захисту від некваліфікованих спеціалістів, неякісної допомоги; 3) підтримки професійної мобільності психологів, можливості їх

вільної професійної діяльності у межах європейського простору; 4) відповідності диплома стандартам академічної освіти та спеціальної психологічної підготовки, а також європейським етнічним стандартам; 5) доступності професійного навчання; 6) практичної зорієнтованості професійної підготовки, обов'язковості супервізорської практики; 7) постійного оновлення диплома, що свідчить про професійну підготовку (European Diploma in Psychology має оновлюватися кожні 7 років та у випадку його непідтвердження, має бути анульованим) [125; 244; 614; 834; 838; 840; 846; 848; 855; 870]. Відтак, незважаючи на відмінності структури професійної психологічної освіти, у європейських країнах спостерігається багато спільного у змісті фахової підготовки психологів.

Отже, за структурою професійної психологічної освіти європейські країни можуть бути розподілені на три групи – такі країни, в яких вона відбувається: 1) безперервно п'ять років та є спеціалізованою; 2) безперервно п'ять років та є загальною; 3) переривчасто: загальна – три роки та спеціалізована – ще три роки. До першої групи країн відносяться такі європейські країни як Фінляндія, Швеція, Бельгія. Професійна підготовка психологів у них здійснюється з першого курсу спеціалізовано: або у сфері клінічної, або педагогічної психології, або у психології розвитку чи організаційної психології. До другої групи належать Португалія, Норвегія, Австрія, Італія, Німеччина, Швейцарія та ін., в яких перші три роки навчання студенти-майбутні психологи опановують загальні психологічні дисципліни, а вже з третього курсу обирають вузьку психологічну спеціалізацію, за якою отримують диплом. Так, у Німеччині, наприклад, фахова підготовка психологів відбувається на базі університетської освіти протягом двох періодів. Перший – базисне навчання, що передбачає опанування майбутнім фахівцем загальної психології, методів статистики, фізіології, психології розвитку, соціальної психології та психології особистості. Цей період триває протягом 9 семестрів по два семестри на рік, тобто 3,5 роки навчання. Другий період – основне навчання, яке забезпечує оволодіння певною спеціалізацією (клінічна психологія,

організаційна психологія, психологія в освіті та ін.), і триває протягом 4 семестрів – 2-х років навчання. У країнах третьої групи, таких як Велика Британія, Греція, Франція, Португалія та ін., протягом трьох років студенти одержують загальну психологічну освіту, після чого можуть продовжити своє навчання за вузькою спеціалізацією також протягом трьох років [125; 244; 614; 834; 838; 840; 846; 848; 855; 870].

Професійна підготовка психологів у Франції, наприклад, відбувається за етапами або рівнями. Перший етап – це одержання диплому про загальну університетську освіту за спеціалізацією з психології (DEUG). Майбутній психолог протягом двох років має вивчити такі дисципліни як клінічна психологія, біологія, фізіологія тварин та людини, психологія розвитку, психологія управління та ін., але якщо його навчальна успішність не буде нижчою 10 з 20 можливих балів на рік, то він одержує вищезазначений диплом а переходить на другий етап/рівень професійного навчання. Якщо ж студент не набирає необхідної кількості балів, то перший та другий курси ним можуть бути пройдені повторно, а за необхідності ще одного повтору надається спеціальний запит на визначення його професійної придатності. Другий етап – це одержання диплому про вищу освіту зі спеціальності психологія, який майбутній фахівець має відпрацювати протягом ще одного року навчання. На даному етапі студент самостійно обирає ті навчальні дисципліни, які має опанувати, при цьому обрані дисципліни включають не тільки аудиторні заняття, але і стажування. Для підтвердження диплому також необхідно набрати не менше 10 із 20 можливих балів. Третій етап професійної підготовки психологів у Франції – це навчання у магістратурі протягом одного року, що передбачає аудиторні заняття, стажування та написання випускної роботи. Четвертий – завершальний етап – це етап здобуття вищої спеціальної освіти. Після нього студент отримує диплом про поглиблену вищу освіту (DESS) або (DEA) та кваліфікацію психолога зі спеціалізацією: соціальна, клінічна психологія, психологія праці, експериментальна,

психологія управління та ін. На цьому етапі йому необхідно пройти виробничу практику та захистити випускню кваліфікаційну роботу. Для вступу на даний рівень майбутньому фахівцю необхідно підготувати пакет документів, включаючи портфоліо та пройти співбесіду, причому найбільш важливим є документи про результати стажування, професійні проекти, магістерська робота. Важливо зазначити, що одержати кваліфікацію “психолог” з одержанням дипломів DESS або DEA у Франції у середньому на рік можуть близько 20 студентів, тому конкурс на ці місця є дуже великим [125; 244; 614; 834; 838; 840; 846; 855; 870].

Система професійної підготовки психологів у Великій Британії складається з чотирьох рівнів: 1) навчання у бакалавраті протягом трьох років та отримання загальної психологічної освіти; 2) практична діяльність у якості асистента психолога (професійне стажування) протягом року; 3) навчання у магістратурі, в якій психолог опановує вузьку спеціалізацію з отриманням ступеня магістра психології (Master of Sciences), захист докторської дисертації для отримання ступеня доктора психології (PsyD) або доктора філософії (PhD); 4) отримання статусу сертифікованого психолога (Chartered Psychologist) в одній з галузей: психологічного консультування, психології здоров'я, судової психології, психології професійної діяльності, клінічної психології, психології в освітніх системах, психології управління. Для цього необхідно пройти навчання на курсах підвищення кваліфікації. Професійні стандарти психологів Великої Британії містять три взаємо-пов'язані підрозділи: 1) критерії та контекст діяльності – “вихідні критерії” – це ролі та функції психологів; 2) система знань та умінь, які необхідно проявити або “вхідні критерії”; 3) система обов'язкових вимог, за результатами проведення перевірочних процедур (екзаменів) [125; 244; 614; 834; 838; 840; 846; 855; 870].

Отже, зміст освіти професійних психологів в багатьох європейських країнах досить подібний і виділяє 10 предметних психологічних сфер, в рамках яких можуть розглядатися

психологічні дисципліни. Психоніміка (яка включає сприйняття і пізнання), біологічна психологія, соціальна психологія, психологія розвитку, індивідуальні відмінності, теорія, методологія вивчаються в більшості країн як найважливіші галузі психології та складають основу психологічної освіти. Водночас значне місце займає вивчення прикладних галузей психології: клінічної, організаційної, педагогічної, управлінської тощо. Крім цього існує велика кількість курсів за вибором студента. Вони розширюють і поглиблюють професійну підготовку психолога. Професійна практика під керівництвом досвідчених психологів і дослідницький проект, що захищається на заключній стадії навчання, входять до складу обов'язкових компонентів навчання психологів у всіх країнах Європи. Для того, щоб зробити психологічну освіту загально визнаною у країнах Європейського Співтовариства, психологи прагнуть до вивчення досвіду і виробляють загальні підходи до професійної підготовки.

В післядипломній освіті психологів в європейських країнах можна виділити два основних напрямки: дослідницький та практично-професійний. У першому випадку – це програми навчання, спрямовані на одержання ступеня доктора філософії (PhD), які включають вивчення ряду дисциплін, пов'язаних з науковою роботою, а також підготовку дисертації. У другому випадку – це програми, спрямовані на одержання конкретних професійних знань і вмінь в сфері практичної психологічної роботи, які психолог засвоює протягом декількох років у вільний від основної професійної діяльності час. Такої додаткової підготовки вимагає, наприклад, робота в сфері клінічної психології. По завершенні курсів психолог одержує відповідний сертифікат, що дає йому право на роботу в якості клінічного психолога [125; 244; 614; 834; 838; 840; 846; 848; 855; 870].

Детальніше зупинимось на європейській моделі професійної підготовки фахівців зазначеного профілю. В освітніх системах країн Західної Європи спостерігається значний вплив

американських моделей підготовки клінічних психологів. Так, в німецькомовних країнах (Німеччині, Австрії, Швейцарії) у другій половині ХХ століття клінічна психологія пройшла шлях від “психології соматичних хвороб” до її злиття та, інколи, ототожнення з психотерапією. У цих країнах підготовка клінічних психологів відбувається з обов’язковою спеціалізацією (щоправда, менш диференційованою, ніж система підготовки лікарів, фахівців в сфері психічного здоров’я), але в разі навчання психотерапевтичним інтервенціям базова підготовка з психології і медицини фактично є еквівалентними. Так, в Швейцарії для психологів-психотерапевтів повна освіта включає навчання в університеті за спеціальністю “психологія” або “медицина” і обов’язкову спеціалізацію в психотерапії. В Німеччині тривалість будь-якої спеціалізації клінічних психологів становить від 3 років (при очній формі підготовки) до 5 років (без відриву від професійної практики). У структурі такої підготовки обов’язкова теоретична складова (600 годин), практика у вигляді самостійно проведеної психотерапії, але під обов’язковим контролем супервізора (600 годин), особиста супервізія (100 годин або аналіз не менш ніж 10 клінічних випадків), набір самостійного досвіду у вигляді навчальної терапії, навчального аналізу, що проводиться в групах або індивідуально (100-250 годин). Крім того, в окремих випадках Асоціація психотерапевтів Німеччини (Psychotherapie Verbände in Deutschland) встановлює необхідність проходження самостійного навчання в обсязі до 1200 годин (Бауманн). Австрійським законодавством тривалість післядипломної підготовки встановлена в обсязі 160, 1480 і 120 годин для теоретичної, практичної підготовки та супервізії відповідно. Як наслідок, в німецькомовних країнах близько 60% всіх практичних психологів працюють в сфері охорони здоров’я, а дві третини з них мають психотерапевтичну кваліфікацію (Бауманн, Перре) [125; 244; 614; 834; 838; 840; 846; 848; 855; 870].

У Великобританії Відділення клінічної психології Британського психологічного спілки (Division of Clinical

Psychology British Psychological Society) встановлює вимогою обов'язкове проходження навчання в групі попередньої кваліфікації (Pre-Qualification Group), в котру можуть включатися як ті, що не мають клініко-психологічної підготовки “стажери” (“pre-training roles”), помічники психолога, фахівці “допоміжних професій”, випускники, так і фахівці, які навчалися за різними акредитованими програмами клінічної психології [840]. Всього BPS акредитує магістерську програму з клінічної психології та ряд інших програм (з консультативної, психології управління, судової психології та психології здоров'я, психології спорту і фізичної культури). При цьому існують досить високі вимоги до рівня підготовки в бакалавраті і великий конкурс для навчання за програмами з клінічної психології, навіть за умови обов'язкового членства претендента в Раді професіоналів охорони здоров'я і соціальної сфери (Health and Care Professions Council) [244; 840].

Отже, для клінічних психологів, що працюють в сфері охорони здоров'я в США і країнах Західної Європи, законодавчими та громадськими нормами професійної діяльності встановлено досить широке коло компетенцій. Однією з додаткових умов є проходження спеціалізації та підвищення кваліфікації в рамках процедур, що регламентують професійну діяльність. Відділення клінічної психології АРА (Society of Clinical Psychology, Division 12 APA) виділила 7 основних перспективних напрямків діяльності клінічних психологів в США: науково-теоретична клінічна психологія, гендерна клінічна психологія жінок, психологія етнічних меншин, клінічна психологія надзвичайних ситуацій, клінічна психологія в медичній освіті і академічних медичних центрах з охорони здоров'я, психологічна діагностика (психологічної оцінки – Assessment Psychology), психологія управління, психологія супроводу професійного розвитку кадрів початківців-клінічних психологів [841]. Таким чином, для системи підготовки клінічних психологів і їх професійної діяльності в країнах Західної Європи і США характерні

наявність актуальної потреби в кадровому забезпеченні зазначеною категорією фахівців.

Узагальнюючи специфіку професійної підготовки психологів у європейських країнах, зупинимось на особливостях професійного управлінського мислення у процесі фахової підготовки. Так, відповідно до *European Diploma in Psychology*, однією з основних компетенцій психолога, що характеризують його стиль діяльності у професійному контексті є саморефлексія – критична рефлексія власної практики та компетенцій як головна ознака професіоналізму [848]. Крім того, системоутворювальними ознаками професійної підготовки визначені такі: 1) вміння постановки мети, що передбачає здатність психолога визначити мету та завдання надання психологічної послуги; 2) вміння аналізувати потреби клієнта – здатність психолога збирати інформацію щодо потреби клієнта за допомогою відповідних методів, прояснення та аналіз цих потреб, до того ступеню, який дозволяє розпочати усвідомлені дії; 3) вміння цілепокладання – здатність пропонувати та обговорювати цілі з клієнтом, визначати критерії оцінки вирішення завдань психологічних послуг; 4) вміння здійснювати заключну оцінку психологічних послуг – здатність оцінити успішність надання психологічної допомоги, прогнозувати подальші потреби клієнта. Тобто спостерігаємо маніфестацію психології управління власною професійною діяльністю. Підготовка психологів на рівні бакалавра передбачає опанування ними поряд з такими базовими дисциплінами як загальна психологія, історія психології, диференційна психологія, психологія особистості та ін., психології управління, завданням якої є розвиток умінь мислити аналітично, синтетично, самостійно, гнучко, вільно. На рівні магістратури психологи вивчають теорії когнітивних схем управління – ефективні технології вирішення професійних проблем, теорію професійного розвитку особистості, у тому числі – психолога, включаючи особливості динаміки його мисленнєвої діяльності протягом усіх етапів професійної

діяльності. Також розвиток та оцінка рівня управління професійною діяльністю психолога відбувається на рівні практики супервізії, оскільки одним із завдань роботи супервізора – наставника, досвідченого психолога, який супроводжує молодого фахівця є визначення особливостей його управління сферою професійної діяльності та активізація необхідних якостей управлінської компетентності та передбачає уміння: планувати власну діяльність; перебудовувати діяльність відповідно до мети, умов, завдань, обставин; організовувати власну діяльність; організовувати взаємодію, співпрацю в колективі; розвивати стійкий інтерес до професії та підтримувати потребу в знаннях.

Підсумовуючи усе вищезазначене, основними загальними рисами професійної психологічної освіти за кордоном можна визначити наступні. По-перше, вона розпочинається у системі загальної освіти. По-друге, навчальні програми підготовки майбутніх психологів в університетах на усіх етапах навчання містять обов'язкові курси та курси за вибором студента: студент обирає від 5 до 10 курсів на рік з понад 30 можливих. По-третє, серед форм професійної підготовки в аудиторіях домінують практичні; на лекції відводиться близько 30% навчального часу, а практичні, тренінги, семінари, майстерні, супервізії та ін. форми практичної підготовки охоплюють 70% часу. По-четверте, існує розвинена система наставництва – студент працює під керівництвом досвідченого психолога, який супроводжує майбутнього фахівця та забезпечує йому професійну практику; крім того, кожний студент стає членом університетської науково-дослідної лабораторії, в якій під керівництвом ученого-психолога здійснює експериментальні дослідження, результати яких виходять за межі навчального закладу та апробовуються на практиці. По-п'яте, значний вплив на професійну освіту психологів має психологічне товариство країни або асоціація професійних психологів. Саме вони беруть участь в акредитації спеціальності та окремих курсів (Ірландія, Швеція), здійснюють експертизу якості викладання психології,

написання студентами дипломних робіт (Велика Британія) й можуть відкликати ліцензію університету на право підготовки психологів. По-шосте, значне місце у змісті професійної підготовки психологів займає розвиток їх професійного управлінського мислення, який відбувається завдяки як формуванню специфічних професійних знань, так і активізації мисленнєвих процесів у практичній діяльності. По-сьоме, тенденції розвитку світового суспільства зумовлюють істотне посилення уваги до проблеми інноваційного (перетворювального) потенціалу особистості, що уможливить максимальне наближення до гармонійного розвитку особистості психолога та є запорукою самовдосконалення й обов'язковою передумовою професійного самоздійснення на конкурентоспроможному рівні відносно вимог сьогодення [125; 244; 614; 834; 838; 840; 846; 848; 855; 870].

Отже, здійснений аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти навчання дозволяє зробити такі висновки, які можуть стати підґрунтям оптимізації їх досліджуваної фахової підготовки в Україні:

– професійна підготовка психологів має характеризуватися системністю, різноманітністю, спеціалізованістю, практичною зорієнтованістю, сертифікованістю, націленістю на підвищення рівня конкурентноспроможності;

– одним з провідних завдань професійної підготовки психологів має бути розвиток їх професійного управлінського мислення, яке характеризується усвідомленим, цілеспрямованим, системним підходом та має відбуватися завдяки: формуванню специфічних професійних знань, вмінь та навичок у межах спеціальних обов'язкових та елективних навчальних курсів, спецкурсів, спрямованих на опанування студентами професійних узагальнень; активізації мисленнєвих процесів завдяки впровадженню системи тренінгів, дискусій, рольових ігор, кейс-стаді, навчальних конференцій, методів проектів та ситуативного навчання, клінічного наставництва, професійних майстерень, психоісторій, методів колегіального

розвитку мислення, портфолію; навчальній та супервізорській практиці.

– висвітлення зарубіжного досвіду професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти свідчить, що сучасна система підготовки фахівців психологічного профілю в різних країнах світу має значні напрацювання теоретичного та практичного спрямування, які всебічно необхідно використати для вітчизняної вищої школи. Це має здійснюватися за умови раціонального поєднання зарубіжного передового педагогічного досвіду на царині психологічної освіти із новаторським педагогічним доробком українських вчених та педагогів-організаторів вищої освіти зазначеного профілю.

1.3. Професійна підготовки психологів в галузі спеціальної освіти в контексті інтернаціоналізації вищої освіти

Проблемою процесів перетворення в системі освіти, як відзначає В. Балашова, є суперечність між розширенням мережі навчальних закладів, збільшенням різноманітності форм навчання, примноженням спектру напрямів і спеціальностей, з одного боку, і необхідністю зберегти і підвищити якість підготовки фахівців, стійкість у функціонуванні системи освіти, з іншого [45].

О. Савченко вважає, що глобалізація, яка, незважаючи на відмінності в оцінці, є об'єктивною реальністю, вимагає від національних систем вищої освіти нової цільової орієнтації, що враховує потреби в міжнародній солідарності на цінностях загальнолюдської етики [609]. Водночас науковець зазначає, що важливою умовою інтеграції вищої школи України у світовий освітній простір має бути збереження національного досвіду, традицій, зміцнення і розвиток її безперечних переваг, до яких передусім відноситься науковість освіти, її фундаментальність і

енциклопедичність. Глобалізація значно розширює культурно-інформаційні контакти між народами й державами, впливає на управління, виробництво, торгівлю, ринок праці, політичні утворення, інші суспільні інституції та процеси [610].

Головними завданнями держави в контексті розвитку вищої освіти, на думку П. Курмаєва, є: визначення стратегічних пріоритетів; структурний розподіл у відповідності до оптимального забезпечення ринку праці; контроль якості; зв'язок із виробництвом; активна інтеграція науки та освіти; економічна підтримка напрямів наукової та освітньої діяльності, що мають стратегічне значення [331]. Залучення України до принципів Болонської декларації, що ґрунтуються на утворенні єдиного ринку праці вищої кваліфікації в Європі, забезпечення якісного освітнього рівня фахівців і відповідності їх підготовки умовам міжнародного ринку праці посилює, як вважає Ю. Бойчук, актуальність проблеми формування професійної компетентності сучасного фахівця [67]. Цієї ж думки дотримується і В. Василюк та зазначає, що сучасні тенденції вищої освіти вимагають активного застосування технологій, спрямованих на духовно-діяльнісну особистість, для якої характерні не тільки самодіяльність, але і свобода по відношенню до освітнього простору [105].

Сучасні інтеграційні процеси, входження України в Європейський освітній простір, а також формування глобального ринку праці зумовлюють потребу високої мобільності людських ресурсів. У Болонській декларації проголошується, що з метою зближення освітніх систем країн Європи необхідно зробити такі кроки: гармонізувати системи рівнів освіти, прийняти систему освіти, що базується на освітніх рівнях, усунути перешкоди в отриманні студентами всіх послуг, що мають відношення до освіти, створити Європейську систему залікових одиниць, а також увести таке поняття, як "Європейський простір вищої освіти"[68; 69; 70].

З позицій сьогодення вищим навчальним закладам значну увагу слід приділяти, як відзначає Н. Белікова, підготовці

фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи за обраною спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності [48].

У світлі глобалізації виникає й вимагає осмислення комплекс проблем у контексті трансформації вищої освіти у цивілізаційному процесі. До цих проблем, як зазначає Ю. Лянной, належать: стратегія інтернаціоналізації; транснаціональна освіта; забезпечення міжнародної якості; підприємницькі підходи до функціонування освіти; регіональна і міжрегіональна співпраця; інформаційна і комунікаційна технології та віртуальні навчальні заклади; поява нових освітніх посередників – провайдерів освіти, проблеми рівноправності та доступності освіти тощо [367]. Вчений акцентує увагу на тому, що необхідність вирішення цих проблем на рівні політики держави і регіону свідчить про визначальну роль системи вищої освіти у наш час [367]. Ми поділяємо думку науковця про те, що попри незворотність самої глобалізації як об'єктивного складного і багаторівневого інтеграційного процесу всеохоплюючого планетарного масштабу, напрями її подальшої трансформації можуть конкретизуватися відповідно до історичних, етнокультурних та інших особливостей розвитку кожної країни, які повинні здійснювати свою політику на основі загальнолюдських цінностей з метою побудови вітчизняної системи освіти, виходячи із внутрішніх потреб і інтересів та враховуючи світові тенденції [367].

Враховуючи умови глобалізації, для України видається необхідним вивчення передового світового досвіду в усіх галузях життєдіяльності. Інтернаціоналізація вищої освіти є похідним від глобалізації процесом, що виявляє проблеми, вирішення яких вимагає вивчення кращого міжнародного

досвіду з підготовки фахівців із вищою освітою в різних галузях знань, зокрема, психологічних. Основними вимогами, що висуваються до всіх рівнів освіти, є багатомовність, інноваційність, креативність та введення інформаційних і комунікативних технологій [451].

Глобалізація спричинила появу нових форм інтернаціоналізації вищої освіти, але надзвичайно складно, або швидше, неможливо для глобалізації дати поштовх для створення єдиної, глобально-прийнятої моделі інтернаціоналізації вищої освіти загалом, та в контексті професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, зокрема [451; 850].

Вважаємо необхідним крізь призму міжнародних освітніх тенденцій, особливо у європейських, пострадянських та постсоціалістичних державах, критично оцінити минуле, теперішнє та майбутнє вищої освіти в Україні.

В загальному розумінні, *інтернаціоналізація* (англ. *internationalization*) – процес адаптації продукту, такого як програмне, або апаратне забезпечення, до мовних і культурних особливостей регіону (регіонів), відмінного від того, в якому розроблявся продукт. Безапеляційною є необхідність пояснення інтерпретації поняття “інтернаціоналізація вищої освіти”, яка спирається на визначення Дж. Найт, інтернаціоналізація – це процес інтеграції міжнародних, міжкультурних і глобальних елементів в освітні (психолого-педагогічні), наукові й адміністративні функції окремо взятої організації [856].

Інтернаціоналізація не повинна перетворюватися на самоціль ні на рівні окремо взятого вищого навчального закладу, ні на рівні системи вищої освіти в цілому. Вона має охопити системи, що прагнуть досягнення конкретних цілей та завдань з підвищення якості вищої освіти та науки.

О. Нітенко, екстраполюючи цей вислів на дослідження, робить припущення в пошуках робочої концептуальної версії визначення терміну “інтернаціоналізація освіти”: вона має відповідати цілям та змісту Європейського простору вищої освіти, формування якого відбувається у трьох напрямках. Перш

за все, це співробітництво між університетами; другий напрям – міждержавне співробітництво, уособленням якого є Болонський процес; третій – наднаціональний процес, що відбувається на рівні і в рамках Європейського Союзу. Звідси випливає, що інтернаціоналізація освіти поняття багатогранне. Її іманентною рисою є, з одного боку, спрямованість на інтеграцію міжнародної складової в національні наукові дослідження, громадську діяльність, освітні послуги вищої школи, а з іншого – процес інтернаціоналізації має бути спрямованим на експорт освітніх послуг та досягнень національної науки [453].

Рушійні сили, політика і практика в різних країнах зумовлена не лише національними особливостями, а й викликами та тиском з боку міжнародних, регіональних та глобальних організацій. Різні фактори, особливо стрімка глобалізація економік та розповсюдження інформаційних технологій, введення ринково-орієнтованих механізмів мають значний вплив на інтернаціоналізацію вищої освіти в окремих країнах. Так, основними рушійними силами інтернаціоналізації вищої освіти наприкінці 1990х стали економічні фактори в конкурентному глобальному середовищі. Хоча, ситуація в розвинених країнах відрізняється від країн, що розвиваються. Розвинені країни, зокрема англійські, розвивають інтернаціоналізацію вищої освіти у дусі прибуткового підприємництва. В більшості країн, що розвиваються основною рушійною силою є академічні фактори. Зміст інтернаціоналізації вищої освіти характеризується переходом від технічної допомоги країнам третього світу до зростаючої глобальної конкуренції, від особистої мобільності, трансплантації національних моделей чи систем вищої освіти до інтернаціоналізації програм, дипломів, ступенів, транснаціональної освіти та гарантії якості [451; 453; 774; 775].

Відмінності інтернаціоналізації вищої освіти різних країн зумовлені не лише історичними та географічними передумовами, економічним рівнем та рівнем розвитку вищої освіти, а й статусом використання англійської мови. Роль

англійської мови є особливо значущою, вона впливає на політику у сфері вищої освіти і на роботу окремих студентів, науковців. Англійськомовні продукти всіх видів домінують на міжнародному освітньому ринку [451; 453; 774; 775]. Згадані передумови спричинили появу імпорто-орієнтованих, імпорто- та експорт-орієнтованих та експорт-орієнтованих типів стратегій інтернаціоналізації вищої освіти (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Типи стратегій інтернаціоналізації вищої освіти

	Імпорто-орієнтовані	Імпорто- та експорт-орієнтовані	Експорт-орієнтовані
Країна	Країни, що розвиваються, або країни з колоніальним досвідом.	Більшість неанглійськомовних розвинених країн і деякі країни, що розвиваються, з їх унікальною культурою і традиціями.	Особливо англійськомовні розвинені країни.
Характеристики	Пошук компетентного професійного персоналу, слабка сучасна система вищої освіти.	Імпорто-англійськомовних продуктів для покращення якості навчання і досліджень; та експорт освітніх програм з відмінними характеристиками.	Приваблення іноземних студентів з країн що розвиваються і неанглійськомовних країн; і експорт транснаціональних освітніх послуг як комерційна діяльність

Отже, інтернаціоналізація освітньої сфери – чинник становлення глобального простору вищої освіти, що класифікується як зовнішня (міжнародна академічна мобільність) і внутрішня (впровадження світових стандартів, навчальних курсів, міжкультурних програм тощо). Вважаємо за необхідне розглянути дані різновиди інтернаціоналізації. Почнемо з міжнародної академічної мобільності [451; 453; 774; 775]. Значні соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні останніми роками зумовлюють необхідність підготовки нової генерації спеціалістів, здатних коректно реагувати на

ситуацію, що складається на ринку праці. В таких умовах особливої важливості набуває пошук ефективних шляхів професійної підготовки майбутніх фахівців, серед яких формування професійної мобільності є одним з найбільш перспективних. Актуальність проблеми формування професійної мобільності зумовила інтерес до неї науковців різних галузей знань. Серед факторів, що забезпечують професійну мобільність науковці вказують на високу адаптованість до різних соціальних ситуацій, функціонально різних видів діяльності. Важливість професійної мобільності для професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти зумовило наш дослідницький інтерес [451; 453; 774; 775].

З'ясуємо сутність понять “конкурентоспроможність” та “професійна мобільність”. У “Словнику української мови” поняття “конкурентоспроможність” розглядається як “здатність до конкуренції”, а поняття “конкуренція” (лат. *concurrentia*, від лат. *concurro* – збігаюсь, стикаюсь) тлумачиться як “суперництво в якій-небудь галузі, боротьба за досягнення кращих наслідків; змагання” [408].

Достатньо ґрунтовно сутність понять “конкурентоспроможність” і “професійна мобільність” розкрито в наукових працях Ю. Лянного, які присвячені проблемі формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Науковець тлумачить конкурентоспроможність фахівця як “інтегративну характеристику його професійної підготовки, складовою якої є професійна компетентність, що базується на зростанні ролі особистості в соціальних перетвореннях, вдосконаленні його здатності стосовно розуміння динаміки процесів розвитку та можливості впливу на його результат, що може бути покладено в основу проектування всієї навчальної діяльності у вищих навчальних закладах” [367]. Саме у такому визначенні ми будемо використовувати поняття “конкурентоспроможність” у нашому дослідженні.

Обґрунтовуючи сутність поняття “професійна мобільність” з позиції компетентнісного підходу, Ю. Лянной розглядає його

як “невід’ємну складову конкурентоспроможності фахівця і характеризує як інтегративну якість особистості, що виявляється в готовності та здатності майбутнього фахівця до зміни професійних функцій у межах однієї професійної діяльності та опанування новими спеціальностями в умовах динамічно змінюваного ринку праці” [367]. Нам імпонує це визначення поняття “професійна мобільність”.

Отже, поняття “професійна компетентність”, “конкурентоспроможність” та “професійна мобільність” є взаємозалежними та взаємообумовленими, що дає підстави для розгляду їх в єдиній тріаді як інтегративний показник (характеристику) рівня підготовки у вищих закладах освіти.

Відповідно до визначення ЮНЕСКО, мобільними міжнародними (mobile international) студентами є студенти, які перетнули національні чи територіальні кордони з метою навчання, і на даний момент статистично рахуються поза країною походження. В доповідях Організації економічного співробітництва і розвитку (OECD – The Organisation for Economic Cooperation and Development) це визначення підтверджується. Крім того, чітко розмежовуються поняття “mobile international students” (мобільні міжнародні студенти) та “foreign students” (іноземні студенти). Студенти класифікуються як іноземні, якщо вони не є громадянами країни, яка здійснює збір статистичних даних. У той час, як іноземні студенти визначаються за громадянством / національністю, мобільні студенти – за попередньою країною навчання чи за місцем проживання. За даними OECD, у 2014 р. більше ніж 4,1 мільйони студентів навчалися за межами країни, громадянами якої вони є [451; 453; 839; 863]. Лідерами в цьому процесі є Австралія, Австрія, Люксембург, Нова Зеландія, Швейцарія та Великобританія. В Азії загалом біля 52% усіх студентів навчаються за кордоном; найбільша кількість із таких країн, як Китай, Індія та Корея (77%). Ці показники мають стабільну тенденцію до зростання за останні десять років. Згідно статистики студентської мобільності, у 2014 році у 18 країнах, які представили інформацію, середня частка мобільних студентів,

які отримують освіту за кордоном, склала 74% від загальної кількості іноземних студентів. Тобто, категорія “іноземні студенти” зазвичай вагоміша категорії “мобільні студенти”. Наприклад, серед всіх іноземних студентів, що навчаються у Норвегії, 31% є мобільними. В Канаді, Іспанії, Швеції й Новій Зеландії цей показник складає близько 52%. [358; 359; 622; 625; 629]. Аналіз численних публікацій з проблеми мобільності студентів, документів ЮНЕСКО, зокрема, даних Інституту статистики (UNESCO Institute for Statistics), даних спільного проекту Організації економічного співробітництва і розвитку (OECD) та Євростату під назвою “The Indicators of Education Systems (INES)” (“Індикатори освітніх систем”) (1998, 2005, 2011, 2012) дозволяє зробити висновок, що за останні 40 років темпи зростання мобільності студентів перевищили темпи розповсюдження самої вищої освіти в планетарному масштабі [839; 863]. Тенденція до зростання залишається стабільною і зараз. За даними ЮНЕСКО за останні 25 років мобільність студентів збільшилася на 300% і за прогнозами експертів у 2025 році вона досягне 4,9 млн. Цікаві дані також щодо привабливості країн для студентів-іноземців: 19,7% навчається у вищих навчальних закладах США, 11,6% – Великої Британії, 8,6% – Австралії, 7%, – Німеччини, 4,2% – Японії. У цифровому співвідношенні у США навчається понад 660 тис студентів. Друге місце за кількістю студентів-іноземців займає Велика Британія – майже 390 тисяч. Після Австралії, де навчається близько 260 тисяч студентів, крокує Франція з майже 250 тисячами мобільних студентів. В країнах двадцятки (G20) навчається 77% студентів від загальної кількості. Беззаперечними лідерами по кількості студентів, що отримують міжнародну освіту є Китай та Індія. [839; 863]. Кількість українських міжнародних студентів складає близько 35 тисяч, які здебільшого обирають країни Європейського Союзу, США та Канаду. Освіта за кордоном є доступною для українців завдяки наявності стипендій у приймаючих університетах. У рамках прямих домовленостей із закордонними вищими навчальними закладами щорічно за кордон від’їжджають біля 4 тис. студентів,

однак облік точної кількості молоді, що навчається за кордоном, не ведеться, оскільки більшість студентів відбуває в приватному порядку. За даними Центру досліджень суспільства, протягом останніх п'яти років кількість громадян України в університетах Польщі потроїлася, в Іспанії, Італії та Канаді подвоїлася, а в Чехії, Австрії й Великобританії збільшилася на 41% [444; 839; 863]. Водночас українці рідше стали обирати університети США й Франції; починаючи з 2008 року їх кількість знизилась на 13% і 5% відповідно. Зі зрозумілих суспільно-політичних причин менше українських студентів стало навчатися і в російських університетах. Загалом у Європі в 2008 р. навчалось 18 тис. українців, а в 2013 р. європейську освіту обрали майже 29 тис. осіб. Так, в австрійських університетах студенти-українці найчастіше вивчають економічні, соціальні й гуманітарні науки, більше 70% навчаються саме за цими напрямками; у Франції студенти вивчають економіку й прикладні науки. Як свідчать результати дослідження, проведеного в рамках державної цільової програми “Молодь України” на 2009–2015 рр., кожний 10-й молодий українець планує в найближчі три роки поїхати за кордон з метою тимчасового працевлаштування. Що стосується студентів, які приїжджають для навчання в університетах України, то це, в основному, особи з Росії, Туркменістану, Китаю, Індії, Йорданії, Ірану та Сирії [444; 451; 453; 839; 863]. Як можна бачити, поки Китай та Індія залишаються найбільшими постачальниками міжнародних студентів як в США, Австралію, так і в інші країни. Проте, як зазначається в дослідженні тенденцій мобільності міжнародного студентства, вже зараз маркетингові стратегії багатьох університетів зазначених країн переорієнтовуються на потенційно перспективні ринки експортних освітніх послуг Саудівську Аравію, В'єтнам та Латинську Америку. Однією з причин розвитку даного напрямку експортного вектору є зростаюча конкуренція освітніх ринків Китаю, Малайзії та Сінгапуру. Дані країни ставлять амбітні цілі щодо збільшення кількості міжнародних студентів. За останнє десятиліття вони зробили значні фінансові та кадрові інвестиції у розвиток вищої освіти з метою досягнення світового рівня.

Даний факт і є першопричиною, що уможливорює потенційну конкурентоздатність цих країн на глобальній царині світових освітніх послуг.

Другою ж причиною є надання саме англійській мові статусу мови викладання низки дисциплін, що збільшило привабливість освітніх послуг зазначених країн для міжнародного студентства. Що є особливо вагомим в контексті дослідження професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти при врахуванні та запровадженні іншомовного аспекту.

Аналогічна ситуація простежується і в Європі. За даними дослідження, проведеного Інститутом Міжнародної Освіти, в 2002 р. університети Об'єднаної Європи пропонували 560 магістерських програм, які викладалися англійською мовою. Проте, починаючи з 2007 року, в Європі спостерігається вражаюче збільшення кількості англійських магістерських програм, і станом на червень 2013 р. їх вже налічувалося 6 407 тис., що складає на 38% більше порівняно з 2011 р. Беззаперечне лідерство тут належить Нідерландам, Німеччині та Швеції. Що стосується дисциплінарного розподілення цих програм, то явними лідерами є англійські магістерські програми з бізнесу та економіки (28%) та програми інженерно-технологічного спрямування (21%), лише третє місце (14%) посідають суспільні науки (Social Sciences), до яких відноситься психологія. Подібна ієрархія є об'єктивною пропозицією на існуючий попит на ринку освітніх послуг для міжнародних студентів. Яскравим прикладом блискавичного реагування на такий попит є Німеччина. Станом на 2013 рік 144 німецьких університети пропонують 733 англійські програми. Така сама тенденція спостерігається і в Франції, країні із суворою національною мовною політикою, яка за кількістю англійських магістерських програм посідає четверте місце в Європі після Нідерландів, Німеччини та Швеції. Таким чином, можна зробити висновок про те, що саме за рахунок збільшення англійських програм більшість європейських студентів

отримали доступ до систем вищої освіти, що донедавна були недоступними для них [444; 451; 453; 839; 863].

Отже, процес інтернаціоналізації вищої освіти у світовому вимірі характеризується тенденцією збільшення англомовних програм навчання в неангломовних країнах. Якщо раніше мова була перешкодою для студентської мобільності, то сьогодні введення англомовних навчальних програм у більшості світових університетів значно посилює привабливість ринків освітніх послуг в неангломовних країнах Європи та Азії.

Слід відмітити, що мобільність студентів також стимулюється різноманітними державними та регіональними програмами. Назвемо декілька найбільш відомих та ефективних програм. Зокрема, європейська програма ERASMUS, розпочата у 1997 році з метою сприяти створенню спільного ринку в Європі, її похідними стали програми мобільності, такі як COMETT, LINGUA, LEONARDO, COMENIUS тощо. Мета даних програм – створення європейської моделі вищої освіти. Не менш відомими є програми SOCRATES і TEMPUS. Слід зауважити, що основою всіх освітніх програм Європейського Союзу є **сприяння вивченню іноземних мов** [444; 451; 453; 839; 856; 863]. Як зазначалося вище, до складових інтернаціоналізації освіти належить також і *мобільність викладачів*. Аналіз літературних джерел показує, що ця проблема ще не розроблена так детально, як проблема мобільності студентів. Проте, деякі висновки можна зробити. Зокрема, що мобільність професорсько-викладацького складу, зазвичай, зумовлюється науковими дослідженнями. Так само, як і у випадку із мобільністю студентів, спостерігається нерівномірність у розподілі мобільних потоків. Найвищим рівнем наукової мобільності відзначаються країни, які цілеспрямовано залучають науковий персонал для розширення системи вищої освіти (зокрема, Туреччина). США та Великобританія є найбільшими експортерами наукових ресурсів, і в той же час – найбільш привабливими для зарубіжних науковців. Доказом цього слугує зростаюче домінування англійської мови в

наукових дослідженнях на європейському континенті. За даними американських дослідників, які спираються на статистику Центру наукових бібліотек (надалі – ЦНБ), частка дисертацій, захищених у Європейському Союзі англійською мовою має тенденцію до зростання. Зауважимо, що ЦНБ – це консорціум північноамериканських університетів, коледжів і незалежних наукових бібліотек, який налічує 800 000 докторських дисертацій з усього світу. Щорічні надходження становлять понад 5000 назв [444; 451; 453; 839; 863]. За даними бази ЦНБ, у Німеччині в 2007 році англійською мовою було захищено 5% дисертацій; у Франції – до 1997 року практично всі докторські дисертації писалися рідною мовою. В 2002 році англійською мовою було написано лише 1% дисертацій, а в 2007 році – їх кількість зросла до 2%. В Австрії, Іспанії, Нідерландах, Швеції, Фінляндії все більше дисертацій захищається англійською мовою [444; 451; 453; 839; 863]. Звичайно, ступінь використання англійської мови в докторських дисертаціях залежить від галузей науки. Зокрема, лівова частка англомовних докторських дисертацій припадає на медицину та психологію. Існують спеціальні програми для молодих науковців, Європейські університети об'єднуються для стимулювання мобільності аспірантів (наприклад, за функціонуванням проекту Еразмус та інших двосторонніх угод в Університеті Гельсінкі слідкує Міжнародне об'єднання координаторів) [444; 839; 863].

Розглянувши складові зовнішньої інтернаціоналізації, зупинимося на аналізі внутрішньої, для якої характерним є наступне: інтернаціоналізація навчальних планів; гармонізація програм навчання; створення системи визнання навчальних планів і дипломів; зростання значущості навчання і володіння іноземними мовами, розвиток навичок міжкультурного спілкування; включення в науково-освітні професійні мережі, участь в міжкультурних програмах, розвиток навичок адаптуватися до культурних особливостей глобального академічного середовища, що сприяє особистісному розвитку; орієнтація на світові освітні стандарти.

Міжнародні організації намагаються розробити міжнародні галузеві професійні стандарти, які б сприяли узгодженню навчальних планів, критеріїв оцінювання якості знань. Як приклад, можна навести розроблений Радою Європи загальноєвропейський стандартизований рівень володіння іноземною мовою. В результаті введення якого, багато освітніх закладів переглядають свої навчальні плани. Слід зауважити, що вся робота здійснюється в контексті Нової Стратегії ЄС 2020 (Бухарест, 2012), яка визначає два основних напрями: **інтернаціоналізацію освіти і підвищення її якості**. В умовах конкуренції на міжнародному освітньому ринку успіх можуть забезпечити лише модернізовані й інтернаціоналізовані міжнародні навчальні програми з можливістю викладання іноземними мовами, участю в міжнародних науково-освітніх системах [444; 451; 453; 847; 839; 863].

Слід зауважити, що інтернаціоналізація стимулює і розвиток самих вищих навчальних закладів. Дослідники виокремлюють елементи культури університету, які необхідно розвивати в умовах інтернаціоналізації: лідерство університету в культурному середовищі регіону; проведення міжнародних заходів; міжнародне співробітництво викладачів, особисті контакти; створення професорсько-викладацькому складу умов для викладання, проведення консультацій за кордоном; створення умов для навчання, стажування, наукових досліджень студентів за кордоном; надання можливості отримання другої спеціальності з міжнародного профілю на факультетах навчального закладу.

Інтеграція університетів в світові процеси сприяє оновленню науковоосвітнього, особистісного й організаційного потенціалу вищих навчальних закладів на індивідуальному, інституціональному й системному рівнях. Підтвердженням цього є, спільні наукові праці, які публікуються міжнародними колективами авторів.

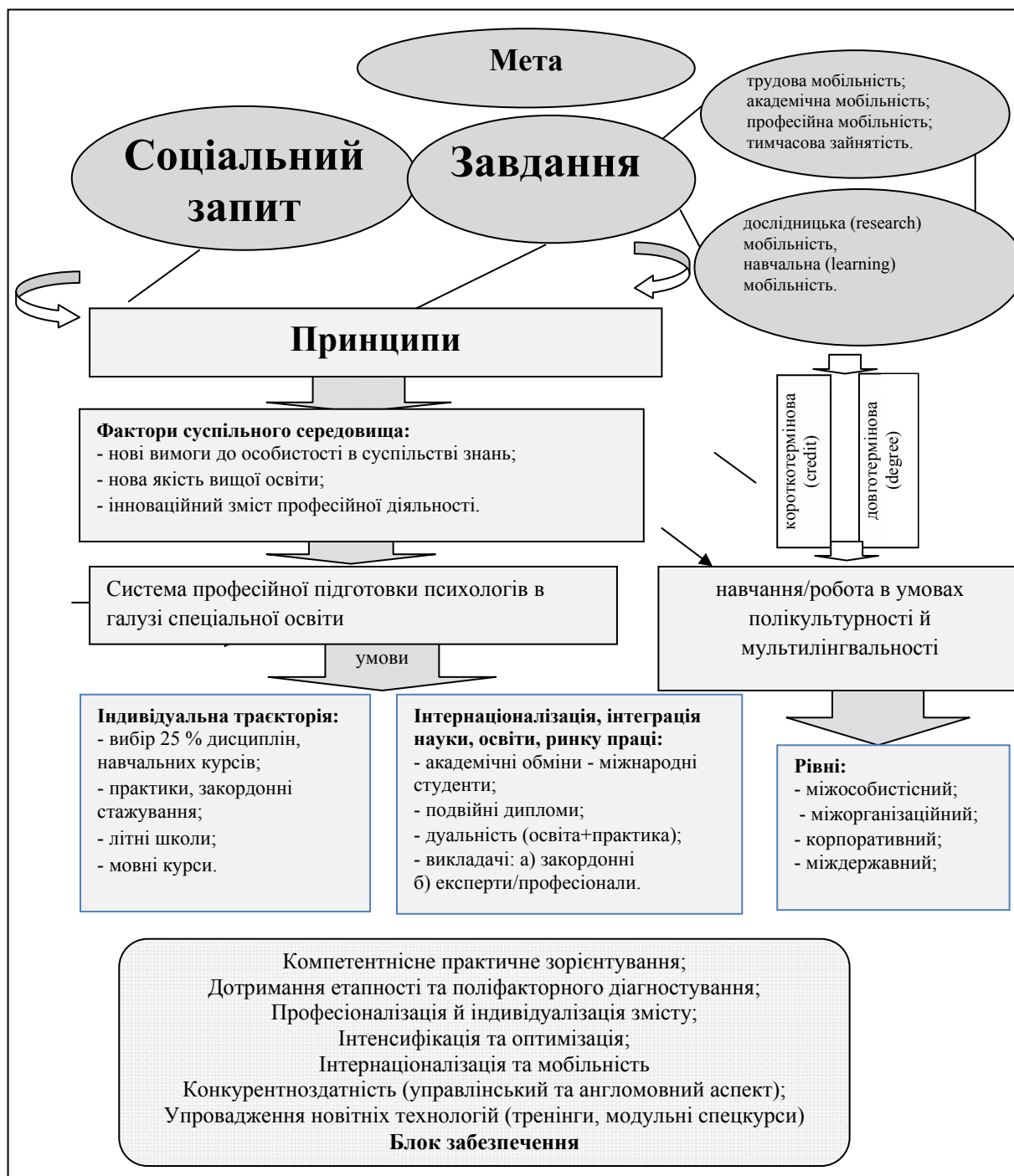
Інтернаціоналізація обумовлена економічними, політичними, культурними та освітніми чинниками. Стосовно економічних чинників: інтернаціоналізація вибудовується

відповідно до логіки ринкової економіки, що знаходить вираження в комерціалізації науковоосвітньої сфери [453]. Виникають університети з підприємницькою спрямованістю, які надають різноманітні освітні послуги. Ріст конкуренції в цій сфері зумовив зростання ролі маркетингу та міжнародних рейтингів вузів. На розвиток інтернаціоналізації впливають і інформаційно-комунікаційні технології, які вищі навчальні заклади використовують для реклами освітніх послуг, дистанційного транснаціонального навчання. Детальніше аспект **впровадження інноваційних технологій** в контексті професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти буде розглянуто в подальшому дослідженні.

В контексті аналізу проблеми інтернаціоналізації вищої освіти виокремимо її позитивні сторони: модернізація й підвищення якості підготовки кадрів, здатних діяти в міжкультурному професійному середовищі (зазначене вимагає оновлення навчальних програм, обмін науково-педагогічними кадрами); підвищення якості наукових досліджень; забезпечення конкурентоздатності майбутніх спеціалістів; сприяння культурній експансії та формування позитивного іміджу країни.

Професійна підготовка в контексті інтернаціоналізації вищої освіти відображена схематично на рис. 1.1 [453].

Інструменти й способи адаптації національних систем освіти до загальноєвропейських критеріїв, забезпечення сумісності та порівнюваності національних складових у рамках європейської системи вищої освіти розроблено в низці базових документів Болонського процесу, основоположними серед яких є Всеосяжна рамка кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти (The Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area – QF-EHEA), заснована на Дублінських дескрипторах (2005 р.), і Європейська рамка кваліфікацій (ЄРК) для навчання впродовж життя (European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF-LLL), ініційована Європарламентом та Єврокомісією (2008 р.) [444; 451; 453; 838; 839; 847; 863; 869].



У дескрипторах Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (далі – ЄРК) визначені основні компетентності, якими повинен володіти фахівець 6-ого, 7-ого, 8-ого рівнів. Так, у контексті Європейської рамки кваліфікацій знання поділяються на теоретичні та / або фактологічні (емпіричні), уміння – на когнітивні (з використанням логічного,

інтелектуального і творчого мислення) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів), а компетентність розглядається в рамках відповідальності та автономності [869] (пор. з Національною рамкою кваліфікацій (НРК)). Спостерігається маніфестація розвитку управлінських вмінь та навичок, що є особливо вагомим стосовно професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

О. Нітенко, порівнюючи інтегральну та комунікаційну компетентності у НРК та у ЄРК, зауважує, що в Європейській рамці кваліфікацій на 6-8-му рівнях не подані комунікаційні компетентності, тоді, як в Національній рамці їм приділяється особлива увага, і вони виносяться в окремий розділ (графу). Цей факт пояснюється тим, що в більшості європейських країн комунікаційними компетентностями (з іноземної мови, в тому числі) діти обов'язково повинні оволодіти ще на попередніх (шкільних) рівнях. Так, у Німеччині, наприклад, абсолютною нормою є володіння, крім німецької, ще однією або двома європейськими мовами – англійською, французькою чи італійською. Слід зазначити, що у рейтингу найбільш дефіцитних якостей усіх працівників з вищою освітою, за даними Світового банку, восьме місце роботодавці відводять “володінню іноземною мовою”. Аналіз освітньої діяльності Ради Європи та Європейської комісії, їх політики в сфері професійної підготовки, дослідження зарубіжних науковців, дають підстави говорити про велику значущість іноземних мов для життя й діяльності сучасної людини [451].

В Україні НРК була прийнята у 2011 році (постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341). Як зазначається у Постанові Кабінету міністрів України, Національна рамка кваліфікацій впроваджується з метою: введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин;

сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці [95; 869].

Що стосується професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, то якісна підготовка іноземною мовою надасть їм можливість вивчати автентичний досвід, міжнародні документи або документи іноземною мовою й працювати з іноземними компаніями, громадянами, тобто виходити на міжнародний рівень. Такі спеціалісти зможуть самостійно, не користуючись допомогою перекладачів, правильно і точно інтерпретувати оригінали документів, що зумовлює економічну ефективність та суспільну значимість зазначеної підготовки. У Програмі, розробленій за підтримки Британської Ради в Україні та рекомендованої Міністерством освіти і науки України у 2005 році, для бакалаврів пропонується рівень B2 (незалежний користувач), який передбачає мінімум 200 аудиторних годин і “вимагає складної мовної поведінки. Критерії для даного рівня базуються на: дескрипторах, запропонованих Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти; вимогах освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників, затвердженими Міністерством освіти і науки України; конкретних посадових інструкціях, що розроблені та затверджені підприємствами, організаціями, інститутами; результатах опитування фахівців, викладачів і студентів вищих навчальних закладів.

Вихідний рівень володіння мовою B2 за цією програмою слід оцінювати під час випускного кваліфікаційного іспиту в кінці курсу. Мовну компетентність випускників рекомендується перевіряти відповідно до досягнень, складених на базі галузевих стандартів вищої освіти з посиланнями на дескриптори рівня B2 Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. Для одержання ступеня бакалавра, разом з усіма іншими професійними вміннями, студент-психолог має бути здатним ефективно спілкуватися іноземною мовою у професійному середовищі, щоб: обговорювати навчальні та пов'язані зі

спеціалізацією питання; готувати публічні виступи з низки галузевих питань, застосовуючи відповідні засоби вербальної комунікації та адекватні форми ведення дискусій і дебатів; знаходити нову текстову, графічну, аудіо- та відеоінформацію, що міститься в англійськомовних галузевих матеріалах (як у друкованому, так і в електронному вигляді), користуючись відповідними пошуковими методами та термінологією тощо [95; 444; 451; 453; 839; 863; 869]. Однак аналіз навчальних планів та досвіду провідних вищих навчальних закладів, де запроваджується професійна підготовка психологів та психологів в галузі спеціальної освіти (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національна академія внутрішніх справ, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Державний заклад "Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського", Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини), показує, що жоден із них не виконує рекомендацій, викладених у згадуваній Програмі з англійської мови для професійного спрямування, і не надає необхідної кількості аудиторних годин на вивчення іноземної мови [451].

Але слід відзначити розпочату практику запровадження програм спецкурсів для магістрів англійською мовою, зокрема в Національній академії внутрішніх справ, що значно підвищило загальний рівень професійної підготовки психологів [95; 444; 451; 453; 839; 863; 869].

У сучасних умовах як перед студентами, так і перед викладачами стоїть чимало проблем, які потребують цілеспрямованої, багатогранної діяльності, направленої на їх вирішення. Навчальні програми мають будуватися таким чином, щоб створити оптимальні умови для вивчення

здібностей студента та реалізації їхніх зацікавлень, тому що саме студент є головною фігурою в навчальному процесі.

На сьогодні фахівець, який прагне бути на рівні науково-технічних досягнень, має володіти хоча б англійською мовою, оскільки в Інтернеті 90% інформації викладено саме зазначеною мовою. Важливим результатом упровадження інтенсифікації у системі підготовки студентів-психологів стало поглиблене вивчення англійської мови [494].

Серед переваг інтернаціоналізації можна виділити три аспекти:

– це формування зрозумілої для міжнародної спільноти системи вищої освіти, що досягатиметься шляхом інтеграції з європейським простором вищої освіти і дослідницьким простором;

– забезпечення конкурентоздатності українських вищих навчальних закладів;

– це посилення потенціалу вищих навчальних закладів, підготовка їх до активної участі у міжнародних проектах.

Водночас, наголосимо, що процес інтернаціоналізації не має стати самоціллю для вищих навчальних закладів. Насамперед, це засіб для підвищення рівня якості вищої освіти, елемент побудови репутації освітніх закладів та їх осучаснення. Окрім того, зазначимо, що прийняття Закону “Про вищу освіту” дозволило на нормативно-правовому рівні усунути перешкоди, які гальмували процес інтеграції української системи вищої освіти у міжнародну освітню систему. Зокрема, у складових інтернаціоналізації – на сьогодні має місце академічна мобільність, використання європейської кредитно-трансферної системи (ECTS), визнання іноземної кваліфікації [95; 444; 451; 453; 839; 863; 869].

Важливим досягненням МОН України в напрямку інтернаціоналізації стало набуття Україною статусу асоційованого члена Рамкової програми з досліджень та інновацій Європейського Союзу “Горизонт 2020”. Отже, маємо всі передумови, задля ствердження: інтернаціоналізація

стимулюватиме наукову діяльність в університетах та сприятиме професійному росту викладачів [847].

Окремим питанням в напрямку інтернаціоналізації вищої освіти є підвищення рівня привабливості вітчизняних закладів для іноземних студентів. Сьогодні МОН України працює над зміною набору і порядку навчання іноземних студентів, що, з одного боку, забезпечить автономність навчальних закладів, з іншого – обмежуватиме неконтрольований набір іноземних студентів заради кількості. Так, було розроблено положення № 579 “Про порядок реалізації права на академічну мобільність”. Один з ключових аспектів якого – забезпечення права на академічну мобільність для всіх учасників освітнього процесу. Документ включає збереження всіх соціальних прав учасника освітнього процесу: при укладенні договору за здобувачами вищої освіти зберігається місце навчання і виплата стипендій. Науково-педагогічні, педагогічні та наукові працівники можуть зберегти місце роботи строком на один рік та заробітну плату – терміном на півроку. Відповідно до положення “Про порядок реалізації права на академічну мобільність” між учасниками академічної мобільності обов’язково має бути укладений договір, у якому будуть вказані умови академічного перебування учасників.

Таким чином, перед українською державою постають нові виклики, пов’язані з глобалізаційними процесами, для подолання яких необхідні підготовлені професіонали у різних галузях, зокрема, фахівці-психологи, які супроводжують практично всі види суспільної діяльності. Водночас стан української вищої школи не відповідає кращим світовим зразкам та провідним тенденціям підготовки таких фахівців. Загострилася суперечність між завданнями щодо її інтеграції до європейського простору вищої освіти і чинною системою професійної підготовки, потребами суспільства в компетентних фахівцях у галузі психології та якістю їх підготовки. Відтак остання потребує суттєвої науково обґрунтованої модернізації. Отже, виявлені тенденції дозволять визначити та уточнити

стратегію професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Беззаперечно, що інтернаціоналізація стимулює розвиток вітчизняної Вищої школи. Вагомий внесок в позитивні зрушення робить загальна тенденція професійної підготовки фахівців з належним рівнем розвитку управлінських вмінь та навичок і відповідною англійською комунікативною компетенцією, що уможливить їх конкурентоздатність на світовому рівні. Вважаємо за необхідне впровадження зазначених аспектів при професійній підготовці психологів в галузі спеціальної освіти.

Отже, не максимум знань, а їхня інтеграція, мобільність і вміння застосовувати їх при розв'язанні практичних завдань роблять студента здатним до професійної діяльності. Водночас, перспектива психолого-педагогічної освіти вбачається в побудові цілісного педагогічного процесу, що акумулює значущі ідеї професійної освіти щодо підготовки кваліфікованих і конкурентоспроможних спеціалістів, що є головним завданням сучасної системи професійної освіти сьогодні.

Висновки до першого розділу

У розділі подано ретроспективний аналіз становлення та розвитку вітчизняної системи підготовки психологів в галузі спеціальної освіти; розглянуто зарубіжний досвід професійної підготовки психологів означеної категорії; окреслено теоретико-методологічні засади та теоретичні аспекти проблеми розвитку професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти в контексті інтернаціоналізації вищої освіти.

Представлено результати наукових досліджень теоретичного спадку вітчизняної та світової вищої дефектологічної школи та споріднених галузей професійної освіти. Висвітлено варіативність поглядів на зазначену проблему.

Визначено теоретико-методологічні засади та теоретичні аспекти проблеми розвитку професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, які вказують на те, що вища освіта в Україні перебуває в стані реформування та визначення засобів трансформації й удосконалення всіх етапів підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних вирішувати складні завдання та швидко адаптуватися до зміни середовища й нових вимог ринку праці. Уточнено сутність поняття “професійна підготовка” у вимірі сучасної дидактики, яка репрезентується як процес оволодіння професійною компетентністю майбутніми фахівцями в галузі спеціальної освіти.

Узагальнення результатів історико-педагогічних досліджень, ознайомлення із теоретичними напрацюваннями вчених із питань підготовки корекційних педагогів та спеціальних психологічних кадрів дозволило нам визначити періодизацію процесу підготовки означеної категорії фахівців.

Таким чином, вивчення стану питання професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти в історико-педагогічному та в практичному ракурсах дозволило окреслити наступне: теоретичні розробки питань підготовки педагогічних кадрів в досліджуваній галузі різних профілів мають значні напрацювання, разом із тим теоретичний доробок вітчизняних фахівців в галузі спеціальної психології містить лише окремі наукові пошуки стосовно конкретних питань фахової підготовки спеціалістів означеного профілю; не дивлячись на те, що система підготовки кадрів спеціальної освіти має довготривалий період, підготовка фахівців у сфері спеціальної психології розпочалася лише в новітній період вітчизняної історії.

Здійснений аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, дозволив зробити висновки, які можуть стати підґрунтям оптимізації досліджуваної фахової підготовки в Україні: професійна підготовка психологів має характеризуватися системністю, різноманітністю, спеціалізованістю, практичною

зорієнтованістю, сертифікованістю, націленістю на підвищення рівня конкурентоспроможності; одним з провідних завдань професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти має бути розвиток їх професійного управлінського мислення, яке характеризується усвідомленим, цілеспрямованим, системним підходом та має відбуватися завдяки: формуванню професійних знань, вмінь та навичок у межах спеціальних обов'язкових та елективних навчальних курсів; активізації мисленневих процесів завдяки впровадженню новітніх навчальних систем; висвітлення зарубіжного досвіду професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти свідчить, що сучасна система підготовки фахівців психологічного профілю в різних країнах світу має значні напрацювання теоретичного та практичного спрямування, які необхідно всебічно використати для вітчизняної вищої школи. Це має здійснюватися за умови раціонального поєднання зарубіжного передового педагогічного досвіду на царині психологічної освіти із новаторським педагогічним доробком українських вчених та педагогів-організаторів вищої освіти зазначеного профілю. Отже, здійснений аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти дозволяє зробити такі висновки, які можуть стати підґрунтям оптимізації їх досліджуваної фахової підготовки в Україні.

З'ясовано сутність понять “професійна компетентність”, “конкурентоспроможність” та “професійна мобільність”. Визначено, що вони є взаємозалежними та взаємообумовленими, це сприяло їхньому розгляду в єдиній тріаді в якості інтегративного показника рівня успішності професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

РОЗДІЛ 2.

Сучасний стан професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти

2.1. Теоретико-методичні засади констатувального етапу експериментального дослідження професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти

Здійснюючи теоретичне обґрунтування концептуальних засад професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, розуміємо під ними систему вихідних положень процесу професійного становлення студентів-психологів як суб'єктів модернізації освітніх процесів у ЗВО.

У енциклопедичних словниках поняття “**концепція**” (від лат. *conceptio* – сприйняття) визначається як: система доказів певного положення; система поглядів на те чи інше явище; основоположна ідея теорії, загальний її задум [191]. У науковій літературі даний термін тлумачиться як система поглядів, що, будучи об'єднані ідейним задумом, визначають розуміння певного класу явищ і процесів. У педагогіці поняття “концепція” розглядається як основоположний задум, вихідні положення педагогічної теорії, що зумовлюють до відповідної структуризації системи навчання та виховання на основі цілісного розуміння сутності цих процесів [580; 734]. Виходячи з

вищезазначеного, можемо припустити, що **педагогічна концепція** – це система критичних поглядів на реальну вузівську дійсність і відповідного пошуку та пропозиції нових конструктивних ідей. Педагогічна концепція завжди має підкріплюватись дослідженнями та емпіричними даними. Так, концепція гуманізації і гуманітаризації спирається на соціологічні дослідження серед студентів та емпіричні міркування й пропозиції викладачів [734].

У свою чергу, **концепт** (лат. Conceptus – “поняття”) – багатозначний термін:

Концепт – інноваційна ідея, що містить в собі творчий сенс; концепт у філософії і лінгвістиці – сенс поняття, смислове значення.

Концепт (філологія) – стійка мовна чи авторська ідея, що має традиційний вираз.

Концепт у концептно-орієнтованому програмуванні – конструкція, що складається з одного класу об'єктів і одного класу посилань.

Виходячи з позицій нашого дослідження, розглядаємо концепт як зміст будь-якого поняття [191; 580].

У сучасних умовах ефективна професійна діяльність щодо забезпечення прав і свобод людини базується на ряді концептуально нових підходів, що обумовлюють докорінні зміни функціонування діяльності психолога, зокрема, гуманізацію діяльності професійних психологічних сфер та підвищення їх авторитету, побудову відносин між психологом та громадянином на засадах партнерства, чітке визначення компетенції працівників у галузі психології щодо забезпечення реалізації загальносвітових стандартів [694].

Провідна ідея концепції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти полягає у моделюванні такої педагогічної системи, функціонування якої дало б змогу цілевідповідно, методологічно й освітньо-процесуально забезпечити якість і результативність навчально-виховного процесу у вищій школі. Тож, доцільно за основу наукового

обґрунтування взяти **методологічний, теоретичний та практичний концепти.**

На основі проведеного аналізу літературних джерел найбільш узагальненим та інтегрованим є наступне визначення **методологічного концепту** як сукупності ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципів, що лежать в основі стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності [164; 694]. Методологічні засади підготовки фахівців в галузі спеціальної освіти розкрито у наукових пошуках В. Засенка, С. Миронової, Н. Назарової, Н. Пахомової, Л. Руденко, В. Синьова, Л. Фомічової, А. Шевцова, М. Шеремет та ін. [404; 500; 632; 743; 790; 800].

Методологічний концепт охоплює сукупність вихідних положень таких підходів як гуманістичний, антропосоціогуманістичний, аксіологічний, гносеологічний, акмеологічний, системний, контекстний.

Гуманістичний підхід визнає особистість як унікальну цілісну систему, що є відкритою щодо можливості самоактуалізації, яка притаманна лише людині. З появою нових підходів та шкіл саме гуманістичного спрямування погляди вчених на особистість та можливості її життєвого самовизначення еволюціонували від розгляду особистості як носія окремих рис до її бачення як системи, від погляду на людину як на об'єкт прищеплення знань до ствердження її як суб'єкта життєтворчості, функціональний стан якого залежить від багатьох факторів. Це – мотивація до праці, її зміст, загальний рівень сенсорного навантаження, індивідуальні психофізіологічні особливості суб'єкта тощо. Основу даного підходу становлять: вищі цінності, самоактуалізація особистості, творчість, любов, свобода, відповідальність, автономія, психічне здоров'я, міжособистісні стосунки [164; 694].

З позицій гуманістичного підходу істотним є стимулювання самопізнання майбутніх психологів. Першим кроком до цього є

усвідомлення, тією чи іншою мірою, власного стану – психофізіологічного та психічного, своїх сильних і слабких сторін, що є особливо важливим у процесі професійної підготовки психологів в контексті складності та стресомісткості завдань, що висувуються з огляду на політичний, економічний, соціальний та моральний стан сьогодення. В. Андреев пропонує, враховуючи соціобумовленість процесу підготовки педагога гуманного напрямку, антропологічний підхід конкретизувати і визначити його як **антропосоціогуманістичний підхід**. Характер цього підходу спрямований на розкриття професійно-гуманних якостей особистості, на появу нових професійно важливих особистісних утворень (В. Андреев, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Слободчиков, І. Якіманська, А. Шевцов та ін.). Антропосоціогуманістичний підхід дозволяє формувати особистість психолога в галузі спеціальної освітянської основної ланки освітнього процесу в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання, його професійні компетенції, які сприятимуть створенню спеціальних умов для особистісного розвитку дитини з особливими освітніми потребами, обґрунтуванню стратегічних і тактичних завдань удосконалення інклюзивного середовища для дитини, інтегрованої в загальноосвітній простір [25; 390; 595; 654; 791; 821].

Аксіологічний підхід маніфесту є цінність та унікальність кожної особистості незалежно від її національної та релігійної приналежності, рівня прибутків, стану здоров'я та особливостей розвитку.

Говорячи про професійну підготовку не можемо обійтися без посилань на аксіологію (від грец. Αξια – цінність) – науку про цінності, вчення про природу духовних, моральних, естетичних та інших цінностей, їх зв'язок між собою, із соціальними, культурними чинниками та саме з особистістю людини. Зокрема, це наука про цінності, у яких представлена система значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, які регулюють взаємодію в освітній сфері і формують компонент відносин у структурі особистості. Відомо, що аксіологія – це орієнтація на

цінності, що сприяють задоволенню потреб людини та відповідають особистим запитам і нормам у певній історичній та життєвій ситуації, яка склалася. Це вчення про природу цінностей, їх динаміку і місце у реальному житті людини, обумовленість історичними, соціальними і культурними факторами [118; 694]. Аксиологія маніфестується як орієнтація на цінності, що сприяють задоволенню потреб людини та відповідають особистим запитам і нормам у певній історичній та життєвій ситуації (А. Маслоу) [390; 391].

Вибір аксіологічного підходу як методологічного орієнтиру у процесі підготовки психолога в галузі спеціальної освіти дозволяє розглядати освіту як соціально-педагогічний феномен, що знайшов своє втілення в основних ідеях В. Слостеніна, як універсальність і фундаментальність гуманістичних цінностей, єдність цілей і засобів в освіті. Філософія розглядає аксіологію як науку про цінності, зокрема про цінності освіти, в яких представлена система значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, які регулюють взаємодію в освітній сфері і формують компонент відносин у структурі особистості. Аксиологія як методологічна основа педагогіки визначає систему педагогічного розуміння особистості і ствердження цінності людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності й освіти [650]. В. Андреев визначає пріоритетні цінності педагогічної діяльності: соціальні (значущість праці, відповідальність перед суб'єктами освіти і суспільством); психологічні (співтворчість з колегами, самоствердження у педагогічному спілкуванні, самореалізація, розкриття своєї індивідуальності); професійно-педагогічні (можливість оволодіти новими методиками і технологіями навчання, можливість професійного росту) [25]. На сучасному етапі розвитку суспільства особливо складним є формування емоційно-ціннісного ставлення студентства до професійної діяльності. Дослідження науковців підкреслюють сутнісну переструктуризацію ціннісних пріоритетів студентства, де домінують матеріальні цінності, успіх, влада, кар'єра,

благополуччя. Для значної частини сучасної молоді характерними є рафінований інфантилізм, індивідуалізм. Низька мотивація, необґрунтованість і випадковість вибору університету, небажання пов'язувати своє майбутнє з психологічною професією – це ті реалії, які не можна не враховувати при взаємодії зі студентами. Відомо, що в діяльності психолога важливу роль відіграє емоційно-ціннісна сфера, тобто вмотивованість, ціннісне ставлення до педагогічної діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дає можливість дійти висновку, що підготовка майбутнього психологів галузі спеціальної освіти, має спиратися на розвиток студента у двох основних напрямках: когнітивному та емоційно-ціннісному. Ці два компоненти тісно переплетені і без їх комплексного розвитку професійну підготовку не можна вважати вдалою [128; 348; 600].

Аксіологічні закономірності:

1. Усвідомленість вищих цінностей суспільства та їх природи сприятиме активності студентів у навчальному процесі, формуванню ціннісної свідомості, ціннісного становлення і ціннісної поведінки особистості та успішності професійної підготовки.

2. Результати професійної підготовки прямо залежать від знань про сукупність теоретичних положень педагогічного пізнання і перетворення дійсності, що відображають гуманістичну сутність філософії освіти.

3. Результати професійної підготовки є ефективнішими при засвоєнні навчального матеріалу на основі інтеграції психологічних, медичних і педагогічних знань, розкритих через систему аксіологічних принципів.

4. Зміст оцінно-цільового і дієвого аспектів життєдіяльності людини визначається спрямованістю активності особистості на осмислення, визнання, актуалізацію та створення матеріальних і духовних цінностей, що становлять культуру людства. Роль механізму зв'язку між практичним і

пізнавальним підходами виконує аксіологічний, або ціннісний, підхід, який виступає своєрідним мостом між теорією і практикою. Він дозволяє, з одного боку, вивчати явища з точки зору закладених у них можливостей задоволення потреб людей, а з іншого – вирішувати завдання гуманізації суспільства, що виступає основою корекційно-педагогічної діяльності.

5. Ефективність професійної підготовки підвищується за умов аксіологічного підходу, що органічно притаманний гуманістичній педагогіці і розглядає людину як найвищу цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку. Саме такий підхід дозволяє формувати майбутнього психолога як особистість, яка розвиває індивідуальні особливості клієнта та зберігає його здоров'я [500; 694].

Гносеологічний підхід. Гносеологія (від грец. γνῶσις – “пізнання” і λόγος – “вчення, наука”) – це розділ філософії, певна теорія пізнання. Термін “гносеологія” був уведений і активно застосовувався у німецькій філософії XVIII ст. [118]. Теорія пізнання, гносеологія, як розділ філософії, що вивчає проблеми природи пізнання і його можливостей, відношення знання до реальності, досліджує загальні передумови пізнання, виявляються умови його достовірності. На відміну від психології, фізіології вищої нервової діяльності та інших наук, гносеологія, як філософська дисципліна аналізує не індивідуальні механізми, які діють в психіці, що дозволяють тому, або іншому суб'єктові дійти певного пізнавального результату, а загальні підстави, які дають можливість розглядати цей результат як знання, що виражає реальний, дійсний стан речей. Основоположні напрями в теорії пізнання – матеріалізм та ідеалізм.

Говорячи про даний підхід, не можемо не згадати Декарта, який вважав, що ні відчуття, ні мислення не дають такого знання, а ілюзії почуттів роблять ненадійними показники відчуттів, помилки суджень ставлять під сумнів висновки розуму. Декарт не скептик і не агностик, його сумнів лише попередній прийом, передумова, метод встановлення

достовірної істини. Достовірним у всякому випадку є те, що сумнів існує. Сумнів – акт мислення, я мислю – я існую – лат. cogito ergo sum. Це знамените положення – основа, на якій може будуватися всі достовірні знання [118; 164; 322].

Пізнання у А. Шопенгауера розвивається у двох формах: безпосереднє (інтуїтивне) або відсторонене (рефлексивне). Основним видом пізнання Шопенгауер вважав інтуїтивне: в результаті весь світ рефлексії базується, на його думку, на інтуїції. Дослідник стверджував, що наука не стільки діяльність пізнання, скільки діяльність, спрямована на служіння волі. Ціль науки в задоволенні практичних інтересів, які за своєю суттю завжди інтереси волі, “сліпого хотіння”. Досконалим пізнанням може бути тільки споглядання, вільне від відношення до практики і до інтересів волі. Споглядальне пізнання, на думку Шопенгауера, недоступне науці, тому що вона завжди звертається до інтелекту [118; 500].

Гносеологічні закономірності:

1. Продуктивність професійної підготовки психологів прямо пропорційна універсалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

2. Результати професійної підготовки є ефективнішими при включенні психологічних, медичних і педагогічних предметів у інтегративні зв'язки (носієм яких є якість об'єкта), ніж при застосуванні інших способів включення.

3. Розумовий розвиток студентів є ефективнішим при засвоєнні об'єму інтегративно взаємопов'язаних знань, умінь і досвіду корекційної-педагогічної діяльності, оскільки інтегративні зв'язки між ними є органічнішими за інші (“механічні”, “хімічні”, комплексні, синтетичні, кореляційні та ін.).

4. Продуктивність професійної підготовки прямо пропорційна рівню проблемності навчання, підвищення якого здійснюється відповідно до підвищення рівня оптимізації професійної підготовки [500].

Акмеологічний підхід. Акмеологія – наука, яка виникла на перетині природничих суспільних, гуманітарних і технічних

дисциплін, вона вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на етапі її дорослості, особливо при досягненні нею найбільш високого рівня розвитку. У наукових класифікаціях розвиток людини в онтогенезі складається із дитинства, дорослості та старості [9; 118]. Наука, предметом дослідження якої виступає доросла людина називають акмеологія. Вперше поняття “акмеології” як науки про розвиток зрілих людей було введено психологом М. Рибниковим в 1928 році. Це було зроблено після того, як ввели науку “педологію”. Ще однією передумовою введення акмеології, як науки про розвиток зрілих людей, була нагальна потреба психологічної науки відповісти на тезис відомого швейцарського психолога Клапареда, який опублікував в 1925 році монографію “Психологія професій”. Як наука, акмеологія виникла у 20-30 роки ХХ століття, її заснування пов’язане з ім’ям академіка Б. Ананьєва [22]. “Акме” у перекладі з грецької має значення “вершина”, “найвищий ступінь розквіту”. Акмеологія розглядає людину як суб’єкта життєвого шляху і розробляє засоби досягнення особистістю соціальних і професійних вершин [118; 164].

На теперішньому етапі розвитку суспільства спостерігається інтеграція акмеології та синергетики [118]. Для нашого наукового пошуку важливе методологічне значення мають дослідження означених питань А. Шевцовим [790] Акмеологічний підхід визначає стратегію перетворення освітнього середовища в оптимальний, який орієнтує на вдосконалення професійної підготовки на найбільш повну самореалізацію в проєктованому середовищі. О. Плахотнік вважає, що при акмеологічному підході домінує проблематика розвитку творчих здібностей, особистісних якостей, що сприяють індивідуальних якостей кожної особистості. Акмеологічний підхід в освіті – переорієнтація від людини як суб’єкта освіти (пасивного сприймача інформації) до суб’єкта освіти здатного до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації, що сприяє професійному зростанню та

реалізації ключової ідеї розвитку сучасної вищої школи та підвищенню якості освіти [9; 118]. В. Вакуленко визначає акмеологічний підхід, як базисне узагальнююче поняття акмеології, що акумулює сукупність принципів, методів, прийомів, засобів організації й побудови теоретичної й практичної діяльності, орієнтованих на прогноз якісного результату в підготовці, високий рівень продуктивності й професійної зрілості [9; 118]. Орієнтація на акмеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів в галузі спеціальної освіти допомагає сформуванню у студентів готовності до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти і самоконтролю, це основні фактори досягнення стану “акме”. Однак, для того, щоб ці акмеологічні фактори “діяли”, необхідні значимі мотиви та стимули для майбутнього фахівця. Такими можуть стати мотиви досягнення, де завдання викладача – допомогти студентам у формуванні мотивів. Акмеологічний підхід передбачає створення необхідних умов для становлення та розвитку усіх суб’єктів освіти уявлення про успіх, високі досягнення, необхідні для розвитку особистості в соціумі. Такий підхід конкретизує ідею гуманізації освіти, засади сучасної ідеології виховання та перехід від знанневої до особистісно-орієнтованої (компетентісної) освіти [9; 24; 118; 208]. Ставши суб’єктом саморозвитку, людина виробляє індивідуальний спосіб досягнення “акме” та самоздійснення, який являє собою інтеграл акмеологічної культури, особистісних властивостей та якостей, а також індивідуальних характеристик [118]. Можемо прогнозувати, якщо студентам-психологам надати базу навчання акмеологічних методів, навчити планувати свій особистісний та професійний розвиток, ефективно вирішувати проблеми різного рівня складності та самореалізовуватися в різних сферах життєдіяльності – це стане мотиваційним ресурсом їх постійного професійного саморозвитку, самовдосконалення, самоздійснення та кар’єрного зростання.

Акмеологічні закономірності:

1. Акмеологічні закономірності – це стійкі зв'язки між рівнем продуктивності фахівця, результатами, яких він досягає в тій чи іншій області, і факторами, які обумовлюють цей рівень.

2. Результативність професійної підготовки на основі інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань залежить від усвідомлення необхідності досягнення вершин професіоналізму у корекційно-педагогічній діяльності та творчості.

3. Результати професійної підготовки прямо залежить від особистого ставлення студентів до навчального процесу як до передумов особистісного росту та самовдосконалення.

4. Інтеграція складових професійної підготовки сприяє розвитку творчого мислення (елемент педагогічної творчості), що дозволяє як здійснити конструктивне прогнозування корекційно-педагогічного процесу, так і вибудувати стратегію свого життєвого шляху (цілепокладання) [500; 694].

Системний підхід (англ. *Systems thinking* – системне мислення) – напрям методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто відбувається розгляд об'єкта як моделі системи. Ефективність системного підходу залежить від характеру застосовуваних загальносистемних закономірностей, що встановлюють зв'язок між системними параметрами. На сучасному етапі на основі узагальнення різних варіантів системного підходу створюються умови для побудови загальної теорії про системи – системології. Виникнення і поширення системного підходу зумовлено кризою елементаризму і механіцизму у зв'язку з ускладненням завдань науки і практики. Системний підхід розвиває і конкретизує такі категорії діалектики, як зв'язок (філософія), відношення, зміст і форма, частина і ціле тощо. Основний засіб системного підходу – системний аналіз [118; 191].

Основні закономірності системного підходу:

1. Цілісність, яка дозволяє розглядати систему одночасно і, як єдине ціле, і як підсистему вищестоячих рівнів.

2. Ієрархічність побудови, тобто наявність множини (принаймні двох) елементів, які розташовані на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня.

3. Структуризація, яка дозволяє аналізувати елементи системи і їх взаємозв'язки в рамках конкретної організаційної структури.

4. Множинність, яка дозволяє використовувати множину кібернетичних, економічних і математичних моделей для опису окремих елементів і системи в цілому.

5. Системність – властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи [118; 500].

Системний підхід передбачає статичний опис моделі та динаміку її розвитку, на основі якої можуть бути розроблені й окремі практичні компоненти професійної освіти психологів як об'єкта стратегічного управління (аналізу, визначення сфери діяльності та опису відповідних завдань, цілей, формулювання стратегії і тактики їх досягнення тощо), наявність ресурсних центрів, соціально-орієнтованих програм, залучення батьків, документальна фіксація наочних прикладів/епізодів прогресивного досвіду [192; 500].

Теоретико-методологічні основи такого навчання продукуються й розвиваються у межах знаково-контекстного підходу, суть якого, за А. Вербицьким, полягає в активному навчанні, спрямованому на реалізацію системного використання професійного контексту, тобто поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності [9; 118].

Одним із методологічних напрямів сучасної педагогічної й психологічної науки є саме системний підхід (Б. Ломов, В. Синьов, А. Шевцов), який пов'язаний з уявленням, вивченням, конструюванням педагогічних фактів,

психологічних явищ і об'єктів як систем. Системне дослідження характеризується: 1) підходом до досліджуваного явища, об'єкта як цілого; 2) розкриттям стійких компонентів і зв'язків між ними, які утворюють структуру системи, тобто забезпечують її впорядкованість і організацію; 3) знаходженням вертикальних і горизонтальних структур, перші з яких передбачають різні рівні та їх ієрархію; 4) управлінням, за допомогою якого розвивається система, реалізуються зв'язки між різними компонентами та рівнями. Реалізація системного підходу до дослідження проблем педагогіки й психології вищої школи передбачає розробку системи методів наукового психолого-педагогічного дослідження. Метод дослідження – (від гр. – шлях дослідження, спосіб пізнання) – нормативний обґрунтований спосіб здійснення наукового дослідження. Шлях дослідження, який впливає з загальних теоретичних уявлень про сутність об'єкта, який вивчається. Розуміння, визначення й вибір методів дослідження залежать від загальнонаукової та конкретно-наукової методології. Методи педагогіки й психології вищої школи переважною більшістю співпадають із традиційними методами дослідження в галузі педагогіки й психології. Для наукового вирішення будь-якої проблеми зазвичай використовується комплекс методів, розробляється й реалізується певна методика (сукупність методів у дії) [9; 632; 791].

Контекстний підхід. Пропонований А. Вербицьким підхід до вдосконалення підготовки фахівців передбачає створення умовних (квазіпрофесійних) моделей майбутньої трудової діяльності з метою забезпечення змістового й мотиваційного компонентів отримання теоретичних знань і відробітку елементів професійної діяльності з використанням наукової теорії. Своєрідність і перевага цього підходу порівняно з традиційним навчанням полягає у відновленні генетично початкових відносин практики й обслуговуючої її теорії (на противагу заздалегідь підведеної заданої теорії до потреб практики) і в реалізації принципу системного (а не фрагментарного) моделювання вишення професійних проблем

за допомогою здобутих студентом у ЗВО знань, умінь і навичок. Конструктивний підхід до поглиблення професіоналізації освіти майбутніх учителів, що припускає формування особистісної готовності до педагогічної праці, орієнтований на спеціальне відпрацювання елементів педагогічної майстерності в лабораторному досвіді й у реальній діяльності (І. Зязюн, В. Моргун). Об'єктом безпосереднього моделювання виступає особистість учителя-майстра, а простором для формування її окремих компонентів – система практичних ситуацій, що представляють фрагменти професійної діяльності [6; 227; 424].

Однак, зважаючи на те, що квазіпрофесійні, тобто умовні, моделі утворюють додаткові контексти і мають другорядне значення в системі контекстуальних освітніх просторів, підготовку студентів доцільніше здійснювати в контурі цілісної педагогічної діяльності, а не окремих її ситуацій та елементів, бо орієнтиром кінцевого результату роботи виступає не задалегідь визначена професіограма педагога-психолога, а високий рівень готовності до професійної діяльності, сформованість індивідуального педагогічного стилю, що забезпечує її ефективність.

Отже, сутнісною ознакою контекстного навчання є моделювання (мовою навчальних дисциплін) цілісного змісту майбутньої професійної діяльності. При цьому засобами формування знань виступають контури професійної діяльності, а тому абстрактні педагогічні положення (знання, суперечності, закономірності, принципи) зближуються з реаліями фаху. З позицій означеного підходу О. Єфремова (на прикладі психологічних дисциплін) сформулювала універсальні закономірності контекстного навчання у ЗВО: вивчення професійно-орієнтованих дисциплін у контексті майбутньої професійної діяльності; моделювання в освітньому процесі цілісної структури педагогічної діяльності, а не її окремих елементів; системність у постановці й вирішенні навчальних проблем, яка забезпечується за допомогою внутрішньо предметних, міжпредметних і предметно-практичних зв'язків;

формулювання цілей навчання на основі виокремлення практично значущих проблем сучасної вищої школи; практична апробація результатів навчальних досліджень, реальне використання знань у педагогічній діяльності; творче переосмислення негативних стереотипів педагогічної праці на основі здобутих фахових знань (коригування). Означеними положеннями можна скористатись після того, як буде визначено мету й зміст навчання, вибрані форми організації діяльності студентів, адекватні методи навчання [164; 165].

Протягом всього процесу професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти вирішується комплекс завдань не тільки з оволодіння теоретичними знаннями, але, перш за все, – придбання практичних навичок і умінь, розвитку ряду особистісних аспектів того, хто навчається, істотних для ефективної діяльності (дозвіл власних психологічних труднощів, вироблення творчих підходів до вирішення професійних завдань та ін.). Але існування практичного досвіду не є можливим без теоретичних засад. Разом з тим, розглядаючи проблему професійної підготовки та здійснивши аналіз наукових джерел, ми дійшли висновків, що відсутність теоретичного концепту унеможливорює становлення практичного, і навпаки. Тож, на наші переконання, доцільно керуватися вищерозглянутими методологічними засадами, зокрема, системного підходу, що відображає взаємозв'язок між трьома концептами, що є нерозривним механізмом стосовно професійної підготовки психологів.

Інтегративний підхід становить одну з засад **теоретичного концепту**, що дає можливість подолати суперечності між принципом єдності знань та їх диференціюванням на фундаментальні і спеціальні, між збільшенням обсягу та обмеженістю навчального часу; між єдиним спрямуванням фахової підготовки, що уможливорює формування системи транс- та міждисциплінарних знань, умінь і навичок (основа фахової компетентності) та різними напрямками наукових знань з фахових предметів.

Інтегративний підхід посідає чільне місце серед інших підходів до фахової підготовки майбутніх спеціальних психологів. У методології науки парадигма визначається як сукупність цінностей, методів, підходів, які прийняті в науковому співтоваристві у межах наукової традиції, що склалась, у певний проміжок часу [118; 500; 694]. Новітні умови економічного і соціального життя передбачають кардинальну переоцінку багатьох аспектів світоглядного і теоретико-пізнавального розгляду проблеми формування особистості з порушеннями психофізичного розвитку, її підготовки до життя в багатовимірному суспільстві. Наприкінці ХХ століття дефектологія характеризується методологічною кризою, за умови втрати звичної матеріалістичної методології та зазнає впливу зарубіжної науки, що маніфестувалося навіть зміною назви даної науки. Зараз можна говорити про те, що спеціальна освіта знаходиться на стадії “кризи росту”, вирішення якої пов’язане з новими методологічними підходами та новим рівнем осмислення людини як цілісної системи [167]. Необхідність переоцінки вітчизняною спеціальною освітою власних методологічних і теоретичних основ обумовлена тенденцією до входження України в ідеологічно багатовимірний світ розвинених країн. Втрата методологічної однастайності сприяла появі нових ідей щодо філософських, феноменологічних засад дослідницьких стратегій, однак це не призвело до наукової революції, і наразі ми спостерігаємо парадигмальний плюралізм у підходах. На думку В. Козлова, оцінка ученими стану конкретної науки, стадії її розвитку залежить від багатьох факторів: системи уявлень про науку і науковість, віри, особистісних переконань, контактів з представниками різних парадигм, етнічної ідентичності, соціального походження, ступеню ангажованості системою цінностей парадигми, інтересів. Отже, можна припустити, що сучасний стан вітчизняної спеціальної освіти знаходиться на таких стадіях розвитку парадигми, як: “нормальної науки” і “кризи росту”, коли паралельно мають місце різноманітні

концепції розвитку, навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями. Будь-яка сучасна наукова парадигма, в тому числі, й дефектологічна, яка здається повною й універсальною, є справедливою при певних обставинах і з певною мірою ймовірності в певній предметній галузі. Цінність будь-якої парадигми відносна [270; 386]. На думку науковців, парадигми еволюціонують, адаптуються до нових соціальних та інтелектуальних віянь, розвиваються спільно зі своєю епохою.

Інтегративний підхід, коли одночасно розвиваються концептуально різні підходи до навчання, виховання, освіти і розвитку дітей з психофізичними порушеннями, є принципово новим смисловим простором як для фахівців в галузі спеціальної освіти (психологів, соціальних педагогів, педагогів), так і для дітей, які потребують освітніх послуг від вказаних спеціалістів. Інтегративний підхід до фахової підготовки майбутніх фахівців забезпечує вивчення проблем навчання, виховання і розвитку дітей з психофізичними порушеннями, які за своєю суттю є творчим і багатомірним синтезом концепцій, де висвітлюються різні сторони зазначеної проблеми в теоретико-методологічному і дослідницькому аспектах [386; 500].

Серед основних завдань розвитку освіти на найближчі навчальні роки Міністерство освіти і науки України вбачає створення умов для інклюзивного та інтегрованого навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Особливо гостро проблема інтеграції та інклюзії постає перед дітьми із легкими (невиразними) вадами у психофізичному розвитку, оскільки вони не охоплені закладами корекційної освіти. На часі в Україні вже є певні дослідження проблеми інтеграції та інклюзії (О. Гноєвська, Л. Гречко, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Матвеева, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, О. Хохліна, А. Шевцов та ін.). Проте теорія та практика інклюзивної освіти вимагають копітких системних пошуків щодо спільного навчання різних категорій. Як свідчить досвід багатьох країн, вихідним принципом інтеграції та інклюзії дітей з психофізичними порушеннями є принцип рівних прав і

можливостей в одержанні освіти. Одним із найвагоміших позитивних аспектів інклюзії є зміщення акцентів у корекційно-педагогічній роботі з дітьми: об'єктом впливу стає не порушення, а особистість дитини. Аналіз зарубіжного досвіду інклюзивної освіти свідчить, що її ефективність залежить від здійснення психолого-педагогічного супроводу, який має забезпечуватись скоординованими діями команди фахівців: корекційний педагог, логопед, психолог, соціальний педагог, лікар. Результативність навчально-виховної, корекційно-розвивальної і лікувально-профілактичної роботи залежить відкоординованості дій усіх фахівців. До спільної роботи обов'язково залучаються й батьки дитини.

Завдання психолого-педагогічного супроводу: комплексна діагностика дитини, що потребує корекції психофізичного розвитку; організація освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітніх навчальних закладів у комплексному поєднанні з корекційно-реабілітаційними заходами; різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів і потреб; збереження і зміцнення здоров'я дітей; корекційно спрямоване виховання школяра як культурної і моральної людини; надання у процесі навчання й виховання комплексної психолого-медико-педагогічної допомоги дитині з урахуванням стану її здоров'я, особливостей психофізичного розвитку; консультування родини з питань виховання і розвитку дитини з психофізичними порушеннями; надання батькам необхідної психологічної допомоги; консультування та методичне інформування педагогів, які працюють в інклюзивних класах; створення позитивного соціального середовища для інклюзії через підготовку здорових учнів та їхніх батьків до взаємодії із дітьми, що потребують корекції психофізичного розвитку. Вчителі, вихователі, психологи є членами команди психолого-педагогічного супроводу інтегрованої дитини, що вимагає від них відповідної професійної компетентності. Психолог має

здійснювати психологічний супровід як інтегрованих дітей, так і їхніх родин; надавати їм консультативну, психокорекційну, психотерапевтичну допомогу. Отже, інклюзивна та інтегрована освіта є цілковитою реалією сьогодення, яка потребує забезпечення певних умов. Однією з таких умов є комплексний психолого-педагогічний супровід інтегрованої дитини.

Говорячи про **практичний концепт**, зосередимося на діяльнісному, системно-діяльнісному, особистісно-діяльнісному, рефлексивно-діяльнісному та особистісно-орієнтованому підходах.

Діяльнісний підхід дозволяє вивчити зміст професійної освіти психологів в галузі спеціальної освіти в умовах сучасного ЗВО, оптимізувати способи її формування та розвитку, визначивши шляхи практичного удосконалення, а також полягає в орієнтації на провідну діяльність з клієнтом із різним рівнем психофізичного розвитку.

З метою всебічного дослідження фахової підготовки В. Синьов наголошує на використанні **системно-діяльнісного підходу**. Жоден об'єкт педагогічної діяльності не може розглядатися інакше, як з цієї позиції. Ключовим поняттям цього підходу є система – цілісний комплекс елементів, пов'язаних між собою таким чином, що із зміною одного змінюються й інші [630]. Мінімальний набір характеристик системи, врахуванням яких визначається системний підхід до досліджуваного об'єкту є склад (сукупність елементів, які до нього входять), структура (зв'язок між ними); функції кожного елементу, його роль і значення в системі. Іншим ключовим поняттям цього підходу є діяльність, яка розглядається з філософських позицій, як специфічно людська форма активного ставлення до довкілля, зміст якої складає його доцільна зміна і перетворення [118]. Окремі види людської діяльності (наукової, педагогічної тощо) можна розглядати як підсистеми більш широкої системи, якою є суспільство. Так поєднуються системний і діяльнісний підходи, складаючи системно-діяльнісний підхід до вивчення тих чи інших видів суспільної діяльності, зокрема наукової і педагогічної

[118]. Застосування цього наукового підходу дозволяє виявити багатоманітність зв'язків і відношень досліджуваного об'єкту. Так, процес фахової підготовки психолога в галузі спеціальної освіти як система є, з одного погляду, елементом загальної системи професійно-психологічної підготовки (яка має свою структуру, систему зв'язків, певну логіку і взаємозв'язок з іншими елементами освітньої системи), а з іншого, має свої властивості, специфічні характеристики і особливості в організації та реалізації процесу підготовки. На наш погляд, системно-діяльнісний підхід у дослідженні дає можливість обґрунтувати процес підготовки майбутніх психологів як складну, багаторівневу педагогічну систему, засновану на інтеграції загальнотеоретичної, психолого-педагогічної та професійно орієнтованої складових змісту навчання фахівця, що вирізняється своїми компонентами (мотиваційно-цільовий, змістовий, діяльнісно-процесуальний, контрольо-регулювальний та оцінно-результативний), показниками їхніх проявів, функціональними особливостями, динамікою розвитку. Отже, системно-діяльнісний підхід забезпечує вивчення предметів і явищ як системних об'єктів у їхньому розвитку, положення якого застосовані до обґрунтування педагогічних систем (Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Лернер, М. Малофєєв, В. Синьов та ін.) і дозволяє проектувати систему компетентнісної професійно-орієнтованої підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Особистісно-діяльнісний підхід дозволяє персоналізувати процес фахової підготовки, виділити умови взаємодії учасників педагогічного процесу, обрати засоби і методи в дослідженні поставлених цілей. Цей підхід орієнтує на моделювання структури педагогічної діяльності через вплив на всі сторони особистості в процесі фахової підготовки (Е. Зеєр), виділення провідних характеристик, визначення рівня їх розвитку і підготовки студента до професійної діяльності на основі особистісного підходу (А. Вербицький)[6; 43; 59; 632].

В основі професійно-орієнтованої підготовки лежить співдіяльність студента в умовах взаємодії з суб'єктами освіти. У

визначенні *особистісно-діяльнісного підходу* як одного з провідних у фаховій підготовці психологів, ми виходили услід за Р. Аслаєвою з того, що особистість формується і проявляється в діяльності, регулюючи її процес, і саму діяльність неможливо зрозуміти без особистісної участі в ній. Цей підхід орієнтує на підготовку суб'єкта професійної діяльності, який актуалізує потенціал професійних компетенцій, що набуваються в освітньому процесі вузу [118; 386].

Рефлексивно-діяльним підходом передбачається розвиток здатності майбутнього психолога брати на себе активну діяльну позицію з метою критичного аналізу, осмислення й оцінювання стану та ефективності вивчення навчальних дисциплін, професійної діяльності під час виробничої практики; формування у майбутнього психолога ставлення до себе як до діяча, яке виявляється в умінні створювати відповідні діагностичні та корекційні програми, методики і технології, зважувати та оцінювати наслідки створеного. Не менш важливим у процесі розвитку навчально-професійної позиції майбутніх психологів в галузі спеціальної освіти є формування критичного ставлення до власної особистості, поведінки та шляхів надання психологічної допомоги та підтримки. Усвідомлення складнощів сприйняття інформації, яка не відповідає очікуванням та є критичною по відношенню до власного "Я", дозволяє надалі вибудовувати стратегію аргументованого повідомлення про позитивні та негативні сторони особистості та поведінки. Даний підхід базується на основі принципів: проблемності, свідомості, активності та самостійності у навчанні. Проблемні ситуації, створювані викладачами у формі діалогу, є засобом залучення студентів до сумісного чи самостійного пошуку нового, озброюють їх методами наукового пізнання, спонукають майбутніх психологів до розмірковування, дискусії, розвивають рефлексію та управлінські якості [61; 96; 123; 386].

Особистісно-орієнтований підхід передбачає: аналіз стану і розвитку особистісних властивостей майбутніх фахівців,

врахування особистісних потреб, особистісного досвіду, мотивації досягнень, здібностей, активності, індивідуальних психологічних особливостей. Мета особистісно орієнтованого підходу полягає у створенні максимальних умов для розвитку особистості, самовираження індивідуальності, прояву можливостей і творчих здібностей у різних видах діяльності. Відносини в навчанні, заснованому на цьому підході, є суб'єкт-суб'єкними [118; 208].

Застосування особистісно орієнтованого підходу дасть можливість мотивувати студентів на оволодіння професійними знаннями та вміннями для здійснення психолого-педагогічного забезпечення освітньої інтеграції дітей з психофізичними порушеннями, що сприятиме формуванню поведінкової складової професійної компетентності. Даний підхід реалізується на основі принципів: гуманізації та демократизації процесу навчання, педагогічного стимулювання, діалогічного спілкування, індивідуалізації навчання та диференціації змісту навчання. *Принцип гуманізації та демократизації навчання* ґрунтується на повазі до кожного студента як до унікальної та неповторної особистості з властивим лише їй набором індивідуальних особливостей. Даний принцип тісно пов'язаний з принципом *індивідуалізації та диференціації змісту навчання*, реалізація якого означає, що навчальний матеріал відповідає уявленням, уподобанням та здібностям, здатності до самостійної роботи кожного студента, є виключно індивідуальною і вимагає постійної уваги. Особливе значення для становлення й подальшого розвитку даного принципу мало запровадження у сімдесятих роках ХХ ст. під науковим керівництвом І. Єременка системи диференційованого навчання учнів допоміжної школи. Серед вагомих здобутків наукової школи вченого особливе місце цілком заслужено належить дослідженню й запровадженню у широку практику роботи допоміжних шкіл України диференційованого навчання [194; 195; 208; 386; 694].

Реалізація у навчально-виховному процесі принципу *педагогічного стимулювання* означає, що кожна навчальна дія має стати внутрішнім надбанням особистості, тобто, за Л. Виготським, інтеріоризуватися у індивідуально-психологічний простір. Система навчально-професійних стимулів допомагає студентам у розв'язанні навчальних завдань і є чинником розгортання власної пізнавальної активності. Результатом стимулювання має бути перехід зовнішньої навчальної дії у внутрішній план, формування ефективних професійно-орієнтованих поведінкових моделей та когнітивних схем. Реалізація принципу *діалогічного спілкування* допомагає кожному відчувати себе суб'єктом педагогічної взаємодії. Це можливо тільки у рівноправному, партнерському і доброзичливому спілкуванні з викладачем [118; 208; 386].

Узагальнюючи, можемо стверджувати, що охарактеризовані наукові підходи становлять підґрунтя процесу професійної підготовки майбутнього психолога впродовж навчання у ЗВО і підтверджують актуальність досліджуваної проблеми, оскільки теоретико-методичними засадами змістової, методичної та організаційної складових професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, що пов'язані з вирішенням практичнозорієнтованих професійних проблем. Провідна ідея концепції професійної підготовки спеціальних психологів полягає у моделюванні такої педагогічної системи, функціонування якої дало б змогу цілевідповідно, методологічно й освітньо-процесуально забезпечити якість і результативність навчально-виховного процесу у вищій школі. Тільки комплексне поєднання проаналізованих концептуальних підходів створює передумови для глибинного розуміння і осягнення суті та шляхів вдосконалення досліджуваного феномену. Отже, доцільно за основу обґрунтування наукового пошуку взяти консолідацію методологічного, теоретичного та практичного концептів у сукупності відповідних їм підходів, що відображає взаємозв'язок

між ними і є нерозривним механізмом стосовно професійної підготовки психологів.

Принципи професійної підготовки спеціальних психологів. Усвідомлення й упровадження принципів організації складових професійної підготовки психологів надає можливість організувати даний процес відповідно до його закономірностей, обґрунтовано й свідомо визначити цілі й виважено підійти до змістового наповнення, відбору форм і методів навчання, які були б тотожними цілям [118].

Сучасна методологія науки інтерпретує поняття **“принцип”** (від лат. *principium* – основа, першоджерело) як похідне положення будь-якої теорії, вчення та ін.; ідею, яка керує; основне правило діяльності. У дидактиці під принципом розуміють інструментальне, подане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції; це методичне вираження законів і закономірностей, які вже пізнані, це знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчання, яке виражено у формі, що дозволяє використовувати їх у якості регулятивних норм практики [118; 148; 191].

Важливим є визначення принципів, які формують основи дидактичної системи. Вибір дидактичних принципів відбувався на основі трьох критеріїв: а) загальнодидактичної значущості принципу; б) значущості для дидактики вищої школи; в) значущості для всіх складових професійної підготовки.

Видатний вітчизняний педагог ХІХ століття К. Ушинський говорив про своєчасність, наступність, органічність, постійність, міцність засвоєння, ясність, самодіяльність учнів, відсутність надмірного напруження й надмірної легкості, правильність [736; 737]. До дидактичних принципів він відносив також: свідомість і активність у навчанні; наочність; послідовність; міцність знань і навичок. Учений формулює наступні умови успішності навчального процесу: навчання має починатися своєчасно й бути поступовим; навчання повинно вестись природовідповідно, з урахуванням психологічних особливостей учнів; порядок і систематичність – одна з провідних умов

успішності навчання; навчання має всіляко розвивати самодіяльність, активність, ініціативу; навчання має бути помірним, не занадто складним і не занадто простим; процес викладання будь-якого предмету має зазвичай іти таким шляхом, щоб вихованцеві залишалось рівно стільки праці, скільки можуть подолати молоді сили [736; 737].

Принципи викладання психології базуються на загальнодидактичних принципах навчання. Принципи навчання – це керівні ідеї в організації навчального процесу, науково обґрунтовані рекомендації, правила, норми, які регулюють процес навчання. Система буде функціонально дієздатною за умови взаємозалежності й взаємопроникнення принципів, які виступають компонентами цієї системи. Сучасна дидактика розглядає принципи навчання як певні рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес у цілому, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей і умов, у яких здійснюється навчально-виховний процес. Таке твердження, на думку В. Загвязинського, не повною мірою розкриває сутність принципу як дидактичної категорії, оскільки принцип, по суті, є рекомендацією, орієнтиром щодо способів досягнення гармонії, продуктивної взаємодії в поєднанні певних протилежних сторін, початків, тенденцій педагогічного процесу [204; 205].

Сучасні принципи зумовлюють вимоги до системного та комплексного виділення компонентів інтеграції складових професійної підготовки: цілей і завдань, формування змісту, добору форм і методів, стимулювання, планування й аналізу результатів, які вже досягнуто. У минулому більшість принципів навчання виводилися з практики, практичного досвіду, тобто мова йшла про емпіричне їх обґрунтування. Сучасний стан розвитку науки взагалі й педагогічної науки зокрема дозволяє звертатись у науковому пошуку до певного теоретичного обґрунтування.

Враховуючи, що принципи навчання виступають в органічній єдності й утворюють певну концепцію дидактичного процесу, котру можна представити як систему, компонентами якої вони виступають, слід також зупинитися на системному розумінні комплексу принципів навчання, які можуть бути покладені в основу професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Внутрішній взаємозв'язок і взаємообумовленість властиві системі принципів.

Н. Давидюк визначає такі основні принципи, на яких базується вивчення психологічних дисциплін, а саме:

Принцип науковості потребує відповідності навчального матеріалу сучасним досягненням наукової та практичної психології, не суперечить науковим фактам, теоріям, закономірностям. Дотримання принципу науковості при вивченні психології означає, що інформація, яка подається студентам, має бути доказовою; об'єктивно дібрана наукова інформація має забезпечити неупереджене знайомство з різними педагогічними школами, а не лише з тими, у рамках вимог яких працюють окремі викладачі, викладачі певної кафедри чи навіть педагогічний колектив усього навчального закладу. Принцип науковості також висуває певні вимоги стосовно використання методів навчання, які наближаються до методів науки, що вивчається. Принцип науковості в організації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки психологів забезпечує відповідність навчальних планів і навчальних програм рівню соціального й науково-технічного прогресу стосовно змісту навчальної інформації, яка передбачена змістом навчального плану. Реалізація принципу науковості забезпечує впровадження новітніх досягнень педагогіки, психології, медицини, методики, передового педагогічного досвіду, розкриває логіку окремих навчальних дисциплін і навчального процесу в цілому [118; 500].

Принцип наступності має забезпечити поступовий перехід від власне шкільних форм і методів засвоєння знань до активних, раціональних, інтегративних і системних, коли

більшість навантаження у виконанні завдань припадає саме на студента. Дійсно, поряд із засвоєнням спеціальних знань потрібна робота, спрямована на вироблення раціональних умінь. Принцип наступності передбачає як наступність в організаційних формах складових професійної підготовки студентів, так і її змістового наповнення [118; 500].

Принцип системності передбачає певну послідовність і логіку, яка дає системне уявлення про навчальний предмет. При цьому слід показати взаємозв'язок різних психологічних теорій, понять, закономірностей, структурувати й систематизувати теми навчальної програми; ефективність науково-дослідної роботи та результативність професійної підготовки ґрунтується на засадах системного підходу. Науковці (А. Алексюк, Б. Ананьєв, В. Бондар, В. Засенко, І. Зязюн, В. Лозова, С. Миронова, В. Синьов, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.) наголошують, що сучасний розвиток освіти має реалізуватися через системні знання, необхідні для формування цілісного, системного мислення. Ці знання можуть бути здобуті тільки на основі інтеграції гуманітарних, фундаментальних і технічних наук при орієнтації на світовий рівень розвитку науки [17; 22; 223; 404; 637; 801].

Інтегративності знань та модульності транс- та міждисциплінарних інтегративних курсів. Одиначне знання чи вміння повинно так включатися в систему інших знань та умінь, щоб сприяти формуванню особистості загалом та формуванню цілісної системи фахових знань зокрема. Забезпечується встановлення зв'язків між навчальними предметами та практичною діяльністю. Принцип інтегративності знань полягає у тому, що науково обґрунтована інтеграція змісту, форм та методів навчання є обов'язковою умовою формування змісту освіти в усіх типах навчальних закладів. Варто зазначити, що, залежно від особливостей взаємодії й рівня інтегрованого змісту міждисциплінарних зв'язків, освітні системи поділяють на: інтегровані, де елементи інтеграції використовуються епізодично і задаються зовні;

інтегральні, що характеризуються гнучкою системою структурування змісту навчального процесу, модернізація елементів якого здійснюється не тільки за предметним і комплексним, а й за об'єктним і проблемним принципами; інтегративні, які передбачають створення нового змісту (що виходить за межі існуючих предметів) і структури на основі різних типів – інтеграції зовнішньої і внутрішньої, змістової і процесуальної. Якщо поділ змісту навчального матеріалу в інтегрованих та інтегральних системах відбувається зовні, то в інтегративній – зсередини системи. Структурну модель останньої системи можна розглянути як взаємодію інваріантної і варіативної систем знань. Перша з них включає елементи системи фундаментальних знань; друга – більш високого рівня складності – утворюється з комбінацій систем нижчого рівня. На основі взаємодії інваріантних і варіативних систем розробляються проблемні блоки, з яких формуються моделі інтегративних курсів. Зауважимо, що розгалужена взаємодія всіх ланок навчально-виховного процесу призводить до того, що професійна підготовка студентів забезпечується за рахунок функціонування відносно самостійних інтегративних процесів. При цьому кожний інтегративний процес – це педагогічна цілісність, що може мати власний зміст, засоби, способи реалізації і вирішувати свої специфічні завдання. Реалізація ідей професійної освіти вимагає інтеграції всіх компонентів навчального процесу: інтеграції професій, інтеграції змісту спорідених тем різних навчальних предметів, засобів навчання, організаційних форм тощо [118; 322; 500].

Принцип професійно-педагогічної спрямованості. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті передбачає поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу. Неоціненну роль у цьому процесі відведено особистості майбутнього психолога. Тому весь навчальний процес у вищому педагогічному навчальному закладі має бути підпорядкований саме професійно-педагогічному спрямуванню, й системна підготовка студента є

його невід'ємною складовою. Принцип професійно-педагогічної спрямованості покликаний реалізовуватись стосовно висунення кінцевих і проміжних цілей організації психологічних і педагогічних складових професійної підготовки психологів, визначення її змісту, добору оптимальних форм і методів, використаних засобів. Саме у якості принципу, професійна спрямованість є формою міждисциплінарного зв'язку для світоглядного, теоретичного і практичного рівнів професіоналізації змісту фахової підготовки, що має бути *інтенсифікованою та оптимізованою* [118; 322; 500].

Принцип гуманізації й гуманітаризації займає одне з провідних місць у системі принципів організації психологічної і педагогічної складових професійної підготовки у вищих педагогічних закладах освіти та виражає провідні тенденції розвитку освіти в сучасному світі й наголошує на зростанні ролі й значення людських відносин, взаємного розуміння між викладачем вищої педагогічної школи й студентом, який з першого дня навчання має проєкціювати свої власні дії й вчинки на позицію вчителя – носія добра, моралі й гуманізму (І. Зязюн, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Савченко, Г. Сковорода, А. Сманцер, В. Сухомлинський, І. Якіманська та ін.). Дотримання принципів гуманізації й гуманітаризації освіти забезпечує включення загальнолюдських ціннісних настанов й орієнтацій до змісту інтегрованої навчальної діяльності, без яких унеможлиблюється організація й здійснення будь-якого різновиду навчання, оскільки усвідомлення цінності отриманих знань, умінь і навичок має усвідомлюватись на достатньо високому рівні задля їх подальшого збагачення та розширення за циклічним принципом: чим більших обсягів інформації й сталих системних знань здобуває людина, тим більше можливостей вона отримує для себе щодо їх подальшого збагачення, системного узагальнення [223; 322; 390; 712; 821].

Принцип єдності раціонального й емоційного. Відповідно до цього принципу, ефективним вивчення психології буде тоді, коли студенти усвідомлять необхідність вивчення даного

предмета, його особистісну і професійну значущість, виявлять усвідомлений інтерес до нього, адже емоційний інтерес до психологічних фактів найбільш суттєвий стимул для вивчення психології [118; 322; 500].

Принцип єдності предметно-орієнтованого й особистісно-орієнтованого вивчення психології. Психологія як навчальний предмет має певну специфіку порівняно з іншими науками. З одного боку, це наука, яка має свій об'єктивний зміст як і інші гуманітарні науки. Тому повинна вивчатись об'єктивно. З іншого боку, предмет цієї науки є особистісно значущим для кожного студента. Тому виникає потреба отриманні знання застосувати з метою самопізнання. Дотримання принципу єдності означає збереження певного балансу предметно-орієнтованого й особистісно-орієнтованого змісту на заняттях психології [118; 322; 500].

Принцип єдності емпіричного та теоретичного знання. Цей принцип є конкретизацією дидактичного принципу єдності конкретного й абстрактного. Відповідно до нього у викладанні психології повинні оптимально поєднуватись опис теоретичних ідей, їх логічне обґрунтування і конкретні емпіричні факти, на яких вони базуються, конкретні приклади [118; 322; 500].

Принцип доступності полягає в необхідності співвіднесення змісту і методів навчання з типом студентів, їх освітніми намірами, віковими особливостями, рівнем розвитку. Відповідно до цього необхідно переходити від простого до більш складного, від відомого до невідомого; в основу цього принципу також покладено закон тезаурусу (від лат. *thesaurus* – “скарб”), під ним розуміють обсяг накопичених людиною знань, умінь і способів мислення. Особливого значення даний принцип набуває на початкових етапах перебування студентів у вищій педагогічній школі, оскільки їх спосіб мислення ще не в повній мірі відповідає вимогам вищої школи й зазвичай позбавлений самостійності [118; 500]. Цей принцип, як правило, визначається структурою навчальних планів і програм, способом викладення наукових знань у навчальних посібниках,

порядком введення та оптимальною кількістю наукових понять і термінів, що вивчаються. Розвиток цього принципу з урахуванням нових досягнень психології виводить його на одне з чільних місць у дидактиці, зокрема професійної освіти. Дотримання принципу доступності зумовлює бажання долати труднощі й переживати відчуття успіху. Завдання викладача ЗВО полягає в доборі змісту, форм і методів навчальної діяльності з поступовим ускладненням завдань.

Принцип наочності полягає у використанні органів чуття й образів у процесі навчання. При викладанні психології можуть використовуватись такі види наочності, як словесна, художня, образотворча, практична [118; 322; 500].

Принцип активності в навчанні – ефективне засвоєння знань, яке відбувається в результаті самостійної активності у навчанні. Реалізація цього принципу досягається за рахунок формування потреби у психологічних знаннях, діалогічної форми навчання, проблемного навчання, широкому використанні практичних методів навчання (експериментів, тренінгів, тестів); він виражає сутність діяльнісної концепції: неможливо навчити того, хто не захоче навчитись сам. Оволодіння знаннями й розвиток відбувається лише за умови наявності власної активної діяльності, цілеспрямованих зусиль, спрямованих на отримання запланованого результату. Активність може бути репродуктивною або продуктивною, іншими словами, відтворювальною або творчою [118]. Більш детально виокремлюють активність упізнавання (зразків, які пропонуються), активність відтворення, операційну (вміє діяти відповідно до правил, процедур, алгоритмів) і творчу (пошук нового) активність, що ґрунтуються на системності досвіду. Рекомендується запровадження активних форм роботи (структуровані та спонтанні групові дискусії, моделювання видів діяльності, розігрування й аналіз конкретних психологічних ситуацій, складання та реалізація індивідуальних програм саморозвитку, генерація ідей за допомогою “мозкової атаки”, криголами, висловлення думок і

виявленням почуттів невербальними засобами, рольові та ділові ігри, тренінги). У процесі організації психологічної і педагогічної складових професійної підготовки можливі різні рівні активності, що необхідно враховувати викладачеві під час постановки навчальних завдань. Усі рівні активності студента повинні підлягати стимулюванню для досягнення найкращих результатів навчальної діяльності [118; 322; 500]. Відтак, цей принцип близький до *принципу цілеспрямованості та мотивації* навчання, що реалізується більш повно за інтеграції цілей і мотивів у скоординовану систему, яка підпорядковується цілям навчального закладу певного типу.

Принципи самостійності, креативності й професійно-педагогічної спрямованості. Студент має навчитись усвідомлювати та засвоювати отримані системні знання як складові компоненти професійної підготовки, підпорядковані успішному досягненню кінцевої мети; самостійно відбирати найбільш ефективні форми й методи засвоєння навчального матеріалу; працювати над формуванням власної пізнавальної активності, яка виступає передумовою розвитку вмінь і навичок інтеграції знань у процесі підготовки; аналізувати й коригувати навчальну діяльність з урахуванням виявлених у процесі роботи помилок і недоліків стосовно змісту навчання й організації всього процесу; займатись контролем і самоконтролем отриманих результатів інтеграції складових професійної підготовки й набувати вмінь міждисциплінарного підходу до вирішення фахових завдань, які висуваються тією чи іншою дисципліною [118; 322; 500].

Принцип зв'язку вивчення психології з життям і практикою полягає в поясненні та ілюстрації психологічних понять і закономірностей на прикладах реального життя; даний принцип ґрунтується на провідному положенні класичної філософії й сучасної гносеології: точка зору життя, практики – головна й основна точка зору пізнання. Ефективність і якість навчання перевіряються, підтверджуються й спрямовуються практикою. Практика – єдиний критерій істини, джерело пізнавальної

діяльності й сфера застосування результатів навчання. Стосовно організації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових даний принцип реалізується в раціональному співвідношенні в її змісті методологічних, теоретичних і прикладних питань, відображенні логіки засвоєння педагогічних систем і їх перетворенні, у забезпеченні необхідного співвідношення між теоретичним і фактичним матеріалом, оптимальному використанні теорії при розв'язанні завдань корекційно-педагогічної практики, розкритті необхідності поєднання різних теоретичних й емпіричних методів у корекційно-педагогічному пошуку, відображенні передового та інноваційного досвіду як джерела педагогічної теорії [118; 322; 500].

Принцип діагностико-аналітичного підходу в реалізації системи, який забезпечується вхідним та вихідним діагностуванням майбутніх психологів під час навчання; визначенням змісту навчання, оптимальних форм і методів роботи, основних проблем і типових труднощів; корекцією навчальних планів, програм, розробкою спецкурсів, плануванням відповідних курсів на наступний навчальний рік; моделюванням системи підвищення кваліфікації в цілому; роботою над новими проектами тощо [118; 322; 500].

Принципи професійно-педагогічної значущості знань і професійної компетентності покликані акцентувати увагу на прагненні максимально включати до інтеграції змісту підготовки студентів ЗВО професійно значущі знання з дисциплін, що засвоюються в процесі навчальної діяльності та забезпечують високий рівень професійної компетентності психолога, а також підпорядковані практичному втіленню й реалізації принципу професійно-педагогічної спрямованості в цілому [321; 322].

Принцип орієнтації на самопізнання та саморозвиток особистості, який реалізується через засвоєння рефлексивних психологічних методик, що забезпечують не тільки діагностику індивідуального рівня самосвідомості, цінностей, наявних професійних уявлень, а й створюють розвивальні ситуації, в

яких можливе становлення відповідної професійної позиції, розвиток адекватних професійно важливих якостей, набуття нових знань, оцінок, переживань і ставлень до себе, інших людей, свого майбутнього [321; 322].

Принцип організації постійної професійної взаємодії, який передбачає підтримку контактів через роботу творчих груп, обмін досвідом, індивідуальні та колективні звіти, майстерні професійного зростання, психологічні клуби та вітальні [321; 322].

Ключовими положеннями діяльнісного підходу є *принцип єдності свідомості та діяльності*, а також *інтеріоризації – екстеріоризації*. Згідно з цими принципами, саме діяльність обумовлює формування у людини всіх психічних процесів і свідомості, а вони, в свою чергу, виступаючи регуляторами діяльності, є умовою її подальшого вдосконалення. Залучення суб'єкта до діяльності приводить до об'єднання численних і різних за складністю її компонентів у функціональну психологічну систему діяльності. При цьому індивідуальні якості, з яких складається остання, під впливом вимог діяльності розвиваються, набуваючи рис оперативності та пристосованості до цих вимог.

Вивчення психології має носити розвиваючий характер. Результатом вивчення психологічних теорій, понять, закономірностей є не саме їх знання, а розуміння внутрішнього світу інших людей і самого себе, вдосконалення своєї пізнавальної діяльності, розуміння себе як особистості [118; 322; 500].

Важливо наголосити, що посилення на зазначені вище принципи та їх трактування обумовлюється, по-перше, близькістю зазначених проблем, по-друге, тим, що, запропоновані принципи виступають як фундаментальні у контексті підготовки майбутніх психологів. Проведене дослідження дозволило визначити систему закономірностей професійної підготовки майбутніх психологів:

– ефективність підготовки майбутніх психологів визначається оптимізацією впровадження новітньої концепції і новітньої моделі. Тому, досліджуючи проблему підвищення

ефективності процесу підготовки, як зауважує Ю. Бабанський, що тільки за умов діалектичної єдності цих видів управління можливим виявляється досягнення оптимізації протікання навчально-виховного процесу. Зміст інноваційного навчання як структурний компонент системи підготовки спеціальних психологів має визначатися відповідно до її мети, а його методи, форми і засоби мають відображати організаційну, функціональну та інформаційну єдність означеної системи. Даній закономірності відповідають принципи системності, інтегративності, інноваційності, науковості, компетентності, індивідуалізації, диференціації, самоконтролю та самокорекції, взаємозв'язку та взаємодії, оптимального співвідношення теорії та практики [43];

– підготовка майбутніх спеціальних психологів уможливиться за організації відповідних педагогічних умов, що слугують підґрунтям, яке є необхідним для досягнення мети даної підготовки. Вона буде ефективною, якщо створено умови щодо її нормативного, науково-методичного, організаційного, моніторингового й кадрового забезпечення. Під педагогічною умовою ефективності професійної підготовки ми розуміємо фактори, які сприяють успішному здійсненню підготовки новими засобами. Цій закономірності відповідають принципи системності, інтегративності, інноваційності, науковості, взаємозв'язку та взаємодії;

– ефективність процесу підготовки психологів зазначеної категорії забезпечується новітніми засобами відповідно до повноти реалізації структурно-функціональних зв'язків між окремими компонентами досліджуваної підготовки. Це має сприяти формуванню відкритості для будь-яких інновацій у сфері освіти та науки, спроможності працювати за новою освітньою моделлю, здатності до успішного професійного самоздійснення. Даній закономірності відповідають принципи інтегративності, модульності, інноваційності, взаємозв'язку та взаємодії. У межах цих принципів підготовка майбутніх психологів окреслюється як цілісна система, що будується на основі єдності загального, особливого та індивідуального;

– зазначена ефективність корелює співвідношення підготовки як особистісної, такі фахової. Дана закономірність закріплена принципами гуманізації освіти, співпраці та співтворчості викладачів і студентів, індивідуалізації навчання, створення ситуацій вибору та відповідальності, діагностичної передумови, як основи здійснення навчально-виховного процесу [6; 43; 297; 298].

Таким чином, вищерозглянуті принципи є органічно пов'язані та інтегровані між собою. Їх взаємодоповнення і сумісна реалізація підвищують якість процесу підготовки майбутніх психологів, забезпечують цілісність функціонування різноманітних процесів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Разом з тим, кожний принцип має свою зону найбільш повного здійснення. Визначення принципів, а також запропонований вище теоретичний аналіз проблеми дають можливість створення системи спеціальних принципів організації складових професійної підготовки психологів у вищому навчальному закладі.

Отже, знання, що їх одержують студенти в процесі професійної підготовки, мають подаватись у сучасному, доступному трактуванні; предметом вивчення мають бути й історія науки, й сучасні теорії, й ті прогнози, які пропонує наука, особливо щодо можливих шляхів досягнення балансу між природою й людиною, а також гармонії людського суспільства. Звернення до тих чи інших принципів, їх свідома реалізація педагогом утворюють таку процедуру: по-перше, аналіз конкретних цілей (завдань) процесу консолідації психолого-педагогічних знань з відбором пріоритетних принципів, які сприяють досягненню поставленої мети; по-друге, створення умов реалізації принципів при відборі змісту, методів і форм організації процесу професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

2.2. Компоненти професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти

Вищевикладені теоретичні засади підготовки психологів в галузі спеціальної освіти логічно підводять до забезпечення високого рівня реалізації потенціалу особисті, що не може бути здійснено спонтанними, позасистемними зусиллями, якщо воно не буде підтримано системою науково обґрунтованих заходів, котрі є складовою державної і громадської політики країни. Такою системою є професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти. Важливо, на наш погляд, відновити й розвивати на нових засадах принцип суб'єктно-особистісної орієнтації на ідею зазначеної підготовки. На нашу думку, в умовах сьогодення необхідно схарактеризувати нову, сучасну структуру формування культури життєвого самовизначення, культури професійного розвитку, мотивації впровадження даних компонентів у життя. Саме цей факт і підтверджує своєчасність і актуальність розпочатого нами дослідження.

Відповідно до поставленої мети дослідження розв'язувалося завдання: визначити компоненти, критерії, показники професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Для розробки сукупності критеріїв, показників та визначення рівнів, нами була проаналізована сутність зазначених понять у науковому контексті. **Компонент** (від лат. *componens*, родовий відмінок *componentis* – складаючий) – складова частина, елемент чого-небудь [578]. В контексті нашого дослідження, складова професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Дефініція **“критерій”** єгрецького походження (*kriterion* – засіб судження), номінує ознаку (ознаки), на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація певних об'єктів. Критерій виступає засобом, інструментом оцінки, а не самою оцінкою. При цьому під ознакою розуміють зовнішній вияв властивості,

за яким останню можна впізнати, визначити або описати і який є її прикметою [579]. Цемірило, на основі якого виконується оцінка досліджуваного явища. Усі без винятку науковці стверджують, що критерії мають відповідати певним вимогам, дотримання яких надає змогу досліджувати психологічні явища, узгоджені із складовими явища, комплексні, надійні, адекватні, кількісні. **Показник** – це свідчення, доказ, ознака чогось; переважно у множині – наочне вираження (в цифрах, графічно) досягнень, результатів чиеїсь праці [578].

Враховуючи вищенаведені міркування науковців, при розробці власних критеріїв та показників сформованості професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, вважаємо, що основними вимогами до них мають бути об'єктивність, надійність, простота та зручність виміру, узгодження із складовими компонентами, адекватність, взаємообумовленість критерію з його показниками.

Отже, вихідними положеннями, які є основою для проектування системи компонентів досліджуваної професійної підготовки визначаємо наступні: об'єктивність, надійність, узгодження зі складовими досліджуваного явища, адекватність, взаємообумовленість критерію з його показниками, взаємодоповнюваність критеріїв, систематизованість, наочність і доступність.

Вважаємо за необхідне дослідити динаміку професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти відповідно до функціональної системи компонентів зазначеного процесу. До них віднесено:

Професійно-мотиваційний (сформованість ціннісних орієнтацій; сформованість мотиваційного ставлення до професійної діяльності; сформованість мотиваційного професійного спрямування);

Когнітивно-компетентнісний (системність знань; усвідомленість знань; стійкість знань (оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з постійним цілеспрямованим, довготривалим їх використанням);

Операційно-діяльнісний (готовність до професійної діяльності: сформованість діагностичних умінь, сформованість змістово-процесуальних умінь, сформованість прогностичних умінь; здатність використовувати набуті вміння та навички при вирішенні професійних завдань);

Результативно-рефлексивний (здатність до самоаналізу та рефлексії, орієнтація на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності).

Відповідно до кожного структурного компонента визначено критерії та показники рівнів їх сформованості: *професійно-мотиваційний, когнітивно-компетентнісний, операційно-діяльнісний, результативно-рефлексивний* [694].

Професійно-мотиваційний компонент

Аналіз теоретичних напрацювань з питань розробки концептуальних засад професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти дає нам можливість з'ясувати стан мотиваційної проблеми професійної підготовки психологів в зазначеній галузі в психологічній теорії та практиці діяльності. **Професійно-мотиваційний компонент** професійної підготовки визначається нами як мотиваційна готовність до професіоналізації та найістотніший стимул набуття психологічних і педагогічних знань, умінь і навичок. Поставивши собі за мету вивчити розвиток мотивації професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, ми досліджували дану мотивацію як структурне ціле.

Відзначимо, що пізнання психологічних аспектів професійної мотивації можливе лише за умови надання вичерпного роз'яснення поняттям "*потреба*" та "*мотив*". Розуміння природи мотивів людської діяльності можливе лише за умови з'ясування сутнісної природи потреб людини. **Потреби** – це те, що неминуче викликає і супроводжує людину в процесі її життя, те, що є спільним для різних людей, та, водночас, проявляється індивідуально у кожній окремої особи. Потреби проявляються у формі відчуття фізичного, соціального

дискомфорту, нестачі цілісності, необхідності у самоствердженні, що потрібне для створення і підтримки нормальних умов життя і розвитку людини. І потім у свідомості людини перетворюються на інтерес або мотив [500; 578].

Мотив – це спрямованість активності на предмет, внутрішній психічний стан, що пов'язаний з об'єктивними характеристиками предмета, саме на який спрямована дана активність [578].

Мотив – це поштовх до дії, вчинку, діяльності. Становлячи спонуку, він зумовлює певний напрямок діяльності особистості. Людина постійно підсвідомо співіснує з проблемою мотиву в повсякденному житті. Мотив не тільки визначає та зкерує поведінку, але значною мірою обумовлює її результативність. Мотивована людина більш ефективно реалізовується у діяльності, а найзначуще – вона здатна на максимальну самовіддачу як духовних, так і фізичних сил, задля досягнення мети [579].

Тож, ґрунтуючись на вищезазначеному, **професійно-мотиваційний** компонент професійної підготовки визначається нами як мотиваційна готовність до професіоналізації та найістотніший стимул набуття психологічних і педагогічних знань, умінь і навичок. Його сформованість передбачає наявність ціннісних орієнтацій; мотиваційного ставлення до професійної діяльності; мотиваційного професійного спрямування [694].

Поставивши собі за мету вивчити розвиток мотивації професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, ми досліджували дану мотивацію як структурне ціле. Спрощено схему перебігу мотиваційного процесу можна розбити на п'ять стадій:

1. Виникнення потреби: фізіологічної, психологічної чи соціальної.
2. Пошук шляхів усунення такої.
3. Визначення цілей (напрямків) дії. Людина фіксує, що і якими засобами вона повинна зробити, чого домогтися, що одержати, щоб усунути потребу.

4. Здійснення дії.

5. Повне чи часткове усунення потреби або неусунення [578].

Але, безперечно, на мотивацію майбутніх психологів в галузі спеціальної освітиможливо впливати, створюючи лише умови для її виникнення (а не саму мотивацію).

Приймаючи до уваги вищезазначене, можемо стверджувати, що мотивація становить сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукують людину до діяльності, задають межі і форми діяльності і додають цій діяльності спрямованість, орієнтовану на досягнення визначених цілей. Згідно теорії А. Маслоу, їх можна розташувати в строгій ієрархічній послідовності у вигляді піраміди, в основі якої лежать первинні потреби, а вершиною є вторинні. Значення такої ієрархічної побудови полягає в тому, що пріоритетні для людини потреби більш низьких рівнів, і це позначається на її мотивації [390; 391]. Життєве та професійне самовизначення забезпечується єдністю і взаємопов'язаністю наступних складових: світоглядної (інтеграція досвіду, знань, самосвідомості – всіх проявів усвідомленого ставлення людини до дійсності, до індивідуально-особистісної картини світу та до себе (образ “Я”); ціннісно-цільової (інтеграція всіх проявів усвідомлення свого призначення: цілі, цінності, кредо, пріоритети, також стосовно власного професійного становлення); мотиваційно-потребнісної (зміст, осмисленість, спрямованість потреб, інтересів та мотивів). Тобто, життєве та професійне самовизначення становить собою інтегроване поєднання світоглядного, ціннісно-цільового та мотиваційного самовизначень [208].

Мотив самовизначення, як рушійна сила поведінки, детермінується не лише зсередини, а й під впливом соціальних умов, вимог суспільства, конкретних обставин життя. Сутнісні особливості життєвого самовизначення безпосередньо пов'язуються з характером професійної діяльності.

Можна дійти висновку, що *професійна мотивація* – це система ціннісних орієнтацій, внутрішніх спонук до виникнення,

збереження, відновлення і зміцнення професійних орієнтирів, це бажання зберегти та покращити даний природою потенціал. Професійні мотиви формуються тоді, коли в розпорядженні спеціальних психологів є потрібний набір цінностей, що відповідає соціально обумовленим потребам людини. Він формується на основі потреби бути професійно спроможним і є похідним від біологічної потреби самореалізації. Задоволення цієї потреби спрямовує людину на професійний розвиток і є дієвою силою для оволодіння професійними вміннями та навичками [579]. Однак, нерідко усвідомлення мотиву підміняється мотивуванням – раціональним обґрунтуванням вчинку, що не відображає дійсних спонукань людини. За допомогою мотивування особистість нерідко виправдовує власні дії і вчинки, влаштовує відповідно до особистісних норм. Чим повніше і точніше людина усвідомлює мотиви, тим міцніше її влада над власними вчинками [500; 578].

Стимулювання формування мотиву до оволодіння знаннями як професійним інструментом передбачає створення умов, при яких активна діяльність дає результати, стає необхідною для задоволення значущих і соціально обумовлених потреб, формування у нього мотивів до розвитку наданого природою потенціалу.

Розглянемо закономірності актуалізації мотивів. Згідно з суцесивною логікою розгортання діяльності (П. Гальперін, П. Гончарук, В. Рибалка та ін.) припускається, що актуалізація окремих мотивів детермінується низкою чинників, що є структурними компонентами певної діяльності: потребнісно – мотиваційний (стимулюючий); інформаційно-пізнавальний (орієнтувальний); цілеутворюючий (програмувальний); операційно-результативний (продуктивний); емоційний (підкріплюючий) [134; 135; 591].

Навчальна діяльність у системі професійної підготовки – специфічний вид людської діяльності, який функціонує за певними механізмами. Мотивація до навчання сама по собі не розвивається. Є. Кузьмін відмічає, що навчально-пізнавальні

мотиви формуються в ході самої навчальної діяльності, тому дуже важливим є як ця діяльність організована. Основними факторами, що впливають на формування стійкої позитивної мотивації до навчальної діяльності науковець визначає: зміст навчального матеріалу; організацію навчальної діяльності; колективні форми навчальної діяльності; оцінку навчальної діяльності; стиль педагогічної діяльності. Зміст навчання виявляється, насамперед, в вигляді тієї інформації, яку студенти одержують від викладача, з навчальної літератури тощо. Проте сама по собі навчальна інформація поза потребами не має для студента ніякого значення, що вказує на необхідність відповідності практично зорієнтованому компетентнісному підходу. Навчальний матеріал має базуватися на змістовності, і в той же час, містити інформацію, дозволяючи не тільки визначити новизну, але і осмислити наявний досвід і знання, виявити нововведення. Важливо вказати на те, що досвід інколи буває оманливим, практично непридатним [500; 694].

А. Маркова відмічає, що вивчення кожного розділу чи теми навчальної програми має складатись із трьох основних етапів: мотиваційного, операційно-пізнавального і рефлексивно-оціночного [384; 385].

Мотиваційний етап – це співвідношення між “чому” і “з якою метою” необхідно знати цей матеріал, яке основне навчальне завдання даної роботи. Цей етап складається з трьох дій:

1. Створення навчально-проблемної ситуації, яка вводить в зміст попередньої теми.

2. Формулювання основного навчального завдання як результату обговорення проблемної ситуації.

3. Вивчення питань самоконтролю і самооцінки можливостей з вивчення даної теми. Після постановки завдання намічається і обговорюється план передбаченої роботи, уточнюється, що порібно знати і вміти для вивчення теми, чого не вистачає для того, щоб вирішити поставлене

завдання. Таким чином створюється установка на необхідність підготовки до вивчення запропонованого матеріалу.

На операційно-пізнавальному етапі студенти-психологи вивчають тему, оволодівають навчальними діями і операціями пов'язаними з її змістом. Роль даного етапу в створенні і підтриманні мотивації до навчальної діяльності буде залежати від того, чи зрозуміла необхідність даної інформації, чи усвідомлюється зв'язок між певними навчальними завданнями і основним, чи виступають ці завдання як одна цілісна структура, тобто чи зрозумілий даний матеріал.

Рефлексивно-оціночний етап пов'язаний з аналізом здійсненого, співставлення досягнутого з поставленим завданням і оцінкою роботи. Підведення підсумків необхідно організувати так, щоб студенти відчули задоволення від виконаної роботи, від подолання виникаючих труднощів і пізнання нового. Це призведе до формування очікування таких же емоційних переживань і в майбутньому. Тому цей етап має слугувати своєрідним "підкріпленням" навчальної мотивації, що визначить формування її стійкості [500; 694].

Колективна (групова) форма діяльності в багатьох випадках навчальної діяльності виступає сильнішим стимулом мотивації, ніж індивідуальна. Мотивуюча роль оцінки результатів навчальної діяльності не викликає сумнівів. Однак надто часте оцінювання призводить до того, що одержання гарних оцінок стає самоціллю. Це призводить до згасання мотиву власної пізнавальної діяльності і до деформації розвитку (саме тому в деяких країнах в початкових класах оцінки не виставляються, а в старших класах використовуються лише тематичні форми обліку і оцінки) [694].

Професійна мотивація, як система мотивів або стимулів, спонукає людину до конкретних форм діяльності [498; 622; 623]. На рівні професійно-мотиваційного критерію готовності до діяльності за фахом професійна мотивація співзвучна категорії "професійний інтерес", що позиціонується як суттєвий чинник у професійному саморозвитку особистості. У психології і

педагогіці інтерес визначається як форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самими сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами [498; 623].

Важливим моментом вияву інтересу як ознаки професійно-мотиваційного компоненту професійної підготовки стає стійкість інтересу, тривалість його забезпечення та інтенсивність.

З огляду на вищевикладені характеристики мотивації професійної діяльності нами виділені такі показники професійно-мотиваційного критерію:

- сформованість ціннісних орієнтацій;
- сформованість мотиваційного ставлення до професійної діяльності;
- сформованість мотиваційного професійного спрямування.

У відповідності до поставлених завдань дослідження був використаний комплекс методичних засобів, спрямованих на вивчення структурних компонентів мотивації. Для того, щоб простежити розвиток цього феномену в динаміці, необхідно визначити інструментарій здійснення даного дослідження [498; 500; 703].

Це, по-перше, система критеріїв, що визначені на основі аналізу відомих універсальних параметрів, які можуть бути використані в якості індикаторів професійної мотивації та її динаміки, по-друге, комплекс спеціально підібраних методик з їх обґрунтуванням.

Рівень сформованості мотивації – динамічний показник, що характеризує її в певний проміжок часу, в певній ситуації. Складність полягає в тому, що ми зіштовхуємося з безліччю альтернатив. Які цінності й мотиви необхідно формувати насамперед? Які цілі для розвитку мотивації будуть актуальними? Як розвинена мотивація у кожної окремої особистості? Викладач повинен мати уявлення про рівні розвитку професійної мотивації студента, щоб визначити наявний і допомогти йому перейти на більш високий рівень [703].

У психолого-педагогічній літературі немає чіткого визначення рівнів розвитку професійної мотивації. У працях багатьох учених (Г. Ібрагімов, В. Ільїн, А. Маркова, Д. Мак-Клелланд та ін.) ми знаходимо обґрунтування рівнів розвитку окремих якостей особистості, окремих мотивів та основних ознак мотивації. Нашою метою було – визначити критерії та показники встановлення сформованості рівнів структурних компонентів професійної мотивації, показати важливість використання цих знань у процесі роботи. Під рівнем розвитку зазначеної мотивації ми маніфестували ступінь сформованості найважливіших показників, які розкривають сутність, своєрідність, структуру, кількісні та якісні зміни, що відбуваються в процесі її розвитку[231; 384; 385; 859].

На наш погляд, логіка виявлення основних показників сформованості професійної мотивації є наступною: а) формування мотивації – це перехід від нижчих рівнів до вищих; б) поняття “рівень” дійсно відображає діалектичний характер процесу розвитку мотивації, що дозволяє зрозуміти предмет в усій різноманітності його властивостей, зв’язків та відношень; в) вичленування рівнів сформованості мотивації неможливе поза дослідженням діяльності суб’єктів, предмета діяльності та її результату.

Професійна мотивація на кожному конкретному рівні розвитку особистості студента-психолога посідає певне місце в структурі загальної мотивації і спрямована на засвоєння навичок досягнення в певному обсязі. Перехід мотивації на вищий рівень відображає не зниження інтегративних якостей попереднього рівня, а перетворення їх на більш досконалі.

При визначенні рівнів сформованості професійної мотивації ми зорієнтовані на використання низки методологічних ідей психологічної теорії та практики. Так, у сучасній науці ієрархічний розподіл рівнів, як правило, проводиться за ціннісною, темологічною (вищим вважається рівень, який максимально відповідає цілям розвитку індивідуальності) і структурно-функціональною ознакою

(мотивація при переході на інший рівень змінює свою структуру та функції). Визначення особливостей формування зазначеної мотивації відбувалося за такою змістовою характеристикою, як професійна значущість. У цьому розумінні професійна значущість є одним із інтегральних показників стану мотиваційної сфери особистості. Як показник вона тісно пов'язана з особливостями особистості і, набуваючи стійкості, стає її характерною рисою [704]. Закономірності актуалізації професійних мотивів згідно з сукцесивною логікою розгортання діяльності (П. Гальперін, П. Гончарук, В. Рибалка та ін.) детермінуються низкою чинників, що є структурними компонентами певної діяльності: потребнісно – мотиваційний (стимулюючий); інформаційно-пізнавальний (орієнтувальний); цілеутворюючий (програмувальний); операційно-результативний (продуктивний); емоційний (підкріплюючий) [134; 135; 591]. Процес розвитку мотивації – це перехід від управління мотивацією під дією зовнішніх факторів до свідомого керування своєю власною мотивацією. Набуття студентами здатності до свідомого керування власною мотивацією розглядається як вагомий чинник посилення професійної мотивації, який, власне, і забезпечує появу якісних змін у їхній мотивації. У цьому контексті аналізується теорія самоактуалізації (А. Маслоу) та психологічні умови і процедури формування у майбутніх психологів свідомого розвитку професійної мотивації [390; 391].

Формування професійної мотивації виконує певні функції щодо управління поведінкою особистості, тобто має свої функціональні компоненти. Кожному з них відповідає свій критеріальний показник, який визначає та відображає окреслені вищенаведеним аналізом рівні. Професійно-мотиваційному – сформованість ціннісних орієнтацій, сформованість мотиваційного ставлення до професійної діяльності та сформованість мотиваційного професійного спрямування [694; 704].

Беручи до уваги проведений аналіз, можемо стверджувати, що професійна мотивація в контексті професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти становить сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають людину до діяльності, зазначають межі і форми діяльності і додають цій діяльності спрямованість, орієнтовану на досягнення визначених цілей. Вплив мотивації на поведінку людини залежить від безлічі факторів, багато в чому індивідуальних і може змінюватися під впливом зворотного зв'язку з боку діяльності людини.

Отже, професійно-мотиваційний компонент професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти маніфестується нами як мотиваційна готовність до професіоналізації та найістотніший стимул набуття психологічних і педагогічних знань, умінь і навичок. Його сформованість передбачає наявність ціннісних орієнтацій; мотиваційного ставлення до професійної діяльності; мотиваційного професійного спрямування.

Когнітивно-компетентнісний компонент

В контексті проведеного дослідження когнітивно-компетентнісний компонент становить сукупність таких характеристик як системність знань; усвідомленість знань; стійкість знань (оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з постійним цілеспрямованим, довготривалим їх використанням).

Зробивши контент-аналіз першоджерел з досліджуваної проблеми (Т. Давиденко, Л. Зоріна, І. Лернер, І. Ільєсов, Д. Ельконін, В. Тализіна та ін), можна стверджувати, що під знанням розуміється результат духовної і практичної діяльності людей, вираженої в системі фактів, уявлень, понять, правил, законів, теорій. А під якістю знань ми розуміємо цілісну сукупність відносно стійких знань, що характеризують результат навчально-пізнавальної діяльності, які поділяються на три основні групи якостей: системність знань, як інтегративну якість, що є результатом взаємодії, усвідомленості, повноти,

систематичності, глибини, конкретності й узагальненості; усвідомлена дієвість знань, що характеризується їх мобільністю, що виявляється в умінні застосовувати знання при вирішенні навчальних і практичних завдань, а також завдань життєвого характеру, яка характеризується їх усвідомленою повнотою, умінням застосовувати в нових умовах; стійкість знань, тобто збереження їх у пам'яті, що залежить від дієвості і їх усвідомленості.

Взаємодоповнюваність та зв'язок усвідомленості, стійкості і системності забезпечує комплексність знань протягом професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Наявність таких знань у студентів-психологів дозволяє їм мати уяву про майбутню діяльність, зкерувувати власну навчально-професійну ситуацію, її планування, з орієнтацією на вищі за рівнем етапи, цілі та засоби. Тож, вимогами до якості знань можна виокремити наступні: співвіднесення рівнів сформованості системи знань з виконавчими діями; оцінку реального перебігу цих дій та їх результатів із заданими; внесення корективів відповідно досвіду у разі розбіжностей.

Виходячи з вищевикладеного, доцільно стверджувати, що когнітивно-компетентнісний критерій включає в якості показників:

- системність знань;
- усвідомленість знань;
- стійкість знань (оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з постійним цілеспрямованим, довготривалим їх використанням).

Даний критерій представлений системою знань, необхідних для визначення рівнів сформованості професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Тобто, він відображає засвоєння найважливіших психологічних знань, їх глибини, прагнення узагальнювати і аналізувати матеріал, давати оцінку фактам і явищам психологічної сфери в житті суспільства. Але цей процес має відбуватися системно, а не хаотично. Показник системності втілює в собі певну низку вимог

до побудови змісту навчання, до організації процесу навчання, до учасників навчального процесу. В основі цих вимог лежить поняття системи, зокрема, її функціональної будови. Розглянемо суть вимог до організації змісту навчання. Одна з них полягає в тому, що зміст навчального матеріалу має бути організований у систему. Однак відомо, що кожна система характеризується рівнем ієрархії. Отже, зміст матеріалу повинен мати ієрархічну будову, представляючи відповідні системи знань. Очевидно, необхідно обрати такий базовий рівень ієрархії, який би дозволяв легко переходити від системи знань цього рівня до систем знань як вищого, так і нижчого рівнів ієрархії.

На практиці зустрічається така організація змісту, коли “працює” лише один або два рівні: один – високий, другий – низький. Це утруднює перехід від одного рівня до іншого, а потім, – внаслідок цих труднощів, фактично розмивається кожен з них і система знань як така втрачається взагалі [380; 694].

Як показує аналіз цього питання, є необхідність виділяти три рівні і ієрархії побудови системи змісту навчання: рівень навчального предмета, це найвищий рівень, рівень явища, – це середній рівень, і, нарешті, третій рівень ієрархії – рівень поняття, закону, теорії [380; 694].

Отже, процес навчання та засвоєння знань при професійній підготовці психологів в галузі спеціальної освіти має становити систему, відповідно до вимог дидактичного принципу системності. Всі функціональні компоненти системи знань між собою пов'язані і схема цього зв'язку має бути незмінною: спочатку встановлюється рівень ієрархії системи, потім її функція, обирається системоутворюючий чинник, далі – визначаються елементи даної системи, на основі аналізу зв'язків між цими елементами розробляється і сама структура системи знань і, нарешті, встановлюється і осмислюється системна властивість системи та оцінюється її вплив на елементи і структуру системи. У такому порядку і має відбуватися розгортання процесу професійної підготовки

психологів в галузі спеціальної освіти, тобто наповнення конкретним змістом кожного із функціонально-морфологічних компонентів її системи. Щодо вимог до учасників навчального процесу, то вони обмежуються тим, що і студенти, і викладачі мають знати функціональну системну структуру і мати психологічну готовність до її використання. Нарешті, показник системності передбачає, щоб усіма можливими засобами розвивалася системність мислення, а це означає, що різноманітні види навчальних дій здійснювалось під кутом зору системної “призми” [380].

Керуючись окресленим, передбачаємо, що когнітивно-компетентнісний критерій визначає рівень знань студентів-психологів про сутність, функції, передумови успішної взаємодії, розуміння значущості високого рівня професійної компетентності для успішної майбутньої професійної діяльності, вміння визначати складові компоненти у процесі професійної підготовки. Акцентом даного критерію має бути рівень знань студентів про сутність та закономірності, принципи, функції сформованості професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Досліджуваний критерій окреслюється як базовий відносно до всієї професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, характеризує рівень інтегративних знань студентів з медичної, психологічної та педагогічної галузей, які є цілісним відображенням у свідомості майбутнього психолога єдності складових професійної діяльності. Як зазначає Н. Пахомова, даний компонент виконує гносеологічну, світоглядну функції; його дія спрямована на забезпечення інформації про відношення між суб’єктом і об’єктом інтегративного пізнання оточуючого світу, закономірності її розвитку та на реалізацію умінь оперувати цією інформацією у різних сферах професійної діяльності [500; 694]. Визначений компонент проявляється у епістемологічній компетентності студентів і слугує критерієм їхньої гносеологічної обізнаності, здатності до інтегративного мислення, пошуку шляхів вирішення комплексних корекційно-психологічних проблем, доведення теоретичних висновків,

формулювання інтертеоретичних положень про психологічне і педагогічне осмислення сутності і складності будь-якого порушення, його глибини, володіння діагностичними методиками, умінням спроектувати корекційно-реабілітаційні заходи, здатність прогнозувати адаптаційні можливості дитини, набувати медичної, психологічної і педагогічної компетентності для подальшої професійної практичної діяльності, яка реалізується в різноманітних видах (діагностична, корекційна, реабілітаційна, прогностична, профілактична, організаційно-управлінська, комунікативна, інформаційна тощо), інтегруючись із діяльністю представників інших професій [497; 694].

М. Комогорова даючи характеристику процесу засвоєння знань стверджує, що стійкість знань тісно пов'язана з характеристикою самого процесу засвоєння знань. П. Гальперін, А. Маркова, Н. Тализіна досліджували особливості етапів процесу засвоєння. Узагальнюючи положення, викладені у наукових працях згаданих науковців виділяємо наступні етапи процесу засвоєння знань: 1) ознайомлення з прийомом; 2) засвоєння змісту прийому через виконання вправ; 3) перенесення прийому на вирішення нових завдань; 4) контрольне перенесення прийому [134; 135; 384; 385; 714]. Аналогічну структуру процесу засвоєння запропонував і С. Рубінштейн. Вчений виділяє такі етапи процесу засвоєння: початкове ознайомлення з матеріалом або його сприймання в широкому розумінні; осмислення; спеціальна робота, пов'язана із закріпленням матеріалу; опанування матеріалу; можливість оперувати ним у різноманітних умовах [600].

Тож, узагальнюючи вищенаведені психолого-дидактичні положення стосовно структуризації особистісного процесу стійкого засвоєння знань ми виокремили три взаємопов'язані етапи. На першому етапі визначається та відбувається первинне сприймання, осмислення і запам'ятовування навчального матеріалу, тобто засвоєння теоретичних знань. На другому етапі студент-психолог набуває навички і вміння практичного застосування знань засобом проведення

спеціальних тренувальних вправ. На третьому етапі уможлиблюється здійснення повторення, поглиблення і закріплення знань та удосконалення практичних умінь і навичок, що, власне, й забезпечує міцність знань.

Таким чином, процес стійкого засвоєння знань передбачає повний цикл навчально-пізнавальних дій, а саме: сприймання нового матеріалу, його первинне і подальше осмислення, запам'ятовування, коригування в ході застосування теорії на практиці, динамічне повторення з метою поглиблення і засвоєння знань, умінь, навичок.

Операційно-діяльнісний компонент

Операційно-діяльнісний компонент як складова професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти консолідує: готовність до професійної діяльності: а) сформованість діагностичних умінь; б) сформованість змістово-процесуальних умінь; в) сформованість прогностичних умінь; здатність використовувати набуті вміння та навички при вирішенні професійних завдань.

Таке поняття, як “готовність до виконання професійної діяльності”, вживається в різних значеннях у сучасній психолого-педагогічній літературі. Отже, готовність дефінюється як наявність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), якість особистості (К. Платонов), психологічний стан, суттєва ознака установки (Д. Унадзе), психологічна умова успішності виконання діяльності (І. Ладанов), цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, знаннями про професію та практичними вміннями та навичками (Р. Романенко; В. Серіков) [22; 536; 600; 647]. Вважаємо, що підготовка є процесом, результатом якого є готовність.

На думку С. Максименка, готовність є цілеспрямованим вираженням особистості, що містить її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки [374]. Т. Бережинська розглядає готовність як стійке цілісне інтегративне утворення особистості,

що забезпечує її залучення до підготовки та реалізації кожного етапу професійної діяльності [208]. У дослідженні ми будемо використовувати поняття “готовність” саме у даному тлумаченні. А. Линенко визначає готовність як інтегровану якість особистості, що характеризує її когнітивний та емоційно-вольовий стан у момент включення в діяльність певної спрямованості [355; 647]. О. Лугова, розглядаючи готовність як інтегративне соціально-психологічне й особистісне утворення, характеризує її як особливий психічний стан та як професійно значущу якість особистості [207; 647]. Погоджуємось з думкою Н. Антонової, що готовність до професійної діяльності є цілісним психічним утворенням, що становить інтеріоризований у свідомості процес професійної діяльності і виявляється на особистісному рівні, на психофізіологічному рівні, що актуалізується у певних умовах та на ціннісно-смысловому рівні у вигляді установки [31; 647]. Вчена визначає психологічною основою готовності до професійної діяльності професійну зрілість, яку розглядає як специфічне особистісне новоутворення, що відображує рівень професійного розвитку людини і виявляється у прагненні і здатності до самовизначення і самореалізації засобами суспільно-корисної діяльності у певній професійній сфері [31; 647].

Подальший аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що розуміння поняття “готовність” залежить від взаємодоповнюючих теоретичних підходів.

Н. Левітов; Л. Нерсесян, представники одного виокремленого підходу, розглядають готовність на функціональному рівні та визначають її як особливий психічний стан, цілісний прояв особистості, що займає проміжне положення між психологічними процесами та якостями особистості. Н. Левітов зазначає, що психологічний стан створює той загальний функціональний рівень, на фоні якого протікають процеси. Такий підхід простежується і у дослідженнях Л. Єгупова та А. Філатова, які розглядають

установку як готовність психофізичних сил особистості до виконання певних дій [208; 364; 647; 694].

Інший підхід трактує готовність як складне багаторівневе утворення, динамічну систему з пізнавальними, вольовими, мотиваційними та емоційними характеристиками (В. Крутецький; Є. Козлов; М. Д'яченко, Л. Кандибович та ін.). Дослідники характеризують готовність і як стан, і як інтегративну якість особистості, що є пристосуванням можливостей особистості для успішних дій у певний момент [187; 208; 647]. Аналогічної точки зору дотримується Л. Разборова. За її трактуванням, готовність – це складне особистісне утворення, стан, який є обумовлений психологічними особливостями особистості, що забезпечує ефективність професійної діяльності [497; 647; 694].

Отже, незважаючи на широку представленість у науковій літературі проблеми готовності та різні підходи до визначення даного поняття, науковці розглядають його як складне інтегративне утворення, що забезпечує доцільність і можливість організації діяльності та містить низку компонентів, адекватних вимогам і змісту діяльності [764].

У розкритті змісту і структури феномену “готовність” домінують два підходи, які сучасними науковцями розглядаються переважно у діалектичній єдності. Перший – функціональний, з позиції якого готовність розглядається як категорія діяльності у зв'язку з психічними функціями та визначається як особливий психічний стан особистості, що дозволяє мобілізувати необхідні ресурси організму для забезпечення ефективного виконання певної діяльності (О. Карпенко, М. Левітов, А. Пуні та ін.). Так, М. Левітов визначає готовність як передстартову активізацію психічних функцій; А. Пуні – як своєрідний психічний стан особистості, що характеризується впевненістю в своїх силах, оптимальним рівнем збудження, стійкістю, усвідомленою мотивацією, прагненням досягти поставленої мети; О. Карпенко – як умову успішного виконання діяльності, вибіркочу прогнозуючу

активність, що налаштовує організм, особистість у цілому на майбутню діяльність [118; 208; 694].

В. Семіченко характеризує готовність до професійної діяльності як психічний стан, і виокремлює в її структурі: операційну готовність – термінову передстартову активізацію людини, її включення в діяльність з необхідним рівнем активності; функціональну готовність – усвідомлення людиною своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш імовірних способів діяльності; особистісну готовність як пролонговану високу активність людини при задіянні в трудовий процес, прогнозування необхідності і розподілу в часі мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, оцінку ймовірності досягнення життєвих успіхів через діяльність [623].

Завдяки другому, особистісному, підходу – готовність розглядається як результат підготовки особистості до певної діяльності, як інтегративне динамічне утворення особистості, яке об'єднує в собі мотиваційну, когнітивну, операційну та емоційно-вольову складові, що є адекватними до тих вимог змісту та умов діяльності, які у своїй сукупності дозволяють успішно здійснювати цю діяльність (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандилович та ін.). Так, М. Дьяченко та Л. Кандилович, досліджуючи психологічні аспекти готовності до професійної діяльності, визначають поняття “готовність” як професійно важливу якість і стійку особистісну характеристику, що містить не лише установки на певні форми реагування, а й передбачає усвідомлення завдань, моделі ймовірної поведінки, визначення оптимальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у співвідношенні до вимог та необхідності досягнення певного результату [184; 185; 187].

Аналізуючи поняття “готовність” і “підготовленість” як результат фахової підготовки, О. Полозенко проводить їх диференціацію [208]. Науковець розглядає поняття “підготовленість” як наявність у фахівця особистісних якостей, теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, які дозволяють ефективно вирішувати професійні завдання і виконувати

функціональні обов'язки; а поняття “готовність” – як стан мобілізації всіх психофізіологічних ресурсів людини, які забезпечують ефективне виконання певної діяльності [208; 694].

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволив з'ясувати, що в загальній теорії діяльності поняття “підготовленість” розглядається науковцями переважно як наявність знань, умінь та навичок, необхідних для успішної реалізації певної діяльності; у контексті професійної діяльності – як наявність у фахівця особистісних якостей, теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, які дозволяють ефективно вирішувати професійні завдання і виконувати функціональні обов'язки. Натомість поняття “готовність” є амбівалентним (неоднозначним, двоїстим) і відповідно більш дискусійним. Інтегруючи педагогічні і психологічні аспекти понять “підготовка” і “готовність до професійної діяльності”, О. Лугова відзначає, що підготовка до професії є формуванням готовності до неї, а система установок на працю, стійка орієнтація на виконання трудових завдань, загальна готовність до праці є психічним результатом професійної підготовки [367; 694].

Отже, поняття “підготовка”, “готовність” і “підготовленість” є взаємопов'язаними, взаємозалежними, взаємообумовленими і, на перший погляд, тотожними (синонімічними). Водночас лаконічний аналіз сутності цих понять дозволяє здійснити їх диференціацію, визначаючи поняття “підготовка” як процес і результат навчання (формування готовності), поняття “готовність” як психічний стан та якісні особистісні характеристики, що визначають цей стан і передбачають певну підготовленість, а поняття “підготовленість” як наявність знань, умінь і навичок та ін. При цьому, на нашу думку, поняття “готовність”, на відміну від поняття “підготовленість”, є більш широким, оскільки містить психологічні детермінанти, а саме: індивідуально-психологічні властивості особистості, що визначають спрямованість та ефективність діяльності.

Вивчаючи проблему формування готовності особистості студентів-психологів до професійної діяльності, науковці

включають в її структуру такі компоненти, як мотив вибору професії, професійна спрямованість, професійно-значущі якості особистості, широкий об'єм знань, умінь і навичок; емоційні та волеволі властивості студента, його стани, тощо. Процес підготовки майбутніх психологів здійснюється шляхом одночасного формування всіх структурних компонентів їх особистісної та професійної готовності. Розвиток даних компонентів реалізується в умовах спеціально організованого навчання, що спрямоване на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями, на формування позитивного ставлення до відповідного аспекту діяльності психологів галузі спеціальної освіти [208; 764; 765].

Дослідники виділяють загальну (довготривалу) та ситуативну (короткочасну) готовність [208; 367; 764].

Довготривала готовність – це стійка система професійно важливих якостей особистості, її досвід, знання, навички, необхідні для успішної діяльності в багатьох професійних ситуаціях. Вона визначає потенційну можливість виконання завдання з найкращими показниками. Однак це залежить від готовності у певний момент, тобто від стану до початку виконання задачі – настрою, який відображає особливості та вимоги ситуації. Короткочасна ж готовність маніфестується як актуалізація довготривалої готовності, що підвищує її дієвість. Дані форми готовності перебувають у єдності та взаємозв'язку. Виникнення короткочасної готовності залежить від довготривалої, в свою чергу, перша визначає ситуативну продуктивність мислення, пам'яті, навичок, знань, діяльності загалом [208; 392; 764].

М. Левітов, визначаючи короткочасну готовність як “передстартовий стан”, виокремлює в ній три види: звичайну готовність (перед звичною для людини роботою); підвищену (перед роботою, у якій присутня новизна, творчий характер); знижену (при сильній емотивності особистості, що проявляється у порушеннях уваги, незібраності, помилкових діях) [647]. О. Затворнюк у структурі готовності майбутнього психолога до

професійного самовдосконалення виділяє процесуально-діяльнісний компонент, який включає наявність у студента комплексу умінь, необхідних для професійної діяльності, які надалі він зможе вдосконалювати, а також знання методів і технологій саморозвитку [208]. Науковці-психологи (Б. Ананьєв, Є. Клімов, А. Маслоу) констатують що готовність до професійного самовдосконалення передбачається уміннями творити життєві цінності і досягати конкретних практичних результатів; уміння розрізняти цілі-результати і проміжні цілі-засоби; усвідомлювати й співвідносити свої бажання, можливості з соціальними вимогами; самостійно формувати, розвивати, творчо перетворювати необхідні професійні й поліпрофесійні якості; працювати зі значними обсягами науково-професійної інформації [22; 259; 390; 392]. Даний компонент є провідним і функціонально забезпечуючим чинником, що обумовлює високу результативність та творчий характер дій. Досліджуваний компонент пов'язаний і з вибором системи організаційних форм і методів навчальної діяльності студентів (лекції, семінари, практикуми, творчі роботи, науково-дослідна робота, елективні заняття тощо). Він також включає управління якістю освітнього процесу на кожному з етапів [187; 208; 392].

Консолідуючи огляд сучасної наукової думки з позицій досліджуваного питання, майбутній фахівець-психолог – це особистість, яка цілеспрямовано здобуває кваліфікацію відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня в процесі навчання, спрямованого на підготовку до подальшої професійної діяльності. Основним концептом, що визначає специфіку такого компетентнісного підходу, є ключові компетенції. Узагальнюючи різні трактування цієї категорії, Ю. Петров надає таке визначення: ключові компетенції є колом різних питань, знань, практичних відомостей і способів діяльності, що стосуються актуальних, перспективних і значущих сфер життєдіяльності людини в суспільстві, оволодіння якими забезпечить, з одного боку, її успішне особистісне і соціальне функціонування, а з іншого – задоволення громадських потреб у людських ресурсах

певної якості [521]. Їх формуванню сприяє інноваційна діяльність, яку С. Дворецький розуміє як діяльність, спрямовану на практичне засвоєння результатів наукових досліджень і розробок; науково-інноваційну діяльність – як інноваційну діяльність [367]. Г. Кузічкіна наголошує на необхідності і достатності профілізації освітньої підготовки, яка пов'язана з варіативністю, що забезпечує максимально можливий ступінь індивідуалізації освіти. Вчена зазначає, що в професійній підготовці домінує не стільки традиційна функція передачі, трансляції певного обсягу знань, – зростає значення функціонування педагога як керівника і консультанта студента в процесі оволодіння ним компетенціями, організації ефективних форм і методів роботи з навчальною інформацією [323].

На думку С. Шмельової, важливими компонентами структури готовності майбутнього конкурентоспроможного фахівця-психолога (в аспекті інноваційної діяльності), підготовленого до роботи в сучасних ринкових умовах є: 1) організаційно-діяльнісний; 2) креативний; 3) когнітивний; 4) гностичний, який спирається на глибокі, точні, різнобічні знання в обраній сфері, широку економічну, юридичну, лінгвістичну (знання рідної та іноземних мов), філософську і психологічну підготовку, а також на прагнення до систематичного саморозвитку та самовдосконалення; 5) дієво-практичний; 6) психофізіологічний [804].

О. Ковальчук, в свою чергу, виокремлює дещо інші компоненти в структурі готовності психологів до інноваційної діяльності, а саме: 1) мотиваційно-ціннісний; 2) когнітивно-діяльнісний; 3) аналітико-рефлексивний [268].

У структурі готовності майбутнього психолога до професійного самовдосконалення показниками процесуально-діялісного компоненту О. Затворнюк виділяє: професійні вміння, набуті студентами-психологами (прогностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні); володіння сучасними психологічними технологіями; використання прийомів *самоменеджменту* [208].

Аналіз наукових досліджень дозволяє зазначити, що підходи до поняття “готовність” різноманітні і кожна наука надає цьому поняттю деякі індивідуальні характеристики, хоча з упевненістю можна сказати, що і педагоги, і психологи, і соціологи дають споріднені дефініції. Ядро цього поняття включає як психологічну готовність, що є базисом діяльності, так і практичну (професійну) готовність для застосування комплексу знань і умінь. Таким чином, на основі змістового аналізу понять “готовність”, “професійна готовність” обґрунтовано їх комплексний, багатоаспектний і системний характер.

Отже, теоретичний аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що *готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в галузі спеціальної освіти* – це цілеспрямований вияв потенціалу особистості студентів-психологів, що включає їх переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння. Готовність досягається в ході професійної підготовки, є результатом всебічного особистісного розвитку майбутніх психологів з урахуванням вимог професійної психолого-педагогічної діяльності.

Щодо особистісної готовності студентів до професійної діяльності, то саме вона має складну динамічну структуру і є сукупністю інтелектуальних, рефлексивних і психофізіологічних компонентів у їх співвідношенні з проблемами суспільства [763; 764; 765].

Готовність до професійної діяльності характеризує рівень умінь майбутніх психологів в галузі спеціальної освіттивикористовувати способи вирішення діагностичних, змістово-процесуальних, прогностичних завдань.

Ми вбачаємо, що діагностичні вміння є базовими для майбутньої психодіагностичної роботи, яка становить один з найскладніших видів діяльності психолога, який потребує спеціальної підготовки та сформованості його діагностичних, звичайно, в комплексі з прогностичними і організаційними

вміннями. Найчастіше психодіагностика виступає одним з етапів у роботі психолога в галузі спеціальної освіти, який організовує свою діяльність на підставі практичного замовлення [500; 694].

Діагностичні вміння виявляються в тому, що в процесі їх формування об'єднуються, інтегрують і систематизуються знання з різних галузей – психології, педагогіки, фізіології, теорії діагностики тощо. На етапі функціонування діагностичних умінь ці теоретичні знання перетворюються в інструмент практичної діяльності. С. Мартиненко, до діагностичних умінь відносить вміння аналізувати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розпізнаючи серед них випадкові та помилкові; моделювати та перетворювати моделі взаємодії, визначати мету і розробляти конкретні завдання діагностичного вивчення, підбирати діагностичний інструментарій, накопичувати і обробляти діагностичну інформацію, здійснювати самодіагностику тощо [694]. Г. Гац діагностичні знання тлумачить як систему засвоєних понять із галузі теорії та практики діагностики, а вміння – спосіб виконання дій, які забезпечують сукупність набутих знань та навичок у галузі діагностичної діяльності. Як зазначає М. Єрофеева, процес формування діагностичних умінь має охоплювати три аспекти, а саме: формування знань теорії діагностики; засвоєння знань технології проведення діагностичного дослідження; вироблення практичних дій [456; 694].

Характеристика сформованості змістово-процесуальних складових професійної підготовки за операційно-діяльнісним компонентом стає логічним продовженням та доповненням загальної картини сформованості необхідних знань, умінь і навичок корекційної діяльності, вирішальним орієнтиром для психологів в галузі спеціальної освіти, що здійснюють таку професійну підготовку, оскільки саме практично-діялісна активність студента (психолога) дає найбільш повні та об'єктивні дані про стан готовності до застосування професійних знань у фаховій діяльності. Здатність належно виконувати

певні дії, що заснована на доцільному використанні фахівцем набутих знань і навичок (зміст), визначається у педагогічній науці однією з провідних категорій дидактики – умінням (процес). Звідси, рівень виконання корекційно-педагогічної діяльності завжди пов'язаний із наявністю корекційно-педагогічних дій-умінь. Педагогічні дії є складовою операційної сфери всієї педагогічної діяльності. При цьому вони охоплюють різновиди двох основних груп дій: власне розумових та психомоторних [620]. Сформованість цих дій впливає на рівень оволодіння корекційно-педагогічною технікою. За даними досліджень В. Семиченко, процес реалізації психологічної діяльності становить систему як наслідок інтегрування окремих психолого-педагогічних дій. Діяльність, відповідаючи високому рівню інтеграції, на думку дослідниці, здійснюється як єдине ціле: кожна дія є доцільним актом активності, а характер реалізації структурних елементів органічно вписується до системи діяльності загалом [622].

Неодноразово В. Бондар, І. Дмитрієва, С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Фомічова, О. Хохліна та ін. зазначають, що вирішення актуальних для професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти проблем передбачає досконале володіння майбутніми фахівцями основами теоретичних мультидисциплінарних знань та новітніх психолого-педагогічних технологій, практичними уміннями проведення діагностико-прогностичного вивчення особистості з аналізом структури дефекту, ідентифікацією соматичних і психічних станів та сталих характерологічних рис, активізації та гальмування психічних проявів тощо [77; 407; 603; 637].

Вивчення теоретичних засад процесу формування *змістово-процесуальних* умінь дозволяє зазначити, що їх номінація полягає у здатності здійснювати пошук “інноваційної” інформації, фіксувати та обробляти її, формулювати і описувати проблему; генерувати та відбирати нові ідеї для досягнення актуальних цілей та вирішення психологічних та педагогічних завдань; переносити відомі інтегративні психолого-педагогічні

знання, варіанти рішення, прийоми корекційної роботи в умови нової професійної ситуації; уміння знаходити для кожної конкретної ситуації нове рішення за допомогою інтеграції відомих ідей, знань, навичок; уміння створювати нові елементи медико-біологічних і психолого-педагогічних знань, конструювати нові прийоми для вирішення корекційно-педагогічних ситуацій [500]. Параметри цього критерію визначаємо, спираючись на класифікацію провідних педагогічних умінь О. Щербакова: фіксувати та обробляти інформацію, формулювати і описувати проблему; генерувати та відбирати нові ідеї для досягнення актуальних цілей та вирішення психологічних та педагогічних завдань (*проектувальний компонент*), оволодінні знаннями методологічних і теоретичних основ, методик з навчання різних предметів, концептуальних основ структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосувати знання та виконувати основні професійно-методичні функції, застосовувати набуті інтегративні знання в умовах корекційної роботи; до розуміння клінічної складності порушення, психолого-педагогічних особливостей та перспектив індивідуального розвитку; до вибору науково обґрунтованих підходів до складання відповідних корекційних програм (*конструктивний компонент*); продуктивно застосовувати психологічні та педагогічні нововведення. Виділяють наступні організаторські уміння психолога: мобілізаційні, інформаційні, розвивальні і орієнтаційні (*організаційний компонент*) [810].

Характеристика сформованості *прогностичних умінь* професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти у контексті операційно-діяльнісного компоненту є логічним продовженням аналізу. Л. Регуш за основу системи прогностичних умінь взяла розумові операції прогнозування: уміння передбачати наслідки обраних рішень; уміння моделювати майбутнє; уміння формулювати гіпотези; уміння планувати і оцінювати перспективність планів [587]. Водночас, формування будь-яких професійних умінь є процесом

цілеспрямованим, організованим і керованим, але, на відміну від інших, прогностичні вміння є більшою мірою інтегрованими, опосередкованими і різноплановими знаннями, оскільки реалізуються на основі наявного досвіду і професійних знань в різні проміжки часу. На нашу думку, процес формування прогностичних умінь доцільно розглядати як спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність студентів, спрямовану на виконання професійно орієнтованих завдань та розв'язування проблемно-пошукових ситуацій, які передбачають розвиток умінь студентів здійснювати як елементарні прогностичні операції і дії, так і реалізовувати цілісні методики психологічного прогнозування. Адже формування прогностичних умінь майбутніх психологів в галузі спеціальної освіти залежить від чіткості структури самих прогностичних умінь, тобто відповідних знань, умінь і навичок, необхідних для подальшої професійної прогностичної діяльності. Тому доцільно виокремити відповідні знання, вміння і навички, які входять до складу прогностичних умінь. Серед них особливої ваги набувають такі, як інтелектуальні, проєктивні, аналітичні вміння та моделювання. Ефективність формування прогностичних умінь майбутніх психологів в галузі спеціальної освіти значною мірою залежить від реалізації комплексу психолого-педагогічних умов, а саме: 1) позитивної мотивації викладачів і студентів; 2) урахування психологічних особливостей розвитку особистості; 3) використання інноваційних методів навчання; 4) фундаменталізації професійної підготовки майбутніх психологів на базі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу; 5) організації самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі керованої науково-дослідницької роботи [30].

Доцільно розглядати діагностичні вміння та їх сформованість з позицій декількох наукових підходів, що є розкритими у попередніх параграфах. Здійснюючи дослідження, ми спиралися на основні положення

компетентнісного, особистісно-орієнтованого та контекстного підходів.

Компетентнісний підхід у системі формування прогностичних умінь майбутніх психологів в галузі спеціальної освіти вимагає зміщення акцентів із засвоєння визначених державними стандартами знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти (“знання в дію”), приймати ефективні рішення; застосовувати технології прогнозування; активну професійну позицію в усіх сферах діяльності. Прогностична компетентність майбутнього психолога в галузі спеціальної освіти розглядається нами як інтегрована якість особистості, що визначає складне індивідуально-психологічне, поліфункціональне утворення професійних теоретичних знань, ціннісних установок, особистісних якостей і практичних умінь у сфері психологічного прогнозування, а також мотиваційно-ціннісного ставлення до прогностичної діяльності, прагнення до планування власного професійного самовизначення та особистісного розвитку, що в перспективі призведе до професійного самоздійснення (в ідеалі). Сформована у майбутнього психолога компетентність у здійсненні прогностичної діяльності обумовлює рівень його професійної підготовки, оскільки такого фахівця вирізняє здатність з-поміж розмаїття рішень обирати найбільш оптимальні технології професійної діяльності; ця компетентність передбачає постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією, формування умінь відповідно до змін у суспільстві для успішного вирішення професійних завдань. Отже, у контексті компетентнісного підходу результат формування прогностичних умінь ми розглядаємо як сформованість у студентів прогностичної компетентності у процесі їх навчання [118; 208; 442; 647].

За особистісно-орієнтованого підходу впливам зовнішнього характеру надається особистісний сенс. Формування прогностичних умінь стає керованим завдяки механізму вибірковості, що забезпечується гармонійним балансом між

зовнішніми впливами і внутрішніми процесами – персоналізацією, самоідентифікацією, самореалізацією та самоздійсненням. В умовах вищої школи передбачається проектування навчально-виховного процесу таким чином, щоб під час формування прогностичних умінь студентів одночасно впливати на їх свідомість, розвивати їх почуття і виробляти навички і звички професійно спрямованої поведінки, сприяти формуванню особистих переконань (мотивів), якими майбутні фахівці будуть керуватися у професійній діяльності.

Контекстний підхід – це підхід, що передбачає моделювання та організацію навчального процесу за допомогою комплексу дидактичних форм, методів і засобів предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності студентів. Формування прогностичних умінь фахівця за умов контекстного підходу у навчанні здійснюється в ході послідовного залучення студентів до трьох базових та низки проміжних форм діяльності. Базовими є навчальна, квазіпрофесійна і навчально-професійна діяльності, перехідними – форми діяльності, що відповідають конкретним завданням навчання на відповідних етапах підготовки майбутніх фахівців. Отже, контекстний підхід сприяє досягненню низки важливих з погляду розвитку професійної спрямованості майбутніх психологів цілей: підвищенню їхньої пізнавальної активності; формуванню пізнавальної та професійної мотивації; формуванню ціннісного ставлення до професії психолога; забезпеченню поступового переходу студентів від навчальної до професійної діяльності [118; 442].

Тільки комплексне поєднання вищепроаналізованих концептуальних підходів створює передумови для глибинного розуміння і осягнення суті досліджуваного феномену сформованості прогностичних умінь психологів в галузі спеціальної освіти.

Проведене дослідження **операційно-діяльнісного компоненту** дозволяє зазначити, що його номінація полягає у готовності до професійної діяльності та характеризує рівень

сформованості вмінь майбутніх психологів використовувати способи вирішення діагностичних, змістово-процесуальних, прогностичних завдань. Систематизуємо вищерозглянуте:

– сформованість *діагностичних вмінь* полягає у *здатності*: визначати інноваційні проблеми у навчально-виховному процесі та виявляти чинники, що спричинили їх виникнення; діагностувати рівень розвитку особистості, навчально-пізнавальних потреб; рівень саморозвитку;

– сформованість *змістово-процесуальних вмінь* полягає у *здатності*: здійснювати пошук “інноваційної” інформації, фіксувати та обробляти її, формулювати і описувати проблему; генерувати та відбирати нові ідеї для досягнення актуальних цілей та вирішення психологічних та педагогічних завдань (*проектувальний компонент*); оволодіти знаннями методологічних і теоретичних основ, методик з навчання різних предметів, концептуальних основ структури і змісту засобів навчання; розуміння клінічної складності дефекта, психолого-педагогічних особливостей та перспектив індивідуального розвитку; вибір науково обґрунтованих підходів до складання відповідних корекційних програм (*конструктивний компонент*); продуктивно застосовувати психологічні та педагогічні нововведення; творчо і оптимально використовувати зміст, технології, методи, прийоми, засоби з практики фахових дисциплін у вищому навчальному закладі; залучення до різних видів професійної діяльності й організація даної діяльності. Організаторські уміння психолога включають наступні складові: мобілізаційні, інформаційні, розвивальні і орієнтаційні; оволодіти технологією психолого-педагогічної взаємодії, що передбачає усвідомлення її цілей і завдань, вирішенню яких підпорядковується процес обміну інформацією пізнавального (медико-біологічного, психологічного, педагогічного) і ефективно-оцінного (емоційно-позитивного) характеру, готовність до творчого співробітництва і творчого спілкування, вироблення єдиної стратегії взаємодії суб'єктів між собою, організація сприйняття і розуміння партнерами

різних технологій, методів і прийомів корекційної роботи для об'єднання зусиль із метою досягнення єдиної мети (*організаційний компонент*);

– сформованість *прогностичних вмінь* полягає у *здатності*: формулювати цілі і завдання щодо застосування нововведення, розвитку інноваційної особистості фахівця; прогнозувати зміни, труднощі, засоби досягнення цілей, позитивні і можливі негативні сторони реалізації нововведення; аналізувати і узагальнювати одержані результати застосування педагогічних та психологічних інновацій, порівнювати їх з попередніми; визначати рівень своєї готовності до професійної діяльності та шляхи його підвищення.

Подальше дослідження передбачається провести у напряму вивчення інших теоретико-методичних аспектів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти з позиції психолого-педагогічної проблеми.

Результативно-рефлексивний компонент

Означений компонент відобразимо у контексті розгляду наступних складових: здатність до самоаналізу та рефлексії; орієнтація на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності

Вирішенню поставлених завдань професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти сприяє дослідження явища рефлексії, яка відіграє провідну роль у процесі професійного становлення та особистісного зростання майбутнього спеціального психолога, є базовим механізмом саморегулювання навчально-професійної діяльності, формування професійно-психологічного мислення та компетентностей, вона активізує творчу позицію, досконале оволодіння навчальним матеріалом, здатність здійснювати особистісний саморозвиток та самовиховання. Особлива увага до поняття *“рефлексія”* детермінована розвитком суспільного життя, потребою особистості у розумінні, оцінюванні самого себе.

Рефлексія (від лат. reflexio – повертання назад, вигин, відображення) – осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування; самоаналіз. *Зміст рефлексії* – перехід неявного знання в явне, формалізоване і логічно розчленоване із застосуванням гіпотез, ідеалізацій. Засоби рефлексії – аналіз смислових підвалин певної системи знання, зміна старих парадигм на більш досконалі. *Мета рефлексії* – методологічне обґрунтування теоретичної системи. *Результат рефлексії* – збагачення її об’єкта шляхом виявлення концептуальних структур більш високого порядку узагальнення [578; 579].

Індивідуальна рефлексія – це не тільки інтроспекція власної психіки, а й осмислення своєї життєвої програми, принципів, світовідношення цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень. Результат індивідуальної рефлексії – образ “я” – лише тоді адекватно відображає реальне “я”, коли аналізує предметні й суспільні форми активності індивіда, його включеність у систему суспільних відносин, спільну діяльність і міжособові комунікації [579].

Психологія розглядає рефлексію як процес самопізнання суб’єктом свого внутрішнього світу, стану психічних процесів. Рефлексія – не тільки знання й розуміння самого себе, але й встановлення того, як інші розуміють і сприймають його особистість, емоційні реакції і когнітивні уявлення [72; 694; 771]. Г. Дегтяр та А. Бізяєва розуміють рефлексію як найважливіший чинник розвитку високого професіоналізму, який виявляється в здатності суб’єкта до постійного особистісного і професійного самовдосконалення, творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу й саморегуляції [61, 161]. На сьогодні склалася певна традиція у вивченні рефлексії, як в контексті професіоналізації особистості в цілому (І. Семенов, В. Семиченко та ін.), так і професійного становлення майбутнього психолога зокрема (Г. Абрамова, О. Дубовик, С. Максименко, В. Панок,

Н. Пов'якель, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.) [3; 4; 52; 138; 154; 298; 373; 421; 484; 485; 486; 544; 575].

У широкому розумінні **рефлексія** – це міркування, осмислення, самоаналіз своєї діяльності в системі стосунків зі світом, у якому живе особистість. Водночас **професійна рефлексія** – це співвідношення себе, своїх можливостей, своїх дій з вимогами професії. Тоді професійну рефлексію психологами визначаємо як професійну рефлексію, зміст якої пов'язаний з особливостями професійної діяльності, з власним досвідом психолога, переглядом способів професійних дій [356; 357; 358; 442].

Виходячи з аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури, необхідність розвитку рефлексивних вмінь у процесі професійної підготовки спеціальних психологів зумовлюється такими причинами: взаємодіючи з клієнтами, психолог постійно стикається з новими проблемами, ситуаціями, конфліктами, що потребують швидкого та ефективного їх вирішення. У контексті дослідження важливе значення має розгляд саме реалізації змісту рефлексивної підготовки студентів – майбутніх психологів, що послідовно має здійснюватися під час професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, яка має включати систему знань, необхідних для формування рефлексивних умінь, та систему рефлексивних умінь в галузі рефлексії та професійного рефлексивного спілкування психолога. На думку А. Лозенко, цілями рефлексивної підготовки студентів-психологів є: формування базових знань про рефлексію; розвиток основних рефлексивних умінь; стимулювання процесу особистісного та професійного самовизначення майбутнього спеціаліста [356; 357; 358; 442; 771].

Виходячи з розглянутих теоретичних положень і аналізу власного досвіду, ми визначаємо такі ознаки розвинутої *рефлексивної позиції студента-психолога в галузі спеціальної освіти в навчальній діяльності*: усвідомлення особливостей рефлексивної діяльності; усвідомлення себе як суб'єкта рефлексивної діяльності; прагнення студента до самопізнання,

націленість на пізнання своїх навчальних можливостей і здібностей та порівняння їх із вимогами навчальної діяльності; здатність до самоспостереження в процесі здійснення рефлексивної діяльності з метою самоконтролю і подальшої саморегуляції; аналіз результатів зрушень у навчальній діяльності, наявність адекватної оптимістичної самооцінки, усвідомлення ставлення інших, оцінки іншими її результатів, оптимальна й адекватна регуляція діяльності, що в подальшому може стати передумовою професійного самовдосконалення та самоздійснення [358; 442; 771].

Рефлексія сприяє якісному та міцному оволодінню знаннями та усвідомленому їх застосуванню при вирішенні практичних завдань. Діяльність психологів у сучасному суспільстві вимагає особливих умінь, насамперед, рефлексивних. Виділимо *загальні рефлексивні вміння відносно професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти*: ставити реальні цілі як основу для оцінки результативності своїх професійних дій; прогнозувати наслідки своїх професійних дій, здійснювати контроль та самоконтроль; адаптувати, доповнювати чи змінювати план, програму, форми та методи роботи відповідно до конкретних умов з метою досягнення оптимальних результатів; усвідомлювати виконану діяльність, самокритично відноситись до неї; оцінювати та підводити підсумки досвіду своєї практичної роботи і використовувати у своїй практиці досвід своїх колег; проявляти високу професійну готовність під час виконання своїх обов'язків за будь-яких обставин.

Доцільно відмежувати *уміння професійного рефлексивного спілкування психолога в галузі спеціальної освіти*: аналізувати свої особисті думки, дії, психологічний стан та усвідомлювати уявлення інших людей про себе; оцінювати стан та проблемну ситуацію іншої людини і приймати його позицію; здійснювати емпатичне розуміння, володіння комунікативними та організаторськими здібностями; аналізувати та "володіти" ситуацією: підтримувати

благонадійний психологічний клімат, створювати робочий настрій; враховувати у процесі роботи етичний аспект своїх дій. Студенти мають володіти рефлексивними навичками в повсякденному житті, вміти аналізувати свої дії, планувати їх, бути здатними пояснювати власні вчинки вчинки інших, співставляти мету діяльності та результат [356; 357; 358; 442; 771].

Отже, психолого-педагогічна рефлексія є невід'ємною частиною майбутньої діяльності спеціального психолога, тому необхідною є маніфестація її формування при професійній підготовці психологів в галузі спеціальної освіти. Вона становить співвіднесення себе і можливостей свого "Я" з вимогами майбутньої професії в контексті загальних вимог сьогодення. Розвинута здатність до професійної психологічної рефлексії є передумовою самовиховання, творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю професійної діяльності.

Результативно-рефлексивний компонент професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти передбачає орієнтацію на самовдосконалення, саморозвиток та самоздійснення через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності [118; 356; 357; 358; 442; 694; 771].

Ряд науковців розуміють феномен саморозвитку як обов'язково внутрішній, мотиваційний процес, спрямований на досягнення конкретної мети, як свідоме самовдосконалення (Г. Костюк, М. Боришевський). Внутрішньо організовані процеси відбуваються за наявності спрямованості особистості на саморозвиток [91; 299]. Спрямованість, у названому контексті, розуміється як сукупність мотивів, що впливають на поведінку людини, незалежно від ситуації. Якщо спрямованість розвинена, особистість відчуває і усвідомлює необхідність саморозвитку, її захоплює пізнавальна діяльність, вона стає свідомо націленою на результат і подальший розвиток. Т. Тихонова, Н. Лосева розглядають саморозвиток як зовнішньо організований процес особистісного та професійного

самозмінення, самовдосконалення, як процес або технологію, що включає сукупність форм, методів і прийомів [105; 694].

Узагальнюючи різні наукові погляди на феномен саморозвитку, виділяємо спільну позицію авторів: важливою умовою, первинною сходинкою саморозвитку особистості є внутрішня потреба у його здійсненні та самопізнання себе [105; 694].

Психологічні механізми саморозвитку – це шляхи розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості в процесі засвоєння соціального досвіду.

Ряд авторів розглядають такі рефлексивні процеси як самосвідомість, самопізнання, самоаналіз, самооцінку і як психологічні механізми, на яких ґрунтується самовиховання, і як засоби самовиховання (І. Донців, Ю. Орлов та ін.). Зокрема, зазначають: якщо рефлексивні процеси незалежні від волі суб'єкта, то їх можна розглядати як психологічні механізми самовиховання. Однак ми не зовсім поділяємо такі погляди [662; 694].

Проведений контент-аналіз дозволив сформулювати трактування розглянутих понять у дослідженні:

Саморозвиток – це процес, в результаті якого відбувається удосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності і триває протягом життя і обумовлює якісний розвиток цілісної особистості; одна із форм руху матерії, що реалізується в активності суб'єкта, яка націлена на розв'язання внутрішніх протиріч його існування в довколишньому світі (природному і соціальному середовищі) [118; 694].

Самовдосконалення особистості як вища форма саморозвитку здійснюється в моральній системі координат як засіб самостворення, що потребує моральної (етичної) рефлексії, творчого виходу особистості у всій її цілісності за межі дійсного. У самовдосконаленні людина орієнтується не лише на внутрішні відчуття, а на вимоги життя: чи подолаю я виклики життя? Я гідний? Той, хто цікавиться самовдосконаленням, бачить все нові вершини розвитку і хоче їх досягти.

Самовдосконалення – це робота звертикаллю людського життя [579; 580; 694].

Основні складові тлумачення поняття “професійний саморозвиток” за С. Соколовською є: формування особистості, орієнтованої на високі професійні досягнення; компонент професійної підготовки; свідомий цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов психолого-педагогічної праці й особистої програми розвитку; усвідомлене цілеспрямоване самовдосконалення, самозміна з метою досягнення високих результатів в майбутній професійній діяльності [662; 694].

Саморозвиток, як неперервний процес стає певною формою підвищення професіоналізму під час навчання або трудової діяльності в межах спеціальності [662]. Отже, під професійним саморозвитком ми розуміємо усвідомлений цілеспрямований процес особистісного і професійного самовдосконалення з метою творчої самореалізації в процесі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

На сучасному етапі розбудови системи вищої освіти виникла потреба суспільства в працівниках нового типу – в освічених, компетентних, творчих особистостях, які швидко і оперативно реагують на зміни в професійному середовищі. Сутність підготовки фахівця полягає у формуванні у нього системи знань і якостей, необхідних для виконання різних функцій професійної діяльності. Дана необхідність зумовлюється вимогами, що ставить суспільство до якості продуктивної праці. Зауважимо, що ці вимоги мають відповідати рівню професійного саморозвитку психолога в галузі спеціальної освіти його особистим інтересам. Серед системи психолого-педагогічних умов професійного саморозвитку у процесі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти можна виділити такі: орієнтація процесу навчання на формування спрямованості майбутнього спеціаліста на самоактуалізацію та самодетермінацію в майбутній професійній діяльності;

збагачення змісту навчання системою понять і концепцій, що орієнтують майбутніх фахівців на рефлексію, самопроекування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток у сфері професійно значимих якостей особистості [662; 694].

В. Міляєва розкриває психологічну сутність професійної діяльності людини, однією з детермінант якої є феномен професійної компетентності: у процесі її розвитку відкриваються максимальні можливості найбільш продуктивного задоволення всіх основних потреб особистості: в соціальному визнанні, самоповазі, безпеці, самореалізації тощо. Увага міжнародної спільноти до визначення та стандартизації поняття “компетентність” є важливою ознакою сьогодення [410]. Йдеться про спроможність людини кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати певне завдання або роботу; наявність відповідного набору знань, навичок, відношень, що дають змогу ефективно діяти, або виконувати функції, які сприяють досягненню певних стандартів у професійній галузі або виді діяльності (Міжнародний департамент стандартів навчання (IBSTPI)). Однією з основних компетенцій майбутнього фахівця в галузі спеціальної освіти виділяємо “компетентність саморозвитку”. Визначаються такі складові цього поняття:

– *когнітивна складова* виступає системоутворювальною, оскільки йдеться про саморозвиток як особливий вид діяльності, що формує свідоме пріоритетно-ціннісне ставлення до майбутньої професії;

– *особистісна складова* виконує формувальні функції. Основу її складають такі інтегральні характеристики, як самоактуалізація – вищий рівень мотивації, пов’язаний з процесами самореалізації, самоздійснення та самосприйняття; усвідомлення на рівні переконань, важливості самостійного здобуття, розширення і поглиблення знань про саморозвиток;

– *операційно-процесуальна складова* пов’язана із удосконаленням умінь і навичок у сфері самопізнання, рефлексії, спрямованої на саморозвиток і власного впливу на цей процес. Отже, структурний аналіз поняття “компетентність

саморозвитку” показав, що – це складне індивідуально-технологічне утворення, яке інтегрує усвідомлення особистості на рівні переконань значущості діяльності, спрямованої на самовдосконалення суб’єктів майбутньої професійної діяльності, осмислення вагомості особистісно професійного впливу на цей процес, теоретичні знання, уміння і навички у сфері самопізнання, досвід самовиховання, наявність моделі власної професійної поведінки[410; 411].

А. Борисюк визначає професійне самовдосконалення засобом ідентичності медичного психолога як інтегративне поняття, що об’єднує в собі характеристики особистісної та соціальної ідентичності, складову самосвідомості, результат професійного самовизначення, характеристику особистості з погляду її професійної взаємодії з навколишнім світом, що передбачає ставлення до себе як до професіонала, а також до професії, ставлення до професійної спільноти. Дослідницею виокремлено показники сформованості професійної ідентичності психолога: соціальний статус, самоповага, особистісна безпека, зниження рівня тривожності, постійне самовдосконалення, професійне та особистісне зростання, структурування життєвого часу й простору, віднайдення особистого сенсу життя. Аналіз місця професії у сучасному соціально-психологічному контексті дозволяє стверджувати, що на шляху до досягнення цих результатів зустрічається низка соціально-психологічних перешкод. Серед них: несформованість в Україні професійної спільноти спеціальних психологів як такої, оскільки підготовка цих фахівців розпочалась нещодавно, їх кількість все ще залишається об’єктивно малою і вони постійно ризикують бути поглинутими “суміжними” професійними спільнотами лікарів та психологів; невирішеність питання працевлаштування спеціальних психологів, що знижує самоповагу студентів і випускників цієї спеціальності і призводить до почуття меншовартості, неконкурентоспроможності, зверхності з боку представників інших дотичних спеціальностей; неминуче зниження мотивації

до професійного самовдосконалення та саморозвитку внаслідок нестабільності, невпевненості і не надто високої оцінки обраної професії. У ході власного дослідження А. Борисюк виокремлено три основні групи труднощів, що супроводжують процес професійного становлення студентів – майбутніх психологів: 1) проблеми, спричинені різним розумінням змісту професії психолога фахівцями суміжних професій, з якими (в ідеалі) психолог має взаємодіяти; 2) ускладнення, пов'язані з новизною фаху; 3) несформовані уявлення оточуючих та суспільства загалом про дану професію, нестабільність соціальної ролі. На шляху до професійної ідентичності фахівець-початківець проходить через кілька типів її переживання (вибору, конфлікту, злиття ідентичностей). Аналіз наукових досліджень засвідчує, що професійний розвиток психолога передбачає та вимагає високого рівня розвитку самосвідомості, зокрема й професійної, здатності до рефлексії та самоаналізу [90].

У контексті дослідження особливо значимим є здійснення оптимального впливу на формування компетентності саморозвитку професійній підготовці психологів в галузі спеціальної освіти. Спираючись на концепцію саморозвитку особистості Г. Костюка, у якій науковець розкриває співвідношення розвитку власної активності суб'єкта до наслідку його взаємодії з оточуючим світом, освітнє середовище розглядається як оптимальне для розвитку та саморозвитку індивіда [246]. Освітньо-виховний простір вищого навчального закладу має бути адаптований до здійснення формувального впливу на студента щодо позитивного ставлення до майбутньої професії на свідомій моральній основі, оскільки це обумовлює саморозвиток його особистості. Таке розуміння вищої освіти описує компетентнісний підхід, який відображає сучасний погляд на проблеми освіти в усьому світі. Визначаються такі основні положення компетентності саморозвитку та самовдосконалення в освіті: навчити особистість самостійно здобувати та ефективно застосовувати знання протягом життя; прогнозувати ситуацію і власну діяльність, приймати ефективні

рішення відповідно до життєвого досвіду, цінностей та наявних ресурсів; планувати та контролювати власні дії; мати здатність до самоаналізу та рефлексії; орієнтуватися на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань вищого рівня складності [299].

Реалізація професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти на високому рівні можлива за умови широкого впровадження у практику ЗВО особистісно-орієнтованої освіти: якщо рольове навчальне спілкування змінюється на особистісне, в якому домінують ситуації вибору, самопізнання, самовираження, самореалізації, – якщо активно формується компетентність саморозвитку студентів; першочерговим завданням вищої школи є формування особистості, яка прагне до самовдосконалення, безперервної освіти, постійного саморозвитку [299; 694].

Саморозвиток майбутнього психолога в галузі спеціальної освіти – це процес усвідомленого цілеспрямованого розвитку, який включає самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, особистісних і професійних якостей, що забезпечують особистісне зростання та ефективність професійної діяльності [694].

В своєму дисертаційному дослідженні Т. Северіна доводить, що процес саморозвитку є значно ширшим за процес самовдосконалення та реалізується як у свідомо визначених, так і в неусвідомлених формах з метою вироблення чи зміни фізичних або моральних якостей. А процес самовдосконалення передбачає усвідомлений, цілеспрямований, перетворювальний, позитивний вплив на власну особистість відповідно до визначеної стратегії самотворення. Поняття особистісного самовдосконалення за своєю сутністю співвідноситься з поняттям особистісного зростання, оскільки їх основою є генезис моральної самосвідомості особистості [500, 662].

Тенденції розвитку світового суспільства зумовлюють істотне посилення уваги до проблеми інноваційного (перетворювального) потенціалу особистості, який розглядається як по відношенню до навколишньої дійсності, так і до її самої.

Все більшого значення у сучасному суспільстві для кожної людини, яка ставить нові життєві цілі та здатна їх домагатися, усвідомлювати та відстоювати свою індивідуальність, набуває проблема **самоздійснення** [272; 694].

Роль студентського віку у підготовці особистості до побудови професійної кар'єри розглядається в роботах зарубіжних та вітчизняних вчених. Зокрема, досліджуються питання формування професійних очікувань (А. Фрадинська, Ю. Царьов), ціннісних орієнтацій, мотивів та професійної спрямованості (Н. Горбач, Я. Горських, Л. Назаренко, Т. Павлюк, В. Сич, А. Сотнікова), професійної компетентності (Р. Брик, О. Низовець, Т. Тат'яніна), професійного розвитку та самоздійснення особистості (Я. Горських, С. Кузікова, С. Максименко, І. Сингаївська). Однак, на сьогоднішній день існує обмаль досліджень феномену життєвого самоздійснення особистості, спрямованих на визначення його сутності, як системного явища вищого порядку стосовно близьких за значенням термінів (самореалізація, самоактуалізація, саморозвиток та ін.). Дослідження феномену професійного самоздійснення, яке є однією із найважливіших складових, а для більшості людей – й основною формою особистісного самоздійснення, провів О. Кокун. Перспективність подібних досліджень зумовлена постійним прискоренням науково-технічного прогресу та характерними для сучасного етапу розвитку світового суспільства швидкими економічними, соціальними та духовними перетвореннями [272; 694]. Подібні дослідження мають допомогти створити для особистості фахівця стійкі смисложиттєві орієнтири у мінливому світі, особистісний сенс професійної самореалізації. Професійне самоздійснення може відбуватися у двох загальних формах:

- зовнішньо професійний (досягнення значущих здобутків у різних аспектах професійної діяльності);
- внутрішньо професійний (професійне самовдосконалення, спрямоване на підвищення професійної компетентності та розвиток професійно-важливих якостей).

Відповідно О. Кокун виділяє 10 ознак професійного самоздійснення:

1. Внутрішньо-професійні: потреба у професійному вдосконаленні; наявність проекту власного професійного розвитку; переважання задоволення власними професійними досягненнями; постійна постановка нових професійних цілей; формування власного “життєво-професійного простору”.

2. Зовнішньо-професійні: досягнення поставлених професійних цілей; визнання досягнень фахівця професійним співтовариством; використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями; розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії; вияв високого рівня творчості у професійній діяльності [105; 694].

Психолого-педагогічний процес завдяки індивідуальному підходу і творчому ставленню дозволяє створити зовнішні та внутрішні умови для саморозвитку студента. Вирішення означеної проблеми значною мірою обумовлене наявністю у майбутніх психологів внутрішньої мотивації до постійного самовдосконалення особистісних якостей, а відповідно потреби у самовдосконаленні. Важливим є з'ясування уявлень студентів щодо особистісного та професійного саморозвитку з метою здійснення ними свідомого цілепокладання й самопроекування. Феномен саморозвитку це обов'язково внутрішній, мотиваційний процес, спрямований на досягнення конкретної мети, як свідоме самовдосконалення через свідому постановку та виконання професійних завдань вищого рівня складності.

2.3. Діагностика та результати сформованості професійних складових підготовки психологів в галузі спеціальної освіти

Керуючись завданнями дослідження:

– ідентифікувати стан професійної підготовки психологів в системі вищої освіти України; визначити принципи та організаційно-педагогічні умови у системі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти;

– відповідно критеріям та показникам окреслити критеріальні рівні професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Протягом 2013–2017 років нами був проведений констатувальний експеримент, що мав пролонгований характер. Вибіркову сукупність на даному етапі експерименту склали 739 студентів, які навчались за напрямом магістратура 8.030105.01 Психологія (з 2017 року – спеціальність 053 Психологія), та студентів, які навчались за спеціальністю Корекційна освіта (за нозологіями) з відповідною спеціалізацією “Практичний (спеціальний) психолог” (з 2016 року – спеціальність 016 Спеціальна освіта).

Дослідно-експериментальне дослідження проведено на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Державного закладу “Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Також до експерименту було залучено 210 психологів, що навчались на курсах підвищення кваліфікації факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Полтавського національного

педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та працюють психологами в спеціальних закладах освіти.

Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи відбувався відповідно до програми діагностики складових професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти з метою одержання необхідних експериментальних даних.

Зазначена програма містила:

- об'єкти вимірювання, критерії та показники;
- методи дослідження;
- критеріальну модель оцінки компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти;
- кількісну та якісну характеристики рівнів сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, за якими здійснювалося статистичне групування учасників експерименту.

Відповідно у процесі констатувального етапу експерименту нами було виділено такі основні завдання:

- на основі розроблених структурних компонентів (*професійно-мотиваційного, когнітивно-компетентнісного, операційно-діяльнісного, результативно-рефлексивного*) визначити стан та рівні професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти;
- розробити методику дослідження;
- за допомогою методів математичної статистики проаналізувати одержані на констатувальному етапі дані емпіричного зрізу для з'ясування доцільності використання експериментальних засобів під час професійної підготовки майбутніх психологів з метою оптимізації та вдосконалення функціональної системи складових зазначеного процесу, розкрити педагогічні умови її реалізації та визначити її ефективність.

Дослідно-експериментальна робота проводилась в два етапи, логіка яких була зумовлена визначеними компонентами та критеріями професійної підготовки психологів в галузі

спеціальної освіти і завданнями її психолого-педагогічної діагностики [690; 694].

Таким чином, маніфестуючи логічний природний перебіг науково-експериментального дослідження стану та рівнів сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти та відповідно до визначеної мети якої було виокремлено наступні етапи констатувального експерименту:

Перший етап – визначення та апробація діагностичного інструментарію для дослідження стану сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти відповідно до означених критеріїв та показників. Завдання:

- вивчення існуючих методик психолого-педагогічного діагностування;
- експериментальна апробація діагностичного інструментарію.

Другий етап – визначення критеріальних рівнів сформованості означеної діяльності за допомогою підбраного інструментарію. Завдання:

- на основі визначених критеріїв та показників сформованості означеної діяльності та за допомогою підбраних організаційних форм і методів діагностування визначити рівні сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Для виконання зазначених завдань, з метою виявлення кількісної та якісної характеристик рівнів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти застосовувалися емпіричні методи:

- анкетування;
- діагностування за наступними методами: бесіда, опитування, пряме й опосередковане спостереження за студентами-психологами; комп'ютерне тестування та застосування методів математичної статистики.

При доборі діагностичного інструментарію ми враховували такі вимоги до методик та інструментарію дослідження:

відповідність меті дослідження; достатня об'єктивність, репрезентативність, надійність і валідність тестів; чіткість і однозначність інструкцій щодо проведення дослідження.

Застосування комплексу взаємодоповнюючих методів дає можливість одержати достатній експериментальний матеріал для вивчення сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти на діагностичній основі. При розробці методичного апарату дослідження, особлива увага приділялась виявленню найбільш оптимальних процедур, що дозволяють, насамперед, визначити стан професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Враховуючи те, що певні методики побудовані на самооцінці особистістю власних знань, не завжди дають можливість одержати достовірну інформацію про досліджуване явище, вірогідність одержаних даних забезпечена використанням паралельних методик, які давали змогу одержати додаткову або нову інформацію про сформованість показників кожного компоненту професійної підготовки. З метою визначення критеріальних рівнів сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти принагідним є комплексне упровадження наведених нами у методичному посібнику "Діагностика сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти (Комплекс діагностичних методик)" [690; 694].

Даний комплекс діагностичних методик чітко структурований та містить відібрані 27 психодіагностичні методики, які мають уніфіковану структуру. Запропонований діагностичний комплекс можна розглядати і як інструментарій для самопізнання (самодіагностики), і як систему професійних еталонів та норм, які дозволять контролювати останні досягнення в психології та педагогіці, активно та грамотно будувати перспективу професійного майбутнього, постійно самоудосконалюватись, самоздійснюватись.

В основу організації та проведення дослідно-експериментальної роботи були покладені теоретичні положення, розглянуті у попередніх розділах (концепти, принципи, підходи). При цьому ми спиралися на такі основні підходи психодіагностики, які визначають процедуру виміру [237; 238; 500]:

– *суб'єктивний підхід*, за яким збір даних відбувається на основі інформації, що повідомляють про себе досліджувані у самоописах, опитувальниках особистості та на основі її проявів у різних ситуаціях спостереження. Відповідно до суб'єктивного підходу дослідження передбачено використання опитування (анкетування), за допомогою якого має здійснюватися оцінка усвідомлюваних мотивів професійного розвитку та самовдосконалення майбутніх психологів. Наприклад, включення питань щодо сутності поняття “Професійна підготовка” надає можливість певною мірою стверджувати не лише про значення, але й зміст, який майбутні психологи вкладають у даний процес [690; 694].

– *об'єктивний підхід*, коли діагностика здійснюється шляхом оцінки успішності / результативності та особливостей виконання тестових завдань. Даний підхід переважно застосовується для одержання результатів за допомогою набору тестових методик, у нашому випадку – особистісних опитувальників. Зважаючи на те, що тести дозволяють відобразити лише фрагменти життєдіяльності досліджуваних, важливим є зіставлення результатів із зоною найближчого розвитку, зокрема, з тими змістовими й часовими перспективами, які визначає для себе особистість [694]. Також ми розуміємо і не виключаємо факт умовної об'єктивності, адже, особистісні опитувальники становлять стандартизовані самозвіти, що ґрунтуються на самоспостереженні індивіда за власною поведінкою. До цієї групи методів можуть бути віднесені методики, спрямовані на визначення індивідуальних особливостей досліджуваних;

– *проективний підхід*, який передбачає здійснення діагностики на основі аналізу особливостей інтерпретації зовнішньо безособового, невизначеного (слабко структурованого) стимулу, який стає об'єктом проєкції;

– *інтегративний підхід*. Серед головних принципів діагностики Н. Пахомова зазначає наступні: всі учасники діагностики знаходяться в активній творчій позиції по відношенню до самого дослідження; організатори і випробувані беруть активну участь у створенні належної атмосфери проведення діагностичної методики, в її застосуванні та аналізі результатів; предметами пізнання виступають способи інтегративної професійно-пізнавальної діяльності, які використовуються за умов інтегративного підходу; осмислення зазначених феноменів надає конструктивний імпульс до професійного саморозвитку та виникнення інновацій у психолого-педагогічній діяльності [500].

Згідно з розглянутими підходами та принципами дослідно-експериментальної роботи були визначені мета і завдання педагогічної діагностики рівнів сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Отже, метою констатувального етапу експерименту було визначення критеріальних рівнів сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Реалізація поставленої мети відображена в трьох аспектах аналізу особистості майбутнього професійного спеціального психолога, а саме це є:

1. Аналіз особистісних характеристик і структури спеціальних професійних здібностей, які зумовлюють успішність оволодіння змістом навчання, формування готовності до ефективної праці.

2. Аналіз умов забезпечення ефективної професійної підготовки психолога-практика в галузі спеціальної освіти, розвитку у нього особистісної, соціальної та діяльнісної зрілості.

3. Аналіз особистісних якостей і рис, які формуються у процесі професійної діяльності психолога і вирізняють ефективно

працюючого практикуючого психолога (функціональної особистості психолога).

Індивідуальність професіонала-психолога як система, що розвивається, формується в діяльності, відповідає її рівням, але досягає досконалості тільки за високої мотивації та певної спрямованості особистості. Аналіз особливостей ситуації у вітчизняній практичній психології показав наявність багатьох проблем, серед яких одне з головних місць посідає проблема фахової підготовки професійних психологів-практиків. Гострота даної проблеми зумовлена як соціальними, так і змістовими чинниками [690; 694].

Дослідження консолідоване у послідовність окреслених серій відповідно до функціональної системи компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, що включають конкретні критерії та показники. До них віднесено:

– *професійно-мотиваційний* (сформованість ціннісних орієнтацій; сформованість мотиваційного ставлення до професійної діяльності; сформованість мотиваційного професійного спрямування);

– *когнітивно-компетентнісний* (системність знань; усвідомленість знань; стійкість знань (оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з постійним цілеспрямованим, довготривалим їх використанням);

– *операційно-діяльнісний* (готовність до професійної діяльності: сформованість діагностичних умінь; сформованість змістово-процесуальних умінь; сформованість прогностичних умінь; здатність використовувати набуті вміння та навички при вирішенні професійних завдань);

– *результативно-рефлексивний* (здатність до самоаналізу та рефлексії, орієнтація на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності) [694].

Таблиця 2.1

Методична карта дослідження стану професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти

Критерії	Критеріальні показники	Методики
<i>Професійно-мотиваційний</i>	<ul style="list-style-type: none"> – сформованість ціннісних орієнтацій – сформованість мотиваційного ставлення до професійної діяльності; – сформованість мотиваційного професійного спрямування 	<p>Методика “Ціннісні орієнтації” М. Рокіча</p> <p>Методика “Вивчення професійної спрямованості особистості” Є. Рогова</p> <p>Методика Т. Елерса для діагностики особистості на мотивацію до успіху та уникнення невдач</p> <p>Методика А. Реана “Мотивація досягнення успіхів та уникнення невдач”</p> <p>Методика Р. Немова “Вимірювання мотивації досягнення успіхів та уникнення невдач”</p>
<i>Когнітивно-компетентнісний</i>	<ul style="list-style-type: none"> системність знань; усвідомленість знань; стійкість знань (оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам’яті з постійним цілеспрямованим, довготривалим їх використанням) 	<p>Якісний аналіз навчальної успішності студентів за результатами заліково-екзаменаційної сесії</p> <p>Анкета “Професійна підготовка психолога та чинники професійного розвитку”</p> <p>Проективна методика незавершених речень</p>
<i>Операційно-діяльнісний</i>	<ul style="list-style-type: none"> – готовність до професійної діяльності: а) сформованість діагностичних умінь б) сформованість змістово-процесуальних умінь в) сформованість прогностичних умінь – здатність використовувати набуті вміння та навички при вирішенні професійних завдань 	<p>Авторська анкета “Психолого-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх психологів”</p> <p>Психолого-педагогічні ситуації</p>

Критерії	Критеріальні показники	Методики
Результативно-рефлексивний	– здатність до самоаналізу та рефлексії – орієнтація на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності	Опитувальник “Рівень суб’єктивного контролю” (РСК), Проективна методика “Опис життєвого шляху успішного психолога”, Методика М. Куна – Т. Мак-Партланда “Хто Я?”, Методика “Який Я психолог?” Діагностика потреби у самовдосконаленні Р.Д. Бабушкіна

З метою досягнення поставлених цілей у констатувальному дослідженні було використано поєднані за критеріями та показниками у серії експериментальні методики, опитувальники, анкети, що відображені у методичному посібнику “Діагностика сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти (Комплекс діагностичних методик)” та які дозволяють визначити рівні сформованості кожного компонента (високий (інноваційний), достатній (продуктивний), середній (реконструктивний), низький (репродуктивний)).

Визначені компоненти віддзеркалені у методичній карті організації структури критеріальної моделі оцінки компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти; дослідження стану зазначеного процесу відображено у таблиці 2.1.

На основі визначених критеріїв та показників та за допомогою підібраних організаційних форм і методів діагностування було виокремлено чотири рівні сформованості зазначених компонентів: високий (інноваційний), достатній (продуктивний), середній (реконструктивний), та низький (репродуктивний).

Діагностування учасників констатувального етапу експерименту дало змогу відтворити загальну картину стану досліджуваного явища та диференційовано підійти до

визначення вихідного стану професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Узагальнення результатів зазначених методик дало змогу виокремити групи студентів за рівнями сформованості компонентів в структурі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Професійно-мотиваційний компонент. Беручи до уваги розглянутий аналіз попереднього розділу, можемо стверджувати, що мотивація становить сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають людину до діяльності, зазначають її межі і форми, і додають їй спрямованість, орієнтовану на досягнення визначених цілей. Вплив мотивації на поведінку залежить від безлічі факторів, багато в чому, індивідуальних, і може змінюватися під впливом зворотнього зв'язку. Мотиваційна структура людини (мотивація, потреби, мотиви) має визначену стабільність, але може й змінюватися свідомо в процесі її розвитку. Для того, щоб всебічно розкрити поняття рівнів мотивації, було розглянуто наступні аспекти цього явища: що в діяльності людини знаходиться в залежності від мотиваційного впливу, яке співвідношення внутрішніх і зовнішніх рушійних мотивів; як мотивація співвідноситься з результатами діяльності людини [690; 694]. Основними психологічними характеристиками мотивації є цілісність, інтегрованість, самість, повну самотність, ясне сприйняття реальності, спроможність реалізувати актуальні потреби, сталу ієрархію цінностей, установок на професійне та особисте життя, емоційне благополуччя, ефективну взаємодію з соціумом. Наведені характеристики мають для кожної особи індивідуальну значущість та можуть змінювати свою вагомість на різних етапах розвитку [690; 694].

На наш погляд, логіка виявлення основних показників сформованості професійної мотивації є наступною:

а) формування мотивації – це перехід від нижчих рівнів до вищих;

б) поняття “рівень” дійсно відображає діалектичний характер процесу розвитку мотивації, що дозволяє зрозуміти предмет в усій різноманітності його властивостей, зв'язків та відношень;

в) вичленування рівнів мотивації неможливе поза дослідженням діяльності суб'єктів, предмета діяльності та її результату.

Професійна мотивація на кожному конкретному рівні розвитку посідає певне місце в структурі загальної мотивації і спрямована на засвоєння навичок досягнення в певному обсязі. Перехід мотивації на вищий рівень відображає не зниження інтегративних якостей попереднього рівня, а перетворення їх на більш досконалі. Емоційні почуття супроводжують всі процеси, що відображають розвиток певної мотивації.

Визначаючи рівні сформованості професійної мотивації, ми орієнтувалися на використання низки методологічних ідей психологічної теорії та практики. Так, у сучасній науці ієрархічний розподіл рівнів, як правило, проводиться за ціннісною, темологічною (вищим вважається рівень, який максимально відповідає цілям розвитку індивідуальності) і структурно-функціональною ознакою (мотивація при переході на інший рівень змінює свою структуру та функції) [102]. Ми визначали особливості мотивації за такою змістовою характеристикою, як професійна значущість. Перетворення в мотиваційній сфері, виникнення в ній змін, становлення якісно нових утворень – все це проявляється зовнішньо у змінах ставлення до професії. У цьому розумінні професійна значущість є одним із інтегральних показників стану мотиваційної сфери особистості. Як показник вона тісно пов'язана з особливостями особистості і, набуваючи стійкості, стає її характерною рисою [118]. Відомо, що процес розвитку мотивації – це перехід від управління мотивацією під дією зовнішніх факторів до свідомого керування своєю власною мотивацією. Набуття студентами здатності до свідомого керування власною мотивацією розглядається як вагомий

чинник посилення професійної мотивації, який, власне, і забезпечує появу мотиваційних якісних змін.

Тож, **професійно-мотиваційний компонент** сформованості складових професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти визначається нами як критерій мотиваційної готовності до професіоналізації та найістотніший стимул набуття психологічних і педагогічних знань, умінь і навичок. Поставивши собі за мету вивчити розвиток мотивації професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, ми досліджували її як структурне ціле. Загальними критеріальними показниками сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти можна вважати: сформованість ціннісних орієнтацій; сформованість позитивного мотиваційного ставлення до професійної діяльності; сформованість мотиваційного професійного спрямування на досягнення успіхів.

Сформованість ціннісних орієнтацій, необхідних для розвитку професійноспрямованої мотивації психологів в галузі спеціальної освіти ми дослідили за методикою **“Ціннісні орієнтації” М. Рокіча**.

За результатами найбільш високу суб'єктивну значимість для більшості, а саме 55,2% із всієї кількості опитаних, одержали наступні цінності-цілі, що ввійшли до першої трійки базових цінностей: “щасливе сімейне життя”, “здоров'я”, “впевненість в собі”. Цікаво, що тим особам, які виокремили дані цінності на перше місце, притаманна спрямованість на себе, тобто це інтровертовані особи, яких не цікавить те, що не торкається їх власної особистості. Більш низьку суб'єктивну значимість, а саме 27,9% із всієї кількості опитаних, одержали термінальні цінності, орієнтовані на макросоціум, а саме: (“цікава робота”, “активне діяльнісне життя”). Це свідчить про те, що респонденти особливо не спрямовані на організацію суспільно-корисної діяльності, на управління нею.

Стосовно інструментальних цінностей, то найбільш важливими для психологів в галузі спеціальної освіти є

самоконтроль, освіта та виховання, а також відповідальність. Щодо несприйнятих цінностей, то переважна більшість (42,3%опитуваних) виділила серед таких “непримиримість до недоліків інших” та “високі запити”, що свідчить про відсутність таких професійних якостей як гнучкість, толерантність, проєктивне сприйняття оточуючих.

Сформованість позитивного мотиваційного ставлення та спрямування до професійної діяльності визначалася за методикою **“Вивчення професійної спрямованості особистості”** (Є. Рогова). За допомогою цієї методики досліджувані мали можливість переглянути своє ставлення до окремих аспектів професійної діяльності, здійснити саморефлексію, відрефлексувати можливі варіанти професійного розвитку, пошуку відповіді на запитання “Ким Я є насправді?”, “Чи зможу Я реалізуватись в якості психолога?”. Для процесу професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти цей аспект є вагомим, його встановлення сприятиме усвідомленню мети та мотивів обраного виду діяльності.

Для визначення мотивації вибору професії студентам було запропоновано авторську анкету, за якою передбачалось відзначити із запропонованих у списку мотивів ті, які спонукали їх до вибору професії психолога в галузі спеціальної освіти, та ті, які дають можливість ідентифікувати себе в сфері обраного фаху. Її застосування дає можливість визначити ціннісно-мотиваційні пріоритети, а саме: здатність оцінювати власну позицію в обраній діяльності (активність, зацікавленість, ставлення до об'єкта діяльності). Щоб виник інтерес, як стверджує О. Леонт'єв, необхідно створити мотив, який приведе до досягнення мети. У діяльності, яка сприяє виникненню інтересу, головне місце відводиться змісту конкретного предмета й унаслідок цього легко запам'ятовується тими, хто навчається. Нерідко психологи стикаються з проблемами оцінки ступеня включеності в професію, визначення механізмів, через які професійна діяльність

впливає на особистість, виявлення типових психологічних деформацій особистості. Проте існування величезної кількості критеріїв і підстав типізації нерідко ускладнює подібні пошуки. При цьому деякі психологи в галузі спеціальної освітідосягають успіху, знаходячи для себе різні області діяльності. У пропонованому опитувальнику закладена ідея виявлення провідної професійної спрямованості [347; 690; 694].

Обробку результатів ми починали зі шкали мотивації схвалення, тому що в цьому випадку, якщо є відповідь, що виходить за рамки норми з даного фактору, то слід визнати, що опитуваний прагнув спотворити результати, і вони не підлягають подальшій інтерпретації.

За результатами опитування яскраво розвиненим є фактор “товариськість” у 61,8% опитуваних, що перевищує 38,2% інших факторів. В той час, як “організованість” та “професійна спрямованість” є недостатньо розвиненими у 48,0%. На задовільному рівні є “інтелігентність” та “мотивація схвалення”, що свідчить про чесність відповідей.

Виокремлені психологічні типи

Кожен з напрямів професійної спрямованості вважався **недостатньо розвиненим**, якщо за даною шкалою одержано менше трьох балів, і **яскраво вираженим**, якщо кількість балів більше семи. Виразність одного з факторів в порівнянні з іншими свідчить про моноспрямованості особистості, а приблизно рівна вираженість декількох факторів може інтерпретуватися як результат поліспрямованості.

Структуру типу “**організатор**” (25,7%) складають такі якості, як вимогливість, організованість, сильна воля, енергійність. Для типу “**предметник**” (11,5%) характерні спостережливість, професійна компетентність, прагнення до творчості. Дослідження показують, що велика ймовірність існування і проміжного типу “**предметник-організатор**” (9,5%), що поєднує в собі характеристики обох типів.

Структуру психотипу “**комунікатор**” (9,2%) складають такі якості, як товариськість, доброта, зовнішня привабливість,

висока моральність. Сюди ж можуть бути віднесені емоційність і пластичність поведінки, мають тісні зв'язки з зазначеними якостями. Психологічний тип **“інтелігент”** (7,3%) характеризується високим інтелектом, загальною культурою і безумовної моральністю. Остання якість, по суті, виступає сполучною ланкою між двома наведеними типами і є підтвердженням того, що зустрічається проміжний тип, або, умовно, **“інтелігент-оптиміст”** (7,2%), що володіє вираженими якостями обох типів. Ймовірно, існують і проміжні типи, утворені різними напрямками типізації, наприклад **“предметник-комунікатор”** (12,7%), **“предметник-просвітитель”** (9,8%). У той же час імовірність появи **“інтелігента-організатора”** (7,1%) дуже мала, хоча теоретично поєднання і цих типів можливо. Із зазначених типів (“комунікатор”, “предметник”, “організатор” і “інтелігент”) кожен має свої способи, механізми і канали передачі професійних впливів.

“Комунікатор” (9,2%) відрізняється екстравертірованністю, низькою конфліктністю, доброзичливістю, здатністю до емпатії. **“Предметник”** (11,5%), – раціоналіст, впевнений у необхідності знань і їх значенням у житті.

“Організатор” (25,7%), нерідко є лідером у колективі, переважно транслює свої особистісні особливості в ході проведення різних позакласних заходів. Результат його впливів швидше за все виявиться в сфері ділового співробітництва, колективної зацікавленості, дисципліни і т.ін.

“Інтелігент” (7,3%), або **“просвітитель”**, що відрізняється принциповістю, дотриманням моральних норм, реалізує себе за допомогою високоінтелектуальної професійної діяльності.

Результати, одержані за допомогою даного опитувальника, можна використовувати для попередження і подолання можливих деформацій особистості. Слід зауважити, що професійна діяльність неминуче супроводжується змінами в структурі особистості фахівця, коли відбувається, з одного боку, посилення та інтенсивний розвиток якостей, які сприяють

успішному здійсненню діяльності, а з іншого – зміна, придушення і навіть руйнування структур, що не беруть участь у цьому процесі. Якщо такі професійні зміни розцінюються як негативні, тобто ті, що порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність і стійкість, то їх слід розглядати як **професійні деформації**. Ці особливості можуть все більш глибоко включатися в структуру особистості, ієрархізуючи її, нагадуючи зміни, що відбуваються в особистості при акцентуації. Деформованість особистості діяльністю може виявлятися на чотирьох рівнях:

1. Загальні деформації, що характеризують подібні зміни особистості.
2. Типологічні деформації.
3. Специфічні деформації.
4. Індивідуальні деформації.

Попередження і подолання можливих деформацій особистості є однією з найважливіших завдань психолога в галузі спеціальної освіти, тому що від цього багато в чому залежить психологічний клімат колективу. Очевидно, що психологи в силу своїх особистісних якостей більшою мірою пристосовані до реалізації одних професійних функцій, в той час як інші функції виявляються їм недоступні. Так, “інтелігент” без особливих зусиль здатний забезпечити виконання у своїй професійній діяльності гностичної, виховної, інформаційної, пропагандистської, діагностичної, розвиваючої, дослідницької функцій, а також функції самовдосконалення. “Предметник” краще реалізує конструктивну, методичну, навчально-корекційну, орієнтовну функції. “Організатор” може здійснювати виконавчу, мобілізаційну, організаторську функції, а “комунікатор” – комунікативну. Наголосимо, що мова йде не про абсолютну, а лише про відносну перевагу. Іншими словами, “комунікатор” теж може виконати організаторську роботу, але у нього це відніме більше сил і часу, ніж у “організатора”.

Враховуючи умову полідіагностичності сформованості мотиваційно-професійного спрямування на досягнення

успіхів вимірювався також за допомогою методик Т. Елерса для діагностики особистості на мотивацію до успіху та уникнення невдач, А. Реана “Мотивація досягнення успіхів та уникнення невдач” та Р. Немова “Вимірювання мотивації досягнення успіхів та уникнення невдач” [446; 447; 694]. Результатами вимірювання рівня розвитку мотивів досягнення на констатувальному етапі дослідження (методика особистісної мотивації на успіх Т. Елерса) встановлено, що більшість учасників експерименту – 45,9% мають середній (реконструктивний) рівень, 4,1% – низький (репродуктивний) рівень, 46,7% – достатній (продуктивний) та лише 3,3% – високий (інноваційний) рівні мотивації на досягнення успіху. Результати дослідження серед психологів спеціальних навчальних закладів виявились ще гіршими: понад 73% психологів в галузі спеціальної освіти мають середній (48,8%) і низький (24,4%) рівні розвитку мотивів досягнення успіху. Лише 4,4% – високий та 22,5% – достатній рівні.

Для правильної оцінки результатів методики їх варто аналізувати разом з результатами проведення тестів А. Реана “Мотивація досягнення успіхів та уникнення невдач” та Р. Немова “Вимірювання мотивації досягнення успіхів та уникнення невдач”. Результати вимірювання рівня досягнення успіху та уникнення невдач дозволили встановити, що лише 2,2% учасників експерименту мають високий рівень, переважна більшість учасників експерименту мають середній рівень – 45,9%, достатній – 37,3%, і 14,6% – низький рівні. Результати дослідження серед психологів спеціальних і загальноосвітніх навчальних закладів виявились ще нижчими: лише 4,9% освітян мають високий рівень, 52,0% – середній, 20,3% – достатній, 22,8% – низький рівні мотивації на досягнення успіху та уникнення невдач.

Відповідні дані за вищерозглянутими методиками дозволяють визначити рівень зацікавленості у сфері професійної діяльності, потреби щодо оволодіння і творчого застосування інновації у навчально-виховному процесі,

бажання брати участь у створенні та реалізації нового педагогічного проекту, проведенні експериментальних досліджень, потреби здійснювати у майбутньому інноваційну професійну діяльність, переконання щодо необхідності підготовки майбутнього психолога до інноваційної професійної діяльності. У свою чергу методики щодо “Мотивації досягнення успіхів та уникнення невдач” дозволили визначити рівні сформованості мотивації до успіху у професійній діяльності.

З метою визначення сформованості позитивного мотиваційного ставлення до професійної діяльності студентів – учасників експериментального дослідження використовувалася методика К. Замфір у модифікації А. Реана. В її основу покладена концепція внутрішньої та зовнішньої мотивації. Найбільше значення має внутрішня мотивація, коли особистість прагне саме до цієї професійної діяльності. Якщо ж основу мотивації складає прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх щодо змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати тощо), це говорить про наявність зовнішньої мотивації. Самі зовнішні мотиви поділяються на позитивні (більш ефективні і бажані) та негативні. У проведеному нами дослідженні підраховувалися показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) за такими ключами:

$$ВМ = \frac{\text{оцінка п.6} + \text{оцінка п.7}}{2}$$

2

$$ЗПМ = \frac{\text{оцінка п.1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п.5}}{3}$$

3

$$ЗНМ = \frac{\text{оцінка п.3} + \text{оцінка п.4}}{2}$$

2

Показником кожного типу мотивації було число в межах від 1 до 5 (у тому числі можливі й дробі). До найкращих, оптимальних, мотиваційних комплексів відносять такі типи сполучень:

$$ВМ > ЗПМ > ЗНМ \quad \text{і} \quad ВМ = ЗПМ > ЗНМ.$$

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ЗНМ > ЗПМ > ВМ. Зауважимо, що особливий інтерес для нашого констатувального дослідження мав рівень професійної стабільності (або нестабільності) особистості психолога в галузі спеціальної освіти, що за даними А. Реана має зв'язок з виявленими нами мотиваційними комплексами. Так, в ході констатувального експериментального дослідження нами підтверджено, що існує негативна відносна залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу та рівнем професійної нестабільності особистості спеціального психолога. Чим більш оптимальніший комплекс, тим більше активність психолога вмотивована самим змістом психолого-педагогічної діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, тим нижче професійна нестабільність. Й навпаки, чим більш діяльність обумовлена мотивами позбутися покарань, тим вище рівень професійної нестабільності.

Загальні результати рівнів сформованості професійно-мотиваційного критерію у студентів та працюючих психологів представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості професійно-мотиваційного компоненту (у %)

Експериментальні групи	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями професійно-мотиваційного критерію (%)							
	Високий (Інноваційний)		Достатній (Продуктивний)		Середній (Реконструктивний)		Низький (Репродуктивний)	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Групи Е1 (199 осіб)	4	2,0	75	37,7	100	50,3	20	10,0
Групи Е2 (294 особи)	7	2,4	110	37,4	140	47,6	37	12,6
Групи Е3 (246 осіб)	7	2,8	92	37,4	123	50,0	24	9,8
Психологи (210)	9	4,3	26	12,4	121	57,6	54	25,7

Отже, за результатами емпіричного дослідження професійно-мотиваційного компонента було з'ясовано, що вибір професії та навчально-професійна діяльність майбутніх психологів в галузі спеціальної освіти полімотивованою, тобто в її основі лежать мотиви різних груп, і кожна з них має певне значення для студента на етапі його фахового становлення. Високий (інноваційний) рівень сформованості компоненту ми виявили у 2,0%, 2,4%, 2,8% (4, 7, 7 особи) в групах Е1 (199 осіб), Е2 (294 особи), Е3 (246 осіб), відповідно. Ці досліджувані вирізнялися зацікавленістю професійною діяльністю, позитивним ставленням до різних її аспектів; мали чітку орієнтацією на самопізнання і саморозвиток себе в якості майбутнього спеціального психолога, впевненість у значущості власних зусиль щодо реалізації поставленої мети. Достатній рівень (продуктивний) окреслили у 37,7%, 37,4%, 37,4% (75, 110, 92 особи) у групах Е1 (199 осіб), Е2 (294 особи), Е3 (246 осіб), відповідно. Дані досліджувані виявляли позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності. Середній (реконструктивний) рівень притаманний 50,3%, 47,6%, 50,0% (100, 140, 123 особи) у групах Е1 (199 осіб), Е2 (294 особи), Е3 (246 осіб), відповідно. Дані досліджувані виявляли переважно позитивне, однак в окремих випадках – невизначене ставлення до різних аспектів майбутньої професійної діяльності; загалом, були зорієнтовані на самопізнання і саморозвиток. Далеко не всі студенти, вступаючи до вищого навчального закладу, керувалися прагненням стати психологом, радше переважала мотивація здобути вищу освіту. Низький (репродуктивний) рівень констатовано у 10,0%, 12,6%, 9,8% (20, 37, 24 особи) у групах Е1 (199 осіб), Е2 (294 особи), Е3 (246 осіб), відповідно. У даних досліджуваних виявлено переважно негативне або невизначене ставлення до різних аспектів майбутньої професійної діяльності. Виявлено недостатній рівень мотивації щодо вибору професії, її престижності й конкурентоздатності; невизначене зорієнтування в значущості аспекта управління діяльністю психолога. Серед психологів-практиків високий (інноваційний) рівень мають лише 4,3% (9 осіб), достатній

(продуктивний) – 12,4% (26 осіб), середній (реконструктивний) – 57,6% (121 особа), низький (репродуктивний) – 25,7% (54 особи).

Одержані експериментальні дані підтвердили доцільність проведення в процесі формування знань психолого-педагогічних мотиваційних тренінгів, спрямованих на вдосконалення складових професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Когнітивно-компетентнісний компонент в структурі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти визначався через дослідження наступних показників: системність знань; пізнавальний інтерес та усвідомленість знань; стійкість знань (оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з стабільним цілеспрямованим їх використанням).

Згідно теорії когнітивного розвитку особистості (Дж. Келлі), кожна людина створює систему пізнавальних “персональних конструктів”, що мають різну складність і зміст, крізь призму яких вона оцінює зовнішній світ, інших людей і саму себе. Відповідно, виявлення даного компоненту розглядаємо через теоретичну підготовку, де студент набуває методичних знань, умінь і навичок професійного становлення та самовдосконалення [690; 694].

Найбільш результативними методами психолого-педагогічного діагностування кількісно-якісних даних за даним критерієм є опитування, тестування, оцінювання знань, умінь та навичок студентів-психологів. Для діагностики зазначеного компонента використовувався якісний аналіз навчальної успішності студентів за результатами заліково-екзаменаційної сесії. Також, задля з'ясування стану когнітивно-пізнавального компоненту професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти застосовувалась авторська анкета **“Професійна підготовка психолога та чинники професійного розвитку”** та проєктивна методика **“Незавершених речень”** збірка [690; 694]. Анкетування проводилось у письмовій формі за розробленими анкетами. За умови поліфакторного діагностування також проводилось

індивідуальне опитування студентів. Перше запитання у зазначеній анкеті ставилося з метою з'ясування обізнаності з терміном **“Професійна підготовка”**. Аналіз відповідей респондентів на це запитання показав, що 74,5% опитаних у визначенні обмежились одним словом – навчання. Чіткої відповіді не змогли дати – 23,4%. Незнайомих з цим терміном виявилось 2,1%. Відображені дані опитування свідчать про те, що значна частина студентів дає нечітке визначення поняття **“Професійна підготовка”**, називає лише деякі його ознаки, такі як освіта, виховання, навчання. Повну і правильну відповідь не дав жоден респондент. Відповідаючи на запитання **“Як ви розумієте термін “професійна підготовки психологів в галузі спеціальної освіти”** більшість студентів, а це 75,8%, назвали навчання, освіта, підвищення кваліфікації, тренінги, та семінари, 22,4% майбутніх фахівців вважає навчання у ВУЗі за названим професійним спрямуванням, 1,8% не змогли дати відповіді на це запитання анкети.

На запитання **“Як ви розумієте поняття “готовність до професійної діяльності та професійного розвитку”** 84,3% студентів – відповіли, що це бажання одержати професію, 2,8% – вважають матеріальні і фінансові можливості стимулом до готовності до професійної діяльності (вбачаємо підміну цінностей), і 12,9% – не відповіли на це запитання. З одержаних даних робимо висновок, що майбутні психологи в галузі спеціальної освіти не повністю володіють розумінням базових професійних понять. Результати аналізу четвертого питання анкети дають нам можливість стверджувати, що переважна більшість студентів має неповні знання і не може розкрити і пояснити що входить у ключові фахові поняття, і не дали відповідь на це запитання 40% студентів. На запитання **щоб Вас спонукало (чи могло спонукати) до професійного самовдосконалення як психолога** 35,3% – надало відповідь, що саме висока оплата праці, 30,7% – вважає конкурентоздатність у майбутньому рушійною силою, і 5,9% – утрималося від відповіді. Запитання: **що заважає (чи могло б стати на заваді) Вашому професійному розвитку психолога?** – 35,9% –

відсутність часу, 30,5% – відсутність фінансових можливостей, 25,7% – відсутність професійного ідеалу і фахівців, 7,9% – відмітило, що немає заважаючих факторів. На запитання: які методики професійного розвитку Ви знаєте? 83,7% – не назвало жодної, 11,4% – назвали самоосвіту і самовиховання, 4,9% – назвали тренінги.

Останнє запитання анкети стосувалося форм професійного розвитку, які використовуються під час навчання у вищому навчальному закладі, 29,1% – назвали лише тренінги, 60,9%, переважна більшість опитаних, не змогли згадати жодної форми.

З метою перевірки уваги та вміння оперативно і логічно міркувати та для уникнення ефекту соціально бажаних відповідей студентам давалася проєктивна методика “Незавершених речень”. За результатами відповідей студентів визначались пізнавальний інтерес до професії психолога в галузі спеціальної освіти професійної підготовки, а також до різних аспектів майбутньої професійної діяльності. Зокрема:

1) до людей (“Якби всі люди...”, “У найближчому майбутньому люди...”, “У процесі роботи психологом з людьми можна...” та ін.);

2) до самовдосконалення і самоаналізу власної професійної діяльності (“Зв’язок між професійним самовдосконаленням і успішною професійною діяльністю психолога...”, “Міркуючи про необхідність професійного самовдосконалення майбутніх психологів в галузі спеціальної освіти ...” та ін.);

3) до чинників самовдосконалення (“Результати роботи психолога в галузі спеціальної освіти залежать насамперед від...”, “Успіх у професійній діяльності психолога в галузі спеціальної освіти залежить насамперед від...” та ін.);

4) до навчання у вищому навчальному закладі (“Успішне навчання студента-майбутнього психолога в галузі спеціальної освітимої можливе насамперед за умови...”, “Успішному навчанню студента-майбутнього психолога заважає...” та ін.);

5) до діяльності психолога в галузі спеціальної освіти (“У наш час психолог в галузі спеціальної освіти...”, “Робота психолога в галузі спеціальної освіти наші дні...” та ін.);

Результати анкетування свідчать про недостатній рівень сформованості когнітивно-пізнавального компонента у структурі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

***Рівні сформованості
когнітивно-компетентнісного компонента (у %)***

Експериментальні групи	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями когнітивно-компетентнісного критерію (%)							
	Високий (Інноваційний)		Достатній (Продуктивний)		Середній (Реконструктивний)		Низький (Репродуктивний)	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Групи Е1 (199 осіб)	8	4,0	56	28,1	105	52,8	30	15,1
Групи Е2 (294 особи)	14	4,8	80	27,2	148	50,3	52	17,7
Групи Е3 (246 осіб)	12	4,9	68	27,7	128	52,0	38	15,4
Психологи (210)	3	1,4	20	9,5	69	32,9	118	56,2

Аналіз результатів дослідження свідчить про переважання середнього (реконструктивного) рівня сформованості когнітивно-компетентнісного компонента: 52,8%, 50,3%, 52,0% (105, 148, 128 осіб) у групах Е1 (199 осіб), Е2 (294 особи), Е3 (246 осіб), відповідно. Лише 4,0%, 4,8%, 4,9% (8, 14, 12 осіб) у групах Е1 (199 осіб), Е2 (294 особи), Е3 (246 осіб), відповідно, виявили високий (інноваційний) рівень за даним критерієм, 28,1%, 27,2%, 27,7% (56, 80, 68 осіб) у групах Е1 (199 осіб), Е2 (294 особи), Е3 (246 осіб), відповідно, – достатній (продуктивний) рівень, 15,1%, 17,7%, 15,4% (30, 52, 38 осіб) у групах Е1 (199 осіб), Е2 (294 особи), Е3 (246 осіб), відповідно, – низький (репродуктивний) рівні. Серед психологів високий (інноваційний) рівень мають лише 1,4% (3 особи), достатній (продуктивний) – 9,5% (20 осіб), середній (реконструктивний) – 32,9% (69 осіб), низький (репродуктивний) – 56,2% (118 осіб).

Проте, за даними моніторингу констатувального етапу експерименту, абсолютна більшість реципієнтів виявила високий рівень зацікавленості та включеності у діяльність. В той же час, в окремої частини студентів було зафіксовано доволі низький рівень сформованості когнітивних операцій. Одержані в процесі констатувального зрізу дані за усіма показниками когнітивно-пізнавального критерію, свідчать про те, що вцілому для студентів-психологів та працюючих психологів в галузі спеціальної освіти характерною була відсутність системності знань; чітких уявлень про психолого-педагогічну діяльність, як наслідок, маємо неповністю сформоване ставлення до неї та відсутність здатності управляти зазначеною діяльністю.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає володіння та використання комплексу узагальнених способів з планування, організації, контролю та корекції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти та містить наступні показники: готовність до професійної діяльності: а) сформованість діагностичних умінь, б) сформованість змістово-процесуальних умінь, в) сформованість прогностичних умінь; здатність використовувати набуті вміння та навички при вирішенні професійних завдань [690; 694].

Для з'ясування стану сформованості процесуально-діялісного компоненту професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти застосовувалась авторська анкета "Психолого-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх психологів" та розв'язання студентами психолого-педагогічних ситуацій [690; 694].

Студентам пропонували набір з психолого-педагогічних ситуацій, що вимагали аналізу з позиції психолога. Наприклад, використовувалася ситуація, де учень спецшколи розчарований своїми навчальними успіхами, сумнівається у своїх здібностях тому що, одержав низький бал з іноземної мови за рік, і звертається до психолога: "Як Ви вважаєте, чи вдасться мені коли-небудь вивчити іноземну мову на відмінно?" Що на це має йому відповісти психолог? Вимагалось спроектувати дану

ситуацію і висловити власну позицію з точки зору того, що хотів би почути від психолога учень четвертого та десятого класу? Або інша ситуація. Після кількох тренінгових занять з командогрупування учні дев'ятого класу звернулися до психолога: “Ми невпевнені в тому, що Ви як психолог зможете нас навчити дружити усім класом”. Ваша реакція на звертання учнів: а) з власної позиції як майбутнього психолога; б) з позиції практичного психолога зі стажем роботи; в) з позиції психолога, досвід якого всього один рік.

У процесі аналізу розв'язання психолого-педагогічних задач бралось до уваги вміння майбутнього психолога в галузі спеціальної освіти раціонально розподілити свої зусилля під час вирішення проблеми (здатність послідовно й логічно здійснити аналіз ситуації, відповідно змінюючи тон і форму спілкування, засоби і методи впливу), виявляти власну позицію, прийняти позицію учня, зрозуміти його реакцію, змодельовати ставлення групи до ситуації та відрефлексувати її з опорою на плюралізм (варіативність або альтернативність) думки.

Уміння передбачати результати своєї діяльності оцінювалися за такою градацією: 5 балів – правильна і повна корекція (високий рівень); 4-3 бали – частково правильна корекція (середній); 2 бали – неправильна, “штучна” корекція (низький рівень).

Як свідчать одержані дані, чимало студентів відчувають значні утруднення, аналізуючи психолого-педагогічні ситуації. Проте, вони не пов'язують свої слабкі сторони з прогалинами у засвоєнні навчального матеріалу, відсутністю чи частковою відсутністю знань з предметів фундаментального та професійноорієнтованого циклів. Зазначимо, що високий (інноваційний) рівень умінь за цими показниками мають лише 17,0% досліджуваних. Відчувають ускладнення при виокремленні й узагальненні своїх здобутків у цілісному фрагменті навчально-професійної діяльності 31,7% майбутніх психологів в галузі спеціальної освіти. 14,0% студентів при

розв'язанні психолого-педагогічних ситуацій не заглиблювалися у їх зміст та кінцевий результат.

Для виконання цього завдання студентам необхідно володіти вмінням визначати точку зору учня, імітувати його міркування, розуміти, як той сприймає дану ситуацію, чому вчинив саме так. Застереження під час розв'язання психолого-педагогічної ситуації: напружене очікування; адаптація до нових умов; довірливі контакти; підтримка, примирення, задоволення інтересу; наполягання й взаємонаполягання; довіра, розгубленість, обмірковування плану; наслідування (позитивного чи негативного); спілкування, виконання доручень, колективна розмова, індивідуальна бесіда; конфлікт, у разі виникнення; конкуренція, зневажання, емоційний вибух тощо. У такому контексті психолого-педагогічна ситуація завжди конкретна, може попередньо проектуватися або виникати стихійно під час проведення занять та інших видів навчальної діяльності.

Встановлений стан сформованості операційно-діяльносного компонента представлено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні сформованості операційно-діяльносного компонента (у %)

Експериментальні групи	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями оперативно-діяльносного критерію (%)							
	Високий (Інноваційний)		Достатній (Продуктивний)		Середній (Реконструктивний)		Низький (Репродуктивний)	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Групи Е1 (199 осіб)	7	3,5	10	5,0	40	20,1	142	71,4
Групи Е2 (294 особи)	11	3,7	18	6,1	70	23,8	195	66,4
Групи Е3 (246 осіб)	9	3,7	16	6,5	58	23,6	163	66,2
Психологи (210)	1	0,5	24	11,4	88	41,9	97	46,2

Отже, за результатами дослідження сформованості *оперативно-діяльносного компонента* стверджуємо про переважання низького (репродуктивного) рівня: 71,4%, 66,4%, 66,2% (142, 195, 163 особи) у групах Е1 (199 осіб), Е2 (294 особи),

Е3 (246 осіб), відповідно. Лише 3,5%, 3,7%, 3,7% (7, 11, 9 осіб) у групах Е1 (199 осіб), Е2 (294 особи), Е3 (246 осіб), відповідно, виявили високий (інноваційний) рівень за даним критерієм, 5,0%, 6,1%, 6,5% (10, 18, 16 осіб) у групах Е1 (199 осіб), Е2 (294 особи), Е3 (246 осіб), відповідно, – достатній (продуктивний) рівень, 20,1%, 23,8%, 23,6% (40, 70, 58 осіб) у групах Е1 (199 осіб), Е2 (294 особи), Е3 (246 осіб), відповідно, – середній (реконструктивний) рівень. Серед практикуючих психологів високий (інноваційний) рівень мають лише 0,5% (1 особа), достатній (продуктивний) – 11,4% (24 особи), середній (реконструктивний) – 41,9% (88 осіб), низький (репродуктивний) – 46,2% (97 осіб).

Важливим етапом нашого дослідження є вивчення стану сформованості **результативно-рефлексивного** компонента в структурі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Його метою передбачено визначення особливостей усвідомлення особистих рис і професійно важливих якостей майбутнього фахівця, що зумовлюють ставлення студентів до себе та ідентифікацію в якості психолога в галузі спеціальної освіти, сприйняття та усвідомлення сенсу обраної професії. Показниками є: здатність до самоуправління та відповідальності за власні дії (аналіз суперечностей, прогнозування, цілепокладання, планування, оцінка якості, прийняття рішення, самоконтроль, корекція); здатність до самоаналізу та рефлексії; орієнтація на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більш високого рівня складності з метою забезпечення конкурентноспроможності.

Для одержання даних про рівень сформованості даного компонента використовувались опитувальник “Рівень суб’єктивного контролю” (РСК), проєктивна методика “Опис життєвого шляху успішного психолога”, методика М. Куна – Т. Мак-Партланда “Хто Я?”, методика “Який Я психолог?” та діагностика потреби у самовдосконаленні (Р. Бабушкін) [690; 694].

Показник- здатність до самоуправління та відповідальності за власні дії (аналіз суперечностей,

генералізація очікувань прогнозування, цілепокладання, планування, оцінка якості, прийняття рішення, самоконтроль, корекція) ми визначали за допомогою опитувальника “Рівень суб’єктивного контролю” (РСК). Даний тест слугує для виявлення екстернального або інтернального типу поведінки засобом генералізації очікувань. У першому випадку людина вважає, що події, що з нею відбуваються, – результат дії зовнішніх сил – випадку, інших людей тощо. У другому випадку людина інтерпретує значущі події як результат своєї діяльності. Висловлені у стенах результати були зіставлені з нормою (5,5). Показник вище 5,5 свідчить про інтернальний тип контролю в даній сфері, нижче 5,5 – про екстернальний. Було встановлено, що опитані з високим показником суб’єктивного контролю (31,3% опитуваних) володіють емоційною стабільністю, завзятістю, рішучістю, товариськістю, високим рівнем самоконтролю та стриманістю. З низьким (28,5% опитуваних), – навпаки, емоційно нестійкими, схильними до неформальної поведінки, мало спілкуються, мають низький рівень самоконтролю і високу напруженість. Оскільки більшості опитаних (48,7%) властива більш-менш широка варіабельність поведінки в залежності від конкретних соціальних ситуацій, то й особливості суб’єктивного контролю також можуть змінюватися у психологів в галузі спеціальної освіти в залежності від того, чи вважають вони ситуацію складною чи простою, приємною чи неприємною і т. д. Рівень суб’єктивного контролю підвищується в результаті проведення психологічної корекції. При цьому слід пам’ятати, що інтернали воліють до недирективних методів психологічної корекції; а екстернали як особистості з підвищеною тривожністю, схильні до депресій, суб’єктивно більш задоволені поведінковими методами. В цілому можна зробити висновок про те, що для більшості студентів (практиків), які пройшли обстеження, властивий незадовільний екстернальний локус контролю.

Проективна методика “Опис життєвого шляху успішного психолога” застосовувалася з метою виявлення у досліджуваних ставлення до окремих аспектів професійної діяльності, визначення рівня сформованості самопізнання

особистості майбутнього психолога в галузі спеціальної освіти та з метою діагностики усвідомлення кар'єрних орієнтирів особистості. Контент-аналіз творів виявляє спрямованість і зміст самопрогнозів, ступінь їхньої визначеності. Студентам пропонувалося змоделювати в описовій формі особистий і професійний шлях становлення психолога, що уможливило проведення професійно-педагогічного самодослідження, здійснити саморефлексію, яка власне спонукала їх до висновку про необхідність спеціальної підготовки, визначення рівня домагання в утвердженні Я-психологів галузі спеціальної освіти. Останнє, за О. Пехотою, виявляється як у зовнішніх (вплив викладачів, рівень викладання психологічних і спеціальних дисциплін, загальна атмосфера навчального закладу та групи), так і у внутрішніх детермінантах (цілі і мотивація студента щодо одержання диплома про вищу освіту, загальна спрямованість особистості (яка знаходить своє вираження в рівні розвитку системи професійно значущих відносин), рівень пізнавальної і професійної активності, змістове наповнення образу Я тощо) [690; 694].

Аналіз описів проєктивної методики *життєвий шлях успішного психолога в галузі спеціальної освіти*, виявив кілька основних, векторів життєвого шляху студентів, за яких можна досягти успішного результату в професійному напрямі. Було підтверджено переважання в ієрархії навчально-професійних мотивів (опанування професією психолога в галузі спеціальної освіти, забезпечення високого рівня професіоналізму) та широких соціальних мотивів (підтримання здорового психологічного клімату у колективі, у суспільстві тощо) [280; 690; 694].

На підставі аналізу відповідей студентів констатуємо, що професійну діяльність психолога в галузі спеціальної освіти зумовлюють наступні фактори: загальна якісна професійна підготовка в галузі спеціальної освіти, що відповідає ринку праці (13,4%); володіння необхідними освітніми технологіями (12,1%); здатність швидко оволодівати необхідними знаннями (9,2%); володіння іноземною мовою на достатньому рівні (3,5%); уміння планувати свої дії (3,9%);

здатність до творчого підходу до своїх професійних обов'язків (5,1%); позитивне ставлення до своєї роботи (3,9%); уміння користуватися відповідною фаховою літературою, документацією (7,9%); здатність орієнтуватися у нестандартних ситуаціях (7,1%); бажання до безперервного професійного вдосконалення (9%); здатність аналізувати (6,3%).

Оскільки нас цікавила здатність до управління професійною діяльністю, ми вважали за доцільне дещо змінити інструкцію методики **“М. Куна – Т. Мак-Партланда “Хто Я?”**, і пропонували досліджуваним оцінити твердження, уявляючи себе з позиції психолога в галузі спеціальної освіти [280; 690; 694]. Це дало змогу визначити потенційні можливості для успішного вирішення навчальних завдань та професійних проблем у майбутній діяльності, реалізації рольових очікувань учасників у ситуації навчальної взаємодії. Чим більше балів одержували досліджувані, тим вищою вважалися їхні потенційні можливості (здатності). Якісний і кількісний аналіз даних дав змогу виявити зміст мотивації досліджуваних щодо майбутньої професійної діяльності, уявлення про неї, наявності особистісного професійного еталону (Я-реальне і Я-уявне як фахівець) та здатності до управління професійною діяльністю. Загальною тенденцією є визначення позитивного ставлення спеціальних психологів до істотних аспектів професійної діяльності. Йдеться про позитивне ставлення до професії, бажання самовдосконалюватися та саморозвиватися, бути корисним, позитивно впливати на соціум, але у 14,1% студентів виникли коливання щодо впевненості у своїх професійних можливостях.

Потреба в самовдосконаленні визначалася за методикою **Р. Бабушкіна “Діагностика потреби у самовдосконаленні”** [690]. Використовувалося 30 запитань, які визначали вираженість потреби у самовдосконаленні за шкалою: високий ступінь (71-90 балів), середній ступінь (62-70 балів); низький ступінь (30-61 балів). Виходячи з результатів даного тесту, низький ступінь вираженості потреби у самовдосконаленні виявили у 24,9%, середній ступінь – у 61,8%, високий ступінь – у 13,3% студентів.

Одержані результати свідчать, що зазначена потреба студентської молоді не є достатньою.

При визначенні рівня сформованості особистісно-рефлексивного компонента в структурі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти оптимальним вважався середній рівень, оскільки високий рівень свідчить про занадто глибоке занурення і відхід від реального відчуття і сприйняття. За результатами нашого дослідження підсумовуємо, що саме середній рівень сформованості особистісно-рефлексивного компонента в структурі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти дозволяє досягти вершин у професії.

Рівні сформованості особистісно-рефлексивного компонента в структурі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти представлено в таблиці результатів 2.5.

Таблиця 2.5

***Рівні сформованості
результативно-рефлексивного компонента (у %)***

Експериментальні групи	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями результативно-рефлексивного критерію (%)							
	Високий (Інноваційний)		Достатній (Продуктивний)		Середній (Реконструктивний)		Низький (Репродуктивний)	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Групи Е1 (199 осіб)	9	4,5	14	7,0	68	34,2	108	54,3
Групи Е2 (294 особи)	15	5,1	16	5,4	94	32,0	169	57,5
Групи Е3(246 осіб)	10	4,0	16	6,5	88	35,8	132	53,7
Психологи (210)	12	5,7	48	22,9	70	33,3	80	38,1

Як видно з таблиці, аналіз результатів дослідження свідчить також про переважання низького (репродуктивного) рівня сформованості *результативно-рефлексивного компонента*: 54,3%, 57,5%, 53,7% (108, 169, 132 особи) у групах Е1 (199 осіб), Е2 (294 особи), К (246 осіб), відповідно. Лише 4,5%, 5,1%, 4,0% (9, 15, 10 осіб) у групах Е1 (199 осіб), Е2 (294 особи), Е3 (246 осіб), відповідно, виявили високий (інноваційний) рівень за даним критерієм, 7,0%, 5,4%, 6,5% (14, 16, 16 осіб) у групах Е1 (199 осіб), Е2 (294 особи), Е3 (246 осіб), відповідно, – достатній

(продуктивний) рівень, 34,2%, 32,0%, 35,8% (68, 94, 88 осіб) у групах Е1 (199 осіб), Е2 (294 особи), Е3 (246 осіб), відповідно, – середній (реконструктивний) рівень. Серед психологів високий (інноваційний) рівень мають лише 5,7% (12 осіб), достатній (продуктивний) – 22,9% (48 осіб), середній (реконструктивний) – 33,3% (70 осіб), низький (репродуктивний) – 38,1% (80 осіб).

На основі здійсненого науково-теоретичного аналізу сутності досліджуваного нами феномена професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, на першому етапі констатувального експерименту схарактеризовано якісний рівень зазначених вище критеріїв за допомогою застосування емпіричних методів (цілеспрямованого педагогічного спостереження, анкетування, тестування, аналізу педагогічних ситуацій тощо) які, крім навчальної і корекційної, виконували в дослідженні контрольню-діагностувальну функцію. Дослідження містило як традиційні форми контролю, так і нетрадиційні: усні, письмові (за відтворенням інформації), іспити, заліки, опитування (за формою проведення), індивідуально-творчі та експериментально-діагностичні (за змістом). Зазначені форми контролю та самоконтролю забезпечують зворотній зв'язок, дають інформацію викладачеві про засвоєння знань, про зміст і сутність психологічних і педагогічних складових у професійній підготовці психологів в галузі спеціальної освіти. Це дає змогу оперативно реагувати на недоліки, труднощі та помилки, що заважають засвоєнню навчальної інформації, шляхом індивідуально-особистісної орієнтації на сприйняття окремих методик, технологій діагностики, реабілітації та корекції, внесення в процес змінювання матеріалу, використання методів подання та застосування знань, зміни ступеню труднощів тощо. Певне місце займає самоконтроль, самоперевірка, самокорекція (самотестування, самоспостереження, рефлексія) з наступним обговорюванням у групі.

Отже, діагностування учасників констатувального етапу експерименту дало змогу відтворити загальну картину стану досліджуваного явища та диференційовано підійти до визначення вихідного стану професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Таблиця 2.6

Усереднений показник сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти студентів і практикуючих психологів (констатувальний етап експерименту)

Рівні	Групи	Критерії								Показник сформованості Компонентів пп	
		Професійно-мотиваційний		Когнітивно-компетентнісний		Операційно-діяльнісний		Результативно-рефлексивний			
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Високий (Інноваційний)	Групи Е1 (199 осіб)	4	2,0	8	4,0	7	3,5	9	4,5	7	3,5
	Групи Е2 (294 особи)	7	2,4	14	4,8	11	3,7	15	5,1	12	4,1
	Групи Е3 (246 осіб)	7	2,8	12	4,9	9	3,7	10	4,0	10	4,1
	Психологи	9	4,3	3	1,4	1	0,5	12	5,7	6	2,9
Достатній (Продуктивний)	Групи Е1 (199 осіб)	75	37,7	56	28,1	10	5,0	14	7,0	39	19,6
	Групи Е2 (294 особи)	110	37,4	80	27,2	18	6,1	16	5,4	56	19,0
	Групи Е3 (246 осіб)	92	37,4	68	27,7	16	6,5	16	6,5	48	19,5
	Психологи	26	12,4	20	9,5	24	11,4	48	22,9	30	14,3
Середній (Реконструктивний)	Групи Е1 (199 осіб)	100	50,3	105	52,8	40	20,1	68	34,2	78	39,2
	Групи Е2 (294 особи)	140	47,6	148	50,3	70	23,8	94	32,0	113	38,4
	Групи Е3 (246 осіб)	123	50,0	128	52,0	58	23,6	88	35,8	99	40,2
	Психологи	121	57,6	69	32,9	88	41,9	70	33,3	87	41,4
Низький (Репродуктивний)	Групи Е1 (199 осіб)	20	10,0	30	15,1	142	71,4	108	54,3	75	37,7
	Групи Е2 (294 особи)	37	12,6	52	17,7	195	66,4	169	57,5	113	38,5
	Групи Е3 (246 осіб)	24	9,8	38	15,4	163	66,2	132	53,7	89	36,2
	Психологи	54	25,7	118	56,2	97	46,2	80	38,1	87	41,4
Усього	Групи Е1 (199 осіб)	199	100	199	100	199	100	199	100	199	100
	Групи Е2 (294 особи)	294	100	294	100	294	100	294	100	294	100
	Групи Е3 (246 осіб)	246	100	246	100	246	100	246	100	246	100
	Психологи	210	100	210	100	210	100	210	100	210	100

На всіх етапах констатувального дослідження мали місце методи первинного аналізу та узагальнення. Діагностичний інструментарій залишався постійним упродовж усієї

експериментальної роботи першого етапу констатувального дослідження, зазнавав змін лише зміст тестів, анкет і завдань.

На другому етапі експерименту на основі визначених критеріїв та показників готовності психолога до означеної діяльності та за допомогою підібраних організаційних форм і методів діагностування було з'ясовано чотири рівні сформованості визначених компонентів за відповідними критеріями: високий (інноваційний), достатній (продуктивний), середній (реконструктивний), та низький (репродуктивний). У ході експериментального констатувального етапу дослідження нами з'ясовані їх якісні характеристики. Представимо кожний з чотирьох критеріїв у форматі заявлених чотирьох рівнів.

Якісні характеристики рівнів сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти

На другому етапі експерименту на основі визначених критеріїв та показників готовності психолога до означеної діяльності та за допомогою підібраних організаційних форм і методів діагностування було з'ясовано чотири рівні сформованості визначених компонентів за відповідними критеріями: високий (інноваційний), достатній (продуктивний), середній (реконструктивний), та низький (репродуктивний). У ході експериментального констатувального етапу дослідження нами з'ясовані їх якісні характеристики. Представимо кожний з чотирьох критеріїв у форматі заявлених чотирьох рівнів.

Професійно-мотиваційний критерій. Інноваційний високий рівень. Зазначимо, що майбутній психолог в галузі спеціальної освіти, який має високий рівень сформованості даного компоненту, чітко усвідомлює ідеал психолога та проявляє професійний інтерес до роботи, має стійкі мотиви та цілі професійної підготовки (мотиви вибору професії – внутрішні), визнає пріоритет розвитку власної особистості, цінує свої інтереси, прагне досягнути високих результатів у професійній діяльності, характеризується вираженою гуманістичною зорієнтованістю та вважає необхідним

оволодіння міцними знаннями з медико-біологічних, клінічних, психологічних і педагогічних дисциплін для подальшої професійної (діагностичної, реабілітаційної, корекційної, консультативної, пропедевтичної та ін.) діяльності. Також студент має професійну зацікавленість у оволодінні новітніми корекційними технологіями та методиками як основи успішності корекційної роботи та досягнення професійної компетентності. Під час реалізації особистісних професійно-освітніх та виховних завдань демонструє почуття задоволення від навчання й обраної педагогічної професії, позитивне відношення, стійку вмотивованість та готовність до набуття умінь й навичок. *Продуктивний достатній* рівень сформованості зазначеного компонента відзначається достатнім вираженням істотного стимулу набуття психологом в галузі спеціальної освіти знань, умінь та навичок, що дозволятимуть реалізовувати загальну концепцію особистісно орієнтованої освіти у професійній діяльності. поряд із загальними, домінують психолого-педагогічні цінності, а також цінності, пов'язані з розумінням значущості професійних знань. Студент демонструє бажання гармонізації власного "Я" та прагне створити емоційно-комфортні умови для взаємодії з дітьми у полі корекційно-психологічної діяльності (безпосередньо на корекційних заняттях, у діалогово-комунікативній ситуації тощо). Проте, недостатню увагу приділяє психолого-педагогічному комфорту у спілкуванні з колегами та батьками дітей, вважаючи це малозначущим, непоказовим елементом власного індивідуального стилю корекційно-психологічної діяльності. Розуміє необхідності та проявляє бажання оволодіти міцними знаннями з медико-біологічних, клінічних, психологічних і педагогічних дисциплін Прагне оволодіти новітніми корекційно-психологічними технологіями та методиками як основами успішності корекційної роботи та досягнення професійної компетентності. Особливий інтерес зосереджує лише на окремих видах та засобах психологічної і педагогічної складових фахової підготовки. *Реконструктивний*

середній рівень сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань відповідає евристичному ставленню до професійної діяльності. Майбутній психолог в галузі спеціальної освіти з даним рівнем усвідомлює ідеал психолога, але йому притаманна ситуативна зацікавленість професією, мотиви оволодіння професією нестійкі або можуть змінюватися залежно від зовнішніх впливів (мотиви вибору професії – переважно зовнішні); відзначається цілеспрямованістю, але пасивним ставленням до навчання (бажання без прагнення до дії) та нестійким індиферентним ставленням до інновацій. Реципієнт оцінює інтегративні технології у психолого-педагогічному навчально-виховному процесі як складні (або як вузькоспеціалізовані, наприклад, при роботі з дітьми із ураженням ЦНС з якими від працювати не планує тощо), але цікаві та ефективні. *Реконструктивний низький* рівень сформованості знань та готовності майбутніх та практикуючих психологів до професійної діяльності визначається як слабоефективний, репродуктивний формат розвитку психолога. Студент-психолог з низьким рівнем за даним компонентом характеризується відсутністю чітко визначеного ідеалу професії; відсутня професійна зацікавленість, він не розуміє і не сприймає мотивів і цілей оволодіння професією психолога в галузі спеціальної освіти (мотиви вибору професії – зовнішні); не прагне до професійного самовдосконалення та самоздійснення. Мотивація до вискоефективної професійної діяльності на креативних засадах несформована. Студент демонструє байдуже ставлення до обраної професії та ставиться формально до виконання своїх професійних завдань. Він слабо вмотивований корекційно-психологічною діяльністю та вважає свій професійний вибір вимушеним (це – вибір батьків, не має перспективи у самій професії, вона не є престижною для суспільства, можлива зміна професії у майбутньому тощо). Навчання у вищому навчальному закладі підпорядковане особистим цілям чи переконанням; домінують загальні людські цінності. Проте

студент розуміє важливість гуманістичних відносин у суспільстві та необхідність загальної соціалізації та гармонізації життя людини з особливими освітніми потребами у сучасному соціально-економічному та політичному середовищі. Водночас жваво цікавиться інноваційними видами та технологіями корекційно-психологічного впливу. Часто подібне захоплення в подальшому переростає в появу інтересу до обраної психолого-педагогічної професії.

Когнітивно-компетентнісний критерій. З високим рівнем сформованості даного компоненту майбутній психолог має глибокі, стійкі знання про специфіку професійної діяльності психолога в галузі спеціальної освіти, основні закономірності, принципи, методи, форми, засоби та прийоми, необхідні для ефективного здійснення професійної діяльності та професійного самовдосконалення. Використовує оригінальні джерела наукової інформації; володіє універсальними методами, обґрунтованими науковими ідеями та принципами; володіє та вільно оперує науковими поняттями, правилами, нормами, теоріями і концепціями. Задачі і проблеми вирішує на основі теоретично обґрунтованого багатокритеріального вибору; бачить проблему; визначає індивідуальні особливості розвитку особистості. Тобто при *інноваційному високому* рівні сформованості медико-психологічних і педагогічних знань за даним критерієм фіксується сформована система медичних, психологічних і педагогічних знань. Студент демонструє компетентність з більшості видів і технологій корекційної роботи та розвиненість професійного мислення. Студент вміє самостійно знаходити додаткові джерела інформації задля уможливлення оптимальної інтенсивності корекційно-психологічної роботи, аналізує їх та робить цілісний прогноз стосовно ефективності психологічного втручання. На *продуктивному достатньому* рівні студент має достатній теоретико-когнітивний розвиток у структурі сформованості психологічних і педагогічних знань: демонструє глибокі теоретико-методологічні знання з транс- та міждисциплінарних

спецкурсів (чітка сформованість знань з окремих найбільш цікавих та значущих для професійної діяльності знань поєднується з фронтальною обізнаністю з іншими видами й засобами психологічної, соціальної і педагогічної корекції, діагностики, реабілітації тощо). Рівень розвиненості професійного мислення (аналіз, синтез, узагальнення, прогнозування тощо) є досить високим (в основному за рахунок детального опанування транс- та міждисциплінарним підходом до окремих видів і засобів корекційного процесу та загальною професійною обізнаністю). Має психологічні знання, які дозволяють визначити спрямованість професійної діяльності психолога в галузі спеціальної освіти, власну стратегію поведінки в різних ситуаціях, ефективно вирішити певні психологічні задачі. Володіє психологічною термінологією; використовує навчальну та наукову психолого-педагогічну літературу з метою професійного самовдосконалення. *Реконструктивний середній* рівень сформованості медико-психологічних і педагогічних знань за даним критерієм передбачає, що їх система сформована частково. Студент володіє певними спеціальними, психолого-педагогічними, управлінськими, науково-методичними, предметними, технологічними знаннями, але не завжди розкриває сутність понять у повному обсязі. Здатність до науково-дослідної роботи в галузі корекційної педагогіки та елементи інтегративного мислення в окремих психолого-педагогічних ситуаціях простежуються епізодично. На *репродуктивному низькому* рівні сформованості психологічних знань студент володіє навчальним матеріалом лише у форматі елементарного розпізнавання й відтворення окремих фактів, елементів, понять, навичок у галузі спеціальної психології. Рівень розвиненості професійного мислення дуже низький або практично відсутній внаслідок слабкої мотивації при опануванні інформацією з транс- та міждисциплінарних курсів. Фіксується відсутність системи знань та уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати одержану з курсу інформацію. Тож,

студенту з низьким рівнем за визначеним компонентом характерна поверхневість психологічних знань про особливості психологічних ситуацій, специфіку професійної діяльності. Спеціальні, психолого-педагогічні, управлінські, науково-методичні, предметні, технологічні знання студента мають поверхневий, нестійкий характер. Слабо володіє психологічною термінологією, майже не використовує навчальну та науково-методичну літературу для професійного самовдосконалення.

Операційно-діяльнісний критерій. Майбутній фахівець з високим рівнем за даним критерієм вміє творчо застосовувати теоретичні положення в нестандартній професійній діяльності; у нього в арсеналі наявні професійні вміння (діагностичні, прогностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні, когнітивні, рефлексивні) та навички, необхідними для ефективної психологічної діяльності. Вміє здійснювати ціле покладання; ефективно застосовує різноманітні методи і засоби навчання, форми контролю. Долає конфлікти шляхом пошуку компромісу. Досконало володіє сучасними психологічними технологіями та вміє творчо їх використовувати. Швидко адаптується до нових соціальних умов. Тож, *інноваційний високий* рівень сформованості психологічних знань студента за операційно-діялісним критерієм передбачає наявність таких даних з показників цього критерію: студенти виявляють високу оперативність розумових дій-рішень при виборі технологій корекційно-психологічної роботи; впроваджують психологічні знання у практичну діяльність; проявляють готовність до організації та співпраці у корекційній діяльності; здатні передати психологічні знання. Обов'язковим елементом професійної самореалізації для студентів на даному рівні стає активний індивідуально-творчий пошук, відкриття та розробка нових видів та засобів корекції у професійній діяльності: спостерігається здатність до систематичної науково-дослідної діяльності, до висування нових ідей і пошуку інновацій, творча уява, імпровізація (наприклад, розробка власних корекційно-психологічних проектів тощо). Як правило, використання

корекційних засобів носить розвивальний характер: студент демонструє творчий підхід у поєднанні знань з різних галузей на основі транс- та міждисциплінарного підходів. *Достатній продуктивний* рівень сформованості психологічних знань за даним критерієм передбачає достатній рівень у розвитку розумових дій-рішень у режимі “тут та зараз” та необхідний арсенал психомоторних дій під час організації корекційного психолого-педагогічного простору. Загалом невербальна поведінка відповідає етичним стандартам психологічної професії у вимірах гуманістичної парадигми (загальна позитивна, свідомо відкритість та щирість у поведінці з оточуючими). Студент високо цінує індивідуально-творчий елемент у своїй професії, проте не завжди актуалізує власний індивідуальний досвід креативного підходу до вирішення педагогічної ситуації за допомогою професійних знань (досить часто вдається до репродуктивних дій, що відтворюють певні технології). Фіксується системне володіння освітніми технологіями з використанням психологічних засобів корекційної допомоги. На *реконструктивний середньому* рівні уміння та навички сформовані частково. У своїх професійних діях-рішеннях цілком самостійний, хоча часто орієнтується на допомогу та очікує її, інколи може проявляти на самостійність у виборі методів і прийомів комплексної психологічної допомоги. Починає оцінювати власні можливості в її реалізації на практиці. Розумові дії-рішення в основному будуються на логічно-раціональних засадах надання переваги традиційних засобам психологічної допомоги над інноваційними з урахуванням індивідуально-особистісних особливостей. Творча активність ще невисока, але присутні елементи пошуку нових рішень у стандартних умовах. Не завжди точно визначає цілі і завдання діяльності, ефективні методи і засоби навчання, допускає методичні помилки під час планування й організації професійної діяльності. Уникає конфліктів або вдається до пошуку компромісу. В процесі навчально-пізнавальної діяльності частково використовує сучасні методи навчання.

Достатньо швидко адаптується. *Репродуктивний низький* рівень сформованості психологічних знань фіксується, коли студент у професійній діяльності, в основному, користується засобами традиційної авторитарно-дисциплінарної педагогічної системи, яка дозволяє формально реалізовувати завдання корекційно-психологічного процесу та водночас широко користуватися транс- та міждисциплінарними можливостями. Студент демонструє байдужість та незацікавленість тим, що відбувається в аудиторії, як під час занять, так й у період практичного опанування засобами корекційно-психологічної роботи в умовах навчально-виховного закладу. Індивідуально-творче самовираження психолога в галузі спеціальної освіти у професійній діяльності практично відсутнє. У вирішенні творчих завдань надається перевага інтуїції, відсутні вміння аналізувати та осмислювати власний досвід. Виявляється неготовність до організації та співпраці у корекційно-психологічній діяльності, нездатність передавати медико-психологічні знання. Технологічна готовність пов'язана з використанням власного досвіду або копіюванням готових методичних розробок із невеликими змінами при застосуванні відібраних прийомів роботи. Тож, студент не вміє визначати цілі й завдання роботи, ефективні методи і засоби навчання. При розв'язанні конфліктних ситуацій простежується зорієнтоване збереження власної позиції "уникнення неприємностей". Поверхнево орієнтується у доцільності використання новітніх технологій. Повільно адаптується до нових соціальних умов.

Рефлексивно-результативний критерій. При *інноваційному високому* рівні сформованості психологічних знань студента за даним критерієм аналітико-рефлексивні вміння реципієнта посідають особливе місце в структурі його готовності до професійної діяльності. Студент використовує свої знання та навички обізнаності та креативного професійного саморозвитку, готовий до професійного самоаналізу та рефлексії. Постійно самовдосконалюється, прогнозує

самореалізацію та саморозвиток: психологічна рефлексія є необхідним елементом професійної діяльності, який використовується з метою визначення подальшої перспективи у розвитку індивідуальної психолого-педагогічної майстерності. Майбутньому психологу в галузі спеціальної освіти з високим рівнем готовності до професійного самовдосконалення за даним компонентом притаманні такі професійно важливі якості як любов до людей, справедливість, альтруїзм, комунікативність, щирість, толерантність, творчість, відповідальність, він готовий до співпереживання, співпраці тощо. Передбачає здатність адекватно оцінювати власний рівень професійної компетентності; вміння аналізувати, оцінювати, корегувати власну діяльність; постійне прагнення до самовдосконалення, володіння вміннями самоконтролю, самоорганізації, в перспективі, самоздійснення. Прослідковується орієнтація на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності. *Достатній продуктивний* рівень згідно даного компоненту визначає наступне: студент в повній мірі володіє зазначеними вище професійно значущими якостями та здібностями; прагне до професійного та особистісного саморозвитку, активно та на достатньому професійному рівні проводить ретроспективний аналіз власної корекційно-психологічної діяльності. Він досить активно реалізує ідеї самоцінності людської особистості. Але не вбачається перспектив попереднього рівня. *Середній реконструктивний* рівень сформованості психологічних знань за даним критерієм передбачає наявність у студента потреби в самовдосконаленні та у частковому професійному самоаналізі на емоційно-чуттєвому рівні. Студент загалом визнає унікальність та неповторність людської особистості у просторі корекційного навчально-виховного процесу, проте не погоджується з абсолютною перевагою демократичного стилю, вважаючи за необхідне звернення сучасного психолога до дисциплінарно-організуючих, “жорстких” методів впливу на особистість. Не завжди адекватно оцінює власний рівень

професійної компетентності; вміє здійснювати загальний аналіз і оцінку власної діяльності, але здатність і вміння корекції власної поведінки, прагнення до самовдосконалення розвинені недостатньо і мають ситуативний характер. Частково схильний до емпатії, гнучкості. На *репродуктивному низькому* рівні сформованості потреби у самоаналізі та саморозвитку немає. Студент-психолог не вміє або не виявляє бажання критично аналізувати власну діяльність, не бачить потреби в самовдосконаленні, не володіє вміннями самоконтролю і корекції. Самооцінка студентом власного рівня професійної компетентності неадекватна (завищена або занижена). Вольові регулятори поведінки розвинені слабо. Студент не вважає за необхідне реалізовувати на практиці ідеї особистісно орієнтованої педагогічної парадигми. Цей рівень фіксується також у тих випадках, коли психологи в галузі спеціальної освіти лише частково усвідомлюють необхідність саморозвитку та самовдосконалення проте не виявляють ініціативи щодо їх здійснення.

Такий розподіл за критеріальними рівнями надавав можливість побудувати та перевірити методами вторинної статистичної обробки експериментальних даних припущення про наявність високої кореляції між першим та другим, третім та четвертим критеріями. Хоча, як показало проведене дослідження стану сформованості компонентів професійної підготовки у студентів (психологів), певний рівень сформованості психологічних і педагогічних знань за операційно-діяльним критерієм відбувався за умовою одержання та усвідомлення інформації щодо основ професійної діяльності та сформованості професійного мислення (когнітивно-компетентнісний критерій). При цьому інформаційна освіченість суб'єкта не завжди передбачає факт певного рівня оволодіння практичними вміннями та навичками використання знань у корекційно-професійній діяльності (дані за операційно-діяльним критерієм нижчі, ніж за когнітивно-компетентнісним).

Аналіз одержаних результатів дозволив зробити висновки про загальний середній і низький рівень сформованості компонентів професійної підготовки у студентів та психологів в галузі спеціальної освіти. Лише за професійно-мотиваційним критерієм спостерігається більш позитивна ситуація, оскільки більшість психологів та студентів усвідомлюють необхідність та важливість володіння професійними знаннями та вміння як базису професійної компетентності. З іншого боку, неналежна забезпеченість змісту підготовки психологів в галузі спеціальної освіти зумовлює переважно низький і середній показники таких критеріїв як когнітивно-компетентнісний та операційно-діяльнісний.

Переважно низький стан розвитку рефлексивно-результативних характеристик студентів (психологів) свідчить про незначний (або іноді відсутній) особистий досвід корекційно-психологічної діяльності взагалі (у студентів) та недостатню орієнтованість працюючих психологів в галузі спеціальної освіти на необхідність та важливість самоаналізу, саморозвитку та професійного самоздійснення.

З метою узагальнення одержаних експериментальних даних і на основі критеріальної моделі оцінки готовності психологів до інноваційної професійної діяльності нами було визначено усереднений показник сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти студентів і психологів на констатувальному етапі експерименту.

Отже, належна констатувальна діагностика забезпечує науковий підхід до організації роботи зі студентами, їх професійного розвитку та саморозвитку. Сучасна професійноспрямована підготовка психологів в галузі спеціальної освіти – це цілісний процес, система, яка складається з цілого ряду підсистем, кожна з яких виконує свою функцію. Кожен етап навчання має свою специфіку. Ця специфіка проявляється в методологічному та психологічному планах. У першому – матеріал змінюється за структурою, складністю змісту. Щодо другого – передбачається розвиток

компонентів професійноспрямованої діяльності, вдосконалення процесів і операцій мислення, формування професійних інтересів. Забезпечення процесу якісної діагностики завдяки представленим методикам уможливить спостереження транс- та міжкомпонентного зв'язку. Діагностика успішності професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти дозволить одержати не лише інформацію для роздумів і подальшого аналізу, але й сприятиме визначенню напрямів та перспектив професійного зростання, зміцнення адекватної професійної самооцінки, позитивної Я-концепції і психологічної комфортності майбутнього фахівця [690; 694].

Також особливу увагу слід зосередити на тому, що реформування досліджуваної освітньої галузі потребує розробки наукових основ системи професійно орієнтованої підготовки психологів в галузі спеціальної освіти шляхом усунення дрібних навчальних курсів та створення інтегративних транс- та міждисциплінарних комплексів, які склали б базу для оволодіння теоретичними основами та практичними вміннями діагностичної, корекційної, реабілітаційної, консультативно-просвітницької роботи, що має забезпечити фундаменталізацію всієї професійної підготовки.

Висвітлені аргументи підтверджують необхідність розробки й реалізації моделі психологічної і педагогічної складових професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Здійснений ґрунтовний аналіз тематичних планів медичних, психологічних і педагогічних дисциплін в освітньо-професійній програмі підготовки психологів в галузі спеціальної освіти підтвердив необхідність застосування сучасних інноваційних технологій в підготовці психологів в галузі спеціальної освіти засобом дотримання таких тенденцій, як:

– універсальна взаємодія різних педагогічних систем і технологій навчання, впровадження на практиці нових форм і

цілісних педагогічних систем, що забезпечить ефективність педагогічного процесу на основі компетентнісного підходу;

– необхідність дотримання умови раціонального поєднання зарубіжного передового педагогічного досвіду на царині психологічної освіти із новаторським педагогічним доробком українських вчених та педагогів-організаторів вищої освіти зазначеного профілю;

– значне й постійне зростання ролі комунікативної спрямованості навчання, в тому числі і володіння іноземною мовою – це та професійна і культурна база для фахівця будь-якої спеціальності, що дає йому можливість бути рівноправним партнером у міжнародному співробітництві; зростання ролі компетентнісної мобільності студента як учасника навчального процесу в умовах інтернаціоналізації;

– одним з провідних завдань професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти має бути розвиток їх професійного управлінського мислення, яке характеризується усвідомленим, цілеспрямованим, системним підходом та має відбуватися завдяки: формуванню специфічних професійних знань, вмінь та навичок у межах спеціальних обов'язкових та елективних навчальних курсів, спецкурсів, спрямованих на опанування студентами професійних узагальнень; активізації мисленневих процесів завдяки впровадженню системи тренінгів, дискусій, рольових ігор, навчальних конференцій, науково-дослідних гуртків і студій, методів проєкції та ситуативного навчання, наставництва; навчальній та супервізорській практиці;

– маніфестація управлінської компетентності як основи професійної діяльності фахівця, зокрема, психолога, що характеризується особливостями усвідомлення поведінки та діяльності людей в організації і є часткою сфери культури праці, культури професійної діяльності. В особистісному плані організаційно-управлінська компетентність визначається певними особливостями, якостями та стилем діяльності

психолога, що безпосередньо впливають на умови співробітництва у досягненні мети;

– логічна необхідність, що зумовлена вищенаведеним аналізом щодо визначення закономірностей та можливостей створення проєкцій інноваційної функціональної системи компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження дозволив визначити об'єктивний стан сформованості зазначених компонентів та уможливив висновок про коректність загальної мети дослідження щодо тактики проведення формувального експерименту, враховуючи особливості та потенційні можливості його учасників, та підтвердив доцільність вдосконалення процесу навчання майбутніх і працюючих психологів в галузі спеціальної освіти, спрямованого на вдосконалення компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Зазначений аналіз підтвердив необхідність трансформації змісту професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти з урахуванням особливостей наукової і професійної діяльності на світовому ринку послуг. Реалізація зазначеного передбачає гнучкість змісту зазначеної професійної підготовки у вищих навчальних закладах, що полягає в постійному оновленні/вдосконаленні всіх її структурних компонентів відповідно до актуальних тенденцій (глобалізації, інтеграції, стандартизації, фундаменталізації, інформатизації, неперервності, інноваційності), перспектив розвитку вищої освіти та сучасних вимог до підготовки психологів в галузі спеціальної освіти до наукової і професійної діяльності інноваційного характеру з урахуванням попиту на світовому ринку послуг.

Узагальнення окреслених теоретико-концептуальних засад дало підстави для розробки методики емпіричного дослідження. Виділені теоретико-методологічні засади змістової, методичної та організаційної складових професійної

підготовки психологів в галузі спеціальної освіти підтверджують доцільність та виступають підґрунтям для розробки системи зазначеного процесу.

Аргументовано, що розвиток суспільства на сучасному етапі характеризується надзвичайно складними процесами, що призводять до глибинних якісних змін, які охоплюють усі сфери життєдіяльності людини. В умовах глобалізації, інтеграції й ускладнення соціальної діяльності, значної кількості інформації, швидкого та постійного оновлення технологій психологи в галузі спеціальної освіти можуть успішно функціонувати тільки в тому випадку, якщо вони матимуть певні життєві ціннісні орієнтації, якості і здібності, що забезпечать стійкість їх розвитку, соціальну мобільність, творчу особистісну позицію та гнучку адаптацію до всіх трансформацій. Це обумовлює необхідність заміни традиційної “знанневої” парадигми вищої освіти на нову, яка більшою мірою відповідатиме актуальним і перспективним потребам як розвитку суспільства, так і потребам самих фахівців.

Висновки до другого розділу

Провідна ідея професійної підготовки психологів означеної галузі полягає у запровадженні такої функціональної системи, впровадження якої дало б змогу цілевідповідно, методологічно й освітньо-процесуально забезпечити якість і результативність навчально-виховного процесу у вищій школі. Обґрунтовано доцільність використання за основу наукового пошуку консолідацію методологічного, теоретичного та практичного концептів у сукупності відповідних їм підходів (гуманістичний, аксіологічний, гносеологічний, акмеологічний, системний, контекстний, інтегративний, діяльнісний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, рефлексивно-діяльнісний, особистісноорієнтований), що представлені інтегральною взаємодією і є нерозривним механізмом стосовно

професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Отже, комплексне поєднання концептуальних підходів створює передумови до глибинного розуміння і осягнення суті та шляхів вдосконалення досліджуваного феномену професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

На підґрунті узагальнення концептуальних підходів було окреслено принципи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. До системи принципів включено наступні: загальнодидактичні – науковості, наступності, системності, професійно-педагогічної спрямованості, гуманізації й гуманітаризації, єдності раціонального й емоційного, єдності емпіричного та теоретичного знання, доступності, наочності, активності, цілеспрямованості та мотивації, значущості знань і професійної компетентності, самостійності, зв'язку вивчення психології з життям і практикою; спеціальні – діагностико-корекційного підходу, креативності в контексті професійно-педагогічної спрямованості, єдності предметно-орієнтованого й особистісно-орієнтованого вивчення спеціальної психології, організації постійної професійної взаємодії, інтегративності знань та модульності інтегративних транс- та міждисциплінарних курсів, раціонального запровадження іншомовної компетенції, орієнтації на самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення, самовиховання, самореалізацію, самоуправління та самоздійснення особистості спеціального психолога. Вищенаведені принципи органічно пов'язані між собою. Їх взаємодоповнення і сумісна реалізація підвищують якість процесу підготовки майбутніх спеціальних психологів, забезпечують цілісність функціонування процесу професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Разом з тим, кожний принцип має свою зону найбільш повного здійснення. Усвідомлення й упровадження принципів у навчальному процесі надало можливість організувати такий процес відповідно до його закономірностей, обґрунтовано й свідомо визначити його цілі й виважено підійти до змістового

наповнення, відбору форм і методів навчання, що були тотожними цілям.

Визначено компоненти професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти: професійно-мотиваційний, когнітивно-компетентнісний, операційно-діяльнісний, результативно-рефлексивний. Дані структурні компоненти є взаємопов'язаними, взаємозалежними та доповнюючими один одного. Відповідно до кожного структурного компонента, враховуючи специфіку діяльності спеціального психолога, визначено критерії та показники рівнів їх сформованості: професійно-мотиваційний; когнітивно-компетентнісний; операційно-діяльнісний; результативно-рефлексивний.

На основі визначених критеріїв та показників та за допомогою підібраних організаційних форм і методів діагностування виокремлено чотири рівні сформованості зазначених компонентів: високий (інноваційний), достатній (продуктивний), середній (реконструктивний) та низький (репродуктивний).

Згідно аналізу результатів констатувального етапу дослідження визначено об'єктивний стан сформованості компонентів професійної підготовки, що уможливив висновок щодо тактики проведення формувального експерименту, враховуючи особливості та потенційні можливості його учасників, та підтвердив доцільність вдосконалення процесу навчання майбутніх і працюючих спеціальних психологів, спрямованого саме на вдосконалення компонентів професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Виділені теоретико-методологічні засади змістової, методичної та організаційної складових професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти підтвердили доцільність та виступили підґрунтям для розробки системи зазначеного процесу.

За результатами емпіричного дослідження професійно-мотиваційного компонента було з'ясовано, що високий (інноваційний) рівень сформованості компоненту виявлений лише у 2,0%, 2,4%, 2,8% в групах Е1, Е2, Е3, відповідно, серед

психологів-практиків – лише 4,3%; когнітивно-компетентнісного: 4,0%, 4,8%, 4,9%, серед психологів-практиків – лише 1,4%; оперативно-діяльнісного: стверджуємо про переважання низького (репродуктивного) рівня: 71,4%, 66,4%, 66,2% та лише 3,5%, 3,7%, 3,7% виявили високий (інноваційний), серед психологів-практиків високий (інноваційний) рівень мали 0,5%, а низький (репродуктивний) – 46,2%; результативно-рефлексивного: переважання низького (репродуктивного) рівня: 54,3%, 57,5%, 53,7%, лише 4,5%, 5,1%, 4,0% виявили високий (інноваційний) рівень, серед психологів-практиків високий (інноваційний) рівень мають 5,7%, а низький (репродуктивний) – 38,1%.

Аналіз результатів підтвердив необхідність трансформації змісту професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти з урахуванням особливостей наукової і професійної діяльності на світовому ринку послуг. Реалізація зазначеного передбачає гнучкість змісту досліджуваної професійної підготовки у закладах вищої освіти, що полягає в постійному оновленні/вдосконаленні всіх її структурних компонентів відповідно до актуальних тенденцій (глобалізації, інтеграції, стандартизації, фундаменталізації, інформатизації, неперервності, інноваційності), перспектив розвитку вищої освіти та сучасних вимог до підготовки психологів до наукової і професійної діяльності інноваційного характеру з урахуванням попиту на світовому ринку послуг.

Усвідомлення й упровадження принципів у навчальному процесі надає можливість організувати такий процес відповідно до його закономірностей, обґрунтовано й свідомо визначити його цілі й виважено підійти до змістового наповнення, відбору форм і методів навчання, які були б тотожними цілям.

РОЗДІЛ 3.

Інноваційні технології професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти

3.1. Педагогічні технології реалізації професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти

Визначивши європейський напрям розвитку освіти як основний і принциповий, наша країна модернізує національну систему освіти з метою гуманізації, доступності, якості та конкурентоспроможності на тлі найкращих європейських і світових здобутків у сфері педагогічно-виховних методів та технологій [12; 13].

Значущість професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти в Україні постійно зростає. Це пов'язано з соціально-економічним, культурним, технологічним прогресом. Проте готовність суспільства до глобальних перетворень значною мірою визначається ступенем розробленості досліджуваної системи освіти, її орієнтацією на розвиток особистості, творчих здібностей, професійної та соціальної компетентності психологів. Водночас перехід до інформаційного суспільства, розширення видів діяльності людини, “криза компетентності” зумовили якісні зміни у системі освіти: перехід від концепції “освіти на все життя” до концепції “освіти

впродовж життя”, пошук нових підходів, нових технологій, нових освітніх систем.

В Україні актуальність цього питання викликана: необхідністю модернізації зазначеної галузі освіти, зокрема, безпосередньо в процесі навчання у ЗВО та при організації практики; потребою вдосконалення професійної підготовки вже практикуючих психологів, перепідготовки та підвищення кваліфікації; специфікою навчання в контексті інтернаціоналізації вищої освіти; особливостями адаптації в умовах іншого лінгвокультурного середовища.

Тому заслуговують на увагу сучасні технології навчання, що враховують зазначені вище тенденції і спрямовані на активну участь студентів у навчальному процесі. Застосування технологій спрямоване на поліпшення якості навчання, професійне й особистісне зростання. Основною рисою технологій навчання є орієнтація на чітко окреслену мету, визначення принципів і розробку прийомів оптимізації освітнього процесу, а також оцінювання методів, що застосовуються. Освітні технології створюють гнучкий адаптивний простір для реалізації цілей і змісту освіти [12; 13; 857].

З часом у психолого-педагогічних науках починають домінувати розробки педагогічних технологій, таких як: проектування та управління педагогічним процесом (В. Монахов), komponування форм, методів, прийомів навчально-виховного процесу (Г. Селевко), моделювання способів зовнішнього впливу в процесі реалізації навчальних заходів (В. Беспалько) тощо. Однак їх детальний аналіз показав, що механічне поєднання форм та методів впливу на особистість без врахування специфіки психологічних механізмів та закономірностей її розвитку, значущих в онтогенетичному становленні людини, не забезпечує ефективності реалізації цих технологій. З метою підвищення якості професійного розвитку майбутнього психолога вченими було розроблено та впроваджено ряд технологій, зокрема, особистісно орієнтованої освіти (В. Серіков, В. Слободчиков), психологічного супроводу

як системи професійної діяльності психолога (Р. Овчарова), підготовки психолога початкової освіти (М. Бітянова), розвитку смислової професійної установки (А. Алімов), самоактуалізації особистісного і професійного “Я” (Д. Чупшев), становлення професійних властивостей психолога тренінгової діяльності (С. Макшанов) та професійної мотивації психолога-консультанта (М. Гуліна, О. Сидоренко). Різні аспекти фахової підготовки віднайшли своє відображення у наукових доробках з проблеми сутності професійного розвитку психолога (С. Максименко, Н. Пророк, Н. Чепелева, Т. Яценко), його професійно значущих якостей (Є. Клімов, О. Лідерс), детермінант професіогенезу майбутнього психолога (Л. Шнейдер), його особистісної свободи (В. Чернобровкін, В. Чернобровкіна). Отже, наявні на сьогодні психологічні технології підготовки майбутнього психолога здебільшого орієнтовані на актуалізацію одного із провідних чинників (професійної мотивації, ідентичності, практичних компетенцій та ін.) його особистісного й професійного зростання. У теперішній час особливої значущості серед них набувають особистісні цінності як детермінуюче ядро професійного аксіогенезу студента-психолога (І. Бех, З. Карпенко).

Існує значна кількість активних та інтерактивних технологій, що можуть бути використані на різних етапах навчання, а саме: під час початкового оволодіння знаннями, їх закріплення, формування вмінь і навичок. Їх можна застосовувати як фрагмент заняття для досягнення певної мети або ж проводити заняття з використанням певної базової технології.

Зміст професійної підготовки педагогічного та психологічного спрямування у вищій школі визначається системою концептуальних ідей та поглядів на стратегію і основні напрями розвитку освіти у ХХІ столітті. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти здійснюється в обов'язку навчальних програм за досліджуваною спеціальністю, запровадження яких має спиратися на освоєння та

впровадження новітніх технологій освіти і враховувати інноваційний характер навчальної роботи, індивідуалізацію навчання, моніторинг освітнього процесу, вимоги до зростання якості освітніх послуг. Впровадження інноваційних технологій, насамперед особистісноорієнтованого, диференційного, розвивального навчання, є підґрунтям до компетентнісного підходу й ефективним чинником поліпшення якості освіти. Знанневопросвітительська парадигма освіти, із точки зору вчених і практиків, вже не є ефективною. По-перше, в умовах інформаційного суспільства знанневе навчання поступово втрачає сенс. Величезний потік інформації, яка застаріває та втрачає значенневе наповнення швидше, ніж студент закінчує ЗВО, вже неможливо вмістити до навчальних програм. Отже, майбутніх професіоналів необхідно навчати “вічних істин” та умінню оновлювати свій професійний досвід. Без цього випускник ЗВО не зможе бути готовим до професійної психолого-педагогічної діяльності. По-друге, втрачає сенс необхідність перевантажувати пам’ять студентів додатковими знаннями. Треба навчати знаходити ці знання і користуватися ними. Таким чином, *компетентнісний підхід* на перше місце ставить не поінформованість студента, а вміння на основі знань розв’язувати методичні проблеми, які виникають у різних навчальних ситуаціях. Тож специфіка компетентнісного навчання полягає в тому, щоб засвоювалися не готові знання, кимось запропоновані, а щоб ці знання здобувалися, щоб студент сам формулював поняття, необхідні для розв’язання завдання [12; 13; 34; 47; 118].

Отже, щоб йти невідривно від розвитку сучасного мінливого світу, студенти повинні мати високий рівень освіти, а без впровадження сучасних інноваційних технологій це не є можливим. Враховуючи те, що існує безпосередній зв’язок між рівнем освіти та економічним добробутом, впровадження інноваційних технологій в навчальний процес вищого навчального закладу є актуальним питанням, вирішення якого потребує консолідації свідомості, спільних зусиль, мобільності

навколо ідеї побудови інноваційного, гуманістичного, демократичноорієнтованого освітнього простору, який забезпечить умови для всебічного, гармонійного розвитку особистості студента та конкурентоспроможності майбутнього фахівця. У галузі освіти механізм управління становить процес узгодженого впливу його суб'єктів на галузь освіти, а також застосування певної послідовності відповідних процедур та інструментів, що забезпечують ефективний та якісний перехід від старого до нового стану з метою досягнення поставлених цілей. Що саме декларує вища освіта сьогодення в Україні? “Вища освіта – це рівень знань, що здобувається у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання...” – це перше визначення, що пропонує мережа Інтернет, яке, більше того, закріплене в законодавстві України “Про вищу освіту”. Мета механізму управління вищою освітою в Україні – це здебільшого теоретична підготовка студентів, а не практика, яка є джерелом пізнання, а значить і основою практичної діяльності, її фахової компетентності, що засвідчується практичними результатами суспільно корисної праці [559].

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства виникає проблема підвищення ефективності навчальної діяльності на всіх рівнях освіти. Упродовж століть суспільство задовольняв екстенсивний (від лат. *extensivus* – розширювальний) підхід до організації навчання. Він передбачає досягнення бажаних результатів у навчанні за рахунок кількісних факторів (збільшення тривалості навчання та обсягу часу на опанування навчальними дисциплінами тощо). На певних етапах історичного розвитку такий підхід задовольняв суспільні потреби, та з часом він вичерпав свої можливості. З розвитком науки, збільшенням обсягу інформації актуалізація проблеми продукування інтелектуального багатства суспільства викликала необхідність інтенсифікації навчального процесу[12; 13; 34; 47; 118].

Новітні педагогічні технології є одним з провідних факторів вирішення завдань реформування вітчизняної системи освіти, яка проходить в сучасних умовах модернізації освітніх структур, трансформації загальносистемного і комплексного характеру.

Поняття *“технологія”* означає знання, наука про майстерність. Поняття технології ввійшло в повсякденний педагогічний лексикон з початку 90-х років ХХ ст. Воно ввійшло в контекст соціальних наук і практик, у тому числі, і педагогічну, з наук і практик науково-технічних, виробничих. Поняття технології в педагогіці стало вживатися через зростаючу роль інформаційних технологій, що в свою чергу, редукувало визначення педагогічних технологій до застосування технічних засобів у педагогічному процесі [66].

Технологію можна визначити як усвідомлене практичне мистецтво, усвідомлену майстерність. Технологія вказує на конкретні способи і засоби здійснення професійної діяльності, з іншого боку – на результати. Ступінь досягнення мети за допомогою зазначених засобів і дій характеризує майстерність педагога (будь-якого іншого професіонала). Крім цього, технологія містить у собі теоретичне обґрунтування пропонувананих засобів і дій, їхню несуперечність між собою та з зазначеним результатом [66; 156]. *Технологія* (від грецької *techne* – мистецтво, майстерність, уміння) – сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь [72; 73; 118]. За тлумачним словником С. Ожегова, *“технологія”* – це сукупність процесів певної галузі виробництва, а також науковий опис способів виробництва [66]. За тлумачним словником української мови, *“технологія”* (від грець.: *techne* – мистецтво, майстерність, вміння; *logos* – слово, вчення) – сукупність методів, що відбуваються в будь-якому процесі. Сьогодні педагогічну технологію розуміють як послідовну взаємозв'язану систему дій педагога, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, або як планомірне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу [107].

Зміни в трактуванні та трансформація поняття “педагогічна технологія” в хронологічному аспекті розкрито в роботах Н. Бондаренко, А. Нісімчука, О. Падалки, І. Смолюк, О. Шпака та ін. Еволюція цього поняття й означеного ним напряму пройшла шлях від питання використання технічних засобів навчання до чіткого планування і побудови навчально-виховного процесу, його індивідуалізації за рахунок широкого впровадження найсучаснішої комп’ютерної техніки в комплексі з іншими технічними засобами навчання [12; 13; 694].

Витоки педагогічної технології слід шукати в працях мислителів Стародавньої Греції. Зокрема, Демокрит, (460 – 371 рр. до н. е.) стверджував, що краще спонукати до добрих вчинків внутрішнім нахилом і переконанням, ніж силою. Для визначення темпераменту Гіппократ у IV ст. до н.е. пропонував використовувати міміку і пластику. Можна простежити технологічні ідеї в працях Протагора (міра всіх речей – людина), Сократа, Платона, Аристотеля (“Риторика”) та ін. [13; 447; 503; 663].

Вперше термін **“педагогічна технологія”** було вжито стосовно навчального процесу в 1886 р. англійцем Дж. Саллі (1842 – 1923). Однак дискусія з приводу того, чи існує в природі педагогічна технологія як певний інструмент навчання й виховання, яким може оволодіти кожний педагог, триває дотепер [57; 197; 198; 580].

Впродовж 20-х років ХХ ст. в педагогічний обіг входить поняття “педагогічна техніка”, як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. До елементів педагогічної технології вчені включали вміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використовувати наочні посібники [89]. К. Ушинський суттєво збагатив теорію педагогіки, використав закони філософії, історії, анатомії, фізіології та інших наук. Використовуючи вплив середовища на вихованця, С. Шацький розширив межі педагогічної технології, хоча й не застосовував цей термін. У своїх працях учений відмічав необхідність удосконалення та

підвищення їх виховного значення шляхом “накопичення цінністю” будь-яку діяльність на уроці. А. Макаренко також часто використовував термін “педагогічна техніка” та вживав поняття “педагогічна технологія”. Педагогічна техніка розуміється ним як “різні прийоми особистого впливу вчителя на школярів”. У справі виховання, на переконання педагога-новатора, зберігається період, при якому успіх залежить тільки від майстерності та ентузіазму педагога. В. Сухомлинський робив акцент на “індивідуальну своєрідність кожної особи”. Будь-який вплив на особу повинен розвивати її, тому педагогу потрібно уникати покарання дітей [372; 712; 736; 737].

Виникнення нового підходу пов'язане зі спробою “технологізувати” навчальний процес шляхом упровадження технічних засобів навчання. Поява педагогічної технології датується періодом починаючи з 1930–1940 років, але дискусія про сутність, предмет, дефініції, концепції, джерела розвитку тривають і дотепер. Аналізуючи період з 1940 по 1981 р., А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак та ін. виділяють **чотири періоди еволюції поняття “педагогічна технологія”**. Починаючи з 1940-х років відбувалася трансформація терміну від “технології в освіті” (technology in education) до “технології освіти” (technology of education) і, нарешті, до “педагогічні технології” (educational technology). Зокрема, поняття “технології в освіті” означало впровадження в навчальний процес технічних (аудіовізуальних) засобів подання інформації (телевізорів, магнітофонів, програвачів, проекторів та ін.). Іншими словами, “технологію в освіті” ототожнювали з аудіовізуальними засобами. Представники цього напрямку – М. Кларк, Ф. Персиваль, Г. Еллінгтон, С. Андерсон, Р. Кіффер, Ф. Уїтворт, М. Мейер – вважали, що застосування технічних засобів навчання механічно приведе до розв'язання найгостріших педагогічних проблем [12; 13; 449; 482; 694].

Прихильники так званої біхевіористської орієнтації (від англ. behaviour – поведінка) Б. Скіннер, С. Гібсон, М. Жиллет, Т. Сакамото, В. Хаґ відстоювали необхідність створення

“технології педагогічних методів”. *Педагогічну технологію* розглядають як процес систематичного використання ідей, людських, матеріальних ресурсів (навчальних матеріалів, обладнання) для розв’язання педагогічних проблем. Згідно з біхевіористським підходом, мета навчання полягає у формуванні в учнів певної поведінки, що складається із заданого набору спостережуваних дій. Про досягнення тих чи інших цілей свідчать конкретні, ззовні виражені дії, що підлягають однозначному контролю та оцінці. При визначенні мети та відповідній побудові навчального процесу біхевіористи віддають перевагу однозначним чітким формулюванням (“вибрати”, “назвати”, “перелічити”, “дати визначення”, “проілюструвати”) перед розпливчастими типу “впізнати”, “зрозуміти”, “відчути”. Не погоджуючись із зведенням освітніх цілей лише до зовнішніх виявів, психологи вважають неприпустимим цілковите ігнорування зрушень, що відбуваються у свідомості учнів. Під впливом ідей біхевіоризму поступово складалася технологія формулювання цілей через результати навчання (С. Гібсон, Б. Скіннер та ін.) [198; 694].

Більш детально історію розвитку педагогічних технологій розкрито в роботах А. Нісімчука, О. Падалки, О. Пехоти та ін. [449; 482; 524; 525; 694]. Масове впровадження педагогічних технологій дослідники відносять на початок 60-х рр. і пов’язують його з реформуванням спочатку американської, а потім і європейської школи (В. Беспалько, Б. Блум, М. Кларін, В. Кукушин, И. Марев, О. Пехота та ін.). Теорія і практика впровадження сучасних педагогічних технологій представлена в працях відомих вітчизняних та зарубіжних учених Ю. Бабанського, В. Беспалька, Б. Блума, Д. Брунера, П. Гальперіна, Г. Гейса, П. Ерднієва, Л. Зоріної, Дж. Керолла, М. Кларіна, Л. Ланди, І. Раченко, О. Рівіна, Н. Тализіної та інших. На сьогодні технологічний підхід у педагогічній науці є пріоритетним для більшості країн світу через чітку постановку навчальної мети і поетапну процедуру її досягнення [198; 694].

Зосередимося на тому, що поняття “технологія” у педагогіці може вживатися в чотирьох значенневих аспектах: **педагогічна технологія** як засіб педагогічної взаємодії; **технологія навчання** як система методів, прийомів і дій у процесі навчання; **технологія виховання** як система методів, прийомів і дій у спільній діяльності, у зміст якої включене освоєння норм, цінностей, відносин; **навчальні технології** як інформаційні технології, які можна використовувати для організації процесу навчання [198].

Освітні технології є стратегіями розвитку національного, державного, регіонального і муніципального освітнього простору. Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій і будується на знанні закономірностей функціонування системи “педагог – середовище – учень” у визначених умовах навчання [364]. Як правило, поняття “**освітня технологія**” вживається у контексті загальної стратегії розвитку освітнього простору. При використанні даного терміну Н. Пахомова зазначає складність психолого-педагогічного порядку. В процесі навчання прийнято виділяти змістову, процесуальну, мотиваційну й організаційну сторони. Кожній із цих сторін відповідає ряд концепцій. Зокрема, процесуальній стороні відповідають концепції змістового узагальнення, генералізації навчального матеріалу, інтеграції навчальних предметів, укрупнення дидактичних одиниць, динамічного розвитку дитини та ін. У змістовій частині технології розкриваються особливості змісту навчання або виховання, визначається спрямованість дії (на розвиток яких особистісних компонентів вона спрямована: конкретні компетентності, способи розумових дій, сфера формування морально-естетичних якостей особистості тощо). У процесуальній стороні – концепції програмованого, проблемного, інтерактивного навчання та ін. У процесуальній частині описується технологічний процес, а саме – організація педагогічної діяльності, форми і методи діяльності як студентів, так і викладача, етапи навчально-виховного процесу,

регламент, методичне забезпечення (навчальні плани і програми, навчальні та методичні посібники, дидактичний матеріал тощо). Реалізація педагогічних технологій залежить саме від процесуальної частини [500; 694]. Мотиваційній стороні відповідають концепції мотиваційного забезпечення навчального процесу, формування пізнавальних інтересів та ін. Організаційній – ідеї гуманістичної педагогіки, концепції педагогіки співпраці, “занурення” у навчальний предмет, концентрованого навчання та ін. У концептуальній частині технології коротко описуються ідеї, принципи, які сприяють її розумінню, трактовка її побудови. Концептуальну основу технології складають філософські, психологічні та педагогічні ідеї, результати передового педагогічного досвіду й минулих років. На розробку концептуальних засад технології впливають парадигма, у межах якої створюється і реалізовується технологія, соціальні перетворення в суспільному житті тощо. Усі ці концепції, в свою чергу, забезпечуються технологіями. Відтак, концепції проблемного навчання відповідають такі його технології: проблемно-діалогове навчання; проблемно-задачне; проблемно-алгоритмічне; проблемно-контекстне; проблемно-модельне; проблемно-модульне; проблемно-комп’ютерне навчання. Концепція інклюзивної освіти передбачає впровадження технологій інтегрованого навчання. Системоутворювальними факторами, які регулюють їхнє цілеспрямоване використання слугують в основному перші дві частини [449; 482; 524; 525; 694]. Японський учений Т. Сакамото пов’язуючи сутність педагогічної технології з ідеєю управління процесом навчання, писав, що педагогічна технологія є впровадженням у педагогіку системного способу мислення, який можна інакше назвати “систематизацією освіти” або “систематизацією класного навчання” [364; 500].

Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу (В. Беспалько) [55; 56].

Педагогічна технологія – це обміркована в усіх деталях модель сукупної педагогічної діяльності з проектування,

організації і проведення навчального процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителів (В. Монахов) [422].

Педагогічна технологія – це опис процесу досягнення запланованих результатів навчання (І. Волков) [124].

Педагогічна технологія – це комплексна інтегративна система, яка містить впорядковану множину операцій та дій, що забезпечують педагогічне цілевизначення, змістовні, інформаційно-предметні й процедурні аспекти, які спрямовані на засвоєння систематизованих знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей суб'єктів навчання, що визначені цілями навчання (Д. Чернилевський) [772; 773].

Педагогічна технологія – вдосконалення, застосування і оцінювання систем, способів і засобів для поліпшення процесу засвоєння знань (Рада з педагогічної технології, Велика Британія) [840].

Педагогічна технологія – це система дій з планування, забезпечення і оцінювання всього процесу навчання, зумовлена специфічною метою, заснована на дослідженні процесу засвоєння знань і комунікації, а також використання людських і матеріальних ресурсів для досягнення ефективнішого навчання (Комісія з технології навчання, США) [118].

Педагогічні технології розглядаються як один із видів технологій людинознавства та базуються на теоріях психодидактики, соціальної психології, кібернетики, управління і менеджменту.

Щодо поняття педагогічної технології, то за різними підходами до визначення під нею розуміється або технологічне опрацювання всіх етапів навчально-виховного та управлінського процесів, або детальний опис діяльності вчителя та учнів. Іноді пропонується перше поняття йменувати освітніми технологіями. Призначення педагогічних технологій – забезпечення перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів. Розглядаючи різні аспекти педагогічної технології,

значною мірою мають на увазі способи досягнення освітніх цілей у спільній діяльності вчителя та учня, студента і викладача; значно менше враховуються питання самостійної освіти, освіти впродовж життя. Згідно з Г. Селевко, педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регуляторів, що застосовуються в навчанні, і як реальний процес навчання [615; 616]. Педагогічну технологію, на думку В. Олексенко, слід розуміти як своєрідну конкретизацію методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістову техніку реалізації навчально-виховного процесу; закономірну педагогічну діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання і виховання [468].

Розбіжності у трактуванні поняття стосуються його основних характеристик. Вчені перераховують різноманіття наступних безперечних критеріїв технології: системність, концептуальність, науковість, інтегративність, ідентифікованість, ефективність, якість навчання, вмотивованість, новизну, закономірність, алгоритмічність, інформаційність, оптимальність, можливість тиражування та перенесення в нові умови тощо [364].

Базовим на ґрунтовному аналізі є авторське визначення Н. Пахомової, яка зазначає, що педагогічна технологія – це сукупність правил та відповідних їм педагогічних прийомів і способів впливу на розвиток, навчання і виховання дітей та підлітків. Дослідниця включає систему професійно значущих умінь педагогів з організації взаємодії з вихованцями, пропонує спосіб осмислення технологічності педагогічної діяльності. Існує й інше визначення педагогічної технології, як науково обґрунтованого вибору характеру дії в процесі організованого вчителем взаємного спілкування з дітьми, що виробляється з

метою максимального розвитку особи як суб'єкта оточуючої дійсності [500].

У роботах В. Беспалько, Б. Блума, М. Кларина, М. Чошанова виділені наступні **ознаки технології**: доцільність, тобто будь-яка технологія має містити опис цілей і задач, на рішення яких спрямовані проектовані способи і дії; результативність як опис результатів; алгоритмічність як фіксація послідовності дій викладачів і студентів; відтворюваність як систематичне використання алгоритму дій і засобів в організації педагогічного процесу; керованість як можливість планування, організації, контролю і коректування дій; проектованість: технологія створюється і реалізується штучним способом, підлягає модернізації і коректуванню з урахуванням конкретних умов [56; 57; 256; 779].

Структура всіх **технологій** єдина: концептуальна основа; змістова частина навчання: цілі навчання, зміст навчального матеріалу; процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу, методи і форми роботи викладача, діяльність студента з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу. Відмінність технологій полягає в особливостях змісту елементів їх структури.

Критеріями технологічності за М. Чошановим є: концептуальність (опора на певну наукову концепцію); системність (логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин); ефективність (забезпечення високого результату); відтворюваність (можливість застосування в інших навчальних закладах) [694; 779].

Поняття **“педагогічна технологія”** включає широке коло проблем, починаючи зі структурного аналізу навчального матеріалу і закінчуючи системною організацією навчального процесу з комплексним використанням друкованих та технічних засобів. Таким чином, педагогічна технологія – це системний метод організації навчання, спрямований на оптимальну побудову та реалізацію навчально-виховного

процесу, що ґрунтується на діяльнісному підході. Варіативною складовою педагогічної технології є технологія навчання. Вибір тієї чи іншої технології навчання залежить від особливостей дидактичних завдань та можливості забезпечення оптимальних шляхів і засобів щодо її досягнення. Вищезазначене уможливорює *інтенсифікацію* навчання [118; 779].

Інтенсифікація (від фр. intensification – напруження і роблю) передбачає досягнення необхідних результатів за рахунок якісних факторів, тобто за рахунок напруження розумових можливостей особистості. Потрібно зважати на низку факторів, які у своїй єдності і взаємозв'язку можуть забезпечити інтенсивність навчання. Це: організація навчального процесу на достатньому науковому рівні з погляду розуміння сутності навчання, його рушійної сили, логіки навчального процесу, методів, форм і типів; забезпечення високого рівня психолого-педагогічної підготовки; оптимальність змісту навчального матеріалу з погляду його доступності щодо вікових та індивідуальних можливостей; створення сприятливих умов для навчання; широке використання інноваційних технічних засобів навчання; володіння психолого-педагогічною технологією й технікою та психотехнікою й психономікою; забезпечення високого соціально-економічного статусу професіонала у суспільстві [118; 669].

Забезпечення інтенсифікації навчання – проблема яка виходить далеко за межі суто педагогічних проблем. Але об'єктивні чинники соціально-економічного розвитку роблять її все більш актуальною [118; 779]. Складність, багатогранність педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для багатьох педагогічних технологій, динаміка продукування яких постійно зростає. Широкий спектр, багатоваріантність педагогічних технологій зумовлюють необхідність їх класифікації.

У науковій літературі існує безліч спроб класифікації, зокрема, спроби систематизації представили в своїх роботах

В. Беспалько, Вол. Бондар, С. Бондар, А. Савельєв, Г. Селевко, В. Фоменко та інші вчені [57; 59; 79; 81; 85; 616; 617].

Класифікація технологій за ознаками узагальнення і прикладної спрямованості була запропонована В. Башариним. Перша група технологій визначаються як синтетичні теорії, що побудовані на певних психолого-педагогічних засадах. На методичному рівні прикладні технології розв'язують проблему конструювання процесу професійної підготовки, спрямованої на досягнення запланованого результату [118; 694].

Класифікація В. Беспалька запропонована за типом організації й управління пізнавальною діяльністю учнів. За поєднання різних ознак взаємодії вчителя й учня визначають наступні технології: – класичне лекційне навчання; – навчання з використанням аудіовізуальних технічних засобів; – система “консультант”; – навчання за книгою; – групове навчання; – комп'ютерне навчання; – індивідуальне навчання (система “репетитор”); – програмоване навчання [57; 59].

С. Бондар згрупувала усі відомі технології відповідно до компонентного складу педагогічного процесу [85]:

1. Педагогічні технології за характером цілеспрямованості педагогічного процесу: інформаційно-перцептивні (мета: формування знань); інформаційно-діяльнісні (мета: формування знань і вмінь); діяльнісно-ціннісні (мета: формування вмінь і цінностей); особистісно орієнтовані (мета: різнобічний, вільний і творчий розвиток людини), що створюють умови для розвитку, реалізації природних потенціалів особистості: технологія повного засвоєння знань (автори: Дж. Керрол, Б. Блум, М. Кларін). В основу покладена віра у здатність кожного повністю засвоїти необхідний навчальний матеріал за раціональної організації навчального процесу; технологія колективного навчання (автори: А. Рівін, В. Дяченко); технологія різнорівневого навчання (автори: Дж. Керрол, Б. Блум); технологія модульного навчання (автори: П. Юцявічене, А. Фурман); технології розвивального навчання зі спрямованістю на розвиток творчих якостей (автори:

І. Волков, Г. Альтшуллер, І. Іванов); технологія особистісно орієнтованого розвивального навчання (автор: І. Якиманська); технологія саморозвивального навчання (автор: Г. Селевко) [500; 694].

2. Педагогічні технології за характером стосунків у педагогічному процесі: авторитарні технології. До них відносять класно-урочну та лекційно-семінарську; маніпуляційні моделі технологій. Мета не ставиться в явному вигляді, вчитель уникає прямої формувальної взаємодії, не демонструє керівну позицію ведучого. Він намагається взаємодіяти з індивідом опосередковано, створюючи соціальне середовище, намагаючись злитись із ним, програмує розвиток виховання, забезпечує реалізацію певних, ним поставлених цілей освіти. Вчитель приховано спонукає наміри, спрямовує активність кожного в необхідне русло відповідно до поставлених цілей, які часто не збігаються з актуально існуючими їхніми бажаннями. Сюди відносяться технології: гуманно-особистісні (Ш. Амонашвілі); технологія співробітництва (С. Лисенкова, Є. Ільїн, В. Шаталов) [500; 694]; технології підтримки. Спосіб постановки мети принципово відрізняється від авторитарного і маніпуляційного підходів. Початкове спілкування не передбачає ніяких виховних навчальних цілей. Перше завдання, яке розв'язує вихователь, – встановити контакт, налагодити продуктивну комунікацію, яка базується на прийнятті один одного, взаємній повазі і довірі. Друге – необхідність зрозуміти вихованця. Вчитель має розібратися в його внутрішньому світі, виявити його потреби, здібності, інтереси, якими він уже володіє. Тільки потім можна зробити наступний крок – допомогти зрозуміти самого себе, усвідомити і осмислити свій потенціал, визначити і вербалізувати мету власного розвитку. Прикладами таких технологій є: гуманістична педагогіка (К. Роджерс); технологія досягнення успіху у навчанні (А. Белкін) [500; 694].

3. Педагогічні технології за характером змісту педагогічного процесу: “екологія і діалектика” (Л. Тарасов). Мета: забезпечити високий культурний рівень випускників.

Технологія будується на цільових установках розвитку екологічного і діалектичного мислення; “діалог культур” (В. Біблер, С. Курганов; розвиває ідеї Г. Балл). Технологія ґрунтується на цільових установках формування діалогічної свідомості і мислення, оновлення предметного змісту, яке будується на різних культурах, які неможливо звести воедино, на різних формах діяльності. В основу технології покладена ідея М. Бахтіна “про культуру як діалог”, ідея “внутрішнього мовлення” Л. Виготського і положення “філософської логіки культури” В. Біблера; модульне навчання (П. Юцявічене, А. Фурман). Технологія будується на основі виділення модулів, які є функціональними вузлами (блоками) змістової інформації і процесуальної складової засвоєння [500; 694].

4. Педагогічні технології, які будуються на основі реконструювання операційно-діяльнісного компонента педагогічного процесу: технології на основі ефективного управління навчальним процесом: технологія перспективно-випереджувального навчання; технологія рівневої диференціації; метод проектів; технологія програмованого навчання; модульне навчання (така організація процесу навчання, при якій працюють за методичною програмою, що складається модулів); блочне навчання (така організація процесу навчання, яка передбачає засвоєння певної теми через блоки: інформаційний, проблемно-пошуковий, тестово-інформаційний, корекційний, оціночний); комп’ютерні технології (управління процесом навчання через комп’ютерні програми); педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації: технології інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу; технології проблемного навчання; технології ігрові; педагогічні технології за характером організації пізнавальної діяльності: технології індивідуалізації навчання; адаптивна система навчання; колективний спосіб навчання; коопероване навчання; групове навчання [500; 694].

5. Педагогічні технології за способом оцінювання навчальних досягнень у цілісному педагогічному процесі: технологія оцінювання за бальною шкалою; технологія оцінювання за рейтинговою системою.

6. Альтернативні технології. Головні з них такі: вальдорфська педагогіка (Р. Штейнер); технологія вільної праці (С. Френе); технологія саморозвитку (М. Монтесорі); школа Завтрашнього дня (Д. Ховард); продуктивна технологія.

А. Савельєв переконаний, що технології треба поділяти на традиційні й інноваційні, а ті, у свою чергу, групувати за: – цілями навчання; – спрямованістю дій; – предметним середовищем, для якого розробляється технологія; – технічним середовищем; – організацією навчального процесу; – методичним завданням [500; 694].

Науковці окреслили межі основних груп педагогічних технологій:

Традиційні педагогічні технології: пояснювально-ілюстративні технології навчання (в основі дидактичні принципи Я. Коменського);

Педагогічні технології на основі особистісно-орієнтованого педагогічного процесу: педагогіка співробітництва; гуманно-особистісна технологія Ш. Амонашвілі; технологія саморозвитку М. Монтесорі; технологія організації групової навчальної діяльності І. Песталоцці, Дж. Дьюї; технологія розвиваючого навчання Л. Виготського; проектна технологія Дж. Дьюї, У. Кілпатріка; технологія навчання як дослідження М. Кларіна, В. Бухвалова; технологія формування творчої особистості Є. Ільїна, І. Волкова; створення ситуацій успіху А. Белкіна; сугестивна технологія В. М'ясищева.

Педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності: ігрові технології навчання Б. Нікітіна; проблемне навчання Дж. Дьюї; технологія інтенсифікації навчання на основі системних і знакових моделей навчального матеріалу В. Шаталова, О. Шевченко.

Педагогічні технології на основі підвищення ефективності управління та організації навчального процесу: технологія перспективного випереджаючого навчання з використанням опорних схем при коментованому управлінні С. Лисенкова; технологія рівневої диференціації навчання на основі обов'язкових результатів В. Фірсова; технологія індивідуального навчання І. Е. Унт, А. Границької, В. Шадрікова; групові технології І. Песталоцці, Дж. Дьюї; комп'ютерні (інформаційні) технології навчання А. Єршова.

Педагогічні технології на основі дидактичного удосконалення та реконструювання матеріалу: екологія і діалектика Л. Тарасова; діалог культур В. Біблера, С. Курганова; збільшення дидактичних одиниць П. Ерднієва; реалізація теорії поетапного формування розумових здібностей М. Волович.

Альтернативні педагогічні технології: вальдорфська педагогіка Р. Штайнера; технологія вільного навчання С. Френе; технологія ймовірного навчання А. Лобок.

Педагогічні технології розвиваючого навчання: система розвиваючого навчання Л. Занкова; технологія розвиваючого навчання Д. Ельконіна, В. Давидова; особистісно-орієнтоване розвиваюче навчання І. Якиманської; технологія саморозвиваючого навчання Г. Селевко.

Педагогічні технології системи контролю: модульно-рейтингова технологія навчання; кредитно-модульна система навчання.

У будь-якій педагогічній технології можна виокремити такі основні **компоненти:** *концептуальний*, який відображає "ідеологію" проектування і впровадження педагогічної технології; *змістово-процесуальний*, який відображає мету (загальну і конкретні цілі); зміст навчального матеріалу, методи і форми навчання, виховання, розвитку студентів, методи і форми педагогічної діяльності педагога; діяльність педагога з управління навчально-виховним процесом; *професійний*, який відображає залежність успішності

функціонування і відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності педагога.

Як зазначає В. Ортинський, педагогічна технологія має задовольняти основні **методологічні вимоги**, а саме: *концептуальність* (кожна педагогічна технологія має спиратися на відповідну наукову концепцію, що охоплює філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей); *системність* (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність); *керованість* (припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів); *ефективність* (сучасні педагогічні технології існують у конкретних умовах і мають бути ефективними за результатами й оптимальними витратами, гарантувати досягнення запланованого стандарту навчання); *відтворюваність* (передбачає можливість застосування педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами) [66].

Н. Пахомова стверджує, що будь-яка педагогічна технологія має забезпечувати *інтегративність* педагогічного процесу у ЗВОме забезпечуватися декількома технологіями, які не тільки не суперечать одна одній, а, в ідеалі, поєднуються в цілісному едукативному процесі [66; 500].

Слід зазначити, що жодна педагогічна технологія не є універсальною, тому кожна вимагає вироблення власного технологічного підходу до її використання в конкретних ситуаціях.

Прискорення науково-технічного і соціального прогресу, кризові політичні, економічні, демографічні, екологічні, та інші явища, що виникли у сучасному світі, неминуче позначаються на системі вищої освіти, загострюють протиріччя і труднощі в підготовці нового покоління фахівців. Традиційні засоби й методи викладання у вищій школі все частіше не спрацьовують.

Освітня система України потребує серйозної модернізації, у тому числі – шляхом упровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів інноваційних педагогічних технологій [66; 694].

У процесі психолого-корекційної роботи доцільно говорити не про просту комбінацію методів, а про спеціальну корекційно-освітню технологію навчання. Останнім часом великого значення набуває нова галузь знань – педагогічна інноватика, – вчення про створення, оцінювання, освоєння педагогічних новацій [500]. Це сфера науки, що вивчає нові технології, процеси розвитку школи, нову практику загальної і спеціальної освіти.

Модернізація освітньої галузі та інтенсифікація процесу її оновлення вимагає розуміння тенденцій та закономірностей розвитку сучасної системи освіти, визначення умов реалізації психолого-педагогічних технологій професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, що є неможливим без аналізу понять *“інновація”* та *“інноваційна педагогічна технологія”*, що знайшли детальне відображення у спецкурсі *“Новітні тенденції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти”* [66; 156; 364; 680; 694].

Більшість науковців вважають, що вперше поняття *“інновація”* з'явилося у культурології та лінгвістиці в ХІХ ст. Тоді воно означало впровадження окремих елементів однієї культури в іншу. Після використання його в ХХ ст. Й. Шумпетером у макроекономіці стали вивчатися закономірності технічних нововведень у сфері матеріального виробництва. В Україні на початку дев'яностих років ХХ ст. узят курс на розвиток інновацій, який знайшов своє відображення в концепції науково-технічного та інноваційного розвитку України, схваленій відповідною Постановою Верховної Ради України. В цей же час педагогічні інновації стали предметом спеціального дослідження українських учених. На Заході – близько на тридцять років раніше. Так, в 1978 р. у доповіді Римського клубу група вчених запропонувала термін *“інноваційне навчання”*, яке трактувалось як результат

навчальної та освітньої діяльності, що стимулює новаторські зміни в культурі та соціальному середовищі. Таке навчання орієнтоване на розвиток різноманітних форм мислення, творчих здібностей, здатності до співробітництва з іншими людьми. Відтак, у загальному розумінні психолого-педагогічна інновація – це привнесення нового в психологію та педагогіку [694].

Глибокий методологічний аналіз поняття “*інновація*” у системі освіти зробили І. Кулакова, В. Паламарчук, О. Попова та інші вчені. На думку І. Кулакової, не слід зводити розуміння інновації до новації. Нововведення може розглядатися і як предмет, і як результат нововведення. Нововведення –суть процесу реалізації новацій, який складається з послідовних етапів. О. Попова зазначає, що виходячи з сутності інновації, остання передбачає процес створення (відтворення) чогось нового. Це “нове” одержало досить конкретну назву “новація”. З огляду на це, інновацію можна визначити як процес, предметом якого виступають новації. Таким чином, поняття “інновація” більш широке, ніж “новація” [550; 551; 694]. Дослідниця визначає інновацію як цілеспрямований і керований процес внесення змін в освітню практику шляхом створення, розповсюдження та освоєння новацій, а також як кінцевий результат інноваційної діяльності. В. Паламарчук новацію вважає результатом творчого пошуку людини, що відкриває принципово нове в науці, а інновацію – результатом породження, формулювання і втілення нових ідей практично. Виділяють декілька рівнів новизни: абсолютну, локально-абсолютну, умовну, суб’єктивну, що відрізняються ступенем відомості та галуззю застосування (М. Бургін).

Відтак, сутністю поняття інновації є процес і продукт (результат). Перше означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини, друге – передбачає процес створення нового [500; 694].

Інноваційна педагогічна технологія, на думку А. Нісімчука, це такий процес організації навчально-пізнавальної діяльності у вищому навчальному закладі, в

основі якого лежить розвиток інтелекту та творчих здібностей студента [449]. Учений поділяє такі технології на три основні види: інтенсивні освітні технології, що допомагають реалізувати вимоги суспільства, в яких сформульоване соціальне замовлення стосовно підготовки фахівця з наперед заданими якостями та рисами; психолого-інноваційні технології, які пов'язані з організацією використання наукових знань з урахуванням змісту нормативних курсів; особистісно орієнтовані технології, які визнаються як складні психологічні утворення, обумовлені генетичними, анатомо-фізіологічними, соціальними причинами та факторами в їх складній взаємодії та взаємообумовленості [449].

На думку Н. Пахомової інноваційні педагогічні технології співвідносяться за такими ознаками [500]: просторово-часова неідентичність, актуальність, ефективність, стабільність, оптимальність, змінюваність. Перша ознака визначає несхожість новоствореної технології з досі відомими. Друга – нагальність, суттєвість інноваційного для певного часу. Третя засвідчує об'єктивну можливість практично досягти тієї мети, тих результатів, заради яких технології були створені. Четверта свідчить про єдність, повторюваність основних елементів протягом певного проміжку часу. Наступні націлюють на врахування того, що інноваційна педагогічна технологія може доопрацьовуватись, видозмінюватись.

Таким чином, інноваційна педагогічна технологія, як і будь-яка традиційна педагогічна технологія, має спиратися на певну наукову концепцію, передбачати можливість діагностичної процедури, проектування процесу навчання, варіювання з метою кореляції результатів, гарантувати досягнення певного стандарту та результативності, відтворюватись у різних загальноосвітніх та вищих навчальних закладах іншими науково-педагогічними працівниками.

Отже, інновації в професійній підготовці психологів в галузі спеціальної освіти передбачають розробку та впровадження нових форм, методів і засобів підвищення

ефективності корекційно-педагогічного процесу та зумовлюють необхідність їх детального вивчення і систематизації.

Для розв'язання проблеми створення інноваційних педагогічних технологій і дослідження засад їх реалізації ми спиратимемось на особливості та тенденції розвитку сучасної професійної освіти в умовах упровадження Болонської системи. Стратегічною метою Болонського процесу є створення Європейського простору вищої освіти, конкурентноспроможного та привабливого як для самих європейців, так і для студентів з усіх куточків світу. Європейський простір вищої освіти ґрунтується на міжнародному співробітництві; він має усунути перепони та забезпечити широкий доступ до якісної вищої освіти, що базується на принципах демократії й незалежності університетів, їхньої наукової і дослідницької самостійності; активізувати мобільність студентів і науково-педагогічних кадрів; підготувати молодь до активного життя в демократичному суспільстві, закласти основи для їх професійної кар'єри й особистого розвитку [68; 69; 70].

Основними вимогами, що висуваються до всіх рівнів освіти, є ***“багатомовність, інноваційність, креативність та введення інформаційних і комунікативних технологій”*** [68; 70].

Інтернаціоналізація обумовлена економічними, політичними, культурними та освітніми чинниками. Стосовно економічних чинників: інтернаціоналізація вибудовується відповідно до логіки ринкової економіки, що знаходить вираження в комерціалізації науковоосвітньої сфери [453; 454; 695]. Виникають підприємницькі університети, які надають різноманітні освітні послуги. Ріст конкуренції в цій сфері зумовив зростання ролі маркетингу та міжнародних рейтингів вузів. На розвиток інтернаціоналізації впливають новітні інформаційно-комунікаційні технології навчання з використанням ТЗН, які вищі навчальні заклади використовують для реклами освітніх послуг, дистанційного транснаціонального навчання. Вищезазначене зумовило маніфестацію проблеми вивчення

іноземних мов на немовних факультетах вузів, що є продовженням вивчення іноземної мови на базі шкільної освіти. Воно є наступною ланкою в процесі неперервного навчання іноземній мові. Іноземна мова у системі професійної освіти вже давно вийшла за рамки загальноосвітньої дисципліни. Сьогодні вона розглядається як одна із складових професійної підготовки поряд зі спеціальними предметами. У сучасних умовах знання іноземної мови є засобом успішної професійної та наукової діяльності, а рівень володіння нею виступає одним з показників становлення професійної культури особистості. Новітня концепція викладання дисциплін з застосуванням іноземних мов вимагає нової орієнтації цілей, принципів, змісту, методик, оцінювання набутих знань відповідно до визначених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця типових завдань та вмінь їх застосування у практичній діяльності [453; 454; 688; 695].

Аналіз досвіду вищих навчальних закладів країн Європи з проблем впровадження інноваційних інформаційних технологій у професійній підготовці психологів свідчить, що даний процес здійснюється такими паралельними шляхами:

1) розробка інфраструктури та забезпечення доступу до інформаційних технологій. На першій стадії цього процесу надавався доступ до мережі Інтернет тільки у відведених місцях (бібліотеки, комп'ютерні зали), на другій стадії доступ до внутрішньої мережі університету та Інтернет забезпечувався у будь-який час та з будь-якого місця через персональний комп'ютер або ноутбук;

2) забезпечення аудиторій для навчання необхідним інноваційним обладнанням, серед яких: комп'ютер, проектор, інтерактивна дошка, доступ до Інтернету та внутрішньої мережі університету;

3) створення віртуальних навчальних середовищ, за допомогою яких кожен студент-психолог має доступ до навчально-методичних матеріалів та правових актів іноземними мовами. Водночас розробляються платформи дистанційного навчання як через окремі курси, так і

комплексні навчальні програми для залучення більшої кількості студентів до навчання;

4) надання технічної допомоги студентам як нового напрямку у діяльності навчальних закладів, що сприяє консолідації наявних інформаційних технологій та бібліотек. Допомога носить як технічний, так і навчальний характер і здійснюється із залученням студентів старших курсів;

5) навчання викладачів, технологічна та методична підтримка, являє собою суттєву проблему, яка полягає у тому, щоб розробити механізми залучення викладацького складу до ефективного використання засобів електронного навчання в аудиторіях та до викладання у віртуальному навчальному середовищі;

6) розробка цифрового змісту та навчальних ресурсів, які носять характер окремих інформаційних складових, що можуть використовуватися викладачами для розробки власного електронного навчально-методичного забезпечення дисциплін [451; 453; 454; 688].

Прослідковується всебічне застосування технічних засобів навчання (ТЗН). Впровадження інноваційних технологій має задовольняти основні методологічні вимоги, а саме: концептуальність; системність; керованість; ефективність; відтворюваність. Мета застосування комп'ютерних технологій у процесі професійної підготовки спеціальних психологів, зокрема стосовно оволодіння іноземною мовою, полягає в наданні користувачам навичок комунікації, які є необхідними для ефективної професійної діяльності, в розвитку їх мотивації для досягнення цілей, а отже, у розвитку їх управлінських та лідерських здібностей.

У вищих закладах освіти перевага надається активним методам навчання, які спрямовані на формування у студентів самостійності, варіативності, критичності мислення.

Інноваційні технології в освіті – це, насамперед, інформаційні й комунікаційні технології, нерозривно пов'язані із застосуванням комп'ютеризованого навчання. Основними

питаннями у застосуванні інноваційних технологій є структура навчальних комп'ютерних програм, їх зміст і оптимальна організація Web-простору.

Комп'ютеризоване навчання має цілий ряд переваг: можливість вийти за межі традиційних методів навчання; розширення можливостей використання різних систем аналізаторів в процесі роботи; підвищення інтересу й загальної мотивації до навчання завдяки новим формам роботи; індивідуалізацію навчання (кожен працює в режимі, який його задовольняє) та об'єктивність контролю; формування вмінь та навичок для різноманітної творчої діяльності; виховання інформаційної культури; оволодіння навичками оперативного прийняття рішень у складній ситуації; формування самооцінки; створення умов для самостійної роботи [694].

Усі перелічені переваги комп'ютеризованої форми навчання допомагають вирішити основне завдання освіти – формування у майбутніх спеціальних психологів професійних компетенцій. Використання ТЗН (аудіо- та відеоматеріалів, мультимедійних презентацій) націлене на створення повністю ситуативно-проблемного середовища, з подальшим обговоренням дискусивних питань та передбачає використання інтернет ресурсів, підкастів і має на меті: створення позитивної емоційної атмосфери та передумов особистісного зростання; застосування основних форм, методів, видів та засобів ефективного ведення дослідницької роботи (в тому числ, іноземною мовою); формування навичок з визначення провідних ідей, вибору оптимальної структури, логічності викладення матеріалу досліджуваної теми; активізацію дослідницько-пізнавальної діяльності через співставлення і порівняння різних фактів та явищ; викладення самостійних висновків і пропозицій; поглиблення та розширення діапазону знань, формування навичок самостійної роботи (в тому числі й з англомовною літературою, її аналіз, анутовання та реферування; усвідомлення та використання набутих знань та досвіду; інтеграцію учасниками гуртка уявлення про себе як про самоактуалізовану

конкурентноспроможну особистість. Означений розвиток відбувається за наступних умов: подолання психологічних комунікативних захистів та бар'єрів, зменшення симптомів тривожності при спілкуванні іноземною мовою; формування системи знань, умінь, навичок як базису для розвитку мотивації вивчення іноземної мови; сприяння самоактуалізації як основній передумові розвитку зазначеної мотивації. Основні функції застосування ТЗН: введення навчальної інформації, її адекватна та доступної презентація, забезпечення інформаційної насиченості навчально-виховного процесу, усвідомлене засвоєння науково-теоретичних знань [694].

ТЗН мають змогу долати часові і просторові межі, проникати у глибинну сутність явищ і процесів; показувати явища у розвитку, динаміці; реалістично відображати дійсність; емоційно забарвлювати інформацію. Цікаве і доступне інформативне викладення матеріалу в сучасній формі не тільки прискорює запам'ятовування змісту, але і робить його свідомим і довготривалим. Матеріал і форма його інноваційного впровадження повинні сприяти формуванню та розвитку світогляду, особистого становлення студентів. Доцільно впроваджувати інноваційні технології з метою ефективної організації професійноспрямованої діяльності та активізації потреби в застосуванні отриманих знань у практиці, соціалізації та особистісного розвитку [694].

Розробка та оптимізація змісту навчального процесу як системи навчання на державному рівні являє собою динамічний інтеграційний процес, в якому виділяються основні етапи планування (проектування) його змісту: 1) розробка основних навчально-методичних документів; 2) підготовка навчальних занять в ході розробки навчально-методичних матеріалів; 3) впровадження самого процесу навчання на основі уточнення змісту навчально-методичних матеріалів з урахуванням психологічних характеристик конкретного складу слухачів; 4) коригування основних навчально-методичних документів і матеріалів на основі відображення змін

соціального замовлення, досвіду попередніх циклів навчання; 5) впровадження інноваційних технологій у процес навчання, з використанням ТЗН; 6) врахування рекомендацій психолого-педагогічної науки [66; 156; 364; 694].

Грунтовний аналіз застосування сучасних інноваційних технологій в підготовці психологів в галузі спеціальної освіти виявляє такі тенденції розвитку: всебічне застосування технічних засобів навчання (ТЗН); значне й постійне зростання ролі комунікативної спрямованості навчання. Володіння іноземною мовою – це та професійна і культурна база для фахівця будь-якої спеціальності, що дає йому можливість бути рівноправним партнером у міжнародному співробітництві; активне використання технічних засобів (як пристосованих спеціально для навчання, так і різноманітних гаджетів, опції яких стали використовуватися користувачами з метою навчання паралельно з основними функціями – зв'язку, фотографування, прослуховування тощо); зростання ролі студента як учасника навчального процесу в умовах інтернаціоналізації [694].

Отже, дієвим засобом формування ключових компетенцій спеціального психолога є педагогічні технології, які розглядаються як сукупність методів навчання крізь призму релевантних ознак освітніх результатів, їх дієвості при визначенні якості вищої освіти. А це: діагностично поставлені цілі з урахуванням вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики, реалізації освітньо-професійної програми, виконання навчального плану при підготовці фахівців за визначеними галуззю знань, напрямом, спеціальністю, обраною спеціалізацією; орієнтація усього навчального процесу на гарантоване досягнення цілей, виконання завдань; постійний зворотний зв'язок у вигляді поточної і підсумкової оцінок проміжних і кінцевих результатів знань, умінь, практичних навичок випускника ЗВО із застосуванням систематизованих критеріїв факторно-критеріального аналізу, засобів діагностики; відтворюваність навчального циклу упродовж

життя, його інваріантність стосовно суб'єктів освітнього простору та виробництва; створення системи управління вищого навчального закладу, визначення ролі та порядку запровадження важелів управління якістю освіти з урахуванням типу ЗВО у контексті Болонського процесу.

Урахування сучасних глобалізаційних процесів у суспільстві в цілому та тенденцій розвитку освітньої сфери України, зокрема, надає твердження, що компетентнісний підхід є джерелом для реорганізації вищої освіти шляхом запровадження більш ефективних моделей та методик управління освітнім процесом, обов'язковими елементами якої виступають компетенції та їх формування.

3.2. Сучасні тенденції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти

З початку 90-х років ХХ ст. українське суспільство перебуває в умовах переходу від однієї соціально-економічної системи до іншої. Цей перехід тісно пов'язаний зі зміною способу життя громадян, переоцінюванням усталених норм і цінностей, у тому числі й у системі освіти. Результат сучасної освіти має орієнтуватися на становлення людини готової до вільного гуманістичного вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і до самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному ракурсі. В суспільстві на сьогодні актуальним залишається питання про конкурентоспроможність спеціалістів в умовах ринкової економіки, стрімких технологічних змін, глобалізації та інтернаціоналізації. Вважаємо, що удосконалення рівня професійної компетентності психолога в галузі спеціальної освіти – один із напрямів реформування сучасної системи освіти [47; 626; 694]. Важливо зауважити, що в

сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус психолога зазначеного профілю, його освітні функції, відповідно, зростають і вимоги до професійної компетентності, рівня професіоналізму. Вважаємо, що показниками значущості професійної компетентності є зміни, що відбувалися в сфері суспільної свідомості в різні періоди історії. А саме професійній компетентності й психолого-педагогічній культурі притаманні можливості впливу на розвиток та стабільність суспільства, оскільки вони є гарантом для вирішення проблемних питань між старшим та молодшим поколіннями, сприяють адаптації до нових умов, більш ефективному процесу соціалізації особистості тощо [47; 626; 694].

Починаючи з 80-х років ХХ ст., в Європі та Сполучених Штатах розпочалася широкомасштабна модернізація національних систем освіти, зумовлена численними об'єктивними та суб'єктивними чинниками, що спричинили необхідність докорінної перебудови освітніх систем. До них, насамперед, належать загальноцивілізаційні тенденції розвитку людства, що суттєво впливають на всі сфери життєдіяльності людини та суспільства в III тисячолітті. Визначальною загальносвітовою тенденцією є процес розбудови інформаційного суспільства, у якому основним капіталом і головним ресурсом стають знання. При інформаційному типі соціального устрою особливого значення набуває здатність особистості до *самоактуалізації* [118; 390]. У цих умовах освіта має виступати в декількох аспектах: як засіб самореалізації, саморозвитку та самоствердження особистості, як гарант її соціального захисту та адаптації, як механізм забезпечення конкурентоспроможності людини на ринку праці [47; 340; 626; 668; 694]. Отже, сучасна ситуація суспільного розвитку актуалізувала необхідність всебічного ґрунтового вивчення такого феномену, як професійна компетентність психолога в галузі спеціальної освіти. Розпочати необхідно з базису – компетентнісного підходу.

Зазначимо, що поняття “компетентнісна освіта” (Competency-Based Education) виникло в США наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст., підґрунтям якого стали вимоги бізнесу і підприємництва до випускників вищих навчальних закладів стосовно їх невпевненості та браку досвіду при інтеграції та застосуванні знань під час прийняття рішень у конкретних ситуаціях [47; 863; 849; 868]. Однією з перших публікацій з даної проблематики стала стаття D. Mc Clelland “Тестування компетентності, а не інтелекту” [859]. Проте не у США, а у Великобританії концепція компетентнісно-орієнтованої освіти з 1986 року була взята за основу національної системи кваліфікаційних стандартів і одержала офіційну підтримку керівництва. Відтак вже у 1997 р. в межах Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади” (De Se Co) [868]. Упродовж останнього 25-ліття ведеться ґрунтовна дискусія навколо проблем: як задля забезпечення гармонійної взаємодії людини з інформаційно-технологічним суспільством, що швидко розвивається, надати їй знання, вміння та компетентності (розгорнулася у США, Канаді, Великій Британії, Франції, Німеччині, Новій Зеландії, Австрії, Росії, Україні, Угорщині, Румунії, Латвії, Литві та інших державах). Ці питання стали у центрі уваги міжнародних організацій, які працюють у сфері освіти, а саме: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація Європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів та ін. При цьому основним пріоритетом діяльності Програми розвитку Організації Об’єднаних Націй є сприяння реалізації цілей розвитку тисячоліття ООН, затверджених на саміті 2000 року, де важливим компонентом стала реалізація проекту “Освітня політика та освіта “рівний – рівному” (ПРООН), у межах якого зініційовано низку дискусій, що

стосуються модернізації змісту освіти та формування у молоді ключових компетентностей [47; 694; 839; 849; 863; 868].

Концептуальні основи щодо реалізації компетентнісного підходу в умовах формування глобального інноваційного суспільства зі збереженням досягнень і традицій національної вищої освіти, з урахуванням державного стандарту і складових галузевих компонентів державних стандартів вищої освіти, регіональних особливостей при підготовці фахівців із упровадженням ступеневої трициклової структури освіти закладені в положеннях Сорбоннської, Болонської декларацій, Лісабонської угоди, Берлінського, Бергенського, Лондонського, Празького, Львованського ком'юніке, Хартії Кельнського саміту “Групи восьми” – “Цілі і завдання навчання протягом усього життя”, Санкт-Петербурзького саміту “Групи восьми” – “Освіта для інноваційних суспільств у ХХІ столітті”, рішеннях третьої-п'ятої сесій Світового громадського форуму “Діалог цивілізацій” (2004-2007), резолюції Всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009: “Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку” (ЮНЕСКО, м. Париж, 5-8 липня 2009 р.) та ін. [47; 694; 839; 849; 863; 868].

Компетентнісний підхід у системі вищої освіти є предметом наукового дослідження вітчизняних науковців – І. Драча, І. Бабин, П. Бачинського, Н. Бібік, Г. Гавришак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, Я. Кодлюк, В. Краєвського, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєвої, В. Синьова, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, М. Фоменко, Л. Фомічової, А. Шевцова та ін. Характеристику компетентнісного підходу знаходимо у дослідженнях учених Росії, зокрема М. Авдєєвої, В. Байденко, В. Болотова, Е. Бондаревської, В. Введенського, Н. Вовнової, А. Войнова, А. Вербицького, Г. Дмитрієва, Д. Іванова, І. Зимньої, С. Кульневич, В. Ландшеєр, К. Митрофанова, А. Петрова, В. Серікова, О. Соколової, Е. Тетюниної, А. Хуторського та ін. Як методологічна основа забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти компетентнісний підхід розглядається значною

чисельністю зарубіжних дослідників, серед яких найвідоміші – М. Дж. Равен, Дж. Боуден, С. Маслач, М. Лейтер, Е. Шорт, Е. Тоффлер, Р. Уайт, А. Бермус, Р. Хайгерті, А. Мейхью та ін [47].

Актуальним завданням сучасної психології є дослідження особливостей професійного становлення майбутнього фахівця, яке забезпечує особистісний розвиток та самореалізацію студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. В період трансформаційних змін сучасного суспільства перед особистістю постають нові вимоги щодо її професійно-особистісного розвитку саме як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Майбутній фахівець повинен мати певні професійно-важливі якості, високий рівень психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, професійну придатність та високий рівень професійної компетентності, соціальну та професійну мобільність, відповідальність та самостійність щодо прийняття професійно обґрунтованих рішень [47; 694; 839; 849; 863; 868].

Основою змісту освіти є освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу: державний нормативний документ, який відображає цілі освітньої та професійної підготовки, визначає місце фахівця в структурі держави, формулює вимоги до його компетентності.

Процес професійного становлення студента як суб'єкта професійної діяльності складається з таких стадій: виникнення професійних намірів і вступ до професійного закладу; репродуктивне засвоєння професійних знань, вмінь, навичок; професійна адаптація; реалізація особистості у професійній діяльності [47; 694; 863; 868]. Розвиток кожної супроводжується виникненням суперечностей та кризових явищ. Останнім часом в Україні, як і в багатьох зарубіжних країнах, сформувалася концепція компетентнісного підходу до системи освіти, за якої відбувається переорієнтація з процесу освіти на її результат. Поняття “компетентність” та “компетенція” перебувають на стадії наукової розробки і єдиного загально визнаного підходу до їх розуміння ще не склалося.

Найбільш гостру полеміку серед науковців і педагогів-практиків спричинюють питання, пов'язані з формулюванням основних понять компетентнісного підходу в освіті, визначенням ключових компетентностей, виявленням шляхів його реалізації.

Поняття *компетентність* уведено у вітчизняний науково-педагогічний обіг під впливом європейської освітньої традиції, яка активно послуговується ним понад чверть століття. Але й досі серед дослідників відсутня одностайність щодо його змісту. Зарубіжні вчені під компетентністю розуміють: здатність людини застосовувати свої знання (Г. Халлаш); здатність, що ґрунтується на досвіді або знаннях, які людина розвинула завдяки практиці або освіті (Дж. Куллахан); навички й уміння, які особистість може використовувати в різних ситуаціях і контекстах та опановуючи нові ситуації (Ж. Перре). На відміну від зарубіжних науковців, більшість вітчизняних дослідників прагнуть розширити зміст поняття *компетентність*, включивши до нього, крім знань і вмінь у певній галузі, ще й різноманітні особистісні утворення – цінності, мотиви, ставлення тощо.

Наприклад, О. Пометун включає до змісту компетентності структуровані (організовані) спеціальним шляхом набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються особистістю в процесі навчання. Вони дозволяють їй визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності [547; 548]. Ще ширший підхід до розгляду змісту поняття демонструє О. Сироватко, розуміючи під компетентністю сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, що необхідні людині для самостійного та ефективного розв'язання різних життєвих ситуацій для того, щоб створити кращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими людьми. На думку О. Лебедева компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінки освітніх результатів

[340]. До кола таких принципів відносять такі положення, як: сенс освіти полягає у розвитку в суб'єктів навчання здатності самостійно вирішувати проблеми у різних сферах життєдіяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід; зміст освіти є дидактично адаптованим соціальним досвідом вирішення пізнавальних, світоглядних, етичних, політичних та інших проблем; сенс організації навчального процесу полягає у створенні умов для формування у суб'єктів навчання досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, етичних та інших проблем, які складають зміст освіти; оцінка освітніх результатів базується на аналізі рівнів освіченості, яких досягли суб'єкти на певному етапі навчання [340].

Прикладом комплексного підходу до змісту поняття є визначення експертів програми “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади” (“De Se Co”), які розглядають *компетентність* як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних знань, умінь і практичних навичок, ставлень і цінностей, поведінкових компонентів – усього того, що особистість може мобілізувати для активної дії. [47; 118; 694; 868].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performans and Instruction), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і відносин, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, спрямовані на набуття певних стандартів у галузі професії або виду діяльності. Для того, щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього

поняття такі індикатори, як *набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення* [47; 118; 694; 839; 847; 863; 868].

У сучасному науково-педагогічному обігу паралельно вживаються два терміни: *компетентність* і *компетенція*. Згідно словнику іноземних слів поняття “компетентний” це є такий, що володіє компетенцією – колом повноважень певної галузі, особи або колом справ: *competent* (франц.) – компетентний, правомірний; *competens* (лат.) – відповідний, здібний; *competence* (англ.) – здібність (компетенція) [47; 694]. З приводу співвідношення понять “компетенція” і “компетентність” немає одностайної думки. На сьогодні існує принаймні три підходи до визначення цих понять. Перший характеризується тим, що обидва терміни вживаються як синоніми (Т. Гудкова, С. Дружилов, О. Зеєр, А. Миролубов та ін.). Представники другого вважають компетенції складниками компетентності (К. Махмурян, І. Перестороніна, В. Софронова та ін.). Згідно з третім, поняття *компетенція* тлумачиться як коло повноважень певної особи, перелік соціальних вимог до її діяльності в певній сфері, тоді як *компетентність* складає узагальнену здатність особистості до діяльності. Так, у Державному стандарті освіти зазначається, що *компетентність* – це набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці. У свою чергу, *компетенція* розглядається як суспільно визначений рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини [47; 340; 626; 668; 694]. У більшості зарубіжних досліджень останніх років (Cl. Beelische, M. Linard, V. Rey, L. Turkal, M. Joras та ін.) поняття “компетенція” тлумачиться не як набір здібностей, знань і вмінь, а як здібність чи готовність мобілізувати ресурси (організовані в систему знання та вміння, навички, здібності і психологічні якості), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу [47; 340; 626; 668; 694].

Таким чином, в одному випадку, тлумачення зосереджене на компетентності людей, які виконують діяльність, в іншому – на вивченні характеристик діяльності і компетенції, необхідних для її виконання.

Різні визначення понять “компетенція” і “компетентність” пов’язують з необхідністю враховувати в освіті не тільки окремі уміння, а й цілісні судження про світ, про себе, про стосунки між людьми, з необхідністю розвивати вміння, прямо не пов’язані з конкретними предметами, але які визначають успіх розв’язання життєвих проблем. Отже, під компетентністю розуміється адекватна орієнтація людини в різних галузях діяльності: освіті, культурі, а під компетенцією – набір можливостей, здібностей, знань, умінь і навичок у певній галузі. Компетентність, як суб’єктивна якість, має вияв як у процесі діяльності так і за результатами діяльності (Таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Співвідношення понять компетенція та компетентність

Поняття	Обсяг поняття (ключове слово)	Представлення поняття	Виявлення поняття	Рівні вияву поняття
компетенція	Коло повноважень	нормативно-правовий документ (диплом, наказ, статут тощо)	посада, що обіймається	категорія
компетентність	здатність	здатність, знання, навички, уміння, способи діяльності тощо	у діяльності	рівні компетентності

Тож, компетенція і компетентність є взаємодоповнюючими та взаємозумовлюючими поняттями. Компетентність, як і компетенція, є інтегральною характеристикою особистості, здобутими нею якостями, де *узагальнюючою категорією двох понять виступає діяльність*. Тобто компетенція є сферою відношень, що існують між знанням та дією у практичній, професійній діяльності випускника ЗВО. Отже, без знань немає

компетенції, проте не кожне знання і не в будь-якій ситуації проявляє себе як компетенція [47].

На думку Л. Дибкової та М. Євтуха, компетенції особистості складають два блоки: особистісний розвиток та професійні знання та вміння. Як підкреслюють науковці, набуття таких компетенцій, як самоефективність, впевненість у собі, толерантність, відповідальність, самоконтроль, професійна самооцінка залежать від розвиненості особистісної сфери майбутнього фахівця [47; 500; 694].

Компетентнісно-орієнтована освіта як складна, багатоаспектна проблема, яка розглядається переважно крізь призму ключових понять і механізмів, упроваджуваних у психолого-педагогічну теорію і практику освіти, зокрема вищої школи, не є достатньо дослідженою.

Отже, у світлі вимог до особистості майбутнього фахівця середовище вищої школи визначає як мету не тільки набуття студентами відповідних фахових знань, а й формування в них професійної компетентності. Саме формування та розвиток професійно важливих компетенцій призведе до набуття майбутнім фахівцем багатофункціональних вмінь, що орієнтовані на практичний вектор розвитку. Розвиток певних напрямків професійної діяльності також вимагає від суб'єкта майбутньої професійної діяльності здатності до самоорганізації та самореалізації, придатності до успішної професійної адаптації, тобто необхідних умов психолого-управлінської діяльності. Професійна компетентність визначається дослідниками як інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей людини. Ці якості відображають рівень її знань, вмінь та навичок, які є необхідними для здійснення певної професійної діяльності, а також її моральну позицію. Фахова компетентність є наслідком професійного зростання особистості та розвитку професійних здібностей суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Наука сьогодення також характеризується відсутністю одностайного погляду щодо визначення поняття “професійна

компетентність”. Відомі вчені А. Хуторський та В. Краєвський тлумачать “компетентність” у певній галузі, тобто *професійну*, як володіння відповідними знаннями та здібностями, які уможливають судження про певну галузь та дозволяють ефективно діяти в ній, виходячи з того, що в перекладі з латинської мови слово “competentia” означає коло питань, з якими людина добре обізнана, досвідчена, тобто її компетентність є результатом набуття компетенції [47; 304; 305; 758; 759]. Вчені маніфестують професійну компетентність як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як оволодіння людиною здатністю й вміннями виконувати визначені професійні функції (А. Маркова); як професійну готовність та здатність суб’єкту праці до виконання задач і обов’язків щоденної діяльності (К. Абульханова); як наявність спеціальної освіти, глибокої загальної й спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки (В. Зазикін та А. Чернишова); як потенційну готовність розв’язувати задачі зі знанням справи (П. Симонов). Д. Савельєв вважає, що професійна компетентність може бути окреслена як здатність посадової особи успішно реалізувати завдання, що відносяться до її компетенції. Близьким до такого тлумачення професійної компетентності є визначення науковця В. Весніна, який окреслює професійну компетентність як здатність працівника якісно й безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опановувати нові знання й швидко адаптуватися до змінних умов. Зв’язок професійної компетентності з властивостями, якостями, новоутвореннями особистості є характерними для наукових праць Н. Яковлевої, Л. Анциферової, Д. Завалишиної, Є. Рибалко. В. Кричевський визначає професійну компетентність як сукупність певних ознак: наявність знань. Вчений виділяє чотири види професійної компетентності, а саме: функціональна (реалізація професійних знань), інтелектуальна (здатність до аналітичного мислення й комплексного підходу до виконання своїх обов’язків), ситуативна (діяльність залежно від професійної ситуації), соціальна

(реалізація комунікативних та інтеграційних здібностей). В. Адольф стверджує, що професійна компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність [7; 118; 694].

Компаративний аналіз трактувань поняття “професійна компетентність” засвідчив, що сутність його розглядається у контексті компетентності з прив’язкою до поняття “професійна діяльність”. Найчастіше професійна компетентність розглядається як сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, професійно значущих (і/або особистісних) якостей, що визначають успішне (результативне, продуктивне, ефективне) здійснення професійної діяльності (виконання професійних/функціональних обов’язків) [47;694].

Розглядаючи професійну компетентність у своїй фундаментальній праці “Психологія професіоналізму”, А. Маркова виокремила такі її види: спеціальна компетентність (володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток); соціальна компетентність (володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці); особистісна компетентність (володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості); індивідуальна компетентність (володіння прийомами саморегуляції і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, непідвладність професійному старінню, уміння організувати раціонально свою працю). Поділяємо погляди вченої, яка вважає, що сформованість названих вище видів компетентності означає зрілість людини в професійній діяльності, в

професійному спілкуванні, в становленні особистості професіонала, його індивідуальності [29; 383; 384; 385].

Ґрунтовним науковим підходом та використанням логічно визначеного ряду: *вивчати – шукати – думати – співпрацювати – діяти – адаптуватись* характеризується розгляд поняття “компетентності” Міжнародною комісією Ради Європи, якою також було окреслено перелік ключових компетенцій Перелік восьми ключових компетенцій якими повинен володіти кожний європеєць для навчання упродовж життя, визначені як робочою групою по підготовці звіту Європейській раді у Стокгольмі, так і Єврокомісією. До нього включені: навички рахування та письма / компетенція в галузі рідної мови; базові компетентності в галузі математики, природничих наук і технологій / математична і фундаментальна природничо-наукова та технічна компетенції; іноземні мови / компетенція у сфері іноземних мов; використання інноваційних технологій / або інформаційні та комунікаційні технології, комп’ютерна компетенція; здатність та уміння навчатися / навчальна компетенція; соціальні навички / міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція; підприємницькі навички / компетенція підприємництва; загальна культура й етика / культурна компетенція [47; 694; 868; 869]. Навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна (підприємницька), загальнокультурна, валеологічно-оздоровча та громадянська компетентності на сьогодні визначені як орієнтири для виявлення результативності освітнього процесу в нашій державі. Вони, безумовно, є ключовими.

Тож, науково обґрунтоване вирішення означених питань детермінувало переосмислення шляхів модернізації вищої освіти у контексті Болонського процесу. Використання термінів “компетентність”, “компетенція” для визначення цільових установок вищої освіти знаменує зрушення від суто (або переважно) академічних норм оцінювання до комплексної

оцінки професійної і соціальної підготовленості, що маніфестує трансформацію системи вищої освіти у напрямі оптимізації, інтенсифікації та адаптації до ринку праці в перспективі, а також до впровадження освіти впродовж життя. Зазначене має уможливити результат становлення людини, готової до вільного самостійного й гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля та, компетентної і відповідальної щодо діяльності в політичному, економічному, професійному і культурному житті, яка поважає себе й оточуючих, толерантна щодо представників інших культур і національностей, незалежна в думках і відкрита для широкого погляду й думки. Традиційна орієнтація професійної освіти на підготовку фахівців не може забезпечити такої готовності. Отже, виникає проблема перегляду цільових установок, уточнення критеріїв професійної підготовки, ґрунтованих на компетентнісному підході. Щоб перейти до більш цілісної моделі системи освіти, де ключовими орієнтирами є компетентність, суб'єктність, досвід необхідна не заміна однієї моделі системи іншою, а співіснування та взаємодоповнення **двох парадигм, – знаннево-предметної і культурно-компетентнісної** [47].

Системи освіти країн Європи сьогодення, зокрема й України, при всій їх культурно-національній різноманітності та специфіці економічного розвитку, характеризують дві вагомні тенденції, а саме: по-перше, перехід до високорезультативних професійних стандартів; по-друге, системний опис кваліфікацій у термінах професійних компетенцій. Відтак, Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України (з 2014 – Інститут модернізації змісту освіти) у 2008 р. Розроблено *“Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти”* (надалі – ГСВО), в основу нового покоління якого покладено компетентнісний підхід через формування нової системи діагностичних засобів із переходом від оцінювання знань до оцінювання компетенцій та визначення рівня компетентності

загалом [451; 453; 454]. Запропоноване в європейському проекті TUNING “... поняття компетенцій включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті)”. Поняття “компетенція” включає не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій). У формуванні компетенції вирішальну роль відіграє не тільки зміст освіти, але також і освітнє середовище вищих навчальних закладів, організація освітнього процесу, освітні технології, моделі управління тощо. Треба підкреслити узагальнений, інтегральний характер поняття “компетенція” стосовно понять “знання”, “уміння”, “навички”. Отже:

компетентність – це інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ЗВО для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних сферах (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності;

компетенція включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Це предметна сфера, в якій індивід добре обізнаний і в якій він виявляє готовність до виконання діяльності;

професійні компетенції – це компетенції (загальнопрофесійні, спеціалізовано-професійні), які можуть мати узагальнений характер, притаманний професіоналу (фахівцю) взагалі або з певного класу (підкласу, групи) професій, а також визначаються вимогами конкретних професійних стандартів певної професії або (у разі їх

відсутності) експертним шляхом за пропозиціями відповідних робочих груп на основі європейських аналогів та за кваліфікаційною характеристикою професії працівника.

Зазначене вносить зміни в будь-яку професійну діяльність, зокрема й у психолого-педагогічну, де виокремлюють **три рівні готовності** випускника-психолога в галузі спеціальної освіти до впровадження функціональних обов'язків у практичну діяльність, а саме:

перший – що припускає елементарну готовність до виконання посадових зобов'язань, включаючи здобуті теоретичні знання, однак при цьому має місце брак практичних умінь і навичок;

другий – який припускає здійснення фахівцем роботи на функціональному рівні без будь-яких перешкод за готовими розробками (зразками, орієнтирами), конкретними технологіями без застосування креативно-інтелектуального підходу;

третій (компетентнісний) – визначає готовність до високопродуктивної, креативно-інтелектуальної праці, де однією зі складових виступає науково-дослідницька діяльність [47].

Відтак, вищезазначене вимагає створення європейських організаційних структур із упровадження своєрідного **“європаспорта”** – сертифіката, у якому зазначатимуться засвоєні студентом компетенції і кваліфікації, що пройшли процедуру взаємовизнання (сертифікації), а також доповнення європейського резюме спеціальним додатком із переліком освоєних спеціальних професійних і ключових компетенцій [451; 453]. Отже, процедура визначення відповідності професійно важливих якостей фахівця, його компетенції тощо вимогам, що надані у нормативних документах, у яких відображені вимоги до його кваліфікації і є, власне, **сертифікація фахівця**. Відповідність якості підготовки професіонала, майбутнього майстра своєї справи вимогам галузевого стандарту вищої освіти має визначатись його компетенціями, а саме: *соціально-особистісними* (КСО);

загальнонауковими (КЗН); інструментальними (КІ). Принагідно згадаємо про актуальність ключових компетенцій, що зумовлена такими основними **функціями управління та самоуправління у контексті** життєдіяльності кожної людини: формування в людини здатності до освіти та самоосвіти; формування в людини здатності до управління та самоуправління; забезпечення випускникам-психологам, майбутнім працівникам більшої гнучкості у взаємовідносинах із працедавцями; закріплення конкурентоздатності, репрезентативності, а, отже, якісно зростаючої успішності (стійкості) в конкурентному середовищі існування [451; 453]. Дані функції професійних компетенційзакріплюють за собою статус основи загальноосвітнього процесу та освітньо-наукового простору на всіх рівнях системи неперервної освіти [868]. Нині хоч і маніфестуємо впровадження ECTS (Європейської кредитно-трансферної системи), однак сутність контролю якості освіти змінюється повільно. Практично оцінюються й надалі лише знання та вміння студентів із навчальних дисциплін. Від вищої школи вимагається оцінювати освітній результат не лише через досягнутий рівень успішності студентів. А в запровадженні ECTS ми перебуваємо лише на початковій, точніше, формальній, стадії. Відбувається підміна понять (називаємо модулями розділи змісту окремих предметів, контрольні роботи представляємо як тестову перевірку, хоча вона не вимірює якості освіти в європейському трактуванні, а залишається контролем досягнень студента з навчальних дисциплін, не виводячи нас на ключові та спеціальні професійні компетенції). Тож при прийомі на роботу випускника-психолога актуальним залишається невідповідність теорії практиці. Вищезазначене вимагає від організаторів навчально-виховного процесу в університетах упровадження ECTS розглядати не лише з позицій вищої академічної освіти, але й з урахуванням суспільних потреб людини як гуманної та моральної особистості і як висококомпетентного професіонала, здатного самостійно

розвиватись і витримувати конкуренцію на ринку праці сьогодення. Принагідне застосування даного підходу розширить методологічні межі проблеми та посилить позитивну професійну мотивацію до самостійного управління навчанням. Власна мотивація спонукатиме до розвитку самостійного мислення і становлення навичок управління, самоуправління та самонавчання, що призведе у перспективі до професійного самоздійснення. А це вимагає модернізації вищої освіти саме на компетентнісній основі, що уможлиблюється засобом конструювання даного змісту, що не обмежується лише знаннево-орієнтувальним компонентом, а націлений на цілісний досвід розв'язання життєвих питань, впровадження та виконання ключових (що стосуються соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій [14; 694; 839; 861]. Отже, враховуючи окреслені вимоги, **модернізація змісту вищої освіти** має ґрунтуватися на відмові від “енциклопедичності” змісту, а, навпаки, має передбачати орієнтацію на довготривале засвоєння знань виключно високого рівня, які є основою для формування ключових компетентностей [47; 868].

Таким чином, якщо **компетенція** – задана норма, вимога до підготовки фахівця, то **компетентність це** – сформована **якість**, результат діяльності, особистісне надбання майбутнього професіонала-психолога. **Професійна компетентність** – це базова характеристика діяльності фахівця, що включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення.

Домінантною у вищій школі є **педагогічна компетентність**, яка інтегрує її різновиди, що розкривають загальні здатності науково-педагогічного працівника до забезпечення навчально-виховного процесу, включаючи **наступні компетенції**: креативно (пізнавально)-інтелектуальну, діагностичну, проєктувальну, організаторську, прогностичну, інформаційну, стимулюючу, оцінно-контрольну, аналітичну, психологічну, соціальну, громадянську, комунікативну,

конфліктологічну, рефлексивну, професійно-правову, творчу, методичну, дослідницьку, управлінську та ін. [47].

Так, В. Жигірє виділяє наступні складові професійної компетенції: – інноваційну; – організаційно-управлінську; регулювання та координація індивідуальних зусиль членів організації з подальшою трансформацією та переходом у єдиний упорядкований організаційний процес; створення атмосфери психологічного комфорту в колективі; розроблення і прийняття плану й комплексу відповідних рішень; створення мережі відносин, які забезпечують цілісність системи управління, стабільність її компонентів, доцільність координації й субординації між ними; стратегічне планування розвитку установи та ін.) [200; 868]. Аналіз наукової літератури дозволив визначити, що в результаті одержання вищої освіти у майбутнього фахівця має бути сформована цілісна соціально-професійна якість, що дозволяє йому успішно виконувати професійні завдання, взаємодіяти з іншими людьми. Ця якість визначена як **професійна управлінська компетентність** майбутнього фахівця і є його особистісною, інтегративною, сформованою якістю, що виявляється в адекватності рішень (стандартних і таких, що вимагають креативності), вирішенні завдань при різноманітності соціальних і професійних ситуацій. Дана компетентність проявляється в діях, діяльності, поведінці та вчинках. Отже, значущою складовою загальної професійної компетентності майбутнього фахівця є **управлінська складова**, що характеризує спрямованість суб'єкта майбутньої професійної діяльності, впливає на процес і результати професійної діяльності, насамперед, через ставлення до своїх професійних обов'язків і якостей [200; 864; 868; 869].

Для успішної професійної діяльності необхідно формувати у майбутнього фахівця не тільки професійні компетентності, а й особливі, що забезпечать загальну спрямованість професійної діяльності суміжних професій, що є необхідними при створенні нової конкурентоспроможної продукції або послуги. Такі компетентності називаються метапрофесійними.

Таким чином, до складу цілісної професійної компетентності майбутнього фахівця науковці відносять соціальну, метапрофесійну і професійну компетентність, кожна з яких представляє собою цілі множини і підмножини компетенцій. Професійні компетенції спрямовані на успішну трудову діяльність в конкретному професійному середовищі, забезпечують якість і надійність праці в рамках споріднених професій. Метапрофесійні забезпечують загальну спрямованість професійної діяльності і пов'язані з особистісними якостями людини. Соціальні пов'язані з діяльністю людини в суспільстві. Соціальні та метапрофесійні компетенції збігаються у професіях, що належать до однієї галузі знань [94; 200; 583; 625; 864; 868; 869]. Отже, професійна компетенція майбутнього фахівця передбачає володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні самоуправління та управління і здатність проектувати свій подальший професійний розвиток.

Зауважимо, що сьогодні істотно змінюються спеціальності та спеціалізації майбутніх фахівців, професійні технології та засоби праці. Через певний час після закінчення ЗВО набуті знання застарівають і рівень професіоналізму падає. Дослідниками виявлена наявність суперечностей між необхідністю майбутнього фахівця вміти вирішувати поставлені перед ним завдання в умовах професійної діяльності з урахуванням інформаційних особливостей та відсутністю в системі професійної підготовки засобів і методів, що є необхідними для формування та розвитку відповідних професійних компетенцій [94; 200; 583; 625; 694; 864; 868; 869].

У дослідженні ключових чинників формування профільних компетентностей майбутніх психологів і компетентнісних вимірів професії психолога Л. Подшивайлова, М. Подшивайлов виділяють соціальну, особистісну та професійну компетентність [544; 545]. Соціальна компетентність спеціального психолога, становить здатність випускника вищого навчального закладу вирішувати проблеми та завдання, що стосуються соціальної діяльності [112; 694]. Як систему цінностей, схильностей,

інтересів, здатності до саморегуляції та самоконтролю можна розглядати особистісну компетентність психолога. І. Шмельова, узагальнивши дослідження Є. Романової, Т. Верняєвої та Є. Клімова, пропонує саме такий професійно-особистісний портрет психолога [544; 545; 694].

Професія психолога належить до категорії професій, покликаних надавати допомогу іншим людям, а тому домінуючим у ній є соціальний інтерес, інтерес до окремої людини, до людей, до взаємодії між ними. Окрім того, важливим є дослідницький, науковий інтерес. *Значущі інтереси та схильності* психолога: інтерес і повага до іншої людини; схильність до співпереживання; допитливість і відкритість до навчання; схильність до творчості. *Особистісні якості*, що є необхідними в процесі професійної діяльності психолога: тактовність; ініціативність; прагнення до самопізнання і саморозвитку, самовдосконалення; високий рівень особистої відповідальності; терпимість, толерантність; оригінальність, креативність; кмітливість, різнобічність; цілеспрямованість, наполегливість; прогностичність; ерудованість; вміння тримати все під контролем, зберігати таємницю. Також існує і перелік якостей, що унеможливають ефективну професійну діяльність у сфері психології, тобто є своєрідними *професійними протипоказаннями*: агресивність; замкнутість; нерішучість; відсутність схильності до роботи з людьми; психічна й емоційна нерівноваженість; нездатність зрозуміти позицію іншої людини; ригідність мислення, нездатність до креативно-інтелектуального мислення, тобто нездатність змінювати способи розв'язання задач у відповідності з мінливими умовами сьогодення; неналежний інтелектуальний рівень розвитку; неналежний рівень психологічної культури тощо. [544; 545]. Тож, до людини, яка претендує на посаду у психологічній галузі діяльності, висувається система вимог, що містить два компоненти: вимоги до професійної компетентності фахівця та вимоги до його особистості. Вважається, що особистість психолога-професіонала

повинна відзначатися наступними параметрами: досконалим володінням теоретичними знаннями і методами, способами і засобами їх впровадження у практику; здатністю до швидкої адаптації.

Для становлення рівня професіоналізму психолога, на думку вчених, необхідно забезпечити системність, науковий універсалізм у професійній та особистісній підготовці. Відповідно до магістерських програм з клінічної психології до фахових компетенцій випускника – спеціального, клінічного психолога віднесемо наступні:

– обстеження, діагностика, розуміння клінічного випадку, що передбачають наступні вміння: випускник повинен вміти аналізувати причини психологічних проблем, визначаючи вплив різного роду чинників (соціальних, культурних, релігійних, політичних тощо); демонструвати належні вміння ведення діагностичної бесіди та інтерв'ювання, володіти навичками ефективного спілкування; володіти валідними діагностичними інструментами, належним чином інтерпретувати діагностичні дані; будувати діагностичне формулювання, встановлювати терапевтичні цілі та планувати терапію у моделі когнітивно-поведінкової терапії; доповнювати модель когнітивно-поведінкової терапії іншими з метою оптимального розуміння випадку і вибору найефективніших стратегій;

– ведення терапевтичного процесу, застосування когнітивно-поведінкових інтервенцій, що передбачають наступні вміння: провадити когнітивно-поведінкові інтервенції, з науково-доведеною ефективністю при роботі з основними проблемами та порушеннями; знати та використовувати інші підходи, за наявності наукових даних та доказової бази щодо їх ефективності; провадити психоедукацію клієнтів щодо проблем та ефективності терапії, пояснювати цілі та стратегії роботи; навчати клієнтів необхідних технік та планувати систему домашніх завдань з метою розвитку навичок самопомоги; здійснювати моніторинг ефективності терапії;

– побудова, підтримка та завершення терапевтичних відносин, що передбачають наступні вміння: будувати партнерські стосунки з клієнтом; встановлювати і утримувати належні етико-професійні межі практики; оцінювати наявність ризику стану та дій клієнта для нього самого; вчасно завершувати терапевтичні стосунки, передавати клієнта іншим фахівцям, бути готовим до отримання та провадження супервізорської підтримки [368; 694].

Можливості для випускників – магістрів із спеціальної, клінічної психології:

Офіційно магістри психології можуть займати низку посад у відповідності з Класифікатором професій України (ДК 003:2010), а саме:

– законодавці, вищі державні службовці, керівники, менеджери: завідувач центральної психолого-медико-педагогічної консультації – 1229.6; начальник центру (психологічного забезпечення, соціально-трудової реабілітації дорослих, з надання соціальних послуг тощо); завідувач психолого-медико-педагогічної консультації; головний психолог;

– професіонали: консультант психолого-медико-педагогічної консультації; експерт-психолог судовий; науковий співробітник; практичний психолог, психолог [368; 694].

В ідеалі випускники повинні мати належні компетенції, щоб обіймати посади психологів, клінічних психологів та консультантів у реабілітаційних центрах, центрах психологічної допомоги, соматичних та психіатричних клініках, військових шпиталях та частинах, підрозділах та службах силових структур МВС, пенітенціарних установах, в освітніх закладах, центрах зайнятості та інших державних, громадських (українських та міжнародних), релігійних організаціях і фондах, приватних установах, які опікуються проблемами психічного здоров'я. Також випускники уможливають реалізацію перспективи з відкриття власної приватної психологічної практики, за умови високого рівня розвитку

організаційно-управлінських вмінь відносно забезпечення конкурентноспроможності в умовах сьогодення.

Додаткові можливості випускників – медичних, клінічних психологів визначаються для прикладу наступними варіативностями: продовження наукової діяльності у аспірантурі з метою здобуття наукового ступеня; продовження навчання за програмами, що передбачають мобільність студентів за кордоном з метою повної сертифікації як психотерапевта та супервізора, отримання міжнародної сертифікації від Європейської асоціації когнітивно-поведінкових терапій (ЕАСВТ); поглиблення спеціалізації та отримання міжнародної акредитації у методах базованих на КПТ від провідних світових організацій та центрів (Оксфордських центрів КПТ, майндфулнес-терапії; Міжнародного товариства схема-терапії, Європейської асоціації EMDR тощо) [368; 694].

Отже, в значній мірі практична ефективність діяльності психолога залежить його спеціальних здібностей, що являють собою узгоджену систему [186; 694]. Держава, суспільство висувають досить високі вимоги до психологічних кадрів, а це, в свою чергу, задає досить високі зобов'язання щодо професійної підготовки майбутніх психологів. Виходячи з вищезазначеного, можемо підкреслити, що зміні акцентів у професійній підготовці майбутніх психологів значною мірою сприяло критичне переосмислення недоліків знанневого (гностичного) підходу, який не давав очікуваного результату – одержати компетентного випускника, який володіє професійними компетенціями, а лише мав завдання – формування у студентів науково-предметних знань (знання, уміння, навички). За таких умов професійна підготовка відставала від динамічних кроків суспільства вперед і тому не відповідала вимогам соціальної практики. Освітні програми, котрі довгий час використовувалися, не відповідали сучасним вимогам, не мали тісного зв'язку з професійною діяльністю. Зазначене належить до атрибутів знанневого підходу і “ближче до понятійного поля”

“знаю, що”, ніж до поля “знаю як”. “Знаю як” – погоджуються науковці, більше пов’язане із “знаннями в дії”, тому компетентнісний підхід, компетенції стоять ближче до цілей та задач практико-орієнтовного навчання. Компетентнісний підхід відкриває нові можливості професійної підготовки майбутніх психологів і визначає орієнтацію на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які включають професійно-психологічний потенціал і здатність випускника до стійкої соціальної і ефективної професійної діяльності. На відміну від знанневого підходу, компетентнісний підхід має дуже важливу ознаку – випереджувальний характер, що суттєво для професійної діяльності майбутнього психолога, який буде працювати в умовах, які постійно змінюються. В рамках компетентнісного підходу зміст освіти формується з орієнтацією на результат і набуває випереджувального характеру, і відповідає головному завданню освіти – орієнтація, націлення на майбутнє.

Таким чином, компетентнісний підхід орієнтується не тільки на актуальні запити соціальної практики, а також враховує її перспективи, оскільки те, що є сьогодні актуальним, завтра може виявитися неактуальним. Це дає змогу підготувати прогресивні, мобільні психологічні кадри в галузі спеціальної освіти, компетентні, які не тільки “йдуть в ногу” з часом, а й передбачають перспективний розвиток суспільства, його потреби, запити з боку соціальної практики, здійснювати професійне самовдосконалення, брати активну участь у перетвореннях, бути відкритими до нового професійного досвіду. Така позиція стосовно професійної підготовки майбутніх психологів відображена у працях В. Рубцова, який зазначає, що випускник психологічного факультету має бути практичним психологом, що відповідає вимогам сучасної соціальної практики. Компетенція не може зводитися до знань і навичок, підкреслює А. Богуш, – компетенція – це те, що породжує уміння, дії, її можна розглядати як можливість встановлення зв’язків між знаннями та ситуацією, що є

найбільш ефективним у вирішенні проблем. Українські науковці С. Максименко, Л. Долинська, розглядають компетентність психолога, як адекватну орієнтацію людини в самій собі, у власному психологічному потенціалі і підкреслюють, що компетентність необхідна для того, щоб ефективно використовувати отримані знання для вирішення певних проблем [175; 375]. Звернемося до наукових наробок Н. Чепелевої, яка розглядає професійну компетентність психолога, як “єдність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності та досвіду, який передбачає не лише володіння необхідними практичними вміннями, техніками, а й наявність у фахівця розвинутого поля професійних смислів, що великою мірою зумовлюють творчий характер професійної діяльності психолога” [768]. Отже, можемо припустити, що всі вищезазначені компетентності мають бути притаманними і спеціальним психологам та формування загальної професійної компетентності неможливе лише в навчальних аудиторіях. Практика є засобом поєднання теоретичних знань і практичної підготовки, відпрацювання специфічних ЗУН, формуванню професійних компетенцій, досвіду вирішення професійних завдань. Підсумовуючи викладене, можна зробити наступні висновки:

– професійна підготовка майбутніх психологів в галузі спеціальної освіти більш ефективна в рамках компетентнісного підходу, який є методологічною основою практико-орієнтовного навчання;

– необхідним є впровадження нових навчальних програм, інтегральних спецкурсів, які мають тісний зв'язок з професійною діяльністю;

– професійна підготовка майбутніх психологів в галузі спеціальної освіти має бути прогностично зорієнтована та відповідати потребам соціальної практики;

– формування компетентності студентів – є керованим процесом і головним завданням професійної підготовки в умовах ЗВО;

– для більш ефективної, якісної професійної підготовки майбутніх психологів в галузі спеціальної освіти необхідно залучати до викладання, організації всіх видів практик спеціалістів з числа діючих керівників та провідних спеціалістів профільних організацій та установ;

– пріоритетом професійної підготовки майбутніх психологів в галузі спеціальної освіти є особистісний розвиток здатність людини до саморозвитку, самоуправління, самовдосконалення та самоздійснення.

Принагідно зазначимо, що дієвим засобом формування ключових компетенцій є педагогічні технології, які розглядаються як сукупність методів навчання крізь призму релевантних ознак освітніх результатів, їх дієвості саме при визначенні якості вищої освіти. А це передбачає провадження наступних положень:

– відтворюваність навчального циклу упродовж життя, його інваріантність стосовно суб'єктів освітнього простору;

– створення системи управління вищого навчального закладу, визначення ролі та порядку запровадження важелів управління якістю освіти у контексті Болонського процесу [47; 694].

Не зважаючи на постійну затребуваність в умовах сьогодення, компетентнісний підхід, що ґрунтується на транс- та міждисциплінарних, інтегрованих вимогах щодо результатів освітньої діяльності, потребує подальшого наукового дослідження, оскільки вимагає кардинальної зміни як мети, так і вектору змісту вищої освіти: від передання знань і вмінь предметного характеру до формування розвиненої особистості із життєвими та професійними компетентностями. Вищезазначене уможлиблюється шляхом розроблення нових стандартів вищої освіти (навчальних планів, педагогічних технологій тощо), розширення у структурі навчальних програм транс- та міжпредметного компонента, запровадження інтегрованих навчальних дисциплін, курсів, спецкурсів, де предметні галузі співвідносяться з різними видами компетентностей [47; 694].

Безапляційною є актуальність упровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти України зумовлена широким його визнанням у країнах Європи. Компетентнісний підхід відповідає стандартам європейської освіти XXI століття, які висловлені у документах Єврокомісії, активно схвалюється представниками європейських працедавців. Цей підхід знаходиться в руслі вимог Болонського процесу. Він спроможний відобразити нагальні вимоги до життєдіяльності особистості, її трудової та навчально-пізнавальної орієнтації, які висуває XXI століття. У моделі компетентного випускника можна врахувати й адекватно віддзеркалити вимоги XXI століття до самоактуалізації особистості, її життєвої компетентності (життєстійкості, життєздатності, життєтворчості), життєвих компетенцій. Тому сьогодні компетентнісний підхід зорієнтовано на розкриття, розвиток і реалізацію життєзабезпечуючих умінь та навичок, потрібних для самореалізації.

Принагідно зазначимо переваги компетентнісного підходу на царині освітньої діяльності, що полягають в наступному: його концепція номінується у площині застосування знань та моделює процес пізнання, отже є проектно-дослідницькою діяльністю теоретичного і практичного змісту; він уможлиблює практичне особистісно-діяльнісне навчання (освітні компетенції як наслідок особистісно-діяльнісного підходу); розглядається як засіб реалізації транс- та міжпредметної інтеграції на новому рівні за рахунок включення у зміст освіти загальнопредметного компонента у вигляді “вузлових точок” – фундаментальних освітніх об’єкти, що сконцентровують у собі реалії буття. Таким чином, даний підхід є корелятом традиційних підходів у сучасній освіті [47; 547; 694]. Науково обґрунтоване вирішення означених проблем детермінує переосмислення цілей професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, їх реалізацію шляхом застосування компетентнісного підходу в якості засобу змістовної її модернізації, оптимізації та інтенсифікації.

Отже, в контексті визначених пріоритетів дослідження вимагає поетапної реалізації складових наявної мегасистеми цілісного освітнього простору на **компетентнісно-орієнтованих засадах**, де компетентнісний підхід розглядається як домінуючий вектор оновлення змісту вищої освіти в умовах багаторівневої підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Завдяки реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці психологів в галузі спеціальної освіти у вищих навчальних закладах формуються кваліфіковані фахівці, які мають усі необхідні якості й професійні знання та підготовлені до подальшого розвитку своїх здібностей і підвищення кваліфікації [47; 269; 694].

3.3. Трансдисциплінарність як засіб в контексті професійної підготовки конкурентоспроможного психолога в галузі спеціальної освіти

Однією з проблем модернізації сучасної освіти є потреба у створенні інтеграційної цілісності знань. Її актуальність та затребуваність в умовах сьогодення зумовлена низкою чинників, а саме таких як: необхідність ліквідації відносної незалежності та автономності наукових знань, порушення їх жорстких дисциплінарних меж тощо зумовлена екзистенціальними проблемами та потребами людства; проблема інтеграції знань пов'язана із сучасними можливостями пізнання людиною світу. Йдеться про розмаїття інформаційного ресурсу, яке оточує людину та змінюється із шаленою швидкістю; потреба інтеграції знань зумовлена зміною характеру та суспільного призначення науки [136; 694].

У сучасному світі наука все більше втрачає ореол вузькоутилітарної сфери та набуває всезагального суспільного значення. Як зауважує О. Дольська, образ науки, який пояснює

світ, поступається образу, який генерує нові, ефективні технології. Як основа практичних досліджень, наука не лише наближається до людини зовні, кардинально змінюючи реалії її життя довкола, але й ізсередини, роблячи її у звичному сенсі своїм витвором. Як зазначає дослідниця, мірилом цінності наукових досягнень є здатність поєднувати пошук істини з практичною корисністю, можливість реалізувати теоретичні надбання у світлі потреб життєвого світу та екзистенціальної природи людини [176; 177].

Віднайти співмірні сучасності культурні форми людина зможе за умови, коли світ сприйматиметься як цілісність у різноманітності та складності його вимірів і проявів, які змінюються з надзвичайною швидкістю. Ця настанова може розглядатися як необхідна життєва потреба сучасної людини, оскільки, за твердженням Е. Морена, дозволяє розв'язати глобальні та фундаментальні проблеми людства [425; 426]. В межах чіткої спеціалізації вони не “проглядаються” і немов би винесені за дужки конкретних наукових дисциплін. Їх аналіз та розв'язання є можливим лише в межах контексту – своєрідного ансамблю, який містить інформацію із різних сфер наукових знань та життєвих практик. Необхідність осмислити хаотичний та мінливий світ з позицій цілісного підходу, виробити стратегії поведінки та життєдіяльності в ньому визнається як одне із завдань освітньої сфери.

В арсеналі наукових досліджень існує низка підходів щодо інтеграції знань. Зокрема, згідно з класифікацією Г. Бергера, виокремлюються наступні: мультидисциплінарність (передбачає поєднання не суміжних за змістом дисциплін, тобто таких, у яких не простежуються явні зв'язки); плюродисциплінарність (ґрунтується на поєднаннях дисциплін, між якими існують певні змістові відношення); міждисциплінарність (містить взаємодію двох чи декількох різноманітних дисциплін, яка може варіюватися від простого обміну ідеями до взаємного інтегрування концепцій, методологій); трансдисциплінарність (демонструє створення загальної системи аксіом для певного

набору дисциплін) [136; 176; 177; 213; 694; 731]. Неодноразово С. Миронова, Н. Пахомова, Л. Руденко, В. Синьов, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет та ін. зазначали, що вирішення актуальних для спеціальної освіти проблем передбачає досконале володіння майбутніми спеціалістами основами теоретичних мультидисциплінарних знань та новітніх психолого-педагогічних технологій, практичними вміннями проведення діагностико-прогностичного вивчення особистості з аналізом структури порушення, ідентифікацією соматичних і психічних станів та сталих характерологічних рис, активізації та гальмування психічних проявів тощо.

Проблема ідентифікації трансдисциплінарності гостро резонує з проблемою її диференціації, зокрема порівняно з іншими близькими за значенням поняттями. Так, термін “міждисциплінарність” означає насамперед, кооперацію різних наукових дисциплін, використання спільних понять для позначення та пояснення певних подій чи об’єктів. Полідисциплінарність є такою характеристикою дослідження, коли певний об’єкт аналізується, вивчається одночасно різними науками, але з різних аспектів. Трансдисциплінарність характеризує такі дослідження, які виходять за межі конкретних дисциплін, відбуваються ніби через розтин дисциплінарних бар’єрів. Трансдисциплінарні дослідження є трансфером когнітивних схем з одного дисциплінарного поля до іншого, розробкою спільних проектів дослідження. Необхідною є вимога, щоб кожна наукова дисципліна, яка є частиною трансдисциплінарного комплексу, була одночасно і відкритою, і закритою системою. Відкритою відносно до нових когнітивних схем, імпортованих з суміжних наукових дисциплін з чітко вираженою евристичною значущістю і готовою скооперуватися задля реалізації спільних дослідницьких проектів. Закритою вона має бути остільки, оскільки повинна зберегти власний специфічний предмет й аспект дослідження, розвивати дослідницькі методи і стратегії. Міждисциплінарний характер наукових досліджень побудований на двох ієрархічних рівнях,

він відповідно асоціюється з координацією нижчого рівня вищим. Така координація є цілеспрямованою, коли загальна аксіоматика групи суміжних дисциплін визначається наступним в ієрархії рівнем.

Терміни “міждисциплінарний” та “трансдисциплінарний”, на наш погляд, вживаним є інтуїтивно, так само інтуїтивно вони здебільшого і розуміються. Це є причиною їх надто ускладненого розрізнення – як змістовного, так і предметного. До міждисциплінарних науковці відносять, як правило, ті науки, які використовують концептуальні засоби та методи інших наук, синтезовані у новій науковій галузі для вирішення її специфічних завдань. Ці завдання принципово вирішувані лише із залученням пізнавальних засобів інших наук. Цікаво зазначити, що іноді поняття “трансдисциплінарність” ототожнюється з такими поняттями, як мультидисциплінарність, плюродисциплінарність чи інтердисциплінарність. Визначальним у даному ототожнюванні значень є кількісні та якісні характеристики залучених дисциплін для розв’язання проблем власне своєї, “рідної”, науки [136; 176; 177; 213; 252; 253; 254; 262; 694; 731]. Так, під поняттям “мультидисциплінарність” ми будемо розуміти таке дослідження, вразі вивчення певного феномену на межі кількох наукових дисциплін, але без урахування зв’язків між ними. Плюродисциплінарність, все ж таки, передбачає співробітництво між дисциплінами, але без будь-якої координації та ієрархічності. Таке співробітництво зазвичай відбувається в сумісних сферах наукового знання, таких, як історія, філософія, мовознавство тощо. Вивчення кожного з таких зв’язків підсилює розуміння інших. Плюродисциплінарний підхід передбачає порівняння і протиставлення методологій і сутностей суміжних наук з метою віднайти у кожній з них неявне знання та зорганізувати обговорення методологій. Проте, за цього підходу не відбувається об’єднання дисциплін у нову дисципліну [118; 136; 694; 731].

Дисциплінарність, мультидисциплінарність, інтердисциплінарність і трансдисциплінарність стратегічне

значення мають і при розрізненні типів навчальних програм. Як зазначає президент Міжнародного центру трансдисциплінарних досліджень (Le Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires (CIRET)) Б. Ніколеску, потреба у тісних зв'язках між різними науковими галузями і навчальними предметами спричинила виникнення у ХХ ст. мультидисциплінарності і міждисциплінарності як визначальних стратегій, які визначали перспективи проведення наукових досліджень. Згодом вони були перенесені в площину навчальної діяльності у вищих навчальних закладах. Мультидисциплінарний підхід розширив межі традиційного за рахунок застосування знань з інших галузей наукового знання, проте його мета залишилася тією ж, що й при дисциплінарному підході. Міждисциплінарність відрізняється від мультидисциплінарності тим, що вона переносить окремі методи дослідження з одної дисципліни в іншу [136]. Міждисциплінарність у сучасній науці розуміють як систему взаємодії декількох дисциплін. Взаємодія відбувається від простого обміну ідеями до взаємної інтеграції концепцій, методологій, досліджуваних процедур [136].

Міждисциплінарність – це сучасний принцип навчання, який впливає на відбір та структуру навчального матеріалу цілої низки предметів, посилюючи системність знань студентів, активізує методи навчання, орієнтує на застосування комплексних форм організації навчання, забезпечуючи єдність навчально-виховного процесу.

Префікс “транс” передбачає злиття навчальних дисциплін з метою повноцінного розуміння сучасного світу, цілісність якого не може бути поділена для розуміння на частини, які є предметом вивчення окремих дисциплін. Найвищим виявом інтегрованого навчання є трансдисциплінарність, яка є “понад дисциплінами”. У той час, коли міждисциплінарні програми беруть початок в окремих дисциплінах, трансдисциплінарні розпочинаються з проблеми, і у процесі розв'язання цієї проблеми актуалізують знання з тих дисциплін, які необхідні для цього [136; 262; 731].

Проте, ми вбачаємо, що незважаючи на всі відмінності, дисциплінарні і трансдисциплінарні дослідження не антагоністичні, а взаємодоповнювальні за своєю природою. Як образно пояснює Б. Ніколеску, що дисциплінарна, мультидисциплінарна, інтердисциплінарна і трансдисциплінарна стратегії подібні до чотирьох стріл, випущених з одного лука, ім'я якому знання [731] (див. рис. 3.1).

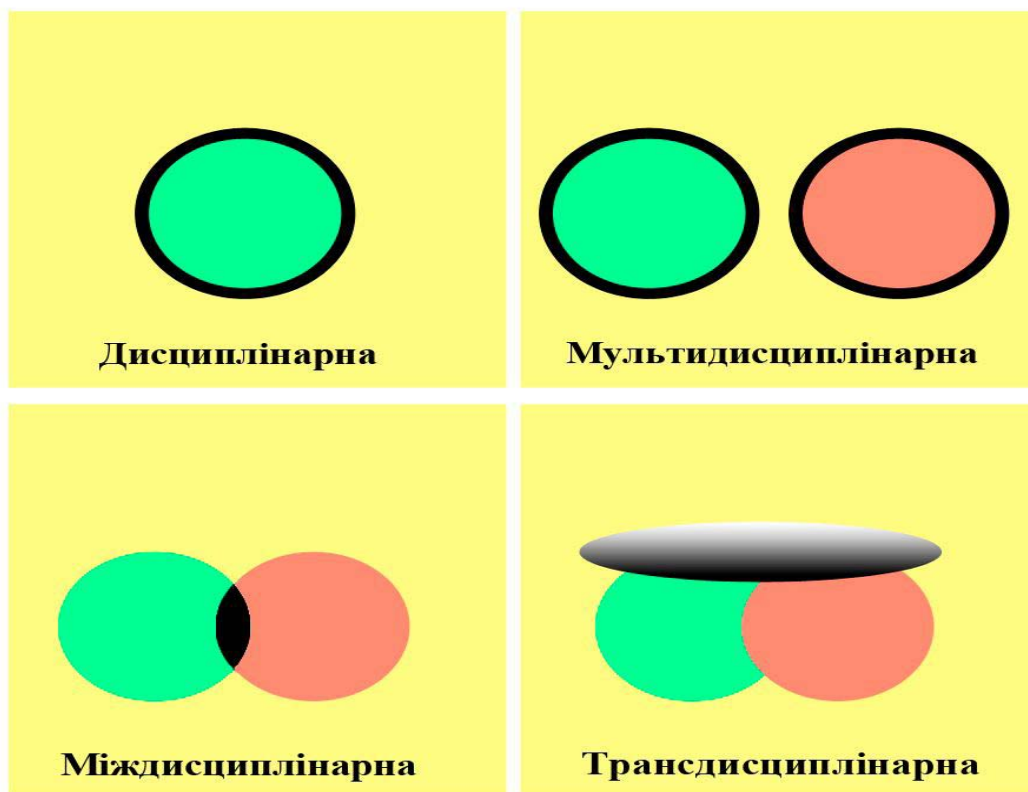


Рис. 3.1. Дисциплінарна, мультидисциплінарна, міждисциплінарна і трансдисциплінарна стратегії

Науковці швейцарського центру вивчення трансдисциплінарності К. Пол і Х. Хадорн проаналізувавши розмаїтість підходів щодо розуміння і визначення поняття “трансдисциплінарність”, виокремили притаманні йому риси. Вони стверджують, що воно ґрунтується на критеріях: трансцендування та інтеграції дисциплінарних парадигм (у цьому плані трансдисциплінарність доповнює

міждисциплінарність); спільного дослідження (передбачає ініціювання та виникнення в життєвих практиках використання наукового методу); уваги до проблем життєвого світу (передбачає переосмислення дисциплінарної організації знань і утвердження моделей, які відповідають оцінці й аналізу проблем життєвого світу), пошуку єдності знання (передбачає зв'язок з проблемами життєвого світу) [731]. Проаналізуємо більш детально ці особливості, зважаючи на те, що вони можуть слугувати методологічним підґрунтям в організації та реалізації трансдисциплінарного підходу в професійній підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Інтеграція інтелектуального ресурсу конкретних дисциплін у практиках трансдисциплінарності передбачає не просто поєднання певної суми знань, які запозичені із низки дисциплін з метою вирішення певної проблеми. Вона спрямовується на створення певного міждисциплінарного простору, в якому продукується якісно новий продукт. Адже, як зазначалося, смислове наповнення префікса “транс” – свідчить про щось, що знаходиться за межами конкретної дисципліни, поміж, впоперек, поверх дисциплінарних поділів [136; 254]. Трансдисциплінарний підхід продукує можливість вирішувати проблеми комплексно та має на меті отримати якомога більш цілісний погляд на проблему та контекст, у якому вона виникла та набула розвитку. Проте ця цілісність не має лінійної, уніфікованої природи. Частини не поєднуються у ціле механічним шляхом за наперед визначеним планом. Вони в довільному порядку залежно від напрямку думки чи змісту ідеї утворюють чи змінюють цілісність конфігурації. У цій конфігурації інформаційні ресурси конкретних дисциплін не розглядаються як підлеглі частини (просто інформаційний матеріал, який формує цілісність), а як складові, що завдяки цілісності набувають нових смислів та значень. Цілісність та єдність трансдисциплінарного знання можлива завдяки динамічним змінам. Значну роль у цьому процесі відіграє рефлексія. Вона орієнтована на “фундаментальну зустріч”

(Ж. Дельоз) із знаковістю у собі та в іншому. У цьому сенсі вона відкрита невідомому, сповненому ризиків майбутньому [731]. Дослідниці кваліфікують таку рефлексію, як трансрефлексію. Трансдисциплінарний підхід продукує можливість вирішувати проблеми комплексно та має на меті отримати якомога більш цілісний погляд на проблему та контекст, у якому вона виникла та набула розвитку. Таким чином, зазначений підхід в інтеграції знань виявляє здатність перетворити навчальний процес у середовище розвитку та саморозвитку. Проте цей розвиток не відбувається за певною еволюційною схемою. Рушієм у ньому є соціальні запити та особистісні потреби тих, хто навчається. Інтеграційна цілісність сконцентровується над точками росту (проблемами), що символізують потенційні можливості розвитку [136; 176; 177; 213; 252; 253; 254; 262; 694; 731].

Якість освіти в умовах реформування вищої школи стає ключовою категорією освітньої політики в Україні. Ми вбачаємо, що однією з основних проблем підвищення якості освіти є вдосконалення її змісту на засадах інтеграції. Інтеграційні процеси у вищій освіті останніми роками посідають важливіше місце, оскільки вони спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток її творчих здібностей та потенційних можливостей [731].

Практика упровадження освітніх стандартів нового покоління показала, що закладені в них можливості управлінського компонента дозволяють у змісті підготовки випускника-психолога відобразити потреби студентів і роботодавців у формуванні компетентного фахівця. Майбутнім психологам в галузі спеціальної освіти необхідне не оглядове ознайомлення з азами управлінських наук, а поглиблене вивчення управлінських дисциплін у тому числі й інтегрованих. Необхідно також ретельно переглянути й по-новому поставити вивчення базових управлінських дисциплін, що становлять складову концептуального базису діяльності психолога. Інтеграція педагогічних, психологічних і

управлінських знань, як правило, пов'язана з узагальненням, ущільненням, концентрацією, які спричинені необхідністю покращення і полегшення зберігання, передачі, засвоєння і використання цих знань, а також з їх упорядкуванням, класифікацією, систематизацією, взаємопроникненням різних методів пізнання і моделюванням, відтворенням цілісності складноорганізованих об'єктів.

Як свідчить практика, знання, уміння й навички, професійні та особистісні якості не можуть бути сформовані на достатньому рівні, якщо у зміст навчання не буде закладена єдина інтегруюча основа. В якості такої основи виступають інтегровані спецкурси дисциплін психолого-педагогічного й управлінського циклів нормативного та варіативного блоків навчального плану підготовки. Зміст інтегрованих дисциплін повинен мати універсальний характер і відповідати проблемам майбутньої професійної діяльності психолога в галузі спеціальної освіти, яка пов'язана з вирішенням різноманітних проблем, з прийняттям ефективних рішень. Основна мета запровадження професійноспрямованих психолого-педагогічних дисциплін – підготовка студента до реальних умов праці. Серед усієї кількості дисциплін представлених в освітньо-професійній програмі майбутніх психологів (за напрямом магістратура 8.030105.01 Психологія (з 2017 року – спеціальність 053 Психологія), та студентів, які навчались за спеціальністю Корекційна освіта (за нозологіями) з відповідною спеціалізацією “Практичний (спеціальний) психолог” (з 2016 року – спеціальність 016 Спеціальна освіта) значна кількість годин відводиться на цикл професійної й практичної підготовки. Більшість дисциплін навчального плану підготовки бакалаврів цієї галузі належать до психологічних і педагогічних. Базові психолого-педагогічні дисципліни вивчаються на I і II курсах, загальні та спеціальні психолого-педагогічні дисципліни впродовж чотирьох років, спеціальні дисципліни (в тому числі й управлінського циклу) на останніх курсах. Велика кількість дисциплін та достатньо невелика

кількість годин відведених на кожний курс ставить під сумнів дотримання принципу наступності та системності у їх викладанні [177; 213; 252; 254; 262; 694; 731].

Дослідник проблем освітнього менеджменту Е. Коротков виокремлює вирішальні чинники професіоналізму управління: комплекс знань, що дозволяють розпізнавати проблеми та знаходити засоби їхнього розв'язання; досвід управлінської діяльності як комплекс знань та навичок, набутих у процесі практичної діяльності методом спроб і помилок, оцінок та усвідомлення успіху, аналізу недоліків; мистецтво управління, оскільки управління – це вміння налагоджувати комунікативні зв'язки й формувати позитивні відносини з клієнтами, в колективі; це справжнє мистецтво, що ґрунтується на індивідуальних здібностях та якостях; середовище, як оточення, що розкриває потенціал професіоналізму всієї системи професійного управління: персонал управління, професійні якості, організація управління – розподіл функцій, ставлення до праці, технологія розв'язання проблем, взаємодія ланок, інформаційне забезпечення [295]. Психологія управління – це галузь психологічної науки, яка вивчає психологічні закономірності управлінської діяльності, а саме: роль людського і психологічного чинників в управлінні, оптимальний розподіл професійних та соціальних ролей у колективі, лідерство і керівництво, процеси інтеграції та згуртованості колективу, неформальні стосунки між його членами, психологічні механізми прийняття управлінського рішення, соціально-психологічні якості керівника тощо. При цьому предметом дослідження виступають психологічні явища в діяльності організації, зокрема психологічні чинники, що зумовлюють ефективність праці психологів. Управління у психології – це свідомий і цілеспрямований процес впливу на свідомість і поведінку окремих індивідів або членів групи, колективу тощо для підвищення організованості та ефективності їхньої спільної діяльності. Ефективність управління проявляється у створенні позитивного психологічного клімату, спрямованого на

зміцнення згуртованості, зростання задоволення діяльністю, підвищення оптимізації та інтенсифікації співпраці. Керуючи робочим процесом, психолог повинен стимулювати його роботу, розкривати творчі можливості, дбати про психологічну сумісність і на цій основі кооперувати співпрацю, вміти побудувати психологічну службу.

Доповнення психолого-педагогічної компетентності управлінською, забезпечує змогу вирішувати не лише професійні завдання психолого-педагогічного характеру, а й управлінського – не лише проводити, впроваджувати, а й планувати, організовувати, управляти процесом професійної діяльності, його якістю, прогнозувати й реалізовувати особистісноорієнтовані програми розвитку, тобто перейти з репродуктивного рівня діяльності до творчого, що відповідає вимогам сьогодення. За визначенням В. Жигір'я, взаємодіючі навчальні дисципліни номінують відкриті (синергетичні) педагогічні системи, кожна з яких пов'язана зі змістом інших структурно-логічними, функціональними і просторово-часовими зв'язками [200]. Саме тому, використовуючи наведені вище можливості, вважаємо за доцільне інтегрувати зміст навчання психолого-педагогічних, управлінських та іншомовних лінгвістичних дисциплін у професійній підготовці психолога в галузі спеціальної освіти, яка має відповідати інтегрованим компонентам професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, а саме: **професійно-мотиваційному, когнітивно-компетентнісному, операційно-діяльнісному, результативно-рефлексивному** [694].

Як засвідчує аналіз наукових досліджень, без досвіду впровадження управлінської складової неможливо розвивати ефективну професійноорієнтовану вітчизняну систему підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, зокрема, іноземною мовою, яка була б адаптована до європейських норм і кращих світових освітніх стандартів.

Політичні, соціально-економічні та організаційні зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві України, ведуть до суттєвих змін у системі вищої освіти. Динамізм суспільних

процесів обумовлює нові стратегічні напрями перебудови освітнього процесу у вищій професійній школі на шляху до становлення майбутніх фахівців у всіх галузях суспільної діяльності. Розвиток іншомовної підготовки у вищій професійній освіті обумовлений цілеспрямованою державною політикою України щодо європейської інтеграції та реформування вищої освіти, зокрема підписання Угоди про Асоціацію між Україною та ЄС, прийняття нового Закону України “Про вищу освіту” (2014 р.), запровадження Національної рамки кваліфікацій (2011 р.) тощо [444; 452; 559; 694]. Об’єктивною реальністю розвитку України сьогодні є розширення міжнародних зв’язків й інтеграція до європейської спільноти. За таких умов володіння фахівцями-психологами в галузі спеціальної освіти іноземними мовами набуває особливого значення і стосується всіх сфер життя, де навички іншомовної комунікації є ключовими для розвитку міжнародних відносин, проведення різноманітних заходів, культурного обміну між представниками психологічної сфери діяльності різних країн. Багатомовність і полікультурність вважаються необхідними умовами життєдіяльності громадян нової Європи та, відповідно, України. Потреба сучасного суспільства у фахівцях, які вільно володіють іноземною мовою, зумовлює необхідність пошуку нових конструктивних ідей для вирішення проблеми оптимізації та інтенсифікації формування іншомовної професійної компетентності у студентів-психологів в галузі спеціальної освіти.

Проблемам реформування вищої школи, взагалі, та впровадженню інновацій в професійну підготовку іноземною мовою студентів вищих немовних навчальних закладів, зокрема, присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців: В. Андрущенко, Ю. Бандури, М. Бернса, Р. Бужикова, Я. Булахової, Р. Гришкової, Д. Демченко, Н. Дем’яненко, Н. Журавської, І. Зарубінської, І. Зимньої, С. Калашнікової, Б. Клименка, Л. Кнодель, Г. Козлакової, Ю. Ляного та ін. Так, значний внесок у становлення системи

сучасної іншомовної підготовки роблять вітчизняні вчені, закладаючи своїми дослідженнями фундаментальну базу для її подальшого розвитку. З урахуванням сучасних тенденцій професійно-педагогічної освіти виконано низку дисертаційних досліджень стосовно професійної підготовки іноземною мовою, зокрема, С. Опратним, Я. Булаховою, Б. Шуневичем, І. Чемерис, Д. Демченко, Н. Микитенко, Н. Сурою, І. Секрет, О. Хоменком та ін [101; 163; 401; 450; 451; 452; 469; 711; 753; 776; 808]. У дослідженні С. Опратного розроблено науково-методологічні засади системи професійного навчання державних службовців ділової англійської мови, визначено принципи побудови системи їх безперервного професійного навчання та встановлено вимоги щодо їх комунікативної компетентності. Автором досліджено теоретичні засади підготовки іноземною мовою держслужбовців, обґрунтовано науково-методологічні підходи щодо моделювання та реалізації системи професійного навчання держслужбовців ділової англійської мови [469]. У дослідженні Я. Булахової визначені педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм [101]. Вчена визначила основні підходи до навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів; розглянула особливості навчання іноземних мов як гуманітарного компонента змісту загальнопрофесійної підготовки майбутніх інженерів; ґрунтуючись на аналізі сучасних інформаційних процесів у вищій школі, розробила зміст мультимедійної програми та сформувала експериментальну модель для більш ефективного вивчення іноземної мови у вищому технічному навчальному закладі. У праці Б. Шуневича представлена інтегрована схема класифікації моделей дистанційного навчання, з використанням компонентів якої навчальний заклад може створити власну модель залежно від його потреб і можливостей [808]. У дисертації проаналізовано зарубіжні теорії дистанційного навчання, історію його розвитку, обґрунтовано термінологію з цієї тематики, досліджено класифікації моделей

організації нової форми навчання за кордоном і в Україні; розглянуто форми і види оцінювання дистанційного навчання. Крім того, представлено порівняльний аналіз зарубіжних і вітчизняних віртуальних навчальних середовищ, які часто використовуються в процесі організації дистанційного навчання в Європі та Північній Америці, і, зокрема, в Україні. І. Чемерис здійснено науково-педагогічний аналіз проблеми застосування іншомовних масовокомунікаційних джерел у теорії та практиці навчання майбутніх журналістів та визначено специфіку англomовних масмедійних видань щодо використання їх у навчальному процесі для формування професійної компетентності майбутніх журналістів [776]. Н. Микитенко представлено теорію й технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей [401]. Вчена довела, що ефективність процесу підготовки іноземною мовою майбутніх фахівців природничого профілю суттєво підвищується за умови реалізації адаптивної дисипативної системи формування іншомовної професійної компетентності (ІПК) [357; 359; 360]. У дисертаційному дослідженні І. Секрет висвітлено теоретичні та методичні проблеми формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти з позицій вітчизняної та зарубіжної теорії й практики [614]. Вченою було обґрунтовано концептуально-методологічні передумови дослідження проблеми ІПК фахівця та її формування в умовах дистанційної освіти; розкрито сутність, зміст, структуру та особливості ІПК студентів технічного профілю. Н. Сурою було здійснено опис підготовки іноземною мовою майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах, обґрунтовано її науково-теоретичні засади, методологічне забезпечення й на прикладі Національного технічного університету “КПІ” та Національного дослідницького Томського політехнічного університету (Росія) розроблено модель такої підготовки [711]. О. Хоменко здійснив комплексний аналіз

підготовки іноземною мовою студентів економічних спеціальностей в контексті глобалізації, що базувався на всіх її (підготовки) аспектах в умовах змішаного навчання на основі міждисциплінарної інтеграції [753]. Крім того, вчений вивчив та систематизував світові тенденції навчання іноземних мов майбутніх економістів та визначив шляхи реалізації цих тенденцій в Україні.

Окремо слід зупинитися на дисертаційній роботі Д. Демченко, яка є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми формування іншомовної професійної компетентності у фаховій підготовці [163]. У даному дослідженні на основі компетентісного підходу визначено суть дефініції “професійна іншомовна компетентність” як професійно значущої інтегративної якості особистості, системно-ціннісного новоутворення, що забезпечує декодування іншомовної інформації та творче використання її в практичній діяльності [163]. Розкрито зміст ПК як систему взаємопов’язаних компонентів цього феномена. Дослідницею визначено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування ПК в вищому навчальному закладі. Вченою уточнено критерії та показники професійної підготовки, характер професійно-пізнавального інтересу до формування ПК, ставлення до формування й удосконалення ПК, зміни в рівнях сформованості особистісних якостей, необхідних для іншомовної професійної комунікації тощо [163].

Що стосується досліджень, присвячених безпосередньо проблемам професійної підготовки фахівців-психологів іноземною мовою в умовах системи вищої освіти, то слід відмітити відсутність комплексних робіт, спрямованих на удосконалення такої підготовки як цілісної системи в усіх її аспектах в умовах змішаного навчання на основі транс- та міждисциплінарної інтеграції. Наявні окремі роботи з виявлення світових тенденцій іншомовної підготовки майбутніх психологів, з визначення шляхів реалізації такої підготовки в Україні в контексті цих тенденцій.

Іншомовна підготовка є невід'ємною складовою фундаментальної освіти, по-перше, завдяки своїй ролі у вищій освіті та глобалізованому суспільстві, по-друге, як один із засобів передачі світовому співтовариству здобутків вітчизняної науки й освіти. Щоб успішно існувати на міжнародній арені, наука й освіта повинні бути конкурентоспроможними й визнаними світом.

Очевидним є те, що Україну від Європи все ще відокремлює мовний бар'єр. Більшість фахівців, зокрема у сфері психологічних знань, не володіє жодною іноземною мовою, студенти нефілологічних спеціальностей, і студенти-психологи, зокрема, мають проблеми іншомовного спілкування – існують великі протиріччя між реальним рівнем володіння іноземною мовою та вимогами суспільного життя сучасних українців в умовах євроінтеграції.

За даними рейтингових досліджень, зокрема, проекту "Компас-2013" (у 2014 р. рейтинг не укладався), представленого компанією СКМ та Київським міжнародним інститутом соціології, 25% роботодавців висловили думку, що у молодих фахівців недостатній рівень знання іноземних мов, досвіду письмового та усного спілкування. 46% випускників вважає, що їм бракує знання іноземних мов [589]. Це означає, що в них немає доступу до інформації, насамперед, професійної, немає можливості долучитися до комунікації в європейському просторі, а отже, стати повноправними членами європейського співтовариства. Що стосується вітчизняних фахівців у сфері психологічних знань, то вони не можуть знайомитися з першоджерелами, спеціалізованою психологічною літературою тощо. Прогалини в їх іншомовній підготовці пояснюються недоліками всієї системи оволодіння іноземними мовами в вищій освіті України. Також маємо можливість послуговуватися положеннями вітчизняних та європейських ключових документів, що стосуються компетентнісного підходу та іншомовної професійної компетентності в вищій школі. Це, наприклад, проект Європейської комісії Тюнінг –

“Налаштування освітніх структур у Європі”, одним із напрямів роботи якого було “розроблення переліків основних фахових компетентностей у рамках виділених предметних областей” (2002 р.) [118]; документ Європейської асоціації з забезпечення якості в вищій освіті “Стандарти та рекомендації для забезпечення якості в ЄПВО” (2005 р.) [118], у яких подається чітка класифікація видів оцінювання та вимоги до процедур оцінювання, та інші. Сучасні інтеграційні процеси, входження України в Європейський освітній простір, а також формування глобального ринку праці зумовлюють потребу високої мобільності людських ресурсів. У Болонській декларації проголошується, що з метою зближення освітніх систем країн Європи необхідно зробити такі кроки: гармонізувати системи рівнів освіти, прийняти систему освіти, що базується на освітніх рівнях, усунути перешкоди в одержанні студентами всіх послуг, що мають відношення до освіти, створити Європейську систему залікових одиниць, а також увести таке поняття, як “Європейський простір вищої освіти” [37; 69; 70; 293; 869].

Вища освіта в Україні має забезпечувати підготовку фахівців, які могли б конкурувати з випускниками престижних закордонних ЗВО. Практика ринкових відносин у нашій країні свідчить, що нині конкурентоспроможний фахівець повинен володіти мінімум однією, а то й кількома іноземними мовами. Перехід на кредитно-модульну систему вимагає від студентів-психологів посилення не лише спеціалізованої підготовки, але й поглибленого вивчення інших дисциплін для професійної реалізації майбутніх професій. Оволодіння іноземними мовами на немовних факультетах вузів є продовженням вивчення іноземної мови на базі шкільної освіти. Воно є наступною ланкою в процесі неперервного навчання іноземній мові.

Іноземна мова у системі професійної освіти, вже давно вийшла за рамки загальноосвітньої дисципліни. В світовому аспекті сьогодні вона розглядається як одна із складових професійної підготовки поряд зі спеціальними предметами. У сучасних умовах знання іноземної мови є засобом успішної

професійної та наукової діяльності, а рівень володіння нею виступає одним з показників становлення професійної культури особистості. Новітня концепція викладання іноземних мов вимагає нової орієнтації цілей, принципів, змісту, методик, оцінювання набутих знань відповідно до визначених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця типових завдань та вмінь їх застосування у практичній діяльності [37; 69; 70; 293; 869].

У вищих закладах освіти перевага надається активним методам навчання, які спрямовані на формування у студентів самостійності, варіативності, критичності мислення. Ми розглядаємо процес підготовки майбутніх спеціальних психологів через максимальне зближення аудиторного навчання, позааудиторної роботи та набуття практичних навичок. Використання інтегративного навчання, зокрема, психолінгвістичних тренінгів у процесі підготовки психологів дає можливість створити психологічні умови, які сприятимуть ефективному співтовариству. Адже спільна діяльність викладача й студента розглядається як партнерство, тобто співпраця в оволодінні певною системою знань і навичок, їх практичного застосування. У сучасних умовах як перед студентами, так і перед викладачами стоїть чимало проблем, які потребують цілеспрямованої, багатогранної діяльності, направленої на їх вирішення. Навчальні програми повинні будуватися таким чином, щоб створити оптимальні умови для вивчення здібностей студента та реалізації їхніх зацікавлень, тому що саме студент є головною фігурою в навчальному процесі. На сьогодні професійний спеціаліст, який прагне бути на рівні науково-технічних досягнень, має володіти хоча б англійською мовою, оскільки в Інтернеті 90% інформації викладено англійською. Важливим результатом упровадження змін у системі підготовки студентів-психологів стало поглиблене вивчення англійської мови. Тому нами розроблено спецкурси, тренінги, спрямовані на формування продуктивного білінгвізму в майбутніх спеціальних психологів [37; 69; 70; 118; 293; 694; 869].

Без вивчення міжнародного досвіду неможливо розвивати ефективну професійноорієнтовану вітчизняну систему підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, зокрема, іноземною мовою, яка була б адаптована до європейських норм і кращих світових освітніх стандартів. Отже, підтверджуються наявні суперечності між новими суспільними вимогами до компетентності фахівців-психологів в контексті європейської інтеграції та традиційним підходом до організації професійноорієнтованої підготовки спеціальних психологів іноземною мовою. Відтак підготовка психологів в галузі спеціальної освіти потребує суттєвої науково обґрунтованої модернізації, зокрема, запровадження окремих спецкурсів, тренінгів, майстер-класів іноземною мовою, що уможливить вирішення актуальних завдань щодо інтеграції до Європейського простору загалом, та відповідності чинної системи підготовки кадрів досліджуваної категорії спеціалістів щодо кращих світових зразків та провідних тенденцій, зокрема.

Сучасна професійноспрямована підготовка психологів в галузі спеціальної освіти англійською мовою – це цілісний процес, система, яка складається з цілого ряду підсистем, кожна з яких виконує свою функцію. Кожен етап навчання має свою специфіку. Ця специфіка проявляється в методологічному та психологічному планах. У першому – матеріал змінюється за структурою, складністю змісту. Щодо другого – передбачається розвиток мотиваційних компонентів діяльності, вдосконалення процесів і операцій мислення, формування професійних інтересів. Маємо змогу спостерігати прямий транс- та міждисциплінарний зв'язок. Зазначені аспекти найдоречніше запроваджувати у навчальний процес фахівцю не лише з лінгвістичною та філологічною освітою, а й з науковим ступенем в галузі психологічних знань.

Таким чином, доцільною і методично виправданою є професійна, комунікативно-спрямована підготовка висококваліфікованих фахівців у сфері психологічних знань іноземною мовою, кінцева мета якої відповідає окресленим

уявленням студента, магістра про майбутню професійну діяльність (предметність діяльності), стимулює відповідними заходами потребу у вивченні іноземної мови (вмотивованість діяльності), призводить у співзвуччя навчальну діяльність іноземною мовою з особистою метою (цілеспрямованість діяльності), а також сприяє актуальному усвідомленню необхідності вивчення іноземної мови як запоруки стати освіченою, культурною, професійною, конкурентноспроможною не лише на вітчизняному, а й на міжнародному ринку праці та успішною людиною (усвідомленість діяльності) [685; 691; 694].

Означений розвиток відбувається за наступних психологічних умов: подолання психологічних комунікативних захистів та бар'єрів, зменшення симптомів тривожності при спілкуванні іноземною мовою; формування системи знань, умінь, навичок як базису для розвитку мотивації вивчення іноземної мови; сприяння самоактуалізації як основній передумові розвитку зазначеної мотивації.

Отже, соціально-економічні та політичні реалії сучасного світу, трансформаційні процеси у вітчизняній системі освіти, вимоги до сучасного фахівця та соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання професійноспрямованої підготовки психологів в галузі спеціальної освіти загалом та управлінської її складової, зокрема. Рівень підготовленості психолога в галузі спеціальної освіти має відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі. Зазначені стандарти не запроваджуються без належної зазначеної підготовки, яка в провідних вузах країни має надаватися майбутнім фахівцям-психологам.

Виходячи з вищезазначеного, вважаємо необхідним включення до професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освітєвідповідного спецкурсу "Management – a component of psychologists' professional training (менеджмент – складова професійної підготовки психологів)", який зможе інтегрувати на основі трансдисциплінарного підходу психолого-

педагогічну, управлінську, іншомовну комунікативну складові професійної компетентності й забезпечує систематизацію та інтеграцію психологічних, управлінських, іншомовних знань в єдиний професійний простір. Зазначене уможливорює модифікацію видів професійної діяльності в різних стандартних і нестандартних ситуаціях, тобто забезпечить конкурентноспроможність та ефективне формування професійної компетентності майбутнього психолога в галузі спеціальної освіти. Інтеграція управлінських і психолого-педагогічних знань виявляється вже у психофізіологічному механізмі поетапного переходу представленої в матеріальній або матеріалізованій формі навчальної інформації із зовнішнього плану у внутрішній, розумовий план в процесі поетапного формування розумових дій студентів. Водночас, інтеграція зазначених знань буде сприяти формуванню системних знань студентів; комплексній реалізації всіх складових системи підготовки; більш глибокому і міцному засвоєнню основних наукових понять з різних навчальних предметів; узгодженості діяльності викладачів; усуненню дублювання та економії часу викладачів та студентів. Беззаперечно, що інтернаціоналізація стимулює розвиток вітчизняної Вищої школи. Вагомий внесок в позитивні зрушення робить загальна тенденція професійної підготовки фахівців з належним рівнем розвитку управлінських вмінь та навичок і відповідною англомовною комунікативною компетенцією, що уможливить їх конкурентоздатність на світовому рівні. Вважаємо за необхідне впровадження зазначених аспектів при професійній підготовці психологів в галузі спеціальної освіти.

3.4. Психологічні тренінгові технології як засоби формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти

Значущість освітніх технологій навчання в Україні постійно зростає. Це пов'язано з соціально-економічним, культурним, технологічним прогресом. Проте, готовність суспільства до глобальних перетворень значною мірою визначається ступенем розробленості системи освіти, її орієнтацією на розвиток особистості, творчих здібностей, професійної та соціальної компетентності. Водночас перехід до інформаційного суспільства, розширення видів діяльності людини, “криза компетентності” зумовили якісні зміни у системі освіти дорослих: перехід від концепції освіти на все життя до концепції освіти впродовж життя, пошук нових підходів, нових технологій, нових освітніх систем [364; 694].

Основною рисою технологій навчання є орієнтація на чітко окреслену мету, визначення принципів і розробку прийомів оптимізації освітнього процесу, а також оцінювання методів, що застосовуються. Освітні технології створюють гнучкий адаптивний простір для реалізації цілей і змісту освіти. Існує велика кількість активних та інтерактивних технологій, що можуть бути використані на різних етапах навчання, а саме: під час початкового оволодіння знаннями, їх закріплення, формування вмінь і навичок.

На думку К. Роджерса, на сучасному етапі розвитку суспільства, з притаманними йому постійними змінами, у процесі навчання необхідно перенести акцент з викладання на учіння, організоване не як трансляцію інформації, а як фасілітацію усвідомленого учіння. Такий перебіг подій вчений розглядає як прояв нового мислення, справжню реформу освіти [594].

Важливою передумовою професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти є орієнтація на міжнародний досвід,

у тому числі й засобами трансформації традиційних способів передачі знань, створення нових технологій навчання, що уможливають задоволення професійних потреб як окремої особистості, так і суспільства загалом.

У зв'язку зі змінами в усіх сферах життя, динамічним зростанням обсягу і складності знань і умінь, необхідних для професійної діяльності, удосконалення процесу професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти стає одним з пунктів реалізації сучасних реформ. Проте, цей процес має нині недостатнє методичне й дидактичне забезпечення. Насамперед, це виявляється у суттєвому дефіциті ефективних технологій навчання, поєднаних з психолого-педагогічним забезпеченням навчального процесу та орієнтованих на зазначену аудиторію. Впровадження таких технологій має сприяти формуванню готовності тих, хто навчається, адекватно розв'язувати професійні проблеми у контексті сучасності, реагувати на них, прогнозувати й змінювати соціальну реальність. Новітнє навчання передбачає іншу логіку освітнього процесу: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до теоретичного осмислення через його застосування. Досвіді знання учасників освітнього процесу стають джерелом їх взаємонавчання і взаємозбагачення, відбувається процес взаємодії. Використання методів активного навчання є надзвичайно важливим у системі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, оскільки вони сприяють ефективності навчання, зокрема засвоєнню навчальної інформації й формуванню особистісних якостей.

Як свідчить практика, серед активних методів професійної підготовки, популярних у навчальному процесі, є технології психокорекції, зокрема тренінгові методи, що детально висвітлені у настановчому матеріалі для ознайомлення респондентів (учасників експерименту) з експериментальною системою.

Групова психокорекція потребує розуміння особливостей деструкцій психіки. Якщо розглядати це питання у практичній

площині, то аналізу має піддаватись соціальна поведінка суб'єкта й ті ситуації, що породжують у нього внутрішній дискомфорт, напруженість і труднощі у стосунках з іншими людьми. Відповідно до цього, саме у групі створюються сприятливі умови для вивчення й розуміння особливостей внутрішньої детермінації поведінки суб'єкта, яка імперативно позначається на поведінці у переважній більшості ситуацій соціальної взаємодії. Вивченню внутрішньої детермінації поведінки кожного члена групи сприяє атмосфера довіри й доброзичливості, яка має місце у групі. Завдяки цьому створюються можливості для дослідження неконтрольованих суб'єктивних установок, які безпосередньо чи опосередковано впливають на характер і зміст спілкування. Прискіпливої уваги практичного психолога потребують факти розбіжностей між свідомо декларованими прагненнями суб'єкта та його реальною поведінкою.

Психокорекція має такі основні цілі: емоційну релаксацію людини; формування у неї афіліативної потреби; створення умов для її самоактуалізації й саморозкриття як особистості; напрацювання й закріплення у суб'єкта ефективних форм адаптивної поведінки; активізацію особистості, формування у неї активної життєвої позиції.

Науковці виділяють наступні психокорекційні групи: *тренінг-групи* або *T-групи* (групи соціально-психологічного тренінгу), *групи зустрічей*, *гештальтгрупи*, *групи психодрами*, *групи тілесної психотерапії*, *групи тренінгу умінь*, *групи танцювальної терапії та ін.*, *щознайшли* детальне висвітлення у настановчому матеріалі для ознайомлення респондентів (учасників експерименту) з експериментальною системою [429].

Соціально-психологічний тренінг дедалі частіше використовується для моделювання ситуацій міжособистісної взаємодії, відпрацювання певних навичок, розвитку здатностей адекватного пізнання себе, інших людей [364; 573]. Сьогодні тренінги активно використовуються для розвитку

комунікативних здібностей людини, підвищення ефективності процесу набуття й удосконалення професійних знань, умінь, норм і навичок, розвитку емоційно-вольових характеристик, усвідомлення, виявлення та подолання особистісних, професійних та організаційних проблем.

Виникнення, науково-практичне розроблення та поширення тренінгових технологій пов'язано з іменами С. Геллеррштейна, Е. Дюркгейма, Г. Зіммеля, Дж. Морено, Ф. Перлза, К. Роджерса, П. Шильдера та ін. Теорія психолого-педагогічного тренінгу описана у дослідженнях О. Арнольд, В. Большакова, В. Захарова, Т. Зайцевої, О. Лушпаєвої, С. Макшанова, К. Роджерса, П. Прістлі, Дж. Торнтон та ін. Особливості тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців представлено у працях О. Бурякової, М. Васильєва, К. Левіна, А. Панфілової, Л. Петровської, В. Пугачова, К. Фопель та ін. Доцільність тренінгових технологій в системі підвищення кваліфікації розкрито Ю. Жуковим, М. Кларінім, А. Панфіловою, Б. Парагінім, О. Солтицькою та ін. Серед видатних вітчизняних учених психотренінгової школи слід назвати В. Барка, О. Бондаренка, Г. Попову, С. Яковенка, Т. Яценкота ін..

Соціально-психологічний тренінг (СПТ) належить до царини практичної психології і становить певну сукупність методів організації інтерсуб'єктної взаємодії у межах групи з метою розвитку й корекції особистості, та вдосконалення міжособистісних стосунків. Методи СПТ спрямовані на розвиток та корекцію норм поведінки, міжособистісної взаємодії, здатності гнучко реагувати на ситуацію, рефлексивних навичок (умінь аналізувати поведінку й стан членів групи та свій особистий психологічний стан, аналізувати ситуацію тощо), комунікативних здібностей та умінь детально висвітлені у настановчому матеріалі для ознайомлення респондентів (учасників експерименту) з експериментальною системою (дод).

Основи теорії й практики соціально-психологічного тренінгу були розроблені американським психологом

К. Роджерсом [594] і базувались на ідеях гуманістичної психології, переважно на ідеї самоактуалізації особистості. К. Роджерс будував свою концепцію, спираючись на роботи відомого німецького та американського психолога К. Левіна з групової динаміки.

Головна ідея соціально-психологічно тренінгу полягає в тому, що самовдосконалення особистості реалізується за рахунок розвитку групових відносин й створення особливої ситуації емоційного спілкування (заснованого на довірі членів групи один до одного і усіх – до керівника), у якій відбувається усвідомлення себе та інших, існує зворотний зв'язок (обмін відчуттями, враженнями тощо).

Метою спеціально організованих тренінгів є особистісне зростання, навчання новим психологічним технологіям, набуття знань, умінь і навичок ефективної соціальної взаємодії, організації продуктивної соціальної поведінки, співпраці з іншими людьми у соціально значимій діяльності та міжособистісній рефлексії. Особистісні зміни під час тренінгу активізують творчий потенціал, позитивну трансформацію особистості, розширюють її самосвідомість та відбуваються за відповідним механізмом формування нових динамічних стереотипів.

Розвиток як поступове та індивідуальне зростання або еволюція знань, умінь, взаємодій і поведінки стає можливим завдяки прояву групових феноменів, зокрема, згуртованості та групової синергії. Тренінг разом з іншими методами дає можливість реалізувати необхідні психологічні умови розвитку професійної та особистісної самосвідомості людини, актуалізувати її ресурси, змінити поведінку, ставлення до світу та інших людей [573]. На думку В. Лефтерова, систематичне впровадження тренінгових технологій сприяє розвитку впевненості, довіри до оточуючого світу, спроможності переборювати певну обмеженість особистісної свободи й поведінки, розвитку емоційної саморегуляції та нейтралізації агресивних проявів, формуванню толерантності до оточуючих,

зниженню ризику дезадаптації у стресових ситуаціях, підвищенню нервово-психічної сталості, контролю свідомості над поведінкою; поліпшенню соціально-комунікативної адаптованості, розвитку навичок самоуправління і творчого мислення [46; 354].

Сама назва *тренінг* (training) з англійської перекладається як навчання, тренування. “Вузьке” розуміння – тренування – це система вправ для вироблення навичок, засіб автоматизації виконання професійних операцій, прийомів діяльності – евторинним по відношенню до тренінгів у широкому їх розумінні. Дефінітивний аналіз поняття “тренінг” дозволяє зробити висновок щодо достатньо широкої палітри його тлумачення у науковій літературі. Зокрема, тренінг розуміють як: активне соціально-психологічне навчання, що характеризується обов’язковою взаємодією тих, хто навчається, поміж собою (Ю. Ємельянов); засіб психологічної взаємодії, спрямованої на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в сфері міжособистісного спілкування (Л. Петровська); метод запланованих змін психологічних феноменів людини і групи людей з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини (С. Макшанов); сплановані й систематичні зусилля щодо модифікації або розвитку знань й умінь засобами навчання (Р. Баклі, Д. Кэйпл) [118; 694].

Слід зазначити, що тренінгові технології є важливою складовою інтерактивного навчання. Так, вказує В. Кобильченко, це технології, які доцільно розглядати у контексті діяльнісного навчання, вони спираються на основні принципи ігрового моделювання (ефекту, вправи, асоціації, спілкування, досягнення очікуваних результатів тощо), а головне, є збалансованими за рахунок традиційних та нетрадиційних імітаційних методів навчання [264].

Доцільність упровадження тренінгів у процес професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти можна пояснити виконуваними функціями, провідними серед яких є: *навчальна* – засвоєння дисципліни й формування необхідних

умінь і навичок; *розвивальна* – створення умов для розкриття творчого потенціалу й розвиток індивідуальних здібностей; *мотивувальна* – налаштування на активне навчання й психологічну готовність для засвоєння великих обсягів інформації; *комунікативна* – становлення й розвиток контактів поміж слухачами, формування прагнення до співпраці з високим рівнем довіри й сприйняттям інших членів команди; *релаксаційна* – зняття емоційного напруження, викликаного навантаженням на нервову систему у процесі інтенсивного навчання.

Впровадження у процес професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти тренінгових занять, орієнтованих на розвиток особистості, адекватне сприйняття реальності й взаємодії з нею, сприяє формуванню таких умінь і навичок, як корекція та розвиток системи відносин особистості; розвитку здатності адекватного та повного пізнання себе й інших; вмінню виступати перед великою аудиторією; вмінню правильно поводитися в конфліктних ситуаціях; зміцненню позитивних якостей і аналізу негативних аспектів особистостей студентів або іншої групи учасників.

Окрім того, використовуючи тренінг, ми маємо на увазі широку галузь соціально-психологічної практики, що перетинається з груповою психологічною корекцією і навчанням. Наприклад, дослідниця П. Бавіна розглядає тренінгові технології як спеціально організовані й розгорнуті у часі процедури навчання, під час яких реалізується уся система взаємозв'язків між цілями, задачами, змістом, ігровими та неігровими інтерактивними методами навчання, а також система зворотного зв'язку і корекції [118]. Тоді як, на думку В. Саакової, тренінг – це система впливів, завдань, спрямованих на розвиток, формування, корекцію у людини необхідних професійних якостей [118]. Було виявлено, що особлива структура тренінгових програм дає можливість діагностування (виявлення непродуктивних форм поведінки з метою самопізнання), корекції (самовдосконалення),

формування (саморозвиток) та закріплення нових стратегій поведінки, переведення їх із форми діяльності в факт особистісного розвитку, що дозволяє студентам відчувати себе упевнено, знижує рівень їхньої тривожності та агресивності, активізує творчі можливості (самоздійснення). Як показує досвід, найбільш доцільним є використання тренінгових технологій у процесі колективної роботи. Лекції та інші традиційні методи дають змогу розширити коло знань, тоді як тренінги уможливають зміни поведінки. Загалом тренінг – це метод групової навчальної діяльності, коли в лабораторних умовах засобами спеціальних вправ, спрямованих на відтворення, виконання й аналіз ситуацій, в учасників не тільки формуються професійні уміння й навички, але й створюються умови для професійного розвитку.

Загалом, тренінг, як форма навчання, побудований на використанні переваг групової роботи, має три відносно самостійних, але взаємопов'язаних процеси (рис. 3.4.1):



Рис. 3.4.1. Складові тренінгового процесу

Кожному з цих процесів притаманні власні детермінанти, урахування яких вимагає уваги з боку того, хто проводить тренінг [264; 364; 694].

Отже, зазвичай поняття “тренінг” та “особистість” розглядають безпосередньо разом з такими поняттями як “трансляція”, “трансформація” і “прогрес”. Пояснюється це тим, що під час тренінгу інформаційні та прикладні особистісні здобутки (нові знання, уміння, навички, інсайти тощо) транслуються у свідомість-підсвідомість людини, результатом

чого є формування нових спонукальних дій – перетворення наявних і побудова нових динамічних стереотипів, спрямованих на утворення запланованих особистісних змін. За таких умов тренінг можна розглядати як певне інформаційно-предметне оточення, яке використовують для цілеспрямованого впливу-тренування людини засобами відповідних процедур, яка, занурюючись у тренінговий часопростір, стає одночасно його органічною складовою – об'єктом або суб'єктом.

Слід зауважити, що *тренінг* можна розглядати і як *форму*, і як *метод організації професійного навчання фахівця*, і як *педагогічну технологію*. Наприклад, на певному етапі професіоналізації доцільно розглядати тренінг як практичний метод формування та розвитку професійних умінь, навичок, тоді як на іншому – тренінгове навчання являє собою специфічну форму організації навчального процесу, що забезпечує не тільки вдосконалення окремих умінь слухача, але і його професійне зростання загалом.

Тренінг як *метод навчання* – це цілісна циклічна організація занять, об'єднаних загальною структурою, обмежених певним часом і дидактичним простором і спрямованих на всебічний аналіз професійних ситуацій. Розглядаючи тренінг як *метод організації професійного навчання*, можна припустити, що одночасно із формуванням сукупності певних вмінь і навичок у слухача формується й професійна позиція, коли під впливом спеціально організованої групової навчальної діяльності суттєво змінюється система поглядів на явища освітнього процесу. Тому професійний тренінг – це не тільки і не стільки повторювані вправи по опануванню тактичними прийомами, скільки усвідомлення загальних закономірностей і вироблення власної концепції, яка, в свою чергу, передбачає відбір для її здійснення тих чи інших професійних умінь і навичок.

Тренінг як *педагогічна технологія* припускає покрокову діяльність, якій надається детальне пояснення в передтренінговому настановчому матеріалі (дод.): Пошук

підстав для поділу змісту на частини, тобто вибір принципу, за яким згодом буде здійснюватися структурування навчального матеріалу. Визначення кількості та характеру “кроків”, їх спрямованість щодо простору змісту навчання. Визначення доцільного способу передавання навчальної інформації на кожному “кроці” просування. Вибір способів зворотного зв'язку (“дидактичний пароль” для переходу до наступного “кроку”). Формування систем контролю, заснованих на зіставленні реального результату зі стандартом. Передбачається активізація самоконтролю.

Отже, тренінг – це система концептуально, логічно, тематично й структурно пов'язаних занять, під час яких широко застосовуються методи активного навчання, основним їх результатом є формування або відновлення системи професійних умінь і навичок, розвиток необхідних професійно-особистісних якостей [118; 264].

До основних методів, які використовуються під час проведення тренінгів, слід назвати ігрові, дискусійні, презентаційні, експериментальні, психотехнічні та методи зворотного зв'язку. Використання певного методу залежить від сукупності чинників, зокрема: різновиду тренінгу; категорії учасників; призначення методу в структурі тренінгового процесу; переваг і недоліків методу; очікуваних результатів.

Досвід викладачів свідчить, що найбільш ефективними є такі методи й прийоми тренінгу: спостереження за реальною практикою; відтворення дій за зразком; обговорення в невеликих групах; використання роздаткових матеріалів; демонстрація й моделювання; можливість практикувати й практичний досвід. Для забезпечення успішності тренінгової діяльності тренеру важливо враховувати особливості навчальних стилів, робити інформацію варіативною, практично значимою. Ці фактори впливають на створення атмосфери злагоди, співробітництва, гарного настрою, дають можливість відчувати радість від спілкування і пізнання.

Використання тренінгових технологій передусім сприяє практичній підготовці, уможливаючи застосування здобутих знань в реальних умовах. Проте, слід наголосити, що можливості тренінгу є значно ширшими, оскільки використання цієї технології сприяє не лише розвитку операційної, але й когнітивної та емоційної сфер. Так, у процесі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти тренінгові технології є надзвичайно результативними. Зазвичай виокремлюють триосновні управлінські функції тренінгових програм: усунення суперечностей між навичками співробітників й посадовими вимогами; формування корпоративної компетенції працівників; розв'язання актуальних задач колективу. Кожен з цих процесів має свої детермінанти і потребує уваги з боку тренера. Вони реальні і об'єктивні, незалежно від того, знає про них чи ні тренер чи ні. Процес навчання відбувається на основі теорії соціального навчання, при формуванні професійних умінь спілкування відбувається заміна неефективних моделей поведінки новими, більш ефективними.

Загалом навчання за тренінговою технологією має три провідні складові: підготовку до проведення тренінгу; власне тренінг (тренінгова діяльність); постійне професійне самоудосконалення.

Розробляючи зміст і методики тренінгів слід урахувати основні професійні функції слухача (наприклад, рефлексія, проектування, конструювання, організація, комунікація). Також важливо враховувати інтегративну природу професійної діяльності [264; 694].

Професійне самовдосконалення у тренінговій діяльності – постійний і циклічний процес, основою якого є рефлексивне ставлення тренера до своєї роботи. Цей процес охоплює такі складові: установлення зворотних зв'язків, аналіз одержаної інформації, найбільш ефективні зміни подальшої тренінгової діяльності, з огляду на попередній досвід. Проте найбільш важливим аспектом даого компоненту є пошук можливостей для покращання професійної діяльності, зокрема, прагнення

опанувати нестандартні професійні вміння, поповнити свою тренерську скарбничку новими педагогічними знахідками, скористатися своїм досвідом в інших умовах або взяти участь у навчальних семінарах з тренінгової майстерності.

Слід зазначити, що завершеним тренінг можна вважати за умови оцінювання кінцевих результатів діяльності. Таке оцінювання має включати рівень задоволення учасників тренінгу, оцінку здобутих знань, самооцінку, а також подальші спостереження, що також можуть бути критеріями оцінювання роботи. Оцінювання досягнутих результатів здійснюється з метою покращання тренінгів, розв'язання навчальних проблем, підвищення відповідальності й налагодження зворотного зв'язку. Звіт про навчання може бути усним або письмовим, може відбуватися у вигляді презентації напрацювань команди або подання результатів анкетування. Важливо, щоб у будь-яких ситуаціях звітності й оцінювання не зникла атмосфера доброзичливості й толерантності, щоб оцінювання переходило у площину самостійного оцінювання й самостійного порівняння, тоді, як звітність – у площину самостійної звітності й самоконтролю. Окрім того, ефективність тренінгу може бути виміряна за допомогою об'єктивних і суб'єктивних критеріїв, що містять психологічні й предметні аспекти [46].

Останнім важливим етапом є моніторинг ефективності тренінгу – процес відстеження його результатів і визначення їх відповідності потребам особистості та її практичної діяльності за допомогою різноманітних методів і суб'єктивних суджень. Отже, особливого значення набуває так званий посттренінговий моніторинг ефективності тренінгу, що полягає у вивченні відтермінованих особистісних і професійних змін суб'єктів тренінгової діяльності. Урахування кожного з названих компонентів, упровадження принципів тренінгового навчання, створення максимально сприятливих умов забезпечують успішність тренінгового навчання, реалізацію освітніх завдань, а отже, і безпосереднє використання на практиці у подальшій професійній діяльності здобутих знань, умінь і навичок.

З вищевикладеного робимо висновок: зазвичай психолог набуває знання у процесі діяльності через досвід і теорію, які знову повертаються у діяльність задля її розвитку. Таку навчальну діяльність можна зобразити як етапи руху свідомості (рис. 3.4.2):



Рис. 3.4.2. Ланцюжок тренінгового навчання

У цьому контексті зміст тренінгу як навчальної технології надзвичайно вдало розкриває циклічна чотирьохступінчаста емпірична модель процесу навчання і засвоєння нової інформації (Experiential Learning Model), запропонована Д. Колбом та його колегами [118]. Дослідники з'ясували, що зазвичай люди навчаються одним з чотирьох способів, надаючи одному перевагу: через досвід; через спостереження і рефлексію; за допомогою абстрактної концептуалізації; шляхом активного експериментування. Отже, процес навчання складається з етапів “виконання” і “мислення”, які чергуються між собою. Це означає, що не можна вчитися тільки у теоретично-лекційному режимі, водночас, не можна здобути високу кваліфікацію у будь-якій галузі без глибокого знання теорії. Проте й навчання, яке ґрунтується на практичних діях, без аналізу ситуацій, підведення підсумку також не може бути ефективним. Модель експериментального навчання Д. Колба (1984 р.) створює підґрунтя для використання відбору більш широкої палітри видів діяльності, порівняно із традиційними. Спираючись на досвід Д. Дьюї, К. Левіна, Ж. Піаже, Д. Колб постулював, що для забезпечення повноти процесу навчання його цикл має складатися із чотирьох обов'язкових процесів (рис. 3.4.3)

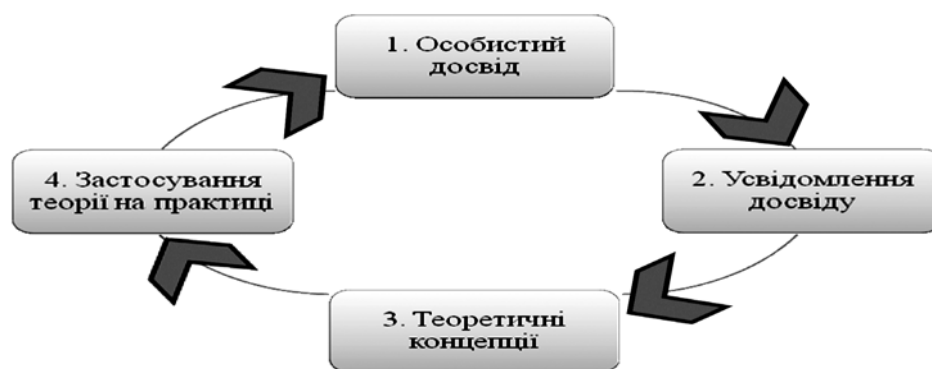


Рис. 3.4.3. Цикл навчання

Цикл починається зануренням того, хто навчається, у певний досвід, що надає йому змогу рефлексувати з метою з'ясування ролі цього досвіду. Виходячи із результатів рефлексії, ті, хто навчається, роблять певні логічні висновки (абстрактна концептуалізація) й можуть додати до них свої власні висновки, теоретичні конструкції інших. Ці висновки конструкції спрямовують рішення і дії (активне експериментування), які призводять до нового конкретного досвіду. Таким чином, увесь процес професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, й тренінгова діяльність, зокрема, можна представити як завершений цикл з чотирьох етапів (від навчальної практики до професійної практики), кожний з яких має певний зміст, а його результат використовується на наступному етапі. Ідеї, закладені у моделі Д. Колба, ґрунтуються на зв'язках усвідомлення досвіду, аналізу проблем, засвоєння теорії та її перевірці на практиці набули широкого впровадження у тренінговій діяльності. Зазвичай у реальних умовах надають перевагу поведінці, яка відповідає одному з етапів циклу – практичним діям або теоретичному навчанню. Такий висновок стосується як тих, хто навчається, так і тих, хто навчає. У цьому напрямі цікавими є ідеї психологів (П. Хоней, А. Мамфорд) щодо стилів навчання. Вчені припустили, що психологи можуть навчатися на різних етапах циклічної моделі з різним рівнем успішності. Тих, хто має найбільші успіхи на першому етапі навчання, назвали

“активістами, або діячами”, на другому – “мислителями, або рефлексуючими”, на третьому – “теоретиками”, на четвертому – “прагматиками” (рис. 7). У кожного з них є свої переваги, сильні і слабкі сторони, особливості поведінки, вимоги до процесу навчання і до інших його учасників. Особи, які віддають перевагу певному стилю в “чистому” вигляді зустрічаються достатньо рідко, як правило, у кожного певною мірою представлені елементи усіх стилів. Проте домінуючі тенденції визначають особливості навчання, рефлексію суб’єктів навчання на певні методи зусилля викладача [264].

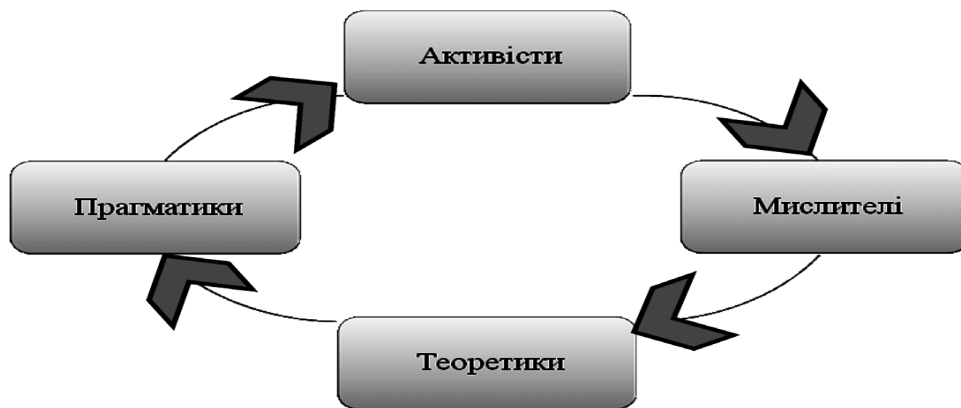


Рис. 3.4.4. Типи студентів за стилями навчання

При плануванні навчання необхідно враховувати, що у групі обов’язково будуть студенти, які надають перевагу різним стилям навчання. Отже, тренер має прагнути проводити заняття таким чином, щоб зацікавити учасників пройти усі чотири стадії циклу навчання від навчальної практики до професійної практики. Також потрібно включати в програму завдання методи роботи, привабливі для всіх учасників, допомагати використовувати сильні сторони стилю навчання, який є найбільш доцільним саме для цієї категорії учасників і дає можливість компенсувати слабкі сторони. Впровадження циклічної чотирьохступінчастої моделі навчання і засвоєння нової інформації в процесі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, зокрема у тренінговій діяльності,

надає можливість краще враховувати різноманітність індивідуальних вимог і підходів до їх навчання, забезпечувати змістовність і збалансованість навчання, а також системно впроваджувати активні форми навчання. Водночас вона потребує подальшого вивчення та відповідної адаптації до використання у післядипломній освіті, підвищенні кваліфікації, неформальній освіті тощо.

Таким чином, соціально-психологічний тренінг становить спеціально організоване навчання, яке спрямоване на формування необхідних знань, навичок та умінь, корекцію поведінки суб'єкта на основі корекції його Я-концепції, насамперед образу "Я".

Відповідно до цього, основними завданнями соціально-психологічного тренінгу є: задоволення потреби в афіліації та самоактуалізації; подолання системи психологічних захистів особистості; оволодіння психологічними знаннями; розвиток соціальної перцепції; корекція системи ставлень особистості; корекція різних сторін особистості; розвиток спеціальних здібностей; формування комунікативних умінь;

У відповідності до завдань, які стоять перед соціально-психологічним тренінгом, цикл занять включає вправи, спрямовані на розвиток як репродуктивних аспектів, так і продуктивної, творчої сторони спілкування, яка характеризується виникненням нових мотивів та цілей, оскільки реальне спілкування завжди являє собою складне поєднання перцептивних, комунікативних та інтерактивних аспектів, продуктивних та репродуктивних елементів.

Продуктивне спілкування базується на суб'єкт-суб'єктній схемі і, переважно, є саме тим тлом, на якому протікає робота учасників соціально-психологічного тренінгу [364; 429; 573]. Саме в межах продуктивного спілкування, ефективної інтерсуб'єктної взаємодії учасників вирішується більшість завдань СПТ (задоволення потреби в афіліації та самоактуалізації, ослаблення системи психологічних захистів, оволодіння психологічними знаннями, розвиток соціальної

перцепції, корекція системи ставлень особистості та корекція різних сторін особистості).

Репродуктивні завдання й аспекти у межах соціально-психологічного тренінгу передбачають стандартні і, в принципі, алгоритмізовані, характеристики соціальної взаємодії та мають на меті вирішення завдань розвитку спеціальних здібностей, оволодіння комунікативними вміннями. Вони відрізняються стійкістю мотивів, фіксованістю цілей та загальної послідовності операцій.

У психології соціального навчання існує ряд правил, якими потрібно керуватись у процесі напрацювання прийомів реагування на конкретну ситуацію, яким надається детальне пояснення в передтренінговому настановчому матеріалі. Наведемо деякі із них: вимоги потрібно підвищувати невеликими градаціями; у конкретний проміжок часу необхідно відпрацьовувати що-небудь одне, не роблячи спроб формувати поведінку за кількома критеріями; перш ніж підвищувати вимоги, слід користуватись підкріпленням наявного результату; висуваючи новий критерій, потрібно тимчасово послабити старі; необхідно пам'ятати про "зону найближчого розвитку"; не слід закінчувати тренування без позитивного підкріплення, інакше це послабить ефективність навчання; якщо навичку втрачено, слід повернутись до минулих занять й швидко повторити увесь процес вироблення даної навички [364; 429; 573]. Відповідно до цього, психологічний зміст навчання у межах СПТ включає три основні компоненти: усвідомлення неадекватності реагування у звичних повсякденних ситуаціях (руйнування стереотипів); формування установки на засвоєння нової психологічної інформації, яка сприяє адекватному реагуванню на ситуацію; засвоєння адекватних способів реагування, установок, системи оцінок, які роблять поведінку більш адекватною та ефективною.

Психологічний зміст визначає етапи соціально-психологічного тренінгу.

Підготовчий, включає коректування програми СПТ в залежності від поставлених цілей та складу Т-групи, психологічних особливостей учасників навчання (за даними тестувань, бесід і т.п.).

Основний (робочий). Він має дві фази:

Перша фаза включає підготовку Т-групи в цілому й кожного окремого учасника зокрема до цілеспрямованого навчання. Вона складається з: створення оптимального робочого напруження; спрямування мотивації учасників тренінгу на оволодіння психологічними знаннями та комунікативними вміннями; корекції самооцінок у членів Т-групи; створення моделей поведінки у певних ситуаціях, оволодіння якими усвідомлюється усіма учасниками Т-групи. Друга фаза включає інтеріоризацію учасниками Т-групи зовнішніх дій та прийомів поведінки. Вона охоплює: поступове засвоєння способів поведінки на рівні окремих елементів; поступове засвоєння способів поведінки на рівні цілих дій.

Заключний. Він також має дві фази: перша фаза включає контроль з боку тренера та самоконтроль з боку учасників власного рівня досягнень; друга фаза включає зняття залишкових негативних емоційних станів, можливих внутрішніх конфліктів, невдоволення собою, власним рівнем досягнень.

Інтерсуб'єктна взаємодія в межах СПТ відбувається на декількох рівнях яким надається детальне пояснення в передтренінговому настановчому матеріалі (дод.): рівень повсякденного нормативного спілкування; рівень первинної міжособистісної відвертості; рівень глибокого особистісного саморозкриття.

Психологічний зміст процесів, що відбуваються з учасниками СПТ, можна представити у вигляді сукупності індивідуальних та групових психічних процесів, яким надається детальне пояснення в передтренінговому настановчому матеріалі: зростання в учасників тренінгу рефлексії; зниження егоцентричних тенденцій у поведінці

учасників; загострення психологічної чутливості учасників СПТ (зниження комунікативних порогів); розгальмування; актуалізація творчого потенціалу; об'єктивація поведінки членів групи.

Слід зазначити, що ефекти соціально-психологічного тренінгу проявляються по-різному в окремих його учасників. Хтось із них одержує більш вагомі результати, тоді як інші учасники отримують значно менші результати, а може статись і так, що результат взагалі виявиться нульовим. Крім того, у різних учасників різні ефекти можуть характеризуватись різною стійкістю. Так, наприклад, частина ефектів може виявитись більш стійкою й з часом ще більше розвинутих, тоді як інша частина без відповідних підкріплень взагалі може зникнути. І насамкінець, виявити себе ефекти можуть у різний термін: одні проявляються вже у процесі тренінгу, інші – одразу після його закінчення, тоді як інші ефекти можуть проявити себе через великий проміжок часу [118; 364; 429; 573].

Психологічні ефекти тренінгу є перш за все результатом активної роботи самого учасника. Соціально-психологічний тренінг, як правило, дає лише поштовх до особистісних перетворень й не охоплює усього процесу психологічної трансформації особистості в цілому, а стосується тільки його початкової стадії. Активна позиція учасника тренінгу в генеруванні кінцевих результатів – момент принципово важливий. Тільки на цьому шляху активного самотворення особистості й можуть виникнути суттєві результати, які не обмежуються тільки корекцією зовнішніх, поведінкових проявів, а зачіпають глибинні психологічні утворення [118; 694].

Якщо до роботи у групі спілкування нерідко сприймалось як джерело особистісних та міжособистісних проблем, то тренінг дає можливість пережити й, таким чином, досягнути спілкування як глибинну, емоційно насичену реальність, яка являє собою самоцінність. Таким чином, соціально-психологічний тренінг може у тій, чи іншій мірі знімати в учасників стани емоційного дискомфорту, який вони відчують через притаманні їм почуття невпевненості у собі тощо.

Роль тренера-консультанта в суб'єкт-суб'єктній взаємодії та вимоги до нього. Освіта вимагає чіткого визначення статусу і професійних обов'язків організатора навчання. У межах андрагогічної парадигми, вказує С. Змейов, викладач стає експертом у даній технології навчання, організатором колективної навчальної діяльності, консультантом, співавтором програми навчання, який створює комфортні умови процесу навчання, і тільки потім – джерелом знань, умінь і навичок [264]. Постать керівника або тренера є центральною при підготовці та проведенні циклу занять із соціально-психологічного тренінгу. Саме керівник відповідає за розвиток психологічного мікроклімату в групі, який є важливою передумовою розгортання усіх основних тенденцій групового процесу. У той же самий час керівник не є “диктатором”, його основна роль полягає в тому, щоб сприяти розвитку групи в цілому, та особистісному розвитку її членів, зокрема [495].

У цьому сенсі цікавою є позиція С. Вершловського. На його думку, викладач є передусім організатором навчання, який, поєднуючи у професійній діяльності різні функції, виконує три провідні ролі [118; 264]: “лікаря-психотерапевта” – надає допомогу в поновленні мотивації до навчальної й професійної діяльності, зменшує рівень тривожності, невпевненості в суб'єктів навчання; “експерта” – володіє змістом як андрагогічної технології, так і професійної діяльності тих, хто навчається; “консультанта” – володіє методологією супроводу процесу самоосвіти (цільове підвищення кваліфікації, випереджувальне навчання основ науково-дослідницької роботи, допомога в створенні проектів професійного й особистісного розвитку).

За таких умов фахівцю – тренеру необхідно сформувати певні ціннісні орієнтації. Він має усвідомлювати соціальну значимість своєї діяльності; сприймати студента як самоцінний, самокерований суб'єкт; володіти емпатією, комунікативністю, самокритичністю; визнавати і поважати плюралізм життєвих позицій; сприймати навчання як спосіб життєдіяльності людини; усвідомлювати й визнавати рівноправну роль члена

групи в процесі навчання й спілкування; за потреби вносити корективи у власну поведінку й способи професійної діяльності.

На окрему увагу заслуговує особистість викладача, який у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії виступає у ролі тренера-консультанта. На відміну від традиційного викладача-педагога, він вже не може бути простим транслятором знань, радше є колегою, компетентним радником, головне завдання якого полягає у формуванні стимулу до навчання, створенні умов для розвитку внутрішнього прагнення отримати відповіді на запитання. За таких умов мета навчання полягає не просто у набутті знань, а у формуванні умінь використовувати ці знання для розв'язання конкретних проблем. У навчанні тренер-консультант основний акцент робить не на теорію, а на застосування різних концепцій, підходів, наукових положень на практиці. Тож, основні функції викладача як тренера-консультанта виявляються у: *керуванні* (ознайомленні з програмою й метою навчання, його правилами, визначенні порядку виконуваних дій та їх змістового наповнення; *експертизі* (створенні умов щодо адекватного аналізу дій, що відбуваються); *аналізі* (коментуванні певних результатів роботи та групових процесів, підведенні підсумків та формулюванні висновків).

Виконання їх ґрунтується на трьох принципах: принцип рівності, принцип активної творчості, принцип особистості.

Таким чином, викладач, який виступає в ролі тренера-консультанта та використовує тренінгову форму роботи зі студентами (слухачами) в процесі їх навчання, перепідготовки, підвищення кваліфікації, повною мірою реалізує акмеологічні принципи усвідомленого розвитку (саморозвитку).

У процесі організації тренінгової діяльності тренери досягнуть найбільшого успіху за умови урахування особливостей організації навчальної діяльності психологів, опираючись при цьому на сукупність підходів, що детально висвітлені у настановчому матеріалі для ознайомлення респондентів (учасників експерименту) з експериментальною системою: Навчання залежить від мотивації. Навчання

залежить від здатностей тих, хто вчиться. Навчання залежить від активного залучення усіх суб'єктів навчання до співпраці. Навчання залежить від створеної атмосфери комфорту й взаємоповаги. Навчання засобом тренінгу є практичним і спрямованим на розв'язання проблеми. Навчання засобом тренінгу повинне відповідати індивідуальним особливостям учасників.

Умови ефективного використання методів активного навчання.

Навчання узгоджується із прийнятними для психологів в галузі спеціальної освіти принципами навчання.

Важливою умовою ефективності тренінгу є чітке визначення його цілей. Оскільки чим конкретніше визначено завдання й сплановано результати навчання, тим більшого вдається досягти. Завдання повинні враховувати бажані знання, уміння, навички, а головне, бути зорієнтованими на відповідну (вікову, професійну та ін.) групу. Цілі й завдання необхідно диференціювати залежно від загальної стратегії тренінгу, а також конкретизувати відповідно до окремих змістовних складових або тем. Формулюючи цілі й завдання, необхідно враховувати інтереси аудиторії, вносити відповідні зміни й доповнення й досягти додаткових цілей у результаті роботи. За таких умов тренінг зміцнює позитивне ставлення до навчання, активізує пізнавальну діяльність, підвищує відповідальність учасників занять, сприяє формуванню позитивної самооцінки. На окрему увагу заслуговує й спонтанне реагування, коли виникає необхідність уточнити завдання на початку тренінгу й відповідно змінити зміст або уточнити структуру тренінгу. Але така зовнішня спонтанність є свідченням високої майстерності тренера, його професіоналізму й гнучкості. Вбачаємо необхідність у висвітленні існуючих різноманітних стратегій проведення групової роботи. Виділяють три основні стратегії: вільне ведення групи, програмоване ведення та компромісну форму [690]. Перша з названих стратегій є найбільш складною й доступна тільки спеціалісту з високою кваліфікацією та значним досвідом роботи. Зовні така

стратегія виглядає як позиція мінімального втручання у груповий процес. Керівник не пропонує ані завдань, ані проблем, ані способів їх вирішення. Це врешті решт змушена робити сама група. Ось у цьому й проявляється головна суть даної стратегії ведення групи. Програмоване ведення групи передбачає наявність у керівника програми усього циклу занять в цілому, та кожного окремого заняття, зокрема. У відповідності до заздалегідь розробленого плану учасникам пропонуються конкретні теми та завдання. Усі ці завдання попередньо пояснюються керівником, а після їх виконання обов'язково обговорюються. Такий підхід є близьким до традиційної схеми навчання, що, з одного боку, полегшує його, а з іншого – надто його формалізує, обмежує спонтанну активність учасників, їх самостійність, оскільки вони майже в усьому покладаються на тренера, що ставить під сумнів саму ідею тренінгу [364; 429; 573].

Найбільш часто практикується компромісна форма проведення тренінгу, коли органічно поєднуються елементи програмованості з відступами в сторону вільної стратегії ведення групи. Тобто, виникає ситуація, коли окремі завдання або теми пропонуються керівником групи, а окремі – самими учасниками. Крім того, такий підхід дозволяє вирішувати певні проблеми, які спонтанно виникають у групі, за принципом “тут і тепер”. Саме такий підхід є найбільш продуктивним, оскільки стимулює розвиток групи та її членів [264].

Основна роль керівника полягає також у тому, щоб задати а потім підтримувати необхідні норми спілкування у групі. Ці норми він спочатку пояснює учасникам тренінгу, а згодом наполегливо впроваджує у практику роботи групи. Таким чином, роль керівника є вирішальною, оскільки він виконує функцію “пускового механізму” групових процесів, тоді як згодом група в значній мірі працює за принципом саморозвитку системи. Згідно з цим, загальне завдання керівника групи полягає в тому, щоб безпосереднім чином впливати на параметри групового процесу, і тільки опосередковано – на окремих його учасників.

Як зазначає Т. Яценко, керівник має володіти цілою низкою якостей: бути спроможним визнати у групі свої помилки й прорахунки (якщо такі трапляються) і йти на такий самий ризик, якого він очікує від членів групи; діяти на основі розвиненої інтуїції; досліджувати свій внутрішній світ; висловлювати застереження та сподівання стосовно розвитку групового процесу; робити самому те, на що він очікує від інших членів групи; чітко розуміти закони, яким підлягають групові процеси та індивідуально-особистісні зміни; володіти науковими та методичними основами психологічного впливу на іншу особу, що насамперед, передбачає розуміння “психологічних захистів”; попереджувати майбутніх учасників навчання про ті емоційні навантаження, які вони можуть переживати в процесі психокорекції, а також про передбачувані результати; уникати занадто ризикованих форм роботи у групі, для виконання яких в учасників недостатньо підготовки й досвіду, або які викликають глибокі дезінтеграційні ефекти; захищати право членів групи на вибір, блокувати груповий тиск і спроби приниження гідності того чи іншого члена групи та ін. [264; 364; 429; 573].

Суттєвою особливістю групового процесу, який будується за інтерсуб'єктною схемою, є вимога уникати, по можливості, прямого оцінювання дій учасників. Для керівника групи неприйнятна позиція “судді”, який оцінює певні дії або поведінку членів групи та формулює безапеляційний вердикт. Звичайно, уникання категоричного оцінювання зовсім не означає того, що керівник є пасивним та байдужим до групового процесу. Навпаки, його головним завданням у даному випадку є зробити так, щоб учасники, отримуючи інформацію про себе та свої дії від інших членів групи, навчились самостійно та адекватно себе оцінювати, при необхідності, коригуючи свої власні уявлення про себе [264].

Таким чином, учасників тренінгу слід навчати розумінню того, що відбувається не лише в групі, а й у них самих в процесі спеціального навчання. Це сприяє глибокому самодослідженню. Важливо, щоб учасники зрозуміли, що групова психокорекція –

це не час дозвілля, а час напруженої роботи із самовдосконалення. Якщо керівник не приділятиме належної уваги цьому, то члени групи можуть працювати без ентузіазму над особистісними змінами, вони обмежуватимуться лишень почуттям емоційного піднесення [264].

До зазначеного слід додати, що тренер повинен володіти здатністю прийняти себе, кожного учасника такими, якими вони є, довіряти груповому процесові й однаково стримано ставитись як до його успіхів, так і невдач. Керівник зобов'язаний встановити безумовне позитивне ставлення до особистості учасника тренінгу в цілому, навіть при наявності незгоди з окремими проявами його поведінки. Необхідно привчати членів групи бути активними учасниками групового процесу, а не його спостерігачами. Керівнику належить також знати, що може гальмувати активність членів групи. Передусім, це побоювання виявити перед іншими власні негативні або слабкі сторони. Тому так важливо допомогти учасникам тренінгу відкрити у собі нові позитивні якості, що стимулюватиме їхнє самовиявлення [263; 595].

Перешкоди у тренінговій діяльності. Не можна забувати про те, що на шляху впровадження активних методів навчання, до яких безумовно належать і тренінги, існують певні перешкоди. Окреслимо найсуттєвіші. 1. Вплив освітніх традицій. 2. Почуття дискомфорту, що викликають будь-які зміни. 3. Слабка мотивація до змін. 4. Нестача моделей та інформації про ефективне навчання. 5. Сукупність ризиків. [364; 429; 573; 595]. Наведемо деякі поради, як подолати перешкоди у використанні активних методів навчання: не треба експериментувати відразу занадто широко, доцільно впроваджувати не більше одного активного методу на тиждень; у процесі впровадження нового методу доцільно презентувати його як альтернативу попереднім методам, а також встановити зворотний зв'язок; не треба перевантажувати учасників великою кількістю видів діяльності; необхідно надати чіткі інструкції учасникам, лаконічно формулювати, чого від них очікують [364; 429; 573; 595].

Наведемо методи і прийоми, які доцільно використовувати для досягнення у тренінгах високого результату: презентація (поясніть що і як необхідно робити); демонстрація (покажіть на відео або за допомогою рольової гри, як це треба робити); практика (дайте можливість самостійно відтворити відповідну діяльність); зворотний зв'язок (проаналізуйте, що було зроблено добре, а що можна зробити краще); обговорення в невеликих групах (дайте можливість обмінятися думками); планування подальших дій (спрогнозуйте разом переваги набутих практичних умінь). За результатами систематичного використання тренінгових технологій виокремлюють сукупність універсальних тренінгових ефектів, найбільш вагомими з яких є: емоційно-рефлексивний; соціально-комунікативний; самоактуалізацій; перенесення тренінгових конструктів у практичне життя; пролонгованої дії; особистісно-професійного прогресу. Зазначимо, що ефект самоактуалізацій розкриває найбільш суттєву роль тренінгових технологій в процесі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти – прагнення особистості до самоактуалізацій та самореалізацій, яке відбувається у процесі переоцінювання й аналізу минулого, теперішнього та прогностичному прагненні реалізацій власних потенційних можливостей. Ефект особистісно-професійного прогресу є інтегральним, сукупним відображенням усіх попередніх. Він виявляється у подоланні професійної й особистісної стагнації. Важливою умовою щодо досягнення ефективності тренінгової діяльності в процесі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти є методологічні вимоги до її організації – концептуальність, системність, відтворюваність у змінюваних ситуаціях, відповідність етичним нормам і правилам групової взаємодії.

Ключові аспекти впровадження психологічного тренінгу. Ми змінюємося впродовж всього життя. Змінюються наші погляди на світ, ми набуваємо нових знань і умінь, стикаємося з багатьма людьми, які по-різному впливають на нас. Однак ці зміни можуть бути спонтанними (випадковими), а можуть бути заплановані нами з певною метою. Тренінг являє

собою один із способів досягнення свідомих ціленаправлених змін в собі. Аналіз експериментальних матеріалів та результати констатації засвідчили низький рівень сформованості мотивації до професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти. Такі висновки спонукали нас до пошуку адекватних тренінгових технологій, методів і засобів з формування зазначеної мотивації відповідно до визначеного рівня під час констатувального експерименту функціональної системи компонентів професійної підготовки психологів в досліджуваній галузі.

Досвід показує, що методи групової роботи – це прогресивна практика організації навчання особистості насамперед тому, що йдеться про засвоєння знань, які набуваються у процесі вивчення матеріалу і при цьому відбувається саморозвиток шляхом особистої активності. Крім того, використання вказаних методів групової роботи дозволяє організувати навчання психологів таким чином, щоб практично всі були залучені до процесу пізнання, де вони можуть обмінюватися думками, ідеями в умовах емоційного комфорту і творчої атмосфери. Водночас, навчальний матеріал краще запам'ятовується, оскільки все, що відбувається, пов'язане з певним видом пізнавальної активності та має практичну значимість, тобто відповідає вимогам практичнозорієнтованої освіти, враховуються бажання самих студентів-психологів, засвоєння нових знань більш ефективно, завдяки базовій інформації, котра була зібрана раніше [38; 220; 354]. Вищезазначене засвідчує, що ефективність впровадження в роботу тренінгів “Формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти” та **“Розвиток мотивації професійного самодійснення психологів в галузі спеціальної освіти”** підвищиться, якщо вона буде побудована на: основі дотримання принципів гуманістичного особистіснозорієнтованого підходу; комплексному врахуванні психологічних аспектів взаємодії; стимулюванні самопізнання, формуванні адекватної самооцінки та позитивного самосприйняття; подоланні

психологічних захистів та бар'єрів, зменшенні симптомів тривожності; формуванні системи знань, умінь, навичок як базису для формування зазначених компонентів; формуванні системи переконань і ціннісних орієнтацій; сприянні самоактуалізації як основній передумові професійного становлення та самоздійснення [690; 691].

Висновки до третього розділу

Здійснений нами ґрунтовний аналіз застосування сучасних інноваційних технологій у підготовці психологів у галузі спеціальної освіти виявив такі тенденції: універсальна взаємодія різних педагогічних систем і технологій навчання, впровадження на практиці нових форм і цілісних педагогічних систем забезпечує ефективність педагогічного процесу; значне зростання ролі іншомовної комунікативної спрямованості навчання, що слугує професійною та культурною базою для фахівця та дає йому можливість бути рівноправним партнером у міжнародному співробітництві; активне використання технічних засобів; зростання ролі мобільності студента як учасника навчального процесу в умовах інтернаціоналізації.

Отже, дієвим засобом формування ключових компетенцій психолога є педагогічні технології, які розглядаються як сукупність методів навчання крізь призму релевантних ознак освітніх результатів, їх дієвості при визначенні якості вищої освіти. А саме: компетентнісний підхід як засіб модернізації професійної підготовки, креативно-інтелектуальний підхід як передумова професійного та особистісного становлення спеціального психолога та трансдисциплінарність як засіб в контексті професійної підготовки конкурентноспроможного психолога в галузі спеціальної освіти.

Визначено, що проблематика модульного транс- та міждисциплінарного навчання спрямована на впровадження нових інноваційних методик, що інтенсивно розвиваються і в

галузі спеціальної освіти. Дані підходи до організації навчального процесу у вищій школі дозволяють виконувати вимоги науки третього покоління, сформульовані в термінах компетенцій. Саме міждисциплінарні зв'язки відповідають за цілісність сучасного навчального процесу.

Доведено, що професійна підготовка спеціальних психологів має базуватися на компетентнісному підході, який повинен включати програми викладання та методичні рекомендації з обов'язковими фаховими практикумами, тренінгами та спецкурсами для студентів та практикуючих спеціальних психологів. Інноваційні модульні та інформаційно-комунікативні технології є опорою для формування транс- та міждисциплінарних зв'язків між загальногуманітарними, а також професійноорієнтованими дисциплінами (медичними-педагогічними-психологічними). Інтеграцію психолого-педагогічної, управлінської та іншомовної складових професійної підготовки психологів у контексті дослідження розуміємо як динамічний, неперервний процес, який потребує прогностичного підходу, врахування мотивації та параметрів знань засобом виявлення специфіки їх структурування. Складовою забезпечення впровадження в роботу освітніх установ сучасних інтеграційних модульних технологій навчання є розробка транс- і міждисциплінарних спецкурсів, таких як “Новітні тенденції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти” та “Management – a component of psychologists` professional training (менеджмент – складова професійної підготовки психологів)”, в яких чітко простежуються транс- і міждисциплінарні зв'язки.

Виходячи з результатів констатувального дослідження і ґрунтуючись на дослідженнях даної проблеми були розроблені та застосовані на практиці методичні комплекси тренінгових сесій “Формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти” та “Розвиток мотивації професійного самоздійснення психологів в галузі

спеціальної освіти”, експериментальна методика яких розраховувалася на психологів в галузі спеціальної освіти.

Маємо змогу стверджувати, що ефект перенесення тренінгових конструктів у практичне життя виявляється тоді, коли у процесі тренінгів відбулися позитивні особистісні зміни, які є вагомими, можуть виходити за межі заявлених цілей, мають акумулятивний ефект, що виявляється у зміненому ставленні до професії, новому ранжуванні пріоритетів тощо. Ефект пролонгованої дії виявляються у тому, що, як правило, зміни, які відбуваються з учасниками тренінгових програм, мають запланований позитивний характер, тривалість якого залежить від актуальності набутих знань, умінь і навичок, відповідності та затребуваності у професійному та особистісному житті, а також професійної майстерності викладачів-тренерів. Важливою умовою щодо досягнення ефективності тренінгової діяльності в процесі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти є методологічні вимоги до її організації – концептуальність, системність, відтворюваність у змінюваних ситуаціях, відповідність етичним нормам і правилам групової взаємодії. На нашу думку, дані тренінги мають допомогти створити для особистості фахівця стійкі смисложиттєві орієнтири у мінливому світі, особистісний сенс професійної самореалізації в галузі спеціальної освіти саме у формі **професійного самоздійснення**.

Висвітлені аспекти визначили спрямованість нашого дослідження щодо створення й реалізації інноваційної функціональної системи компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти в якості конкурентоспроможних фахівців із загальнонаціональними та універсальними цінностями, а також уможливили її втілення в якості структурованого алгоритму та складових програми реалізації заданого науково-експериментального проекту.

РОЗДІЛ 4.

Система професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти

4.1. Наукове обґрунтування формувального етапу експериментального дослідження професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти

Сучасне життя вимагає від особистості високого рівня професіоналізму під час значної активізації таких внутрішніх ресурсів, свідомої активності і гармонійного розвитку. Орієнтація системи освіти на формування конкурентноспроможної особистості фахівця з високим рівнем професійних знань є основною метою вузівської підготовки студента-психолога до майбутньої професійної діяльності [13].

Перш ніж аналізувати основи конструювання системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, схарактеризуємо поняття “професійної підготовки” у вимірі сучасної дидактики.

Питаннями професійної підготовки майбутніх фахівців займалися як зарубіжні (А. Маслоу, К. Роджерс), так і вітчизняні (Г. Абрамова, О. Бондаренко, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Н. Зубалій, Н. Коломінський, Ю. Лянной, С. Максименко, В. Моргун, В. Синьов, В. Татенко, Т. Тітаренко, М. Савчин, В. Панок, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.) дослідники.

Різними аспектами проблеми підготовки фахівців спеціальної освіти присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. Засенка, І. Дмитрієвої, Т. Драгоманової, С. Коноплястої, С. Миронової, Н. Пахомової, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, О. Романенко, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, А. Шевцова, М. Шеремет та ін.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники підкреслюють значення етапу навчання у вищому навчальному закладі для розвитку професійного шляху особистості психолога. Ряд проведених досліджень відслідковує динаміку професійної Я-концепції студентів-психологів в галузі спеціальної освіти (С. Миронова, Л. Руденко, А. Шевцов, та ін.).

Реалії сьогодення вносять свої зміни у процес формування майбутнього фахівця-психолога. Л. Кондрашова вважає, що за роки навчання у вищому навчальному закладі необхідно розвивати у майбутніх фахівців здатність до усвідомлення провідної мети професійної діяльності і стимулювати в них бажання працювати в обраній сфері [286]. В. Семиченко стверджує, що необхідно систематично проводити комплексні широкомасштабні дослідження для одержання даних про психологію сучасного студента, тенденції змін, які відбуваються, проводити психологічну експертизу педагогічних новацій та запропонованих організаційних форм і технологій, психологічну підготовку адміністративного та професорсько-викладацького складу всієї системи професійної освіти, тобто постійно оновлювати дані моніторингу системи освіти та її складових. Дослідниця визначає, що діяльність студента як суб'єкта професійної підготовки є ефективною лише тоді, коли вона інтегрується із загальною системою професійної підготовки. Таким чином, впродовж навчання необхідно враховувати як реальні психологічні якості майбутніх фахівців, так і подальші тенденції розвитку цих якостей [622]. Н. Чепелева виокремлює триблокову концепцію професійної підготовки майбутнього фахівця (на прикладі практичного психолога):

1) підготовчий (диференціювання студентів за рівнем їх професійної придатності до роботи з людьми);

2) діагностичний (процес опанування студентами 2-3 курсів основ психодіагностики та самопізнання, а також усунення особистісних перешкод на шляху особистісно-професійного зростання);

3) особистісно-професійно корекційний (робота з виявленими на другому етапі професійної підготовки студентів з особистісними проблемами 3-4 курсів і формування в них професійно-значущих умінь за допомогою активних методів навчання та психотерапії з програванням обох ролей – клієнта і психолога) [769].

Основним механізмом професійної підготовки Ю. Поваренков вважає соціальну ситуацію професійного розвитку впродовж двох періодів: навчально-академічного (1-3 курси) і навчально-професійного (4-5 курси навчання). Вони принципово відрізняються між собою тим, що призводять, до стрибкоподібного розвитку професійного становлення студента [694].

Е. Зеєр у своїх дослідженнях виокремлює такі етапи професійної підготовки майбутнього фахівця у процесі навчання: адаптацію, інтенсифікацію та ідентифікацію [217].

На виокремленні когнітивного, ціннісного та оздоровчого компонентів, а також компонентів психічного розвитку й розвитку креативності, наполягає В. Лазарев. Виділяючи в змісті особистісно орієнтованої професійної підготовки дві основні складові – світоглядну й праксеологічну, С. Подмазін, відносить до їх компонентів аксіологічний, телеологічний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний елементи [541]. На думку В. Андрущенко, всі зміни в професійній підготовці студента повинні бути пов'язані з “його переорієнтацією на людські, життєві цінності”. Основна роль відводиться гуманізації вищої освіти. Учений зазначає, що центральна магістраль гуманізації проходить саме через професійну підготовку: від природничо-технічних дисциплін – до філософії, соціології, правознавства, до всієї гуманітарної складової

системи освіти у вузькому змісті цього поняття [27]. Відповідно до такого підходу до процесу навчання і виховання автор стверджує, що професійна підготовка повинна мати три аспекти: забезпечення *людиноцентризму* дисциплін природничо-технічного профілю; затвердження *концепції гуманітарної освіти*; впровадження у систему освіти *іrrраціональної складової людської духовності – усенаукового знання, релігії, міфології, теології тощо*.

Визначення професійної підготовки, як вважає С. Гончаренко, впливає з її основної функції – прилучити молодь до загальнолюдських і національних цінностей [148]. Отже, професійне становлення майбутнього фахівця впродовж професійної підготовки у вищому навчальному закладі передбачає формування у студентів:

- здатності займати активну позицію з розвитку саморегуляції особистості щодо забезпечення максимального особистісного розвитку з мінімальними затратами;
- позитивного ставлення до навчальної діяльності та ініціювання пізнавальної активності;
- здатності планувати і прогнозувати своє професійне становлення;
- усвідомлення своїх потенційних можливостей та готовності розвивати професійно важливі якості, які мають недостатній рівень сформованості;
- здатності мобілізувати весь свій особистісний потенціал заради досягнення цілей розвитку себе в якості професіонала.

Психолого-педагогічні дослідження визначили, що зміна системи уявлень людини про себе, про оточення призводить до розширення простору свободи самоуправління, самоактуалізації у межах життєдіяльності майбутнього фахівця-психолога. Якість професійної підготовки, а отже й професійної освіти, визначається нині не лише кількістю і змістом навчальних дисциплін, формами та методами організації навчального процесу, а й розвитком і стимулюванням у майбутніх фахівців пізнавальної активності та прагнення до пошукової діяльності,

формування здатності до інтегративності мислення, творчої самостійності й ініціативи, які розглядаються як підґрунтя до формування, вдосконалення та всебічної інтеграції компонентів професійної підготовки (професійно-мотиваційний, когнітивно-компетентнісний, операційно-діяльнісний, результативно-рефлексивний) впродовж навчання.

Теоретичне обґрунтування компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, їх наукова розробка є однією з необхідних умов оновлення навчального процесу у вищій школі.

Проектування змісту професійної підготовки психологів в зазначеній галузі, згідно з загально-педагогічними дослідженнями, можна розглядати з трьох позицій: 1) як педагогічну модель соціального замовлення; 2) як дидактичну модель з навчальних дисциплін (програми і плани); 3) як навчальні матеріали (спецкурси, посібники, тексти лекцій, розробка окремих модулів, тем тощо) [694].

Н. Пахомова виділяє основні напрямки конструювання професійної підготовки в галузі спеціальної освіти відповідно інтеграції її складових: спрямування змісту інтегративної підготовки на досягнення головної мети особистісно орієнтованого навчання у вищому закладі освіти; акмеологічна спрямованість змісту інтегративної освіти. Сутнісними ознаками особистісно орієнтованого та інтегративного навчання, на думку дослідниці є: гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимулюючий спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативна активність учасників навчального процесу; проектування наставником (а згодом і студентами) індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності; якомога повніше врахування в доборі змісту, у методиках, стимулах навчання та системі оцінювання діапазону особистісних потреб [507].

Отже, процес підготовки майбутніх психологів має здійснюватись у новій особистісно-орієнтованій парадигмі, де

буде уможливлено актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, і яка буде орієнтуватись на формування професійної компетентності психолога, що передбачає створення системи професійних навичок культури спілкування, професійної інтуїції, рефлексії, самоуправління та управління професійною діяльністю, які дозволятимуть досягати професійного успіху, професійної самореалізації, професійного самоздійснення. Саме вони є характерними мірилами формування та становлення особистості психолога, професія якого є нагальною потребою у наш час [208].

Практична реалізація варіативності у змісті інтегративної освіти здійснюється різними шляхами та способами через: створення широкої різноманітності освітніх програм для підготовки фахівців; плюралізм та гнучкість навчальних програм та навчально-методичних посібників, варіативність та можливість для корекційного педагога вибору програмно-методичного забезпечення, освітніх технологій, у яких реалізуються основні медико-психологічні і педагогічні ідеї організації корекційної діяльності; можливість постійного збагачення змісту інтегративних курсів новітніми розробками світових медичних, педагогічних та психологічних технологій; прогностичний, індивідуальний підхід до організації професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, велику кількість творчих завдань у процесі навчальної діяльності та орієнтацію на власний активний пошук і розробку індивідуальних корекційно-педагогічних технологій впливу на психофізичний розвиток та особистість дитини в цілому.

Педагогічні умови організації системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти

Аналіз наукових джерел (Віт. Бондар, В. Засенко, Ю. Лянной, М. Малофєєв, О. Мартинчук, Н. Назарова, Н. Пахомова, В. Синьов, О. Хохліна, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.) свідчать про те, що на сучасному етапі становлення функціональної системи складових професійної підготовки психологів варто посилатись на існуючий досвід, який володіє

найбільш адекватними психолого-педагогічними умовами уможливлення ефективного впровадження зазначеної системи у сучасну вищу школу.

Отже, підсиленню теоретико-експериментального характеру дослідження сприяло визначення, аналіз та обґрунтування умов організації функціональної системи складових професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, що враховує практичні потреби сучасного суспільства та інтеграцію національної системи освіти в міжнародний освітній простір.

Л. Виготський підкреслював, що важливо “заздалегідь створювати умови, необхідні для розвитку відповідних психічних якостей, хоча вони ще “не дозріли” для самостійного функціонування”. Умови обов’язково (прямо чи опосередковано) впливають на хід та результат будь-якої діяльності. Тобто, у філософському розумінні умова – це “сукупність чинників, що впливають на кого-небудь, що-небудь, що створюють середовище, в якому відбувається щось” [127]. Тобто, з філософської точки зору умова є фактором, в наслідок якого виникають та існують предмети. Разом з тим, умови складають і те середовище, в якому ці предмети існують, розвиваються.

У психології загалом умову розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що впливають на розвиток конкретного психічного явища. А в педагогіці означене поняття розглядається як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості [107].

Узагальнюючи різні підходи до визначення поняття “умова”, ми будемо дотримуватися думки, що “умови” є сукупністю об’єктів, властивостей і відносин, які сприяють реалізації наявних можливостей.

“Педагогічні умови” визначаються як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний

процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [734]. На думку М. Андреева, *педагогічні умови* є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення поставлених цілей [25]. Освітній процес, як зазначає О. Тоїстева, є явищем динамічним, що змінюється і розвивається під впливом різноманітних чинників соціального, нормативно-освітнього, матеріально-технічного та технологічного характеру, зважаючи на що, ефективним може бути тільки комплекс педагогічних умов, які забезпечують досягнення освітніх цілей [694].

Отже, у контексті нашого дослідження, *педагогічні умови* – це цілеспрямовано організоване педагогічне середовище, система педагогічних засобів, комплекс педагогічних взаємодій.

Необхідне виокремлення педагогічних умов спирається на дослідну маніфестацію системи складових професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, де наявні положення ресурсного підходу в педагогіці, що являє собою сукупність об'єктивно існуючих умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб'єкта навчання (Т. Давиденко, І. Якіманська та ін.) [694]. Ресурсами називають зовнішні (засоби й умови навчального середовища) й внутрішні (індивідуальні ресурси особистості) можливості. Провідним принципом реалізації ресурсного підходу в педагогіці є забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку того, хто навчається.

На основі даного підходу відбувається активізація емоційно-оцінного ставлення психологів в галузі спеціальної освіти до своєї навчальної діяльності засобами рефлексії (Т. Давиденко, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, Т. Шамова та ін.) [694]. Урахування положень ресурсного підходу в проектуванні організації професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти сприяє: індивідуалізації навчання у вищому начальному закладі; гуманістичному ставленню до суб'єктів

навчальної діяльності; створенню конкретних умов для організації особистісноорієнтованого процесу оволодіння змістом освіти.

З метою уможливлення ефективності функціонування зазначеної системи на теоретичному рівні означено провідні психолого-педагогічні умови, створення яких у реальному навчальному процесі у вищій педагогічній школі також підпорядковане вдосконаленню організації системи складових професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Адже професійне становлення особистості розпочинається у навчальному закладі і великою мірою залежить від психолого-педагогічних умов забезпечення навчально-виховного процесу у вузі. Основні завдання тут пов'язані з підготовкою висококваліфікованого фахівця, що не лише володіє необхідним обсягом теоретичних знань, практичних умінь і навичок, а й має необхідні професійно значущі особистісні якості, котрі дають йому змогу успішно адаптуватися до майбутньої діяльності, прагнути фахового й особистісного самовдосконалення, що є обов'язковою запорукою та передумовою професійного самовиховання, самореалізації, самоуправління, саморозвитку та самоздійснення [500; 694].

Проведений науково-теоретичний аналіз проблеми професійної підготовки психологів в окресленій галузі, результати діагностики, а також сукупний практичний досвід викладання у вищому навчальному закладі дозволив виокремити комплекс педагогічних умов, які сприятимуть підвищенню ефективності формування зазначеного процесу. Зауважимо, що найкращих результатів на даній царині можна досягти лише в тому випадку, якщо для цього створено оптимальні педагогічні умови, які сприяють або протидіють прояву педагогічних закономірностей.

Спираючись на вимоги сучасного ринку праці до психологів галузі спеціальної освіти, і враховуючи умови і показники підготовки у вищому навчальному закладі, у процесі дослідження були виокремлені такі педагогічні умови, які

сприятимуть формуванню компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Підтвердженням зазначеного є результати проведених досліджень, які засобом консолідації наукового теоретичного та практичного доробку дозволили дійти висновку, що процес професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти суттєво поліпшується при реалізації наступних педагогічних умов: професіоналізація й індивідуалізація процесу професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти; інтенсифікація, оптимізація та модернізація процесу професійної підготовки психологів у даній галузі; забезпечення інтернаціоналізації та мобільності студентів-психологів шляхом іншомовної підготовки; впровадження інтелектуально-креативного підходу; компетентнісне практичне зорієнтування; дотримання етапності: поліфакторне діагностування; застосування особистісноорієнтованих та інтерактивних новітніх технологій; забезпечення управлінського компонента при співпраці у команді професіоналів в умовах інклюзивної освіти; формування професійноорієнтованої міждисциплінарної системності засобом транс- та міждисциплінарного підходів; стимулювання самопізнання, рефлексії та прогнозування професійної діяльності як механізмів особистісного зростання, самовдосконалення, самовиховання, самореалізації, самоуправління та самоздійснення [694]. Забезпечення в навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу сукупності визначених педагогічних умов уможливить ефективність і результативність процесу професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах як результат належного функціонування відповідної педагогічної системи в умовах сьогодення.

Тож, як зазначалося, рівень професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти має відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі. Зазначені стандарти не запроваджуються без належної зазначеної

підготовки, яка в провідних ЗВО країни має надаватися майбутнім фахівцям-психологам суміжно з дотриманням представлених психолого-педагогічних умов, реалізація яких забезпечується використанням системи міжпредметних прийомів навчальної роботи, узагальнених змістовно-процесуальних способів дій, які використовуються в умовах удосконалення досліджуваної професійної підготовки [694].

Експериментальна система професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти

Окреслені базові положення дають можливість змоделювати процес професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. У психолого-педагогічних дослідженнях широко використовується метод моделювання, який уможлиблює створення ефективних умов для реалізації нового підходу до організації процесу зазначеної підготовки.

З метою цілісного осмислення структури і змісту названого процесу розкриємо зміст поняття “модель”. Між тим, зупиняючись на аналізі дефініції “модель”, насамперед звернемо увагу на її визначення, подане у словнику термінів. “Модель” з латинської (*modulus*) означає “міра”, аналог, зразок, примірник чого-небудь, схема для пояснення якогось явища або процесу [455]. Модель (від фр. *modele* – зразок) у сучасній науково-педагогічній школі розуміють як “уявну або матеріально-реалізовану систему, яка відображає або відтворює об’єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об’єкта” [107]. Термін “модель” найчастіше трактують як образ, аналог або опис якогось процесу. Поняття це є містким і різноманітним. Із гносеологічного погляду, модель – заміщення оригіналу в пізнанні, практиці. Модель використовують у випадках, коли потрібно у зручній (наочній) формі уявити, вивчити властивості досліджуваного об’єкта. При цьому враховують, що модель та оригінал не тотожні, вони лише подібні. Інакше неминуча абсолютизація

спотворює об'єктивну картину й перешкоджає досягненню адекватного знання.

С. Гончаренко вважає, що моделі є умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення. Залежно від зображуваних об'єктів моделі бувають анатомічні, технічні, будівельні, математичні тощо [148]. Тобто поняття “модель” сформульоване в узагальненому вигляді. Але, складова поняття “образ”, яка є ключовою в даному формулюванні, може не тільки відбивати характеристики певного об'єкта, але й розкривати процес досягнення результатів, відповідно якої вибудовується конкретна модель, у педагогічному аспекті це процес професійної підготовки, освіти, навчання тощо. Н. Глузман, узагальнюючи наукові напрацювання у зазначеному контексті, зазначає, що модель у педагогічному процесі може бути образом не тільки теперішньої чи минулої педагогічної реальності, а й майбутньої. У такому розумінні модель несе функцію прогнозування, планування, цілеутворювання майбутньої діяльності [147]. Дійсно, оскільки модель, особливо у педагогічному контексті, має будуватись з орієнтацією на певне майбутнє, тобто досягнення результату, в узагальненому варіанті, наприклад, забезпечення професіоналізації студентів. Н. Кузьмін зазначає, що моделі виконують ілюстративну, трансляційну, пояснювальну та передбачувальну функції [694]. Таким чином, науковець наголошує на необхідності при побудові моделі передбачити кінцевий результат. В. Краєвський вважає головною ознакою моделі те, що вона становить чіткий фіксований зв'язок елементів та передбачає певну систему, структуру, яка, відображає внутрішні, суттєві відношення реальності [305]. А. Дахін, стверджує, що модель слід розглядати як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який подібний до об'єкта (або явища), який (яке) досліджується, і відображає й відтворює в

простішому й огрубілому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок і відношення між елементами цього об'єкта [160]. Дане визначення для нас є достатньо значущим, оскільки воно дозволяє усвідомити сутність зазначеної дефініції як певного, чітко організованого механізму, що взаємодіє завдяки злагодженості усіх його елементів, при цьому саме ця злагодженість стає запорукою успіху, тобто того результату, на який орієнтована сама модель. В. Штоф стверджує, що модель становить концептуальний інструмент, аналог певного фрагменту соціальної дійсності, котрий служить для зберігання та розширення знання про властивості й структуру процесів, систем, що моделюються, орієнтований на керування ними [694].

Дослідники теоретичних основ моделювання в професійній освіті (Н. Тализіна, Л. Семушина, Є. Смирнова, А. Савельєв та ін.) розмежовують такі поняття: модель діяльності фахівця, модель фахівця, модель системи підготовки фахівця. Логіка побудови моделей має поставати послідовним взаємопов'язаним процесом: модель професійної діяльності фахівця, модель фахівця, модель професійної підготовки фахівця. При цьому модель фахівця становить мету освіти, щодо якої модель підготовки фахівця постає засобом, спрямованим на реалізацію мети.

Питанню побудови моделі в педагогіці приділяється чимало уваги вітчизняними та зарубіжними вченими, зокрема, модель навчання досліджували С. Гончаренко, Н. Глузман, Л. Турбович, В. Краєвський, Г. Корнетов та інші [500]. Маніфестацію методу моделювання як метод наукового пізнання, що має за основну функцію відтворення властивостей і відносин предметів і процесів у ході здійснення дослідження знаходимо у роботах Б. Глинського, Б. Грязнова, В. Журавльова, І. Зязюна, В. Штоффа. Оригінальні предмети й процеси заміщаються моделлю, причому обираються ті відносини й взаємозв'язки об'єкту, які виступають безпосередньо предметом дослідження: моделювання – це спосіб пізнання, за умов якого одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі) [694].

Дослідження процесів, явищ або систем шляхом побудови і вивчення моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови новостворюваних об'єктів визначається М. Корцем, як моделювання. Систему дій, що уможливорює адекватне засвоєння і сприйняття змодельованих властивостей, зв'язків і відношень об'єкта, що пізнається й перетворюється, І. Зязюн і Г. Сагач визначають як дидактичне моделювання. Об'єктами дидактичного моделювання виступають природні й штучні системи, а суб'єктом – сама людська свідомість [226].

Терміном “концептуальне моделювання” окреслено логічний образ системи, її цілісне наукове пізнання [507].

Вимоги до моделі окреслює О. Романовський: вона має забезпечувати тотожність у певному розумінні будови “моделі” та оригіналу; модель має давати вірогідну інформацію стосовно “оригіналу”; ця інформація має бути повною у тих межах її використання, на які модель розрахована [599].

Відтак, модель втілюється у сукупності понять та схем, вона окреслює освітній процес не в безпосередньо складній, неосяжній єдності всіх його багатогранних проявів та властивостей, а узагальнено, акцентуючи увагу на уявно виділених властивостях.

Існує низка чинників, які зумовлюють уведення до професійної освіти компетентнісного підходу: зміна освітньої парадигми та нова освітня політика; інтеграція української освіти до європейського освітнього простору; децентралізація процесу прийняття рішень, що викликає необхідність наявності у фахівців управлінських здібностей; економічна невизначеність, що впливає на необхідність неперервного підвищення рівня освітньої кваліфікації; широке впровадження комп'ютерних технологій у всі галузі діяльності; перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності тощо.

Усі ці чинники закріплено нормативно в таких механізмах, як Болонський процес та модернізація вітчизняної

професійної освіти, з урахуванням яких і має проектуватися модель системи професійної підготовки. Тож, передумовами для вирішення проблеми побудови моделі стали сучасні підходи та напрями в професійній підготовці майбутніх фахівців, спрямовані на підтримку високого статусу та рівня професійної компетентності: рух від поняття “кваліфікація” до поняття “компетентність”, перехід на багаторівневу систему вищої освіти, якість освіти як центральне завдання формування єдиного європейського простору.

Отже, моделювання психолого-педагогічних процесів, як інноваційна педагогічна технологія ХХІ століття, має найрізноманітніші форми та цілі, зміст, орієнтацію та призначення. Моделювання у педагогіці представляє баланс, взаємодоповнення, єдність якісного та кількісного аналізу. Цей процес взаємодоповнення та взаємозбагачення є безперервним та нескінченним. В. Жигірь вважає, що структура діяльності спроектована на процес професійної підготовки майбутнього фахівця й стає зразком та аналогом його діяльності, а також задає зміст і форми відповідної навчальної діяльності студента.

Цілісне ж уявлення про структуру професійної підготовки майбутнього психолога в галузі спеціальної освіти, характеристика її змісту дозволили сформулювати модель системи професійної підготовки психологів в даній галузі, яка розглядається як сукупність складових та компонентів, що формуються в процесі освітньої діяльності й становлять узагальнений опис того, чого повинна досягти особистість у процесі професійної підготовки у ЗВО для успішного функціонування в системі суспільних відносин в якості компетентного фахівця [200].

Важливим завданням у впровадженні професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти є створення теоретичної моделі системи зазначеного процесу. Система є множиною складових елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним й утворюють певну цілісність, єдність. Система в теорії професійної підготовки визначається як

складне утворення, що складається з підсистем, функціонування яких підпорядковано єдиній меті [200].

У контексті моделювання системи підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, інтегруючи її з системою управління у вищому навчальному закладі, можна виділити чотири чинники, які визначають напрям її розвитку, а саме: навколишнє середовище – національна система освіти, соціально-економічні умови, соціальні замовлення та ін.; організаційна система, що об'єднує викладачів, визначає структуру, розподіл обов'язків, підсистемні угруповання та ін.; система навчання, що включає цілі навчання, навчальні плани та програми, методи навчання та оцінювання тощо; людські ресурси – характерні групи людей, що задіяні у навчально-виховному процесі, тобто студенти, професорсько-викладацький склад та адміністративно-управлінський персонал.

Таким чином, моделі є засобом існування, носієм знань, і тому роль моделі як теоретичного взірця-еталона не може бути другорядною, а є лише центральною. Метод моделювання найбільш повно відповідає цілям системного аналізу педагогічних процесів та систем. Отже, моделювання можна розглядати як інноваційну педагогічну технологію. Інноваційність навчально-виховного процесу в системі професійної освіти полягає у передачі досвіду набутого системного й інтегрованого знання шляхом моделювання, через досвід діючого покоління науково-педагогічного складу університету новому поколінню викладачів [200; 500].

Під моделлю системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти ми розуміємо проект багаторівневого поетапного системного впровадження інтеграційного концепту формування особистості у процес фахової підготовки психологів у ЗВО. Транс- та міждисциплінарний підходи передбачають інтеграцію як зовнішню, так і внутрішню, як змістову, так і процесуальну. Всі елементи інтегративної системи взаємопов'язані та утворюють певну структуру (таких структур може бути декілька, залежно від мети формування системи).

Спроектowana в нашому дослідженні теоретична модель входить до складу моделі більш високого порядку – моделювання цілісного педагогічного процесу у вищому навчальному закладі – і спрямована на досягнення конкретної мети – формування у сучасного спеціального психолога фахових психолого-педагогічних знань, озброєння його новітніми психолого-педагогічними, діагностичними, корекційними, реабілітаційними технологіями створення психолого-педагогічних умов у корекційному просторі, що стимулюють індивідуально-творче самовиявлення учасників корекційного навчально-виховного процесу, забезпечують успішність освітньої та соціальної інтеграції, конкурентоспроможність на світовому ринку праці. Зазначена модель передбачає підготовку висококваліфікованого фахівця – організатора сучасного корекційно-педагогічного освітнього простору, що будується на засадах особистісноорієнтованої педагогічної концепції [200].

Навколишній світ і діяльність людини з точки зору сучасної науки мають системний характер. Системність – це загальна властивість об'єктивно існуючої єдності світу, його структурованості і взаємозв'язку. Тому поняття “система” визначається як цілісність, в якій всі елементи тісно пов'язані між собою, що стають по відношенню до оточуючого їх середовища та інших систем певною єдністю і трактується як властивість об'єктів пізнання [500].

Виокремлюючи системність матеріального світу, системність пізнання й системність практичної діяльності. Науковці (Б. Ананьев, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Фомічова та ін.) наголошують, що сучасний розвиток освіти має реалізуватися через системні знання, необхідні для формування цілісного, системного мислення. В. Семиченко, В. Луговий, В. Дашковський, О. Глузман підкреслюють необхідність вивчення системних явищ з точки зору цілісності, структурності, функціональності, організованості [147; 362; 622].

Отже, системний підхід дав змогу визначити методикку вивчення системи професійної психолого-педагогічної

компетентності, за якою й на сьогодні можна проаналізувати систему професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, провести критичний аналіз, спрямований на виявлення прогресивних напрямів удосконалення зазначеної підготовки в сучасних умовах; здійснити науковий опис моделі системи і визначити її ефективність.

Здійснений аналіз загальнонаукових основ процесу професійної підготовки та його моделювання дає підстави визначити такі базові положення, на яких ми будемо ґрунтуватися в подальшому дослідженні: професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти є цілісною динамічною системою; зв'язок і взаємодія між структурними компонентами процесу професійної підготовки майбутніх спеціальних психологів постає як функціонування цілого і перехід всієї системи в оптимальний, більш високоорганізований стан; процес професійної підготовки майбутніх психологів означеної галузі є системою діалектично пов'язаних між собою частин, нерозривність та взаємодоповнюваність яких у процесі реалізації, забезпечує формування компонентів процесу професійної підготовки майбутніх психологів саме як конкурентоспроможних фахівців.

Виходячи з методологічних позицій та спираючись на провідні концептуально-методологічні засади опис процесу організації системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти потребує визначення провідних принципів, підходів, основних форм, методів і засобів організації системної професійної підготовки вказаного напрямку, як змістового наповнення навчальної діяльності. Будь-яке дослідження, будь-які теоретичні узагальнення мають підпорядковуватись основним принципам сучасної освіти, серед яких виділяємо принцип науковості, наступності, системності, інтегративності знань та модульності інтегративних курсів, професійно-педагогічної спрямованості, гуманізації й гуманітаризації, єдності раціонального й емоційного, єдності предметно-орієнтованого й особистісно-орієнтованого вивчення психології,

єдності емпіричного та теоретичного знання, доступності, наочності, активності, цілеспрямованості та мотивації, самостійності, творчості й професійно-педагогічної спрямованості, зв'язку вивчення психології з життям і практикою, діагностико-аналітичного підходу, професійно-педагогічної значущості знань і професійної компетентності, орієнтації на самопізнання та саморозвиток особистості, організації постійної професійної взаємодії.

Поєднання наукових підходів (гуманістичний, аксіологічний, гносеологічний, акмеологічний, системний, контекстний, інтегративний, діяльнісний, рефлексивно-діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентісний) оптимізує процес професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах. Дані принципи й підходи становлять концептуальні засади професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти [507; 694].

На наш погляд, процес підготовки спеціальних психологів має створити системну етапність відносно кожного здобувача професії для переходу навчання в самонавчання, виховання в самовиховання, а розвитку – у творчий саморозвиток особистості. Тобто зазначений процес має стимулювати індивідуально-креативне самовдосконалення, що є запорукою та обов'язковою передумовою професійного самовиховання, самореалізації, самоуправління, саморозвитку та самоздійснення учасників навчально-виховного процесу [507].

Керуючись концептуальними й методологічними засадами, визначаємо систему професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти як комплексну систему педагогічного впливу на процеси оволодіння професійними знаннями і вміннями, формування професійної компетентності та професійного становлення, що відзначається на здатності особистості до відтворення системних психолого-педагогічних знань і на здатності до самовдосконалення та самоздійснення у професійній діяльності. Дане визначення усебічного

концептуального теоретико-методологічного обґрунтування процесу організації системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти уможливить усвідомлення місця й ролі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти як системи в загальному навчальному процесі вищої школи.

Але будь-який психолого-педагогічний процес, діяльність чи вплив не мають сенсу без визначення шляхів практичної реалізації, утілення в реальну професійну підготовку психологів в галузі спеціальної освіти. Розуміння системи професійної підготовки спеціальних психологів у вищих педагогічних навчальних закладах з проєкцією на практичну реалізацію на рівні дефініції визначаємо як оптимальне інтенсивне використання традиційних і новітніх інноваційних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на ефективне й результативне засвоєння психолого-педагогічних знань і способів їх здобуття на рівні професійного психолого-педагогічного, фахово-предметного, методичного, загальнокультурного і управлінського аспектів. Саме таке розуміння системності професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти розкриває можливості щодо практичної реалізації певних заходів у межах змодельованої системи впливу на процеси формування професійних знань і умінь, їх усвідомлення, вдосконалення та практичну реалізацію, як передумови професійного самоздійснення. При цьому необхідно враховувати специфіку, транс- і міждисциплінарність професійної підготовки саме психологів в окресленій галузі. Цілісне бачення організації зазначеної системи скерує змістове наповнення зазначеної професійної підготовки студентів. Одним з головних завдань, на наш погляд, має стати створення моделі системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки, в результаті якої у майбутніх фахівців формується: готовність до роботи на основі системних транс- та міждисциплінарних знань; оволодіння інноваційними психолого-педагогічними та корекційними

технологіями; розуміння своєї індивідуальної сутності, на основі якої виробляється особистісна концепція та реалізується професійний потенціал конкурентоспроможного фахівця [694].

Отже, приймаючи до уваги наукові уявлення про професійну підготовку, систему, модель, нами запропоновано систему професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Педагогічну модель системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти розуміємо як схематизоване представлення всіх психолого-педагогічних структурних складових, що забезпечать ефективність і результативність даного процесу. Відповідно до викладених теоретичних позицій та принципів була побудована схема зазначеної системи, яка зображена на рисунку рис. 1. та розкривається через сукупність структурних блоків (перспективно-цільовий, концептуальний, організаційно-діагностичний, змістово-реалізаційний, контроль-аналітичний) і становить чіткий механізм, що дозволяє злагоджено функціонувати у тісному взаємозв'язку усіх її складових та елементів, що сприяє досягненню результату відповідно поставленої мети даної моделі. Далі охарактеризуємо зазначені вище складові та їх значущість у контексті підготовки майбутніх психологів в галузі спеціальної освіти. Запропонована модель відображає закономірності зв'язку і взаємодії психолого-педагогічних структурних складових системи професійної підготовки психологів зазначеного профілю. А саме: рівневу та поетапну організацію; системно-блочну організацію; реалізацію трансдисциплінарного підходу; систему інтерактивної взаємодії викладача й студента; спеціально-розроблені засоби педагогічної навчальної діяльності студентів (спецкурси, тренінги, науково-дослідні студії, діагностичні методики, консультації, проблемні задачі, індивідуальні корекційні програми, методичні рекомендації тощо) [694].

Аналіз основних парадигм організації психолого-педагогічного процесу дозволив виявити принципові позиції

професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Вона має реалізовуватися на основі комплексної цільової програми, орієнтованої на певний результат, і бути цілісною системою у структурі професійної спеціальної освіти. Цілісність процесу зазначеної фахової підготовки обумовлюється взаємозв'язком та взаємодією його основних компонентів: мети, завдань, змісту, форм, напрямів, принципів, засобів, рівнів, методів, прийомів та результатів. Рівень їх розробленості та взаємодії, у результаті реалізації даної системи, визначає ефективність процесу професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Охарактеризуємо надалі основні компоненти досліджуваної системи.

До зовнішніх впливів на побудовану систему слід віднести: глобальне зовнішнє середовище: глобалізація, євроінтеграція, інтернаціоналізація та похідні від них різновиди мобільності (назви видів мобільності подано за термінологією ЄПВО); національне суспільне середовище: нові вимоги до особистості, нова якість вищої освіти, новий зміст професійної діяльності; вхід до системи вищої психолого-педагогічної освіти: нормативне забезпечення зазначеної підготовки, що включає як документи Європейського Союзу, національну законодавчу базу, так і професійні стандарти; вимоги ринку праці тощо.

Отже, **інноваційна система професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти** – це цілісна сукупність компонентів, кожний із яких має складну структуру; які взаємодіють між собою й забезпечують збереження і розвиток самоорганізованої, безперервної, відкритої професійно орієнтованої підготовки в полікультурному глобалізованому світі [694; 697].

На основі системоутворювальних засад схарактеризуємо складові створеної й реалізованої інноваційної моделі системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, яка має ієрархічну структуру реалізації.

Перспективно-цільовий блок системи вміщує мету, соціальний запит, методологічні підходи, завдання, принципи

та зміст. Моделювання психолого-педагогічної системи, перш за все, вимагає визначення відповідної мети. Чітке бачення мети дуже важливе, оскільки мета є тим орієнтиром, який уможливить визначення усіх наступних складових змодельованої системи.

Мета дослідження полягає у науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти у вищих навчальних закладах й виробленні практичних рекомендацій щодо вдосконалення змісту, форм і методів зазначеної підготовки. Відповідно до мети визначалися і завдання.

Як зазначалось вище, саме мета та завдання будь-якої психолого-педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців обумовлюють її зміст. Відповідно, мета вимагає наукового обґрунтування й експериментальної перевірки ефективності системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти у вищих навчальних закладах й виробленні на цій основі практичних рекомендацій щодо вдосконалення змісту, форм і методів зазначеної підготовки. Отже, зміст досліджуваного процесу професійної підготовки слід розглядати як комплекс, в основі якого знаходиться програмно-цільовий метод планування і управління процесом навчання, який уможливорює визначення можливостей використання розглянутих засобів на царині функціонування ЗВО. Розроблені теоретико-методичні основи реалізації мети дослідження лягли в основу організації процесу професійної підготовки психологів. Змістовий контекст реалізації зазначеного процесу представлений у схемі моделі системи даної підготовки (рис. 4.1).

У вищій школі зміст професійної підготовки майбутніх психологів відображається переважно через сукупність дисциплін за циклами соціально-гуманітарної підготовки, фундаментальної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки, а також циклом підготовки за фахом. Кожен цикл підготовки відбувається за певною логікою, а саме:

нормативна частина (дисципліни для обов'язкового вивчення) та дисципліни за вибором вищого навчального закладу, які у свою чергу, передбачають також дисципліни за вибором студента [694; 697].

Вдосконалення системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти полягає у: впровадженні в окремі дисципліни додаткового матеріалу з питань професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти; розробці та впровадженні спецкурсів та тренінгів; корекції змісту всіх видів практики; також на оптимізацію та інтенсифікацію зазначеної підготовки націлені розроблені програми і зміст інтегративних спецкурсів, тренінгів, авторські та адаптовані діагностичні методики, консультації, проблемні задачі, індивідуальні корекційні програми, методичні рекомендації тощо. Основна концептуально-змістова ідея представленої в дослідженні системи полягає у відображенні в змісті ефективного функціонування компонентів професійної підготовки в якості теоретико-методологічного базису тренінгів та окремих транс- та міждисциплінарних спецкурсів, у виділенні їх методичного і психолого-педагогічного потенціалу та адаптації у психолого-педагогічний простір сучасного вищого навчального закладу.

Даний блок системи також вміщує розробку відповідних принципів. До системи принципів включаємо наступні: науковості, наступності, системності, інтегративності транс- та міждисциплінарності знань та модульності інтегративних курсів, професійно-педагогічної спрямованості, гуманізації й гуманітаризації, єдності раціонального й емоційного, єдності предметно-орієнтованого й особистісно-орієнтованого вивчення психології, єдності емпіричного та теоретичного знання, доступності, наочності, активності, цілеспрямованості та мотивації, самостійності, творчості й професійно-педагогічної спрямованості, зв'язку вивчення психології з життям і практикою, діагностико-аналітичного підходу, професійно-педагогічної значущості знань і професійної компетентності,

орієнтації на самопізнання та саморозвиток особистості, організації постійної професійної взаємодії.

Концептуальний блок. Провідна ідея концепції професійної підготовки спеціальних психологів полягає у моделюванні такої педагогічної системи, функціонування якої дало б змогу цілевідповідно, методологічно й освітньо-процесуально забезпечити якість і результативність навчально-виховного процесу у вищій школі. Тож, доцільно за основу наукового обґрунтування взяти методологічний, теоретичний та практичний концепти, які представлені інтегральною взаємодією методологічних підходів (гуманістичний, аксіологічний, гносеологічний, акмеологічний, системний, контекстний, інтегративний, діяльнісний, рефлексивно-діяльнісний, особистісно-орієнтований).

Вищезазначений аналіз концептуальних засад змістової, методичної та організаційної складових професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти з досліджуваної проблеми надав можливість визначити наступні компоненти професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти:

ПРОФЕСІЙНО-МОТИВАЦІЙНИЙ (сформованість ціннісних орієнтацій; сформованість мотиваційного ставлення до професійної діяльності; сформованість мотиваційного професійного спрямування)

КОГНІТИВНО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ (системність знань; усвідомленість знань; стійкість знань (оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з постійним цілеспрямованим, довготривалим їх використанням))

ОПЕРАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ (готовність до професійної діяльності: сформованість діагностичних умінь, сформованість змістово-процесуальних умінь, сформованість прогностичних умінь; здатність використовувати набуті вміння та навички при вирішенні професійних завдань);

РЕЗУЛЬТАТИВНО-РЕФЛЕКТИВНИЙ (здатність до самоаналізу та рефлексії, орієнтація на самовдосконалення,

саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності) [694; 697].

Організаційно-діагностичний блок включає належну діагностику, що забезпечує науковий підхід до організації роботи зі студентами, їх професійного розвитку та саморозвитку. Сучасна професійноспрямована підготовка психологів в галузі спеціальної освіти – це цілісний процес, система, яка складається з цілого ряду підсистем, кожна з яких має свою функцію. Кожен етап навчання має свою специфіку. Ця специфіка проявляється в методологічному та психологічному планах. У першому – матеріал змінюється за структурою, складністю змісту. Щодо другого – передбачається розвиток компонентів професійноспрямованої діяльності, вдосконалення процесів і операцій мислення, формування професійних інтересів. Забезпечення процесу якісної діагностики завдяки представленим методикам, що віддзеркалені у методичній карті організації структури критеріальної моделі оцінки компонентів професійної психологів в галузі спеціальної освіти уможливить спостереження транс- та міжкомпонентного зв'язку. Зазначені методики знайшли детальне висвітлення у авторському методичному посібнику “Діагностика сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти” (Комплекс діагностичних методик). Діагностика успішності професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти дозволить отримати не лише інформацію для роздумів і подальшого аналізу, але й сприятиме визначенню напрямів та перспектив професійного зростання, зміцнення адекватної професійної самооцінки, позитивної Я-концепції і психологічної комфортності педагога, психолога та студента [690; 694; 697].

Змістово-реалізаційний блок передбачає визначення етапності впровадження системи професійної підготовки спеціальних психологів в галузі спеціальної освіти у реальний навчально-виховний процес. Виділено чотири основні етапи, що реалізуються впродовж усього періоду навчання майбутніх

психологів на різних кваліфікаційних рівнях (етапах) професійної педагогічної освіти: *мотиваційно-цільовий, організаційно-структурний, ціннісно-методичний та етап моніторингу* (рис. 4.1).

Зазначена теоретична чотирьохетапна система професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти перевірялась у ході формувального етапу дослідження, відповідала й основному критеріальному добору (чотири критерії сформованості компонентів зазначеної підготовки: професійно-мотиваційний, когнітивно-компетентнісний, операційно-діяльнісний, результативно-рефлексивний), що характеризував ефективність розробленої системи за її основними параметрами. Безпосередньо процес системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти на основі розробленої теоретичної моделі здійснювався протягом усього періоду навчання у педагогічному вишу. За необхідне ставилося розв'язання наступних завдань:

- експериментально перевірити доцільність реалізації запропонованої системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти;

- провести апробацію етапів системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти;

- визначити вплив системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти на формування її компонентів та професійної компетентності;

- перевірити доцільність системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти впродовж усього періоду навчання у вищому педагогічному закладі та можливі її модифікації у форматі післядипломної освіти;

- впровадити умови реалізації системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти та визначити можливі її варіативності для підготовки психологів до роботи у різних освітніх закладах, реабілітаційних центрах тощо;

- провести дослідження наявності можливих кореляцій між окремими категоріями та їх показниками сформованості

компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти (при виявленні таких корелятивів ставала можливою моніторингова кореляція в організації та проведенні формувального етапу експерименту) [690; 694; 697].

Отже, на даному кроці перебігу формувального етапу експериментального дослідження відпрацьовується в реальних умовах процесуальна етапність системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, яка мала наступний загальний вигляд:

- 1-й етап – мотиваційно-цільовий (підготовчий);
- 2-й етап – організаційно-структурний (організаційний);
- 3-й етап – ціннісно-методичний (основний);
- 4-й етап – моніторинг (заключний).

Мотиваційно-цільовий етап (*зміст етапу – спрямування*) зорієнтований на наповнюваність навчальних курсів інформацією, спрямованою на формування психологічної і педагогічної складових професійної підготовки. Визначальним моментом організації будь-якої діяльності стає її мотивація, яка має активізувати особистість, мобілізувати її внутрішні потенційні можливості й бажання самореалізації. Тому *головною метою* даного етапу стає своєчасна мотивація до реалізації власного особистісно-професійного потенціалу у майбутніх психологів через формування в них стійкого професійного інтересу до майбутньої фахової діяльності як основи активізації професійних знань і умінь отриманих при вивченні дисциплін професійно орієнтованого циклу. *Напрями діяльності та форми роботи* цього етапу включають тренінгові форми роботи, варіативні психолого-педагогічні методики, авторські та адаптовані діагностичні методики, консультації, індивідуальні корекційні програми, методичні рекомендації, тестування, анкетування, проблемні задачі та ситуації. Мотиваційно-цільовий етап досліджуваної системи розглядається нами як один з провідних, такий, що чинить безпосередній вплив на подальші етапи й представляє собою фундамент даної системи. Лише за умови наявності внутрішніх

мотивів, які б забезпечували стійку мотивацію щодо здійснення навчальної діяльності, наявності сформованих відповідних спонук і потреб, безпосереднього й повного усвідомлення необхідності здійснення саме такої діяльності як невід'ємної складової цілісного навчального процесу задля досягнення належних результатів у отриманні загального комплексу теоретичного знання й практичних умінь і навичок, що зумовлюють формування особистості майбутнього психолога, можливим є визначення всіх різновидів цілей (проміжних й остаточних) на кожному з етапів ефективної організації навчальної діяльності студентів вищих педагогічним навчальних закладів [507; 694; 697].

Авторський зміст тренінгів “Формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти” та “Розвиток мотивації професійного самоздійснення психологів в галузі спеціальної освіти” ґрунтується на ідеї про першорядну важливість створення умов для мотивації особистісного зростання, самоздійснення, оскільки доведено, що саме особистісний ріст і розвиток людини, прагнення до самореалізації безпосередньо пов'язані з показниками фізичного, психічного, духовного, професійного розвитку. Також в сучасній психолого-педагогічній науці загострюється інтерес до суб'єктності особистості; відбувається перегляд, переосмислення впливових факторів її розвитку, саморозвитку, самовдосконалення, що призведе у перспективі до самоздійснення, в тому числі, й професійного. Переважна більшість вправ, що використовувались у процесі тренінгової роботи – авторські, відповідно до мети тренінгу було модифіковано також вправи інших дослідників. Перелік блоків та тренінгових засобів до кожного з них наведено в методичних посібниках “Формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти” (Тренінг) та “Розвиток мотивації професійного самоздійснення психологів в галузі спеціальної освіти” (Тренінг) [677; 694; 696].

Ми виходили з того, що найкращих результатів можна досягти шляхом комплексного використання тренінгових методів. Дослідження показало, що обраний підхід дозволяє організувати діяльність таким чином, щоб практично всі були залучені до процесу пізнання, де учасники можуть обмінюватися думками, ідеями в умовах емоційного комфорту і творчої атмосфери. Приймаючи участь в груповій взаємодії, учасники тренінгу самі роблять для себе відкриття, які давно зафіксовані в соціально-психологічних теоріях. Такий спосіб одержання знань корінним чином відрізняється від традиційного. Для нього характерні: поєднання з практикою, обміркованість, особистісна зацікавленість та значимість, емоційне забарвлення. Окрім того, сам характер участі в тренінгу спрямований на особистісну корекцію. Таким чином, тренінг як форма навчання передбачає одержання знань, як правило, не в готовому вигляді від викладача, а через власне здобування за допомогою керівника групи. А це вже принципово інша основа особистісно-професійного розвитку, де переважають процеси мислення та переструктурування образу "Я". Мотиваційний тренінг з формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти як складова професійної підготовки має на меті зміну та вдосконалення домінуючих мотивів на глибинному рівні цінностей [690; 691; 697].

Професійне самоздійснення розуміється як одна із найважливіших форм життєвого самоздійснення, що характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця у обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоєднанням із професією, повсякчасною затребуваністю його професійної кваліфікації, широким використанням професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями, колегами з даної та з суміжних і дотичних галузей.

Окрім зазначеної мотивації на даній стадії стимулюється професійне мислення, формуються уміння самостійно здобувати знання і проводити наукові дослідження. Студенти

знайомляться з методикою пошуку та вивчення інформації з теорії та практики реалізації новітніх тенденцій в освіті. Велика увага приділяється виділенню та вивченню педагогічного потенціалу сучасних інноваційних технологій психолого-корекційної роботи, які моделюють в собі знання медичних, педагогічних, психологічних та інших наук, роботі з Інтернет-сайтами. Формою узагальнення й первинної систематизації знань та виявом стійкої вмотивованості студентів у необхідності оволодіння конкретними методиками та технологіями професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти в кінці першої стадії формувального етапу експерименту є проведення в експериментальних групах заключних сесій тренінгів, обговорень, диспутів, колоквиумів, круглих столів, ділових ігор під час роботи науково-дослідної студії, лекцій, конференцій тощо. Кожний студент має виступ з презентацією результатів власного індивідуального дослідження (формат цієї звітності обирався за індивідуальним підходом, довільно: наукова доповідь, виконання рефератів з подальшим обговоренням, спеціальні презентації, складання корекційних програм з захистом тощо).

Основні **завдання** тренінгів визначали:

1. Включення психологічних механізмів ефективної групової взаємодії та збільшення чутливості до характеру взаємостосунків у групі.
2. Розвиток психологічної освіченості студентів (засвоєння наукових психологічних знань, необхідних для здійснення творчого самоаналізу та адекватної поведінки).
3. Сприяння самоідентифікації, визначенню особистих цілей і завдань та реалізації активності у вигляді самопізнання, самовираження, самовиховання.
4. Сприяння визначенню рівня загальної самооцінки та впевненості у собі, у своїх знаннях, уміннях і навичках; формування позитивного самосприйняття.
5. Усвідомлення та розуміння необхідності сформованості професійної мотивації спеціального психолога.

6. Розвиток гуманістично та творчозорієнтованої ціннісно-сислової сфери (прагнення, інтереси, світогляд, ціннісні орієнтації).

7. Розвиток психологічних якостей, необхідних успішному психологу-управлінцю та формування певних управлінських здібностей у студентів.

8. Формування в учасників мотивації до особистісного та професійного зростання, до саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації та усвідомлення власного вибору, зосередженості на конкретній цілі, тобто до творчої самореалізації та професійного самоздійснення [677; 694; 697].

Усвідомлення значущості цих завдань студентами (психологами) забезпечувало ефективність впровадження подальших складових системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Стимулюючими чинниками були орієнтація на мотив позитивного результату новаційної навчальної діяльності, мотив успіху. Сформованість цих мотивів виступає підґрунтям до роботи над мотиваційною сферою на подальших етапах формувального експерименту. Отже, дані тренінги мали допомогти створити для особистості фахівця стійкі смисложиттєві мотиваційні орієнтири у мінливому світі, особистісний сенс професійної самореалізації в галузі спеціальної освіти саме у формі **професійного самоздійснення** [690; 691; 697].

Поетапність вмотивованості студентів спеціальних психологів до особистісного та професійного зростання, до саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації та усвідомлення власного вибору, зосередженості на конкретній меті, тобто до творчої самореалізації та професійного самоздійснення у ході формувального експерименту, можна представити у вигляді таких кроків: по-перше, відбувалося первинне сприйняття інформації щодо необхідності психологічних і педагогічних знань у природному перебігу навчального процесу фахової підготовки, визначалась змістова наповнюваність використанні їх у корекційній роботі; по-друге,

оціночний крок сприйняття необхідності психологічних і педагогічних знань у контексті організації та проведенні корекціо-педагогічного процесу, передбачав визначення студентами (психологами) значущості актуалізованої інформації; по-третє, з'являлася установка на запам'ятовування такої важливої для більш детального теоретико-практичного вивчення інформації про складові компоненти фахової підготовки та їх багатомірне використання у навчальному процесі.

Отже, за своєю значущістю і результативністю перший (початковий – мотиваційно-цільовий) етап дослідно-експериментального навчання був насиченим і важливим періодом, багато в чому визначав успішність подальшої діяльності. Вирішивши основне завдання, – формування необхідного мотиваційно-ціннісного ставлення, – він створив передумови для переходу до наступного етапу впровадження моделі системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Організаційно-структурний етап (*зміст етапу – вдосконалення*) системи досліджуваної професійної підготовки має дві стадії – організацію та структурування. Організаційна стадія охоплює період ознайомлення з навчальним планом підготовки бакалавра і спеціаліста (магістра), переліком дисциплін, вибором форм і методів реалізації. Структурування передбачає аналіз, розподіл та перерозподіл пріоритету на ту, або іншу форму роботи (самостійну, індивідуальну тощо). *Головною метою* цього етапу стає організація та структура процесу оволодіння необхідним обсягом знань, умінь і навичок професійної діяльності. *Зміст етапу* передбачає забезпечення зв'язків, структурування змісту навчального матеріалу на транс- та міждисциплінарній основі. *Напрями діяльності та форми роботи* цього етапу включають ознайомлення з навчальним планом і циклом дисциплін, спецкурсів, що вивчаються, вибір методів та форм навчально-пізнавальної діяльності. Даний етап формувального експерименту

передбачав відпрацювання організаційного моменту системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, який включав дві складові – організацію і структурування реалізації зазначеного процесу. Згідно з основною метою організаційно-структурної складової другого етапу, яка передбачала формування професійних знань не лише під час аудиторного навчання, але особлива увага приділялася організації самостійної і індивідуальної роботи. Вибір транс- та міждисциплінарних спецкурсів, а також принципів, форм, методів та засобів реалізації навчального процесу узгоджується відповідно до педагогічного процесу напрямку підготовки фахівця та передбачає узгоджене функціонування всіх його складових [694; 697].

Ціннісно-методичний етап (*зміст етапу* – поглиблення) передбачає трансформування психолого-педагогічних знань у предмети професійно-орієнтованого циклу, перенесення засвоєних знань у професійно-корекційну діяльність. Вдосконалення системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти полягає у: впровадженні в окремі дисципліни додаткового матеріалу з питань професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти; впровадженні розроблених спецкурсів; корекції змісту практики. Також на оптимізацію та інтенсифікацію зазначеної підготовки націлені розроблені програма і зміст інтегративного спецкурсу, тренінги, авторські та адаптовані діагностичні методики, консультації, проблемні задачі, індивідуальні корекційні програми, методичні рекомендації тощо.

Згідно з основною метою навчально-змістової складової цього етапу формувального експерименту, вона охоплювала період вивчення студентами змісту транс- та міждисциплінарних навчальних спецкурсів (**“Новітні тенденції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти”** та **“Management – a component of psychologists’ professional training** (менеджмент – складова професійної підготовки психологів)”,

спецпрактикуми та спецсемінари). У форматі підготовки практикуючих психологів під час їх навчання на курсах підвищення кваліфікації ця стадія відбувалася зі збереженням загальної структури, але у більш стислому (відповідно до організаційно-педагогічних умов навчання) інформаційному форматі. Тому для цієї категорії учасників формувального експерименту було надано більше часу на самостійне опанування психологічних і педагогічних знань у корекційно-педагогічній діяльності та відведено більше часу на індивідуальне консультування з викладачами з зазначених дисциплін (як в режимі безпосереднього спілкування, так й у форматі дистанційного Інтернет-спілкування, як більш оперативного та зручного для працюючого психолога).

Ціннісно-методичний етап власне своєю назвою розкриває функціональне навантаження. *Головною метою* даного етапу стає безпосереднє оволодіння необхідною сукупністю знань, умінь і навичок професійної діяльності та науково-професійним стилем мислення у процесі індивідуально-творчого пошуку новітніх корекційних технологій, що розглядатимуться і вивчатимуться у форматі наукової діяльності студентів. *Зміст етапу* передбачає трансформування психологічних знань у предмети професійно-орієнтованого циклу, перенесення засвоєних знань у професійну діяльність. *Напрями діяльності та форми роботи* цього етапу включають наступні методи реалізації комплексу навчально-виховних заходів роботи зі студентами: проведення систематичних опитувань та анкетувань серед студентів-психологів з метою вивчення мотивації до здійснення професійних самозмін; визначення рівнів розвитку сформованих знань, умінь і навичок як характеристик професійного розвитку; самоаналіз студентами результатів власної діяльності; проведення настановчих, кураторських годин, на яких обговорюються загальні питання про мету та роль професійного розвитку, його сутність, форми, етапи здійснення тощо; порушення у ході лекційних занять з фахових дисциплін проблеми професійного становлення

психолога та важливості постійного вдосконалення його професійних якостей; розгляд методів, прийомів самоосвіти і самовиховання, засобів самоорганізації, самопланування навчальної діяльності; залучення студентів у процесі розгляду теоретичних питань на семінарських заняттях до обговорення проблем щодо доцільності професійного самовдосконалення психологів, самоаналізу власної діяльності, пошуку оптимальних шляхів та засобів роботи над собою; пропонування видів роботи на лабораторних заняттях студентам, виконання яких сприяє розвитку та вдосконаленню умінь здійснювати самодіагностику, самоаналіз та самооцінку; застосування різних видів роботи на тренінгових та практичних заняттях з групової психокорекції, які спонукають студентів до самопізнання та самоаналізу, розвивають вміння й навички самодіагностики та самокорекції; вивчення у межах фахових дисциплін та тем експериментального спецкурсу, зміст якого спрямований на реалізацію окреслених вище психолого-педагогічних умов; використання студентами розробленого навчально-методичного забезпечення дотранс- та міждисциплінарних навчальних спецкурсів “Новітні тенденції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти” та “Management – a component of psychologists’ professional training (менеджмент – складова професійної підготовки психологів)” [677; 686; 694; 697].

Тож, суттєвою складовою професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти є запровадження спецкурсів “Новітні тенденції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти” та “Management – a component of psychologists’ professional training (менеджмент – складова професійної підготовки психологів)” (розраховані на 3 кредити ECTS (90 годин) кожний), під час проектування яких дотримувалися наступні вимоги: етапність подачі навчального матеріалу після вивчення циклу фундаментальних психологічних і педагогічних дисциплін; реалізація транс- та міждисциплінарних зв’язків як по вертикалі, так і по горизонталі; не допускалося дублювання матеріалу; доступність

інформації для сприйняття студентами (психологами). Нами подані методичні рекомендації до спецкурсів “Новітні тенденції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти” та “Management – a component of psychologists’ professional training (менеджмент – складова професійної підготовки психологів)”.

Інший напрям організаційно-структурного етапу формувального етапу експерименту передбачає залучення учасників до проектування розробок, апробації та презентації індивідуальних корекційних програм, обговорення результатів корекційного впливу тощо. До таких розробок відносяться: авторські програми-проекти з використання інноваційних технологій, створення системи занять-сесій з використання новітніх методик і технологій тощо. Виконання науково-дослідної або дослідно-експериментальної роботи (практична розробка окремих прийомів, методик, технологій, що акумулюють сучасні доробки реабілітаційної, діагностичної та корекційної роботи тощо) дозволяє сформувати у студентів (спеціальних психологів) професійне мислення, більш глибоко опрацьовувати теоретичні аспекти окремих, найбільш цікавих для кожного учасника експерименту тем із зазначених спецкурсів, поєднувати теоретичні та практичні знання, уміння й навички.

Рівень засвоєння учасниками експериментальних груп професійних знань, умінь та навичок визначався в кінці другої стадії експериментального дослідження у форматі презентації індивідуально-обраної теми під час роботи науково-дослідних студій “Складові професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти” та “Новітні тенденції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти”, на науково-практичних конференціях та психолого-педагогічних практиках тощо [697].

Участь у роботі науково-дослідної студії вважаємо впливовим чинником професійного становлення психологів, оскільки вона дає можливість долучитися до професійної спільноти; сприяє підвищенню рівня обізнаності про сутність самої професії, про найважливіші аспекти практичної

діяльності фахівців, дозволяє практично втілити в життя невід'ємний принцип фахової освіти – передачу досвіду від досвідчених до початківців, від практиків до тих, хто лише опановує професію. Працюючі спеціальні психологи мали можливість представити свою науково-пошукову роботу у таких формах: написання наукових робіт та статей, участь у роботі тематичних семінарів з розроблених спецкурсів, презентація власних проектів та відкритих занять тощо.

Виняткова роль в оволодінні необхідною сукупністю знань, умінь та навичок професійної діяльності належить індивідуальній та самостійній формі організації навчання, у яких з найбільшою силою виявляється індивідуально-творчий потенціал спеціального психолога, його унікальні людські якості та професійні здібності. Індивідуалізація процесу навчання з використанням новітніх засобів у професійній діяльності передбачає організацію самого навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей як студентів, так і практикуючих психологів у площині особистісноорієнтованої педагогічної парадигми. Ця форма організації навчання і виховання здійснюється в традиційних для сучасної вищої школи “умовах колективної навчальної роботи, в рамках загальних завдань та змісту навчання” [697]. Індивідуалізація навчання студентів спрямована на подолання можливої невідповідності між рівнем навчальної діяльності, який задається програмами з вищеосвітлених спецкурсів, та реальними можливостями кожного студента. Урахування таких особливостей студентів має комплексний характер та здійснюється на кожному етапі навчання. Основним завданням індивідуального підходу до студентів у процесі вивчення транс-та міждисциплінарних навчальних спецкурсів є допомога у самоусвідомленні своєї індивідуальності та власних можливостей у професійній самореалізації. Важливими прийомами індивідуалізації навчання є індивідуальне консультування студента, педагогічний коучинг, а також наукова діяльність студентів, магістрантів, спеціальних практичних психологів.

Самостійна робота, нарівні з аудиторною, є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом зі спецкурсів у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Вона призначена не тільки для оволодіння дисципліною, а й для формування навичок самостійної роботи взагалі, необхідної для психолого-педагогічної професії здатності приймати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід із проблемної ситуації. Характерними особливостями самостійної діяльності, що роблять її досить складною для студентів, є: самоосвіта, власна ініціатива та бажання займатися самостійно. З метою підвищення рівня мотивації виконання завдань для самостійної роботи в навчальних посібниках до транс- та міждисциплінарних навчальних спецкурсів, якими користуються студенти на навчальній стадії основного етапу системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, представлено опорні дидактичні матеріали, проблемні ситуації і задачі, що призначені скорегувати роботу студентів і магістрантів та вдосконалити її якість [686; 687; 694; 697].

Також формою організації професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти на науково-пошуковій стадії ціннісно-методичного етапу зазначеної системи є творча самостійна робота. Вона вимагає аналізу проблемної ситуації, отримання нової інформації, її творчого осмислення. Студент повинен вміти самостійно здійснювати вибір засобів та методів педагогічного дослідження (навчально-дослідницькі завдання, наукові статті, курсові, дипломні роботи тощо). Науково-дослідницька робота дозволяє майбутньому спеціальному психологу сформулювати науково-дослідне мислення, більш глибоко відпрацьовувати теоретичні аспекти окремих, найбільш цікавих для нього тем із спецкурсів, поєднувати теоретичні та практичні знання, уміння й навички. Досвід організації наукової роботи студентів доводить, що найбільш ефективним шляхом опанування наукових засад з професійно орієнтованих дисциплін стає відпрацювання окремої теми спецкурсу (або модуля) у вигляді логічно побудованої системи виконання

наукових досліджень: розв'язання проблемних ситуацій або задач – складання індивідуальних корекційних програм – реферування – курсові роботи (з педагогіки, психології, нейропсихології, невропатології, клінічних основ дефектології або іншої профільюючої дисципліни) – дипломне та магістерське дослідження. У такий спосіб студент, знаходячись у вимірі визначеного ним самим на початку навчання науково-тематичного дослідження, або реалізації комплексної реабілітаційної, корекційної програми має можливість поетапного виконання своєї наукової роботи зі спецкурсів. Індивідуально обрану тему студент може презентувати під час роботи наукової студії, на науково-практичних конференціях та психолого-педагогічних практиках тощо.

Функціональні можливості ціннісно-методичного етапу залежать від ефективності функціонування мотиваційно-цільового (сила мотиву й визначеність цілей) й організаційно-структурного (якісне й результативне здійснення інтегративного процесу залежить від правильності його організації й структурування змістового навантаження). У свою чергу, він виступає основою для наступного етапу *моніторингу* (за відсутності даного процесу діяльності унеможливорюються функції контролю й оцінювання), що включає контроль, аналіз і прогнозування подальшої діяльності та здійснюється в процесі попередньої. Належне функціонування згаданого етапу містить неабиякі можливості щодо формування рефлексивної позиції студентів [686; 694; 697].

Моніторинг (*зміст етапу – контроль та аналіз*) передбачає системне використання інноваційних технологій навчання студентів, що сприяють навчально-пізнавальній та професійній діяльності, контролю успішності. Жодна педагогічна система не може не здійснювати контроль й аналіз навчального процесу. Включення до системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти етапу *моніторингу* передбачає на функціональному рівні постійний контроль і самоконтроль, оцінку і самооцінку, причому за двома напрямками. По-перше, безпосередньо за ефективністю,

результативністю й якістю власне загальної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. По-друге, контроль й оцінку функціонування кожного з визначених компонентів системи. Отже, *головною метою* цього етапу стає безпосередній контроль успішності засвоєння психолого-педагогічних знань і умінь, використання їх у практичній діяльності та аналіз перспективності і підвищення результативності професійної підготовки. *Напрями діяльності та форми роботи* даного етапу включають контроль і аналіз використання психологічних та педагогічних знань у навчально-пізнавальній, науково-дослідній та професійній діяльності. Даний етап формувального експерименту був спрямований на організацію професійного самовизначення формування концептуальних задумів, зорієнтованих на вміння інтегрувати психологічні і педагогічні знання у професійній діяльності психолога. *Зміст етапу* передбачає системне використання інноваційних технологій навчання студентами, що сприяють навчально-пізнавальній та професійній діяльності та контролю за успішністю. Його основна мета – узагальнення і систематизація професійно орієнтованих знань, вміння їх застосовувати в практичній професійній діяльності та з'ясування кожним психологом найбільш оптимальних та ефективних технологій діагностичної, корекційної та реабілітаційної діяльності. Під час оцінки ефективності впровадження спеціально організованого професійно орієнтованого навчання ми брали до уваги суб'єктивні та об'єктивні критерії. Суб'єктивним критерієм ефективності виступала думка студентів, об'єктивним – психодіагностично підтверджені результати [694; 697]. Цей етап мав принципове значення щодо визначення ефективності та доцільності запровадженої ідеї єдності компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Через обрання певного напрямку (напрямків) професійної діяльності психологи мали можливість самостійно максимально враховувати власні індивідуальні можливості та моделювати їх у специфіку

професійної діяльності (наприклад, розробка та впровадження сучасних технологій).

На *етапі моніторингу* реалізації системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти досліджувалися такі форми організації навчальної діяльності дипломованого спеціального психолога: корекційна психолого-педагогічна супервізія, індивідуальна психолого-педагогічна самоосвіта та післядипломна освіта або цілеспрямована наукова діяльність (аспірантура).

Контрольно-аналітичний блок передбачає рефлексію, коригування та оцінку результатів проведеної діяльності. Результативність й ефективність функціонування системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти має забезпечуватися системою вищенаведених педагогічних умов. Сукупність визначених педагогічних умов виступає структурним елементом зазначеної педагогічної системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти і дозволяє керувати організацією й здійсненням даної діяльності, чинити комплексний, системний вплив на процеси оволодіння професійними знаннями і вміннями, що включає контроль за організацією й здійсненням усієї навчальної діяльності даної категорії майбутніх фахівців.

Система професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти у вищому педагогічному навчальному закладі має певну ієрархію реалізації, що передбачає її організацію на рівні законодавчих актів, наказів і положень МОН України, контроль з боку адміністрації ЗВО, які вирішують такі завдання: визначають головні напрями циклів дисциплін професійної підготовка, що повинні реалізуватися у навчально-методичній роботі вищого педагогічного навчального закладу та цілі й пріоритетні завдання; визначають шляхи організації й здійснення навчальної діяльності студентів, забезпечують функціонування системи педагогічних заходів, організаційних умов, факторів реалізації; контролюють діяльність нижчих структурних підрозділів.

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ
В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

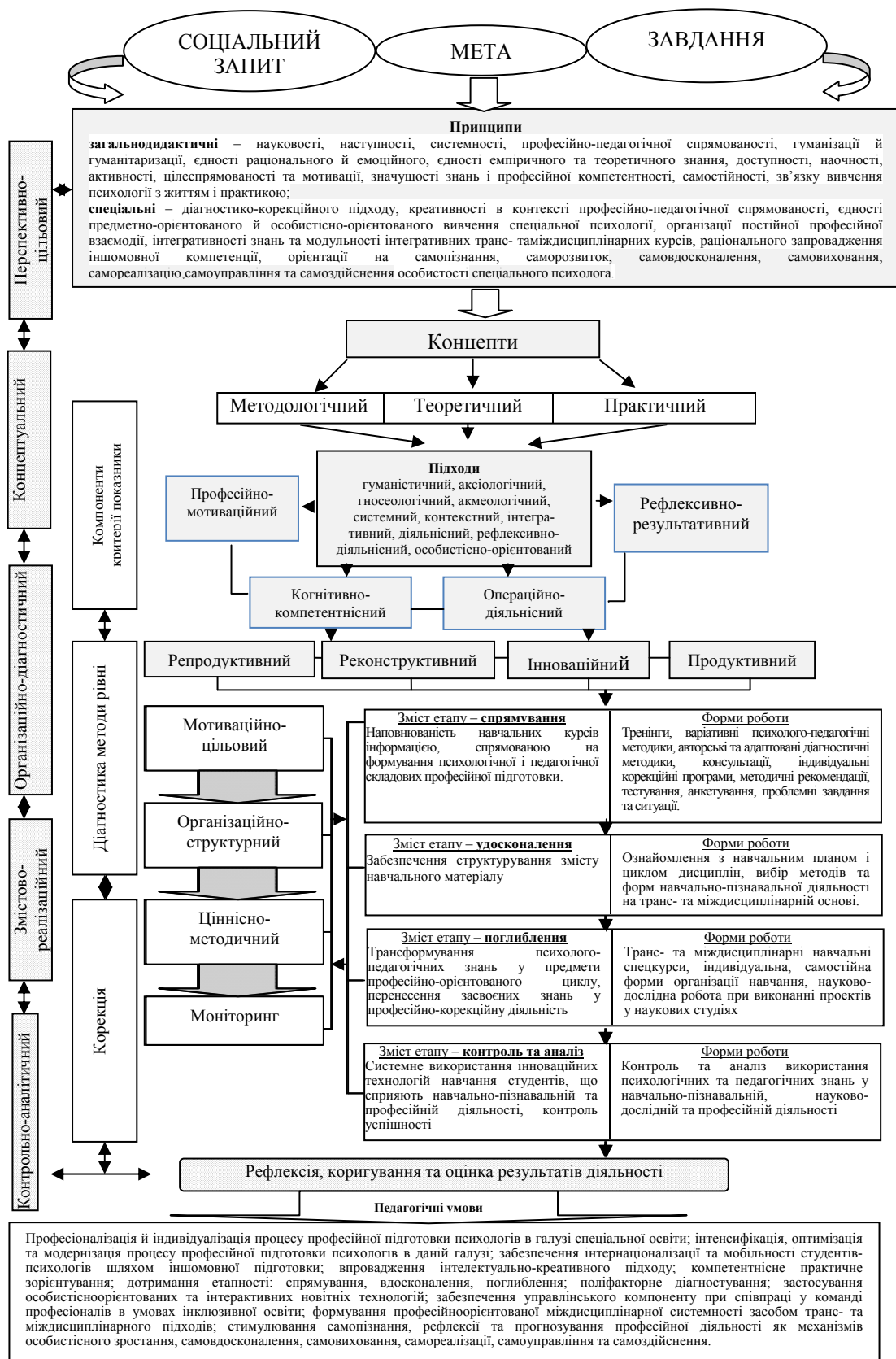


Рис. 4.1. Модель системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти

У розробленій системі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти відображено професійну підготовку у вищому навчальному закладі, де розкрито взаємозв'язки усіх висвітлених блоків з організаційно-методичним інструментарієм готовності майбутнього психолога до професійного самовдосконалення та самоздійснення у цілісній структурі професійної підготовки.

Окреме місце в системі форм та методів системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти посідають методи контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності. Система оцінювання знань, умінь та навичок студентів з транс- та міждисциплінарних спецкурсів здійснюється у форматі кредитно-модульної системи навчання, яка передбачає комплексний характер оцінювання за всіма видами навчально-пізнавальної діяльності. У процесі вивчення вищеописаних спецкурсів використовуються такі види контролю: поточний (оцінюється якість засвоєння матеріалу, який охоплюється темою семінарсько-практичного заняття, та сумлінність студента в роботі); проміжний (перевірка засвоєння студентом (магістрантом) системних моментів лекцій і стимулювання глибокого вивчення певного обсягу матеріалу курсу (письмова форма) та підсумковий (здійснюється у формі комплексної контрольної роботи, яка охоплює матеріал одного модуля). Загальна оцінка відповіді кожного студента є комплексною, вона враховує всі сторони його виступу: теоретичні знання, уміння застосовувати їх у розкритті методик діагностичної, реабілітаційної і корекційної роботи та реалізовувати у виконанні практичних завдань згідно з навчальними планами спеціальностей. При оцінюванні відповіді враховується також змістовність, креативність і якість висвітлення і достатність розкриття тематичного питання.

Аналітична складова має на меті аналіз кожного етапу здійснення навчальної діяльності, а також її організації задля всебічного осмислення й можливості вдосконалення через

прогнозування подальшої організації навчальної діяльності на рівні кожного з її ієрархічно побудованих компонентів.

Аналітичний компонент, у разі його ефективного функціонування, забезпечує глибинний аналіз мотивів, потреб, інтересів, прагнень, визначення цілей, організації й структурування, поетапного здійснення, що надасть необхідне прогнозування, передбачення потенційних утруднень і труднощів (а це додаткові можливості їх подолання) щодо подальшої інтенсифікації та оптимізації системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Цей компонент ще потужніше, ніж попередні, впливає на формування рефлексивної позиції студента вищого педагогічного навчального закладу [694; 697].

Отже, запропонована на цьому етапі система професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти становить сукупність форм і методів навчання та передбачає комплексний, системний підхід до процесу озброєння сучасного психолога необхідним комплексом актуальних інноваційних знань, практичних умінь та навичок професійної діяльності. Передумовою визначення адекватних форм та методів підготовки психолога є численність методик діагностичної, корекційної і реабілітаційної роботи в межах особистісно орієнтованої освіти.

Складові компоненти системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти представлені ієрархічно, відповідно до логіки навчального процесу й специфіки організації зазначеного процесу як безпосередньо складові навчальної діяльності. При цьому *результативно-рефлексивний* компонент виділяємо як окремий, що обов'язково присутній у кожному акті діяльності й визначає своєрідність змісту всіх інших компонентів.

Представлена педагогічна модель системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти має всі ознаки системи: наявність внутрішньої організації; підпорядкованість і

взаємозалежність елементів; динамічність, необхідність управління та ін.

Представлена система співвідноситься й визначається провідними принципами організації навчальної діяльності, які, у свою чергу, виходять з необхідності системного впливу на процеси міждисциплінарної фахової підготовки студентів. Модельне уявлення наочно демонструє суб'єктність процесу, що досліджується, і його відкритість зовнішнім впливам.

Таким чином, поліфункціональність професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти цілком очевидна. Представлену систему можна віднести до гнучких природних гуманістичних технологій, побачити її як цілісну систему різнорівневих, взаємопов'язаних компонентів. Характеристика етапів реалізації системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти має допомогти створити для особистості фахівця-психолога в галузі спеціальної освіти стійкі смисложиттєві орієнтири у мінливому світі, особистісний сенс професійної самореалізації в галузі спеціальної освіти саме у формі професійного самоздійснення, що розуміється як одна із найважливіших форм життєвого самоздійснення і характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця в обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоеднанням із професією, повсякчасною затребуваністю його професійної кваліфікації, широким використанням професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями, колегами з даної та з суміжних і дотичних галузей [694; 697].

Таким чином, поліфункціональність професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти цілком очевидна. Представлену систему можна віднести до гнучких природних гуманістичних технологій, побачити її як цілісну систему різнорівневих, взаємопов'язаних компонентів.

4.3. Результати експертної перевірки ефективності впровадження експериментальної системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти

Дієвість конкретних педагогічних і методичних досліджень характеризується не тільки новизною і теоретичною значущістю одержаних результатів, а й ступенем їх впливу на ефективність і якість вирішення конкретних навчально-виховних, психолого-педагогічних завдань. Тому до результатів науково-педагогічних досліджень ставляться такі вимоги: суспільна актуальність; наукова новизна; теоретична і практична значущість; наукова об'єктивність і достовірність; доступність висновків і рекомендацій для використання їх в інших конкретних наукових дослідженнях або в практичній діяльності; висвітлення міри, меж і умов ефективного застосування.

Вищезазначеними аспектами ми керувалися у науково-дослідній роботі при вимірюванні даних, одержаних у результаті психолого-педагогічного експерименту [727].

Відповідно до мети формувального експерименту, а саме, *науково обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити функціональну систему складових професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, розкрити психолого-педагогічні умови її реалізації та визначити її ефективність*, було визначено наступні завдання:

– експериментально перевірити ефективність запровадженого змісту, форм та методів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти в умовах навчально-виховного процесу вищого навчального педагогічного закладу;

– експериментально підтвердити доцільність впровадження в навчальний процес визначених психолого-педагогічних умов;

– виявити динаміку показників сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

З метою перевірки ефективності вирішення завдань формувального етапу експерименту та задля з'ясування впливу формувальної методики на якість і дієвість формування компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти було проведено спеціальне дослідження.

До дослідницько-експериментальної роботи було залучено 739 студентів, які навчались за напрямом магістратура 8.030105.01 Психологія (з 2017 року – спеціальність 053 Психологія), та студентів, які навчались за спеціальністю Корекційна освіта (за нозологіями) з відповідною спеціалізацією “Практичний (спеціальний) психолог” (з 2016 року – спеціальність 016 Спеціальна освіта), з яких ще на початку експерименту було сформовано наступні групи: Е1 (199 осіб), Е2 (294 особи), Е3 (246 осіб, яка потім була виведена в якості контрольної).

Також до експерименту було залучено 210 психологів, що навчались на курсах підвищення кваліфікації та працюють психологами в спеціальних закладах освіти.

Спеціального підбору студентів (спеціальних практикуючих психологів) для експериментальних груп не проводилися. Це дозволило, по-перше, забезпечити якісну репрезентативність вибірки. По-друге, – провести повноцінний природній педагогічний експеримент, у межах якого визначити вірогіднісно-статистичні методи щодо об'єктивної оцінки результатів та відібрати більш ефективні. По-третє, впровадити систему професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти у навчальний процес в умовах звичайної академічної групи.

З метою визначення ефективності системи формування компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, покладеної в основу формувального експерименту, було проведено діагностику показників кожного з компонентів означеного процесу, які зіставлялись із даними

констатувального етапу експерименту. Результати корекційного впливу було простежено шляхом порівняння підсумкових даних у контрольних і експериментальних групах. Подальший якісно-кількісний порівняльний аналіз здійснювався за допомогою критеріїв та показників і того ж набору інструментарію (методичних засобів), котрі застосовувалися на констатувальному етапі дослідження. Зазначене дозволило зробити узагальнені висновки щодо ефективності розроблених психолого-педагогічних умов та простежити динаміку змін досліджуваної якості.

Підтвердження ефективності системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, значущість професійних умінь та навичок студентів (спеціальних практикуючих психологів) у ході експериментальної апробації запропонованої системи визначались у проведеному нами дослідженні через низку методів кількісного аналізу якісних даних та методів вторинної статистичної обробки експериментальних даних. Було проведено виміри, які дозволити одержати кількісне вираження якості сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, що відбулись під час формувального етапу експерименту. Результативність формування зазначених компонентів визначалася системно, в процесі здійснення всього формувального етапу експерименту, а також на узагальнюючому етапі науково-дослідної роботи. Це зумовлено організацією багатofункціональної професійної діяльності студентів (спеціальних практикуючих психологів), безперервністю і систематичністю опанування теорії і практики процесу професійної підготовки протягом усього періоду навчання студентів у вищому педагогічному закладі а також специфічними особливостями досліджуваних параметрів, що вимагало лонгітюдного підходу у дослідженні. Процес професійного зростання та вдосконалення, що передбачений самою ідеєю процесу професійної підготовки спеціального психолога, відбувається за індивідуальною траєкторією та не

вичерпується часовими межами. Отже, виміри, що відбуваються протягом одного навчального року мають високу погрішність. Тому нами вивчалася динаміка професійного зростання певної частини учасників лонгітюдного дослідження (студентів, які навчались за напрямом магістратура 8.030105.01 Психологія (з 2017 року – спеціальність 053 Психологія), та студентів, які навчались за спеціальністю Корекційна освіта (за нозологіями) з відповідною спеціалізацією “Практичний (спеціальний) психолог” (з 2016 року – спеціальність 016 Спеціальна освіта), впродовж 3 років, тобто відбулася діагностика розгорнута у часі. Рівень сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти ми визначали систематично в процесі навчальних занять (тренінги, цільове впровадження спецкурсів), виконання науково-дослідної роботи у науково-дослідних студіях, під час проходження педагогічної практики та на основі аналізу результатів різних форм підсумкового контролю, виконання контрольних-тестових робіт, самостійної роботи, розробки програм, перспективних планів корекційної роботи, написання курсових та дипломних (магістерських) робіт, у яких висвітлювалися різноманітні аспекти компонентів професійної підготовки, або її елементи у поєднанні з іншими методами та технологіями навчально-виховного процесу. Однак, тривале дослідження не позбавлене недоліків, що зумовлені обмеженням кількості учасників експерименту. Високі показники, одержані завдяки ефекту комплексного впливу різних факторів, у тому числі й процесу особистісного розвитку. Тому, для одержання валідних результатів, поряд з лонгітюдними дослідженнями, нами було здійснено короткочасну, але масштабну експериментальну роботу з групами студентів різних спеціальностей та різних навчальних закладів терміном від одного до трьох років.

Беручи до уваги циклічність (дискретність) навчального процесу, а також гетерохроність формування різних складових особистості, була застосована система зрізової діагностики. Одержані дані порівнювалися з відповідними результатами

контрольних груп. Крім того, проводився порівняльний аналіз експериментальних даних між собою (по роках навчання) з метою оцінки ефективності кожного із розроблених нами компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Зміст та методики діагностики висвітлені нами вище при діагностуванні рівнів сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти та відповідних їм знань і вмінь на констатувальному етапі дослідження (див. підрозділ 2.5). Основний контроль здійснювався за допомогою констатувальних зрізів на початку формувального експерименту та після кожної стадії процесу професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Особливість та складність даної експериментальної роботи полягала у необхідності дослідження двох процесів, що відбувалися одночасно: освітньої (підготовка до професійної діяльності) та транс- і міждисциплінарної консолідації компонентів професійної підготовки. Тим самим підкреслюється пріоритет орієнтації психолого-педагогічних дисциплін на особистісне та професійне зростання майбутнього спеціального психолога в освітньому процесі. Окреслені характеристики, їхня динаміка відслідковувалася у процесі засвоєння студентами-психологами психологічних і педагогічних знань, як основи готовності до практичної реалізації їх в процесі організації ефективної діагностичної, реабілітаційної, корекційної і консультативно-просвітницької роботи.

Процес професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти можна вважати таким, що потребує осмислення й аналізу впродовж певного часу та спонукає до професійного зростання, самовдосконалення та змін в особистості на більш тривалий термін, ніж процес навчання у вищій школі. Тому даний аспект зазначеної підготовки у студентських групах простежувався нами у лонгітюдному дослідженні. Процес професійної підготовки проходив за умови доброзичливої атмосфери у групі під час активного навчально-

виховного процесу. Оскільки, означений розвиток відбувається лише за наступних психологічних умов: подолання психологічних захистів та бар'єрів, зменшення симптомів тривожності; формування системи знань, умінь, навичок як базису для розвитку професійної мотивації; сприяння самоактуалізації як основній передумові мотивації розвитку розроблених компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Дані, що були одержані на початкових етапах формувального експерименту, дозволили припустити, що:

– доцільною і методично виправданою є професійна підготовка висококваліфікованих фахівців у сфері психологічних знань, кінцева мета якої відповідає окресленим уявленням студента, магістра про майбутню професійну діяльність (предметність діяльності), стимулює відповідними заходами потребу у навчанні (вмотивованість діяльності), призводить у співзвуччя навчальну діяльність з особистою метою (цілеспрямованість діяльності), а також сприяє актуальному усвідомленню необхідності навчання як запоруки стати освіченою, культурною, професійною, конкурентоспроможною не лише на вітчизняному, а й на міжнародному ринку праці та успішною людиною (усвідомленість діяльності). Зазначене, *по-перше*, має сприяти актуалізації у кожного студента-психолога процесу саморозвитку, самовдосконалення та поглибленню особистісно-ціннісного світогляду кожного учасника експерименту, – природним наслідком цього будуть позитивні зміни у напрямку його особистісного росту; *по-друге*, навчання студентів уможливить підвищення рівня професійних психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, що у поєднанні з особистісним зростанням стане основною передумовою для професійного росту та формування фахової компетентності.

Дане припущення одержало підтвердження у ході подальшого формувального етапу експериментальної роботи.

Достовірність висновків багато у чому залежала від адекватності обраних критеріїв та параметрів оцінки. Найкращим чином про якість та ефективність досліджуваних процесів свідчили ті *позитивні* зміни, що відбувалися під впливом експериментальної системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Для одержання достовірних та об'єктивних даних було проведено діагностику змін індивідуального профілю професійно-значущих психолого-педагогічних знань та практичних умінь, якостей особистості, ціннісних орієнтацій, професійної спрямованості кожним учасником експерименту. Результатом окреслених змін в особистісному та професійному зростанні була сформованість зазначених компонентів. Отже, якщо підсумковим критерієм було обрано рівні сформованості складових професійної підготовки студентів (психологів), то операційними критеріями ми вважали різницю значень досліджуваних характеристик за період експериментального дослідження.

Для дотримання якості усіх діагностичних процедур у ході експериментального дослідження нами враховувалися такі провідні показники якості психолого-педагогічного дослідження: валідність, достовірність, надійність та репрезентативність [694]. Так, валідність та достовірність усіх психометричних досліджень учасників експерименту забезпечувались чіткою зорієнтованістю досліджень саме на складові досліджуваного процесу професійної підготовки психологів та створенням особливих комфортних, невимушених умов у проведенні дослідження, які надавали можливість реципієнтам поводити та презентувати себе у максимально вільному, відвертому та щирому стилі поведіння та уникати штучності й нещирості у відповідях, поведінці. Надійність отриманих у педагогічній психометрії даних підтверджувалась повторними тестуваннями та опитуваннями реципієнтів впродовж експерименту. Репрезентативність давала можливість уникати фальсифікації під час отримання та обробки результатів за рахунок

математично-статистичного підтвердження даних та чіткої визначеності експериментальної вибірки.

Задля одержання кількісних даних щодо розподілу студентів за рівнями сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти нами проведено зріз до початку і після закінчення формувального етапу експериментальної роботи у контрольних та експериментальних групах. Зрізи проводилися за методикою організації констатувального етапу дослідження відповідно до компонентів за чотирма критеріями: *професійно-мотиваційним, когнітивно-компетентнісним, операційно-діяльнісним, результативно-рефлексивним*, що дало можливість дослідити динаміку та одержати об'єктивну картину сформованості рівнів наступних компонентів:

– *професійно-мотиваційного* (сформованість ціннісних орієнтацій; сформованість мотиваційного ставлення до професійної діяльності; сформованість мотиваційного професійного спрямування);

– *когнітивно-компетентнісного* (системність знань; усвідомленість знань; стійкість знань (оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з постійним цілеспрямованим, довготривалим їх використанням));

– *операційно-діяльнісного* (готовність до професійної діяльності: сформованість діагностичних умінь; сформованість змістово-процесуальних умінь; сформованість прогностичних умінь; здатність використовувати набуті вміння та навички при вирішенні професійних завдань);

– *результативно-рефлексивного* (здатність до самоаналізу та рефлексії, орієнтація на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності) [694].

З метою визначення ефективності системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти на *контрольно-аналітичному* етапі було проведено порівняння показників рівня сформованості зазначених компонентів

професійної підготовки у учасників експериментальної та контрольної вибірок до початку формувального етапу і в кінці, здійснено її аналіз, а також перевірено статистичну гіпотезу дослідження.

Аналіз результатів дослідження дозволяє дійти висновку про те, що показники рівня сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти в експериментальних групах зазнали більш суттєвих позитивних змін, ніж в контрольній групі. Порівняльні показники сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти на початку та в кінці формувального етапу дослідження в контрольній і експериментальних групах за визначеними критеріями подано у табл. 4.1.

Таблиця 4.1

***Розподіл учасників формувального етапу дослідження
за рівнями сформованості компонентів професійної підготовки
психологів в галузі спеціальної освіти***

Рівні	Етапи експерименту	Експериментальні групи	Критерії							
			Професійно-мотиваційний		Когнітивно-компетентнісний		Операційно-діяльнісний		Результативно-рефлексивний	
			Абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Високій (Інноваційний)	ФЕ (на початку)	Групи Е1 (199 осіб)	4	2,0	8	4,0	7	3,5	9	4,5
		Групи Е2 (294 особи)	7	2,4	14	4,8	11	3,7	15	5,1
		Групи К (246 осіб)	7	2,8	12	4,9	9	3,7	10	4,0
		Психологи (210 осіб)	9	4,3	3	1,4	1	0,5	12	5,7
	ФЕ (в кінці)	Групи Е1 (199 осіб)	58	29,1	68	34,2	46	23,1	44	22,1
		Групи Е2 (294 особи)	88	29,9	98	33,3	71	24,1	67	22,8
		Групи К (246 осіб)	49	19,9	30	12,2	12	4,9	12	4,9
		Психологи (210 осіб)	12	5,7	14	6,7	18	8,6	29	13,8
Достатній (Продуктивний)	ФЕ (на початку)	Групи Е1 (199 осіб)	75	37,7	56	28,1	10	5,0	14	7,0
		Групи Е2 (294 особи)	110	37,4	80	27,2	18	6,1	16	5,4
		Групи К (246 осіб)	92	37,4	68	27,7	16	6,5	16	6,5
		Психологи (210 осіб)	26	12,4	20	9,5	24	11,4	48	22,9
	ФЕ (в кінці)	Групи Е1 (199 осіб)	101	50,8	82	41,2	92	46,2	96	48,2
		Групи Е2 (294 особи)	147	50,0	124	42,2	138	46,9	128	43,5
		Групи К (246 осіб)	99	40,2	79	32,1	62	25,2	56	22,8
		Психологи (210 осіб)	110	52,4	74	35,2	40	19,0	90	42,9
Середній (Реконструктивний)	ФЕ (на початку)	Групи Е1 (199 осіб)	100	50,3	105	52,8	40	20,1	68	34,2
		Групи Е2 (294 особи)	140	47,6	148	50,3	70	23,8	94	32,0
		Групи К (246 осіб)	123	50,0	128	52,0	58	23,6	88	35,8
		Психологи (210 осіб)	121	57,6	69	32,9	88	41,9	70	33,3
	ФЕ (в кінці)	Групи Е1 (199 осіб)	37	18,6	46	23,1	31	15,6	38	19,1
		Групи Е2 (294 особи)	56	19,1	66	22,5	47	16,0	62	21,1
		Групи К (246 осіб)	83	33,8	111	45,1	67	27,2	79	32,1
		Психологи (210 осіб)	74	35,2	49	23,3	76	36,2	50	23,8

Рівні	Етапи експерименту	Експериментальні групи	Критерії							
			Професійно-мотиваційний		Когнітивно-компетентнісний		Операційно-діяльнісний		Результативно-рефлексивний	
			Абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Низький (Репродуктивний)	ФЕ (на початку)	Групи Е1 (199 осіб)	20	10,0	30	15,1	142	71,4	108	54,3
		Групи Е2 (294 особи)	37	12,6	52	17,7	195	66,4	169	57,5
		Групи К (246 осіб)	24	9,8	38	15,4	163	66,2	132	53,7
		Психологи (210 осіб)	54	25,7	118	56,2	97	46,2	80	38,1
	ФЕ (в кінці)	Групи Е1 (199 осіб)	3	1,5	3	1,5	30	15,1	21	10,6
		Групи Е2 (294 особи)	3	1,0	6	2,0	38	13,0	37	12,6
		Групи К (246 осіб)	15	6,1	26	10,6	105	42,7	99	40,2
		Психологи (210 осіб)	14	6,7	73	34,8	76	36,2	41	19,5
Усього		739		739		739		739		

Динаміка зрушень у показниках рівня сформованості професійно-мотиваційного компоненту за відповідним критерієм майбутніх психологів в експериментальних (Е1 і Е2) та контрольних групах (К) становить: високий (інноваційний) рівень: +27,1%, +27,5%, +17,1%; достатній (продуктивний) рівень: +13,1%, +12,6%, + 2,8%; середній (реконструктивний): – 31,7%, –28,5%, –16,2%; низький (репродуктивний): –8,5%, – 11,6%, –3,7%. У групі спеціальних практикуючих психологів становить: високий (інноваційний) рівень: +1,4%; достатній (продуктивний) рівень: +30,0%; середній (реконструктивний): – 22,4%; низький (репродуктивний): –19,0%.

За когнітивно-компетентнісним критерієм динаміка зрушень у показниках рівня сформованості даного компоненту відповідно становить: високий (інноваційний) рівень: +30,2%, +28,5%, +7,3%; достатній (продуктивний) рівень: +13,1%, +15,0%, +4,4%; середній (реконструктивний): –29,7%, –27,8%, – 6,9%; низький (репродуктивний): –13,6%, –15,7%, –4,8%. У групі спеціальних практикуючих психологів становить: високий (інноваційний) рівень: +5,3%; достатній (продуктивний) рівень: +25,7%; середній (реконструктивний): –9,6%; низький (репродуктивний): –21,4%.

Динаміка зрушень у показниках рівня сформованості операційно-діялісного компоненту за відповідним критерієм становить: високий (інноваційний) рівень: +19,6%, +20,4%, +1,2%; достатній (продуктивний) рівень: +41,2%, +40,8%, + 18,7%; середній (реконструктивний): –4,5%, –7,8%, +3,6%; низький (репродуктивний): –56,3%, –53,4%, –23,5%. У групі

спеціальних практикуючих психологів становить: високий (інноваційний) рівень: +8,1%; достатній (продуктивний) рівень: +7,6%; середній (реконструктивний): -5,7%; низький (репродуктивний): -10,0%.

Зміни показників рівня сформованості *результативно-рефлексивного компонента* за відповідним критерієм становлять: високий (інноваційний) рівень: +17,6%, +17,7%, +0,9%; достатній (продуктивний) рівень: +41,2%, +38,1%, +16,3%; середній (реконструктивний): -15,1%, -10,9%, -3,7%; низький (репродуктивний): -43,7%, -44,9%, -13,5%. У групі спеціальних практикуючих психологів становить: високий (інноваційний) рівень: +8,1%; достатній (продуктивний) рівень: +20,0%; середній (реконструктивний): -9,5%; низький (репродуктивний): -18,6%.

У експериментальних групах відбулось значне зниження кількості студентів (психологів), які показали низький та середній рівні сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти і одночасно – зростання кількості студентів із достатнім і високим рівнями. Порівняльний аналіз рівнів сформованості компонентів професійної підготовки студентів і спеціальних практикуючих психологів у експериментальних та контрольних групах після проведення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи за кожним критерієм представлений.

У контрольних групах значних змін не було зафіксовано, хоча, навчаючись за традиційною програмою, яка не передбачала спеціально організованого формування компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти та психологічних і педагогічних фахових знань та умінь їх використання у корекційній діяльності. Певна частина студентів перейшла на більш високі рівні сформованості визначених компонентів (наприклад, за професійно-мотиваційним критерієм на високий рівень перейшли 42 особи; кількість учасників на достатньому рівні збільшилась на 7; на середньому та низькому – відповідно зменшилась кількість учасників на 40 та 9 осіб). Також

відбулися незначні у порівнянні з експериментальними групами позитивні зміни за когнітивно-компетентнісним, операційно-діяльнісним, результативно-рефлексивним критеріями. Останні дані дали можливість зробити припущення про те, що традиційний зміст медико-біологічних, психолого-педагогічних та інших дисциплін професійно орієнтованого циклу у структурі підготовки сучасного психолога до професійної діяльності не сприяє забезпеченню достатнього рівня формування компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, що, як виявило проведене нами дослідження, уможливлене представлена нами експериментальна модель.

Позитивні зміни, у порівнянні з експериментальними групами, за всіма критеріями сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти у групі працюючих психологів дозволили припустити, що дистанційна форма навчання та самостійне оволодіння підготовкою не сприяє великим зрушенням, що свідчить про необхідність внесення корективів та організації більш системного навчання.

Для перевірки достовірності одержаних під час формувального експерименту висновків і гіпотези дослідження проведено статистичний аналіз методами статистичної обробки експериментальних даних для з'ясування того факту, що різниця показників у експериментальних і контрольних групах є суттєвою, тобто наслідком впровадження розробленої моделі, а не впливом випадкових чинників. Для цього нами обрано багатфункціональний критерій F^* Фішера (кутове перетворення Фішера). Наш вибір пояснюється тим, що вказаний критерій можна застосовувати до будь-яких вибірок (як зв'язаних, так і не зв'язаних), експериментальне вимірювання може здійснюватися за допомогою будь-якої шкали, починаючи зі шкали назв, якщо у кожній з вибірок не менше п'яти досліджуваних, то співвідношення між об'ємами цих вибірок можуть бути довільними [386, с. 158-176]

Нульова гіпотеза H_0 : експериментальні та контрольна вибірки за рівнем сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти на початку експерименту статистично однорідні. *Альтернативна гіпотеза H_1* : експериментальні та контрольна вибірки за рівнем сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти на початку експерименту статистично різні. Аналогічні гіпотези (H_0 та H_1) формулюються для результатів контрольної та експериментальних вибірок по завершенню експерименту.

Дослідження ефективності методики проводилося за кожним з чотирьох компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Для перевірки нульової гіпотези за допомогою критерію φ^* Фішера обчислюється емпіричне значення φ^* за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_2 - \varphi_1) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_2 – кут, що відповідає більшій процентній частині;

φ_1 – кут, що відповідає меншій процентній частині;

n_1 та n_2 – обсяги вибірок.

Обчислене емпіричне значення φ^* , яке отримане на основі експериментальних даних, порівнюється з критичним значенням $\varphi^*_{кр.}$ критерію φ^* Фішера з урахуванням значущості α . За таблицею “Рівні статистичної значущості різних значень критерія φ^* Фішера (по Е. В. Гублеру, 1978)” маємо: $\varphi^*_{кр.} = 1,64$ для рівня значущості $\alpha = 0,05$, $\varphi^*_{кр.} = 2,31$ для рівня значущості $\alpha = 0,01$. При виконанні нерівності $\varphi^* < \varphi^*_{кр.}$ нульова гіпотеза дослідження приймається.

У результаті статистичного аналізу встановлено, що до впровадження експериментальної методики контрольна та обидві експериментальні вибірки є однорідні за усіма чотирма критеріями за всіма рівнями. Після проведення формувального експерименту результати експериментальної групи Е1 та експериментальної групи Е2 статистично відрізняються від результатів контрольної групи К за рівнем сформованості

професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти за всіма чотирма критеріями по всіх рівнях, що виділені в роботі (для когнітивно-компетентнісного, оперативно-діяльнісного та результативно-рефлексивного критеріїв по всіх рівнях приймаємо $\alpha=0,01$; для професійно-мотиваційного критерію по рівнях “високий” та “достатній” альтернативна гіпотеза приймається з рівнем значення $\alpha=0,05$, а по рівнях “середній” та “низький” – з рівнем значущості $\alpha=0,01$).

Цей результат підтверджує гіпотезу про ефективність системи професійної підготовки студентів психологів в галузі спеціальної освіти у вищих навчальних закладах.

Для з'ясування наявності суттєвої різниці результатів у групі психологів за рівнями сформованості професійної підготовки за результатами констатувального та формувального етапу експерименту, тобто наслідку дії системи дослідження, а не впливу випадкових чинників, використовуємо двобічний t – критерій Стьюдента для зв'язаних вибірок:

$$t_{емп} = \frac{2 \cdot \bar{d}}{Sd} \sqrt{n}$$

де $\bar{d} = \frac{1}{n} \sum d_i$ – середнє різниць; n – обсяг вибірки;

$d_i = (x_{i1} - x_{i2})$ – різниця i -тих значень; $Sd = \sqrt{\frac{\sum (\bar{d} - d_i)^2}{n - 1}}$ – стандартне відхилення $d_i \cdot \bar{d}$.

Нульова гіпотеза H_0 : група психологів за рівнями сформованості критеріїв професійної підготовки в галузі спеціальної освіти за результатами констатувального і формувального етапів експерименту має статистично однакові показники. Альтернативна гіпотеза H_1 : група психологів за рівнями сформованості критеріїв професійної підготовки в галузі спеціальної освіти за результатами констатувального і формувального етапів експерименту має статистично різні показники. Обчислене емпіричне значення $t_{емп}$ порівнюють з

критичним значенням критерію t Стьюдента для відповідного рівня значущості $\alpha=0,05$ (чи $\alpha=0,01$) і числа ступенів вільності $df=n-1$, де n – обсяг вибірки. При виконанні нерівності $t_{Емп} < t_{Кр}$ нульова гіпотеза приймається. В іншому випадку нульова гіпотеза відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза на рівні значущості α .

Емпіричне значення критерію знаходимо після розрахунків значень середніх вибірок, а також проміжних показників: $\overline{x_1}$ – середнє значення вибірки на констатувальному етапі, $\overline{x_2}$ – середнє значення вибірки на формувальному етапі, \overline{d} – середнє різниць, Sd – стандартне відхилення результатів.

Обчислимо $t_{емп}$ для кожного рівня сформованості критеріїв складових професійної підготовки в галузі спеціальної освіти. Маємо:

Високий рівень сформованості: $\overline{x_1} = 6,25$; $\overline{x_2} = 18,25$; $\overline{d} = 12,0$; $Sd = 6,633$.

Емпіричне значення критерію дорівнює: $t_{емп} = 7,236$.

Критичні значення для нашого числа ступенів вільності: $t_{0,05} = 3,182$ і $t_{0,01} = 5,841$. Оскільки $7,236 > 5,841$, то для високого рівня сформованості ми приймаємо альтернативну гіпотезу з рівнем значущості $\alpha=0,01$.

Аналогічно отримуємо: достатній рівень сформованості: $\overline{x_1} = 29,5$; $\overline{x_2} = 78,5$; $\overline{d} = 49,0$; $Sd = 28,213$. Емпіричне значення критерію дорівнює: $t_{емп} = 6,947$. Обчислення значення дає змогу нам прийняти альтернативну гіпотезу з рівнем значущості $\alpha=0,01$.

Середній рівень сформованості: $\bar{x}_1 = 87,0$; $\bar{x}_2 = 62,25$; $\bar{d} = 24,75$; $Sd = 15,305$. Емпіричне значення критерію дорівнює: $t_{emp} = 6,468$. Обчислення значення дає змогу нам прийняти альтернативну гіпотезу з рівнем значущості $\alpha=0,01$.

Низький рівень сформованості: $\bar{x}_1 = 87,25$; $\bar{x}_2 = 51$; $\bar{d} = 36,25$; $Sd = 10,5$. Емпіричне значення критерію дорівнює: $t_{emp} = 13,81$. Обчислення значення дає змогу нам прийняти альтернативну гіпотезу з рівнем значущості $\alpha=0,01$.

Проведені статистичні дослідження підтверджують той факт, що представлена наукова модель дає значні зміни в сторону підвищення результатів у досліджуваній групі психологів.

Для встановлення зв'язків між окремими структурними компонентами професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти нами був використаний кореляційний аналіз (побудова кореляційної матриці). Це дозволило виявити статистично значущі кореляційні зв'язки між усіма чотирма критеріями професійної підготовки. Аналіз кореляційних зв'язків проводився засобами комп'ютерної обробки даних у пакеті "Аналіз даних" електронної таблиці Excel (див. Табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Кореляційна матриця

	Професійно-мотиваційний	Когнітивно-компетентнісний	Операційно-діяльнісний	Результативно-рефлексивний
Професійно-мотиваційний	1			
Когнітивно-компетентнісний	0,95187	1		
Операційно-діяльнісний	0,64736	0,43942	1	
Результативно-рефлексивний	0,71866	0,59228	0,95064	1

Аналіз результатів дозволив зробити висновок, що між усіма рядами даних за визначеними критеріями складових професійної підготовки психологів існує прямий зв'язок (всі коефіцієнти кореляції додатні). Варто відзначити яскраво виражений, значущий зв'язок між даними за критеріями професійно-мотиваційним і когнітивно-компетентнісним (коефіцієнт кореляції $r=0,95187$), операційно-діяльнісним і результативно-рефлексивним (коефіцієнт кореляції $r=0,95064$), та професійно-мотиваційним і результативно-рефлексивним (коефіцієнт кореляції $r=0,71866$). Слабкі кореляційні зв'язки в результатах наших досліджень не встановлені (в кореляційній таблиці відсутні коефіцієнти, що близькі до нуля).

Відтак, вибудовується ланцюг взаємозалежності даних за усіма чотирма критеріями, що мають такий логічний зв'язок у структурі формування компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти (мотивація–знання–уміння, з акцентом на зв'язок між знаннями та вміннями їх використовувати у корекційній діяльності). Підвищення даних за попереднім складовим викликає аналогічну ланцюжкову реакцію підвищення у наступних позиціях заявленої послідовності. Отже, запропонована нами функціональна система складових професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, яка враховує послідовність включення усіх зазначених компонентів є ефективною, що підтверджується представленою вище математично-статистичною обробкою експериментальних даних.

Таким чином, представлений якісний та кількісний аналізи одержаних нами результатів показав позитивну динаміку рівнів сформованості складових професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти відповідно до визначеної системи критеріїв та їх показників, яка відбулася під час експериментальної перевірки розробленої теоретичної моделі. Підтверджено, що важливим чинником організації функціонування даної системи складових професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти стає медична, психологічна і

педагогічна компетентності та висока вмотивованість у процесі корекційно-педагогічної, реабілітаційної, діагностичної та консультативно-просвітницької діяльності. Співвідношення результатів констатувального та контрольного етапів експерименту говорить про ефективність запропонованої системи складових професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

Висновки до четвертого розділу

Науково обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено функціональну систему професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Спроектвана система професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти спрямована на досягнення конкретної мети – формування у сучасного спеціального психолога фахових психолого-педагогічних знань, озброєння його новітніми психолого-педагогічними, діагностичними, корекційними, реабілітаційними технологіями створення психолого-педагогічних умов у корекційному просторі, що стимулюють індивідуально-творче самовиявлення учасників корекційного навчально-виховного процесу, забезпечують успішність освітньої та соціальної інтеграції, конкурентоспроможність на світовому ринку праці. Зазначена система передбачає підготовку висококваліфікованого фахівця – організатора сучасного корекційно-педагогічного освітнього простору, що будується на засадах особистісноорієнтованої педагогічної концепції.

Запропонована система професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти передбачає системний підхід до процесу озброєння сучасного спеціального психолога необхідним комплексом актуальних інноваційних знань, практичних умінь та навичок професійної діяльності. Складові компоненти системи представлені відповідно до логіки навчального процесу й специфіки організації професійної

підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. На основі системоутворювальних засад схарактеризовано складові створеної й реалізованої інноваційної системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, що має ієрархічну структуру реалізації: перспективно-цільовий блок; концептуальний блок; організаційно-діагностичний блок; змістово-реалізаційний блок передбачав визначення етапності впровадження системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти в реальний навчально-виховний процес: 1-й етап – мотиваційно-цільовий (підготовчий) (форми роботи: тренінги, варіативні психолого-педагогічні методики, авторські та адаптовані діагностичні методики, консультації, індивідуальні корекційні програми, методичні рекомендації, тестування, анкетування, проблемні завдання та ситуації тощо), 2-й етап – організаційно-структурний (організаційний) (форми роботи: ознайомлення з навчальним планом і циклом дисциплін, спецкурсів, що вивчаються, вибір методів та форм навчально-пізнавальної діяльності), 3-й етап – ціннісно-методичний (основний) (форми роботи: транс- та міждисциплінарні спецкурси, індивідуальна, самостійна форми організації навчання, науково-дослідна робота у наукових студіях), 4-й етап – моніторинг (заключний) (форми роботи: контроль та аналіз використання психологічних та педагогічних знань у навчально-пізнавальній, науково-дослідній та професійній діяльності; контрольно-аналітичний блок (рефлексія, коригування та оцінка результатів проведеної діяльності).

З'ясовано, що забезпечення в навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу сукупності визначених педагогічних умов уможливить ефективність і результативність процесу професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти як результат належного функціонування відповідної педагогічної системи в умовах сьогодення.

Розроблений комплекс критеріїв і показників сформованості компонентів професійної підготовки психологів у

галузі спеціальної освіти надав можливість оцінити ефективність системи зазначеної підготовки та зафіксував як професійні, так і особистісні зміни, що відбулися під час опанування медико-психологічними і педагогічними знаннями, вміннями та навичками. Динаміка зрушень у показниках рівня сформованості професійно-мотиваційного компоненту за відповідним критерієм майбутніх психологів в експериментальних (Е1 та Е2) та контрольних групах (К) становить: високий (інноваційний) рівень: +27,1%, +27,5%, +17,1%; достатній (продуктивний): +13,1%, +12,6%, + 2,8%; середній (реконструктивний): -31,7%, -28,5%, -16,2%; низький (репродуктивний): -8,5%, -11,6%, -3,7%; у психологів-практиків: +1,4%; +30,0%; -22,4%; -19,0%, відповідно. За когнітивно-компетентнісним: високий (інноваційний) рівень: +30,2%, +28,5%, +7,3%; достатній (продуктивний) рівень: +13,1%, +15,0%, + 4,4%; середній (реконструктивний): -29,7%, -27,8%, - 6,9%; низький (репродуктивний): -13,6%, -15,7%, -4,8%; у психологів-практиків: +5,3%; +25,7%; -9,6%; -21,4%. За операційно-діяльнісним: високий (інноваційний) рівень: +19,6%, +20,4%, +1,2%; достатній (продуктивний): +41,2%, +40,8%, + 18,7%; середній (реконструктивний): -4,5%, - 7,8%, +3,6%; низький (репродуктивний): -56,3%, -53,4%, -23,5%; у психологів-практиків: +8,1%; +7,6%; -5,7%; -10,0%. За результативно-рефлексивним: високий (інноваційний) рівень: +17,6%, +17,7%, +0,9%; достатній (продуктивний) рівень: +41,2%, +38,1%, +16,3%; середній (реконструктивний): -15,1%, - 10,9%, -3,7%; низький (репродуктивний): -43,7%, -44,9%, - 13,5%. у психологів-практиків: +8,1%; +20,0%; -9,5%; -18,6%. Кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту і одержаний на їхній основі статистичний матеріал дозволив зробити висновки про те, що впровадження в педагогічний процес вищої школи та в умови післядипломної освіти системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти дало позитивні результати. Студенти (психологи), учасники експериментальних груп, порівняно з

тими, що навчалися за традиційною системою (учасники контрольних груп) продемонстрували вищий рівень сформованості зазначених компонентів. Перевірка значущості виявлених відмінностей за багатофункціональний критерієм φ^* Фішера і двобічним t – критерієм Стьюдента підтвердила їхню достовірність на рівні значущості 0,01 і 0,05.

За допомогою кореляційного аналізу даних формувального дослідження було встановлено основні кореляційні зв'язки між критеріальними характеристиками сформованості *компонентів* професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Результати теоретико-експериментального пошуку підтвердили, що впровадження розробленої системи в умовах фахової підготовки спеціальних психологів (практичних) забезпечує ефективність *системи* професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Відтак, мають серйозну перспективу наступні пошуки ефективних шляхів та методів реалізації та подальшого вдосконалення *системи* професійної підготовки психологів різних спеціалізацій в галузі спеціальної освіти.

В И С Н О В К И

Теоретико-методологічний аналіз та результати системного емпіричного дослідження професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освітисвідчили ефективність розв'язання мети й завдань наукового пошуку та дозволили сформулювати наступні висновки:

1. Аналіз результатів наукових досліджень теоретичного спадку вітчизняної та світової вищої спеціальної освіти та споріднених галузей професійної освіти висвітлив варіативність поглядів на зазначену проблему.

Здійснений аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти засвідчив перспективність для розбудови української системи кадрового забезпечення психологічної служби спеціальних та інклюзивних закладів освіти та реабілітації й дозволив зробити висновки, які можуть стати підґрунтям оптимізації досліджуваної фахової підготовки в Україні: професійна підготовка психологів означеної галузі має характеризуватися системністю, різноманітністю, спеціалізованістю, практичною зорієнтованістю, сертифікованістю, націленістю на підвищення рівня конкурентоспроможності. Сучасна система підготовки фахівців психологічного профілю в різних країнах світу має значні напрацювання теоретичного та практичного спрямування, які необхідно всебічно використати для вітчизняної вищої школи. Зазначене має здійснюватися за умови раціонального поєднання зарубіжного передового педагогічного досвіду на царині психологічної освіти з новаторським доробком українських вчених у галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології, практиків спеціальної та інклюзивної освіти. З'ясування сутності понять “професійна компетентність”, “конкурентоспроможність” та “професійна мобільність” доводить, що вони є взаємозалежними

та взаємообумовленими, і обґрунтовує їх розгляд в єдиній тріаді в якості інтегративного показника рівня успішності професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

2. Визначено концептуальні засади теорії та практики професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, визначено їх сутність та структуру. Встановлено, що провідна ідея професійної підготовки психологів означеної галузі полягає у запровадженні такої функціональної системи, впровадження якої дало б змогу цілевідповідно, методологічно й освітньо-процесуально забезпечити якість і результативність навчально-виховного процесу у вищій школі.

Обґрунтовано доцільність використання за основу наукового пошуку консолідацію методологічного, теоретичного та практичного концептів у сукупності відповідних їм підходів (гуманістичний, аксіологічний, гносеологічний, акмеологічний, системний, контекстний, інтегративний, діяльнісний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, рефлексивно-діяльнісний, особистісноорієнтований), що представлені інтегральною взаємодією і є нерозривним механізмом стосовно професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Отже, комплексне поєднання концептуальних підходів створює передумови до глибинного розуміння і осягнення суті та шляхів вдосконалення досліджуваного феномену професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

3. На підґрунті узагальнення концептуальних підходів було окреслено принципи та педагогічні умови професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. До системи принципів включено наступні: загальнодидактичні – науковості, наступності, системності, професійно-педагогічної спрямованості, гуманізації й гуманітаризації, єдності раціонального й емоційного, єдності емпіричного та теоретичного знання, доступності, наочності, активності, цілеспрямованості та мотивації, значущості знань і професійної компетентності, самостійності, зв'язку вивчення психології з

життям і практикою; спеціальні – діагностико-корекційного підходу, креативності в контексті професійно-педагогічної спрямованості, єдності предметно-орієнтованого й особистісно-орієнтованого вивчення спеціальної психології, організації постійної професійної взаємодії, інтегративності знань та модульності інтегративних транс- та міждисциплінарних курсів, раціонального запровадження іншомовної компетенції, орієнтації на самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення, самовиховання, самореалізацію, самоуправління та самоздійснення особистості спеціального психолога. Вищенаведені принципи органічно пов'язані між собою. Їх взаємодоповнення і сумісна реалізація підвищують якість процесу підготовки майбутніх спеціальних психологів, забезпечують цілісність функціонування процесу професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Разом з тим, кожний принцип має свою зону найбільш повного здійснення. Усвідомлення й упровадження принципів у навчальному процесі надало можливість організувати такий процес відповідно до його закономірностей, обґрунтовано й свідомо визначити його цілі й виважено підійти до змістового наповнення, відбору форм і методів навчання, що були тотожними цілям.

Сформований спектр педагогічних умов: професіоналізація й індивідуалізація процесу професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти; інтенсифікація, оптимізація та модернізація процесу професійної підготовки психологів у даній галузі; забезпечення інтернаціоналізації та мобільності студентів-психологів шляхом іншомовної підготовки; впровадження інтелектуально-креативного підходу; компетентнісне практичне зорієнтування; дотримання етапності: поліфакторне діагностування; застосування особистісноорієнтованих та інтерактивних новітніх технологій; забезпечення управлінського компонента при співпраці у команді професіоналів в умовах інклюзивної освіти; формування професійноорієнтованої міждисциплінарної

системності засобом транс- та міждисциплінарного підходів; стимулювання самопізнання, рефлексії та прогнозування професійної діяльності як механізмів особистісного зростання, самовдосконалення, самовиховання, самореалізації, самоуправління та самоздійснення.

4. Визначено компоненти професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти: професійно-мотиваційний, когнітивно-компетентнісний, операційно-діяльнісний, результативно-рефлексивний. Дані структурні компоненти є взаємопов'язаними, взаємозалежними та доповнюючими один одного.

Відповідно до кожного структурного компонента, враховуючи специфіку діяльності спеціального психолога, визначено критерії та показники рівнів їх сформованості: професійно-мотиваційний; когнітивно-компетентнісний; операційно-діяльнісний; результативно-рефлексивний.

На основі визначених критеріїв та показників та за допомогою підібраних організаційних форм і методів діагностування виокремлено чотири рівні сформованості зазначених компонентів: високий (інноваційний), достатній (продуктивний), середній (реконструктивний) та низький (репродуктивний).

5. Згідно аналізу результатів констатувального етапу дослідження визначено об'єктивний стан сформованості компонентів професійної підготовки, що уможливив висновок щодо тактики проведення формувального експерименту, враховуючи особливості та потенційні можливості його учасників, та підтвердив доцільність вдосконалення процесу навчання майбутніх і працюючих спеціальних психологів, спрямованого саме на вдосконалення компонентів професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Виділені теоретико-методологічні засади змістової, методичної та організаційної складових професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти підтвердили доцільність та виступили підґрунтям для розробки системи зазначеного процесу.

За результатами емпіричного дослідження *професійно-мотиваційного компонента* було з'ясовано, що високий (інноваційний) рівень сформованості компоненту виявлений лише у 2,0%, 2,4%, 2,8% в групах Е1, Е2, Е3, відповідно, серед психологів-практиків – лише 4,3%; *когнітивно-компетентнісного*: 4,0%, 4,8%, 4,9%, серед психологів-практиків – лише 1,4%; *оперативно-діяльнісного*: стверджуємо про переважання низького (репродуктивного) рівня: 71,4%, 66,4%, 66,2% та лише 3,5%, 3,7%, 3,7% виявили високий (інноваційний), серед психологів-практиків високий (інноваційний) рівень мали 0,5%, а низький (репродуктивний) – 46,2%; *результативно-рефлексивного*: переважання низького (репродуктивного) рівня: 54,3%, 57,5%, 53,7%, лише 4,5%, 5,1%, 4,0% виявили високий (інноваційний) рівень, серед психологів-практиків високий (інноваційний) рівень мають 5,7%, а низький (репродуктивний) – 38,1%.

Аналіз результатів підтвердив необхідність трансформації змісту професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти з урахуванням особливостей наукової і професійної діяльності на світовому ринку послуг. Реалізація зазначеного передбачає гнучкість змісту досліджуваної професійної підготовки у закладах вищої освіти, що полягає в постійному оновленні/вдосконаленні всіх її структурних компонентів відповідно до актуальних тенденцій (глобалізації, інтеграції, стандартизації, фундаменталізації, інформатизації, неперервності, інноваційності), перспектив розвитку вищої освіти та сучасних вимог до підготовки психологів до наукової і професійної діяльності інноваційного характеру з урахуванням попиту на світовому ринку послуг.

6. Розкрито теоретичну та практичну сутність новітніх тенденцій професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти у закладах вищої освіти.

Дієвим засобом формування ключових компетенцій психолога в галузі спеціальної освіти є педагогічні технології, що розглядалися нами як сукупність методів навчання крізь

призму релевантних ознак освітніх результатів, їх дієвості при визначенні якості вищої освіти. А саме: компетентнісний підхід як засіб модернізації професійної підготовки, креативно-інтелектуальний підхід як передумова професійного та особистісного становлення спеціального психолога та трансдисциплінарність як засіб в контексті професійної підготовки конкурентноспроможного психолога в галузі спеціальної освіти.

Аналіз застосування сучасних інноваційних технологій у підготовці психологів у галузі спеціальної освіти виявив такі тенденції: універсальна взаємодія різних педагогічних систем і технологій навчання, впровадження на практиці нових форм і цілісних педагогічних систем забезпечує ефективність педагогічного процесу; значне зростання ролі іншомовної комунікативної спрямованості навчання, що слугує професійною та культурною базою для фахівця та дає йому можливість бути рівноправним партнером у міжнародному співробітництві; активне використання технічних засобів; зростання ролі мобільності студента як учасника навчального процесу в умовах інтернаціоналізації.

Визначено, що проблематика модульного транс- та міждисциплінарного навчання спрямована на впровадження нових інноваційних методик, що інтенсивно розвиваються і в галузі спеціальної освіти. Дані підходи до організації навчального процесу у вищій школі дозволяють виконувати вимоги науки третього покоління, сформульовані в термінах компетенцій. Саме міждисциплінарні зв'язки відповідають за цілісність сучасного навчального процесу.

Доведено, що професійна підготовка спеціальних психологів має базуватися на компетентнісному підході, який повинен включати програми викладання та методичні рекомендації з обов'язковими фаховими практикумами, тренінгами та спецкурсами для студентів та практикуючих спеціальних психологів. Інноваційні модульні та інформаційно-комунікативні технології є опорою для формування транс- та

міждисциплінарних зв'язків між загальногуманітарними, а також професійноорієнтованими дисциплінами (медичними-педагогічними-психологічними). Інтеграцію психолого-педагогічної, управлінської та іншомовної складових професійної підготовки психологів у контексті дослідження розуміємо як динамічний, неперервний процес, який потребує прогностичного підходу, врахування мотивації та параметрів знань засобом виявлення специфіки їх структурування. Складовою забезпечення впровадження в роботу освітніх установ сучасних інтеграційних модульних технологій навчання є розробка транс- і міждисциплінарних спецкурсів, таких як “Новітні тенденції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти” та “Management – a component of psychologists` professional training (менеджмент – складова професійної підготовки психологів)”, в яких чітко простежуються транс- і міждисциплінарні зв'язки. Ґрунтуючись на результатах констатувального дослідження були розроблені та застосовані на практиці авторські методичні комплекси тренінгових сесій “Формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти” та “Розвиток мотивації професійного самоздійснення психологів в галузі спеціальної освіти”, експериментальна методика яких розраховувалася на психологів у галузі спеціальної освіти.

7. Науково обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено функціональну систему професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Спроектвана система професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти спрямована на досягнення конкретної мети – формування у сучасного спеціального психолога фахових психолого-педагогічних знань, озброєння його новітніми психолого-педагогічними, діагностичними, корекційними, реабілітаційними технологіями створення психолого-педагогічних умов у корекційному просторі, що стимулюють індивідуально-творче самовиявлення учасників корекційного навчально-виховного процесу, забезпечують успішність

освітньої та соціальної інтеграції, конкурентоспроможність на світовому ринку праці. Зазначена система передбачає підготовку висококваліфікованого фахівця – організатора сучасного корекційно-педагогічного освітнього простору, що будується на засадах особистісноорієнтованої педагогічної концепції.

Запропонована система професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти передбачає системний підхід до процесу озброєння сучасного спеціального психолога необхідним комплексом актуальних інноваційних знань, практичних умінь та навичок професійної діяльності. Складові компоненти системи представлені відповідно до логіки навчального процесу й специфіки організації професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. На основі системоутворювальних засад схарактеризовано складові створеної й реалізованої інноваційної системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, що має ієрархічну структуру реалізації: перспективно-цільовий блок; концептуальний блок; організаційно-діагностичний блок; змістово-реалізаційний блок передбачав визначення етапності впровадження системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти в реальний навчально-виховний процес: 1-й етап – мотиваційно-цільовий (підготовчий) (форми роботи: тренінги, варіативні психолого-педагогічні методиками, авторські та адаптовані діагностичні методиками, консультації, індивідуальні корекційні програми, методичні рекомендації, тестування, анкетування, проблемні завдання та ситуації тощо), 2-й етап – організаційно-структурний (організаційний) (форми роботи: ознайомлення з навчальним планом і циклом дисциплін, спецкурсів, що вивчаються, вибір методів та форм навчально-пізнавальної діяльності), 3-й етап – ціннісно-методичний (основний) (форми роботи: транс- та міждисциплінарні спецкурси, індивідуальна, самостійна форми організації навчання, науково-дослідна робота у наукових студіях), 4-й етап – моніторинг (заклучний) (форми роботи:

контроль та аналіз використання психологічних та педагогічних знань у навчально-пізнавальній, науково-дослідній та професійній діяльності; контрольно-аналітичний блок (рефлексія, коригування та оцінка результатів проведеної діяльності).

З'ясовано, що забезпечення в навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу сукупності визначених педагогічних умов уможливить ефективність і результативність процесу професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти як результат належного функціонування відповідної педагогічної системи в умовах сьогодення.

8. Встановлено, що ефективність системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти залежить від методичних основ її реалізації, послідовності і цілісності у формуванні окреслених компонентів, умінь їх оцінювати і практично використовувати в діагностичній, реабілітаційній та корекційно-педагогічній роботі. Розроблений комплекс критеріїв і показників сформованості компонентів професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти надав можливість оцінити ефективність системи зазначеної підготовки та зафіксував як професійні, так і особистісні зміни, що відбулися під час опанування медико-психологічними і педагогічними знаннями, вміннями та навичками. Динаміка зрушень у показниках рівня сформованості *професійно-мотиваційного* компоненту за відповідним критерієм майбутніх психологів в експериментальних (Е1 та Е2) та контрольних групах (К) становить: високий (інноваційний) рівень: +27,1%, +27,5%, +17,1%; достатній (продуктивний): +13,1%, +12,6%, + 2,8%; середній (реконструктивний): -31,7%, -28,5%, -16,2%; низький (репродуктивний): -8,5%, -11,6%, -3,7%; у психологів-практиків: +1,4%; +30,0%; -22,4%; -19,0%, відповідно. За *когнітивно-компетентнісним*: високий (інноваційний) рівень: +30,2%, +28,5%, +7,3%; достатній (продуктивний) рівень: +13,1%, +15,0%, + 4,4%; середній (реконструктивний): -29,7%, -27,8%, -6,9%; низький

(репродуктивний): $-13,6\%$, $-15,7\%$, $-4,8\%$; у психологів-практиків: $+5,3\%$; $+25,7\%$; $-9,6\%$; $-21,4\%$. За *операційно-діяльнісним*: високий (інноваційний) рівень: $+19,6\%$, $+20,4\%$, $+1,2\%$; достатній (продуктивний): $+41,2\%$, $+40,8\%$, $+18,7\%$; середній (реконструктивний): $-4,5\%$, $-7,8\%$, $+3,6\%$; низький (репродуктивний): $-56,3\%$, $-53,4\%$, $-23,5\%$; у психологів-практиків: $+8,1\%$; $+7,6\%$; $-5,7\%$; $-10,0\%$. За *результативно-рефлексивним*: високий (інноваційний) рівень: $+17,6\%$, $+17,7\%$, $+0,9\%$; достатній (продуктивний) рівень: $+41,2\%$, $+38,1\%$, $+16,3\%$; середній (реконструктивний): $-15,1\%$, $-10,9\%$, $-3,7\%$; низький (репродуктивний): $-43,7\%$, $-44,9\%$, $-13,5\%$. у психологів-практиків: $+8,1\%$; $+20,0\%$; $-9,5\%$; $-18,6\%$.

Кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту і одержаний на їхній основі статистичний матеріал дозволив зробити висновки про те, що впровадження в педагогічний процес вищої школи та в умови післядипломної освіти *системи* професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти дало позитивні результати. Студенти (психологи), учасники експериментальних груп, порівняно з тими, що навчалися за традиційною системою (учасники контрольних груп) продемонстрували вищий рівень сформованості зазначених компонентів. Перевірка значущості виявлених відмінностей за багатофункціональний критерієм ϕ^* Фішера і двобічним t – критерієм Стьюдента підтвердила їхню достовірність на рівні значущості $0,01$ і $0,05$.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів теорії і практики професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти і не претендує на повноту і дослідницьку завершеність висвітлення цієї проблеми. До подальших напрямів вивчення зазначеної професійної підготовки відносимо комплексне дослідження даного феномена у різних галузях знання, обґрунтування новітньої концепції компетентності сучасної особистості психолога в галузі спеціальної освіти, розробку дидактичних систем, моделей і технологій професійної підготовки психологів у галузі

спеціальної освіти з урахуванням особливостей їхнього функціонування у системі психолого-педагогічної освіти.

Матеріали та результати дослідження можуть бути впроваджені при викладанні дисциплін професійно орієнтованого циклу та застосовані для подальшого вивчення проблем удосконалення професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти та можуть бути використані в навчальному процесі закладів вищої освіти; одержаний емпіричний матеріал може слугувати підґрунтям для подальших педагогічних досліджень феномена професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В., Бережна Н. П., Дорошевич В. О. Нові підходи до розробки сучасних педагогічних досліджень // Рідна школа. 1994. № 3-4. С. 20-25.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высших учебных заведений. 2-е изд. перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
3. Абрамова Г. С. Практикум по психологическому консультированию. 2-е издание. Москва : Издательский центр "Академия", 1996. 128 с.
4. Абрамова Г. С. Возрастная психология. Екатеринбург: Деловая книга. 1999. 360 с.
5. Аванесов В. С. Тесты в социологическом исследовании. Москва : Наука, 1982. 199 с.
6. Аванесова А. С., Вербицкий А. А. Основы педагогики и психологии высшей школы. Москва : МГУ, 1986. 302 с.
7. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография / Красноярский гос. университет. Красноярск : КрГУ, 1998. 286 с.
8. Ажиппо О. Ю. Сучасний стан і проблеми індивідуалізованого навчання студентів // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / редкол. Т. І. Сущенко та ін. Запоріжжя, 2015. Вип. 42. С. 507–514
9. Акмеология / под общ. ред. А. А. Деркача. Москва : Изд-во РАГС, 2002. 650 с.
10. Акопов Г. В. Диагностика профессионального сознания (учебно-профессиональные установки) // Психология в вузе. 2004. № 4. С. 3-38.
11. Актуальні проблеми психології. Т. X. Ч. 5. К.: Главник, 2008. С. 50-56.
12. Алексєєва Т. В. Відповідальність як значущий показник професійної компетентності майбутнього фахівця 6171. URL: <http://www.appsychology.org.ua/> (дата звернення: 26.05.2016).
13. Алексєєва Т. В. Професійне становлення особистості в системі вузівської підготовки: теоретико-методологічний аналіз проблеми // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2013. Випуск 4. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis64.exe(дата звернення: 26.05.2016).
14. Алексюк А. М. Модульне навчання: проблема взаємодії викладачів і студентів. Педагогічні технології у неперервній освіті : [монографія] / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. С. 75-88.

15. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Підручник для студентів, аспірантів. Київ : Знання, 1998. 401 с.
16. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підруч. для студ., асп. та мол. викл. ВНЗ. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
17. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання: навчальний посібник. Київ : ІСДО, 1993. 563 с.
18. Алексюк А. Н., Власова Е. И. Некоторые аспекты сравнительного анализа эффективности традиционной лекционно-семинарской системы и системы модульного обучения в вузе // Пути усовершенствования профессионально-педагогической подготовки учителя в условиях перестройки в высшей и средней школах. Нежин: НПИ имени Н. В. Гоголя, 1990. 104 с.
19. Алексюк А. Н., Кашин С. А. и др. Формирование социально-профессиональных качеств будущего специалиста. Москва : Высш. шк., 1992. 56 с.
20. Алёхин А. Н. О предмете медицинской психологии. Исторический аспект // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 100. С. 87-96.
21. Алёхин А. Н. Медицинская психология: поле практики и задачи научной дисциплині // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. № 2. URL:<http://medpsy.ru>(дата звернення: 26.05.2016).
22. Ананьев Б. Психология чувственного познания Москва : Наука, 1960. 260 с.
23. Андерсон Дж. Когнитивная психология / [пер. с англ. С. Комаров]. 5-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 496 с. ил. (Серия “Мастера психологии”).
24. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика.2005. № 4. С. 19-27.
25. Андреев М. Интегративни тенденції в обученіето. София: Нар. Просвета, 1986. 176 с.
26. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки. Миколаїв, 2010. Вип. 1.28. – С. 12-20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2010_1 (дата звернення: 08.11.2013).
27. Андрущенко В. Інноваційний розвиток освіти в стратегії “Українського прориву” // Вища освіта України. 2008. № 2 (29). С. 10-17.
28. Антипова М. В. Метод кейсов (case study). Москва : Мариинско-Посадский филиал ФГБУ ВПО “МарГТУ”, 2011. 121 с.
29. Антоненко Н. О. Соціологічна концептуалізація освіти. URL:<http://www.bestreferat.ru/referat-161855.html> (дата звернення: 26.05.2016).

30. Антонець А. В. Формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів як педагогічна. URL: <http://scaspee.com/all-materials/formation-of-predictive-skills-of-future-managers-as-a-pedagogical-problem-a-v-antonets>(дата звернення: 16.09.2016).
31. Антонова Н. О. Проблеми діагностики психологічної готовності до професійної діяльності у випускників психологічного факультету // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць. 2009. Том X. Частина 11. С. 43-52.
32. Антонюк Т. А. Социальное проектирование: некоторые методологические аспекты. Минск : Наука, 1987. 264 с.
33. Антропов В. А., Шаталова Н. И. Организация самостоятельной работы студентов. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-т путей сообщения, 2000. 76 с.
34. Артюшина М. Сутність та особливості інноваційно-зорієнтованого підходу у сучасній вищій освіті // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2009. Ч. 3. С. 15-22.
35. Артюшина М. В. Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. К., 2011. 598 с.
36. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод.пособие. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
37. Афанасьев А. Н. Болонский процесс в Германии // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 54-57.
38. Афузова Г. В., Огороднійчук З. В. Професійна спрямованість психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними порушеннями : [навч. посіб.]. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 152 с.
39. Афузова Г. В. Психологічні особливості професійної спрямованості майбутнього психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами : дис ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 170 с.
40. Афузова Г. В. Психологічні особливості професійної спрямованості майбутнього психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 19.00.08. К., 2010. 21 с.
41. Ашин Г. К. Лидерство: социально-политический и психологический аспекты // Политика: проблемы, теории и практики. Ч. 1. Москва : ИНИОН АН СССР, 1991. С. 161-168.
42. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : метод. Основы. Москва : Просвещение, 1982. 192 с.

43. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Москва : Педагогика, 1997. 347 с.
44. Баев П. А. Практикум по методике Case-study : учеб. пособие. Иркутск : РИО НЦ РВХ ВСНЦ СО РАМН, 2008. 210 с.
45. Балашова В. Ф. Научно-теоретические основы формирования компетентности специалиста по адаптивной физической культуре : автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.08. М., 2009. 53 с.
46. Барко В. І., Панок В. Г. Психолого-педагогічна діагностика творчого потенціалу особистості : [методичні рекомендації для практикуючих психологів]. Київ-Тернопіль : Видавничий відділ ТЕІПО, 2000. 300 с.
47. Бедь В. В. (архім. Віктор) Компетентнісний підхід у системі вищої освіти як пріоритет її модернізації у ВНЗ // Український науковий журнал "Освіта регіону". 2011. № 5. URL: <http://social-science.com.ua/article/691>(дата звернення: 27.06.2017).
48. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, реализация : [метод. разработки]. Свердловск : Свердл. инж.-пед. ин-т., 1987. 50 с.
49. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики : в 2 ч. Материалы экспериментального курса. Москва : Академия, 2000. 192 с.
50. Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. СПб-Радом: РАО, 1997. 227 с.
51. Бендера І. М. Організація самостійної роботи майбутніх інженерів-механіків сільського господарства на принципі наскрізності // Неперервна професійна освіта. Теорія і практика: науково-методичний журнал, 2003. Вип. 2. С. 24-29.
52. Бендера І. М. Організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей у вищих навчальних закладах : навчальний посібник. Київ : Абетка , 2009. 383 с.
53. Бернс Р. Развитие "Я"-концепции и воспитание / [под общ. ред. В. Я. Пилиповского]. Москва : Прогресс, 1986. 422 с.
54. Беспалько В. П. О критериях качества подготовки специалистов // Весник высшей школы. 1988. № 1. С. 3-9.
55. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж : Изд-во ВГУ, 1977. 304 с.
56. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва : "Педагогика", 1995. 336 с.
57. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : "Педагогика", 1988. 190 с.
58. Беспалько В. П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика. 1993. № 5. С. 16-25.

59. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. Москва : Высшая школа, 1989. 144 с.
60. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003.
61. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : дисс. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1993. 191 с.
62. Бистрова Ю. О. Психолого-педагогічне забезпечення інклюзивного навчання осіб особливими освітніми потребами у вищому навчальному закладі // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2008. Серія 19, випуск 11. С. 28-32.
63. Боборикін В. Ю. Духовні основи саморозвитку особистості / Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості: Зб. праць. Розділ III. К., 1994. С. 403-409.
64. Боголюбов В. И. Педагогическая технология: эволюция понятия // Советская педагогика. 1991. № 3. С. 123-128.
65. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 422 с.
66. Бойко-Бузиль Ю. Ю., Горбенко С. Л., Супрун М. О. та ін. Методика викладання психології у вищій школі : навч. посібник. Київ : Атіка, 2012. 272 с.
67. Бойчук Ю. Д. Науково-дослідна діяльність студентів технічного ВНЗ як педагогічна умова формування професійної компетентності // Вестник Харьковского национального автомобильно-дорожного университета. Харьков, 2013. Вып. 60. С. 7-11.
68. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. ; Тернопіл. держ. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Київ-Тернопіль, 2003. 59 с.
69. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський ; М-во освіти і науки України, НТУ України "Київський політехн. ін-т". Київ : Політехніка, 2003. 200 с.
70. Болонський процес: документи / [уклад. З. І. Тимошенко, А. М. Грехов]. К., 2004. 110 с.
71. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения. Санкт-Петербург: АО "Светоч", 1994. 316 с.
72. Большой толковый психологический словарь : Т. 2. / пер. с англ. Робер Артур. – ООО "Издательство АСТ", 2001. 560 с.
73. Большой энциклопедический словарь / [под ред. А. М. Прохорова]. Москва : Науч. изд-во БРЭ; Санкт-Петербург : Норинт, 1997. 680 с.

74. Большой энциклопедический словарь : в 2-х т. /гл. редактор А. М. Прохоров. Сов. энциклопедия. Т. 2., 1991. 768 с.
75. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. Київ : Вересень, 1999. 129 с.
76. Бондар В. І. Дидактико-психологічна концепція реалізації освітньо-професійних програм підготовки вчителя // Вища освіта України. 2004. № 1. С. 66-68.
77. Бондар В. І. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання // Освіта і управління. 1997. № 2. С. 85-108.
78. Бондар В. І. Основні етапи становлення та розвитку дефектологічної науки на Україні (до ювілею Інституту дефектології АПН України) // Дефектологія. 1999. № 2. С. 2-4.
79. Бондар В. І. Особливості розвитку дефектологічної науки та практики на ранніх етапах їх виникнення // Дефектологія. 2001. № 4. С. 27-31.
80. Бондар В. І. Передумови розвитку державної системи спеціального навчання дітей із психофізичними особливостями // Дефектологія. 1997. № 2. С. 2-7.
81. Бондар Вол. І. Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти (на матеріалах дидактики) // Освіта і управління. 1999. № 1. С. 19-40.
82. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) // Дефектологія. 2004. № 1. С. 2-10.
83. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Історія олігофренопедагогіки: [підручник]. Київ : Знання, 2007. 375 с.
84. Бондар В. І., Одинченко Л. К. Періодизація розвитку теорії і практики освіти розумово відсталих дітей // Дефектологія. 1996. № 2. С. 2-5.
85. Бондар С. П. Методи навчання: традиції та інновації // Біологія і хімія в школі. 2000. № 5. С. 13-16.
86. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону : Творческий центр "Учитель", 1999. 560 с.
87. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11-17.
88. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : [учеб. для вузов]. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 304 с. (Серия "Учебник нового века").
89. Бордовский Г. А. Новые технологии обучения: вопросы терминологии / Г. А. Бордовский, В. А. Извозчиков // Педагогика. 1993. № 5. С. 12-15.
90. Борисюк А. С. Соціально-психологічні засади становлення професійної ідентичності майбутнього медичного психолога : автореф. дис. ... доктора психол. наук. спец. 19.00.05. К., 2011. 32 с.

91. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості // Педагогіка і психологія. 2008. № 2(59). С. 15-19.
92. Бродовська В. Й., Грушевські В. О., Патрик І. П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : словник. Київ : Професіонал, 2007. 512 с.
93. Брунер Дж. Психологія познання. Москва : Прогресс, 1977. 412 с.
94. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2007. № 4. С. 40-49.
95. Брянцева Г., Молодиченко В., Осадчий В., Осадча К., Симоненко С. Співвідношення національної рамки кваліфікацій з європейською рамкою кваліфікацій як запорука успішного реформування вищої освіти України // Молодь і ринок. № 9 (128), 2015. С. 4.
96. Бугенко Я. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі // Психологія і суспільство, 2003. № 4. С. 45-48.
97. Буданов В. Г. Эволюция дисциплинарного знания как процесс междисциплинарного согласования // Синергетическая парадигма: Человек и общество в условиях нестабильности. Москва : МГУ, 2003. С. 331-340.
98. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук.: спец. 13.00.03. К., 2010. 23 с.
99. Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. 114 с.
100. Булах І. Є. Комп'ютерна діагностика навчальної успішності. Київ : ЦМК МОЗ України, УДМУ, 1995. 221 с.
101. Булахова Я. В. Педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Луганськ, 2007. 20 с.
102. Булынин А. М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования : дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01. М., 1998. 333 с.
103. Бурлачук Л. Ф., Грабская И. А., Бурлачук Л. Ф., Кочарян А. С. Основы психотерапии. Київ : Ника-Центр; Москва : Алетея, 1999. 320 с.
104. Вавіна Л. С., Супрун М. О. Методика організації та проведення наукового психолого-педагогічного дослідження. Київ : РВВ КІВС, 1996. 24 с.
105. Василюк В. М., Ярмошук О. О. Соціокультурні принципи в сучасній науці та освітніх технологіях фізичної культури // ScienceRise. Педагогічна освіта : наук. журн. 2016. № 3(5). С. 4-8.

106. Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию “психолог” : учеб. пособие / учеб. пособие под. ред. И. Б. Гриншпун. Воронеж : “МОДЕК”, 2002. 464 с.
107. Великий тлумачний словник української мови / укладач і головн. ред. В. Т. Бусел. К., Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2001. 1440 с.
108. Вербицкая Н. О. Образование взрослых на основе их жизненного (витагенного) опыта // Педагогика. 2002. № 6. С. 96-110.
109. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. Київ : Вища школа, 1985. 215 с.
110. Верняева Т. А. Профессмонально-личностный портрет психолога : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.03. Санкт-Петербург : СПбГУ, 1997. 200 с.
111. Верховенко О. Танцетерапія та музикотерапія – як засоби адаптації, розвитку та гармонізації особистості // Простір арт-терапії: міф, метафора, символ / за наук. ред. А. П. Чуприкова, О. А. Браусенка-Кузнєцова, О. Л. Вознесенської. Київ : Міленіум, 2008. 102 с. С. 7-10.
112. Ветлугина Н. А. К вопросу о системе эстетического воспитания // Эстетика и человек ; под ред. В. А. Разумного. Москва, 1967. С. 30-36.
113. Вислогузова М. А. Подготовка учителя к творческой деятельности. Москва : Прометей, 1993. 70 с.
114. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
115. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / [за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського]. Київ : ФОРУМ, 2003. 950 с.
116. Вища освіта України і Болонський процес : [навчальний посібник] / [за ред. В. Г. Кременя; [упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубіянко В. В., Бабин І. І.]. Київ-Тернопіль, 2004. 286 с.
117. Вища освіта. Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих закладах III-IV рівнів акредитації : у 2 кн. / [укл. М. І. Панов, Ю. П. Битяк, Г. С. Гончарова та ін. ; за ред. проф. М. І. Панова]. Харків : Право, 2006. 688 с.
118. Вільна енциклопедія “Вікіпедія”. URL:<http://www.ua.wikipedia.org>(дата звернення: 26.05.2016).
119. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : [монографія] / Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк : Вежа, 2003. 320 с.
120. Вірна Ж. П. Професійна ідентифікація: побудова і валідизація тесту кольорових відношень (для діагностики усвідомлення професійного образу) // Практична психологія та соціальна робота. 2002. № 3. С. 21-22.

121. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : [підруч. за модульно-рейтинговою системою навч. для студ. магістратури]. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.
122. Возрастная и педагогическая психология / [под. ред. А. В. Петровского]. Москва : Просвещение, 1979. 288 с.
123. Войтюк Д. К. Влияние рефлексии на формирование психологической готовности личности к профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Новосибирск, 2004. 224 с.
124. Волков И. П. Цель одна – дорог много. Проектирование процессов обучения. Москва : Просвещение, 1990. 159 с.
125. Володарская И. А., Лизунова Н. М. Система подготовки психологов в США // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1989. № 3. С. 50-62.
126. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер : для руководителя – практика / пер. с англ. М. Вудкок, Д. Фрэнсис. Москва : Дела ЛТД, 1994. 320 с.
127. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Лев Семенович Выготский. Москва : Педагогика, 1982–1984. 432 с.
128. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии : собр. соч. в 6 т. / Л. С. Выготский. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. 490 с.
129. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
130. Гёбель В., Глёткер М. Ребёнок. От младенчества к совершеннолетию: кн. для родителей, педагогов и врачей / пер с нем. под ред. Н. Федеровой. Москва : Энигма, ООО Фирма Изд-во АСТ, 1998. 592 с.
131. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 572 с.
132. Галузинський В. М., Євтух М. Б., Спіцин Є. С., Шалік З. М. Місце науково-дослідної роботи студентів у концепції вдосконалення підготовки сучасного вчителя // Нові технології навчання : [наук.-метод. зб.] / ред. кол. : Б. І. Холод (головний редактор), О. Я. Савченко, О. І. Ященко, А. М. Федяєва та ін. Київ : НМЦВО, 2000. Вип. 27. С. 94-104.
133. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навч. посіб. для викл. та асп. Вузів. Київ : ІНТЕЛ, 1995. 168 с.
134. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1998. 480 с.
135. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Москва : Просвещение, 1971. 272 с.
136. Ганаба С. Методологічний потенціал трансдисциплінарного підходу в організації змісту навчання, 2014. Серія “Філософія”. Випуск 15. С. 63-71.

137. Гараев В. М., Куликов С. И., Дурко Е. М. Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. 1997. №8. С. 30-33.
138. Гегель Г. Энциклопедия философских наук : в 3 т. Москва : Прогресс, 1975. Т. 1. Наука логики. 452 с.
139. Гера Т. І. Психотерапевтичні засади організації професійно зорієнтованого тренінгу майбутніх інженерів-педагогів // Інноваційні підходи до науки ХХІ столітті : зб. наук. праць і матеріалів міжнарод. наук.-практ. конф. (27 квітня 2012 року) / гол. ред. В. С. Рижиков. Кіровоград : Науково-дослідний центр інноваційних технологій, 2012. С. 267.
140. Гершунский Б. С. О взаимоотношениях категорий “целостность”, “системность” и “комплексность” // Проблемы повышения эффективности педагогического процесса на основе идей оптимизации : сб. науч. тр. Москва : Изд. АПН СССР, 1985. С. 14-24.
141. Гершунский Б. С. Философия образования. Москва : Моск. психол.-соц. ин-т; Изд-во Флинта, 1998. 432 с.
142. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. Санкт-Петербург : Изд-во СПб ун-та, 1992. 154 с.
143. Гладуш В. А. Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.03. К., 2013. 41 с.
144. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. Москва : Прогресс, 1976. 496 с.
145. Глинский Б. А., Баксанский О. Е. Методология науки: когнитивный анализ : учеб. пособие. Москва : Альтекс, 2001. 188 с.
146. Глоба О. П. Регіональне реабілітаційне середовище як фактор соціалізації дітей і з обмеженими психофізичними можливостями : монографія. Краматорськ : ДДМА, 2011. 348 с.
147. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования. Київ : Вища школа, 1998. 256 с.
148. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
149. Горбачук-Наровецька О. В. Між- та трансдисциплінарність філософії освіти та науки // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки. Наук. вісник : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 51 (9). С. 425-429.
150. Горбунова Л. Мислення у світі плюральності: проект трансверсального розуму В. Вельша // Філософія освіти. 2012. № 1-2 (11). С. 92-109.

151. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості // Психологія праці та професійної підготовки особистості: [навч. посіб.] / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. Хмельницький, 2001. С. 28-67.
152. Городиська В., Пантюк М., Міляєва В. Педагогіка та психологія вищої школи: тексти лекцій. Дрогобич : ДДПУ, 2014. 370 с.
153. Гребенщикова Е. Г. Философско-методологическое обоснование трансдисциплинарной парадигмы в биоэтике : автореф. дис. ... доктора филос. наук. 09.00.08. Москва, 2012. 44 с.
154. Губанов О. И. Школы, которые мы не выбираем // Энергия понимания / [под ред. К. С. Пирогова]. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. С. 24-47.
155. Гулина М. Терапевтическая и консультативная психология. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 352 с.
156. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі і науковій діяльності : навч. посіб. [для студ пед. ВНЗ і слухачів ін.-тів після дипломної освіти]. Київ : Освіта України, 2006. 396 с.
157. Гусаров С. М. Законодавство України про вищу освіту та актуальні проблеми його розвитку // Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ. Харків : Вид-во ХНУВС, 2013. № 1. С. 7-12.
158. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте : автореф. дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. М., 1983. 24 с.
159. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.
160. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность. Школьные технологи // Народное образование. 2002. № 2. С. 62-67.
161. Дегтяр Г. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. Х., 2005. 182 с.
162. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.) : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 1999. 469 с.
163. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2010. 20 с.
164. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах

- інклюзивної освіти : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04; 13.00.03. Умань, 2016. 44 с.
165. Демченко. І. І. Імітаційне моделювання у квазіпрофесійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва // Педагогічні видання / е-журнал “Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку” / Випуск № 4. 2009. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n4_2009_st_2(дата звернення: 20.01.2018).
166. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. Москва : Наука, 1999. 392 с.
167. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП “Леся”, 2011. 528 с.
168. Джордж Р., Кристиани Т. Консультирование: теория и практика. Москва : Эксмо, 2002. 448 с.
169. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
170. Дмитренко Т. О. Особливості підготовки магістрів з менеджменту соціокультурної діяльності: парадигмальний аналіз // Культура України : зб. наук. праць / за заг. ред. В. М. Шейка. Харків : Вид-во ХДАК, 2013. Вип. 42(1). С. 88-97.
171. Дмитриев Г. Д. Основные направления разработки современного образования в развитых капиталистических странах : автореф. дисс. ... канд. пед. наук :13.00.01. Москва : 1988. 36 с.
172. Дмитриева М. С. Управление учебным процессом в высшей школе / М. С. Дмитриева. Новосибирск : Иновосибир. электротехн. ин-т, 1971. 180 с
173. Дмитрієва С. М. Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студента : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН України, Ін-т психології імені Г. С. Костюка. Київ, 1996. 24 с.
174. Дмитрієва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи : монографія. Слов'янськ : ДДПУ, 2008. 345 с.
175. Долинська Л. В. Забезпечення сучасних потреб освіти шляхом підготовки вчителя-психолога // Українська еліта та її роль у державотворенні : наукові записки / М-во освіти і науки України, Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2000. Вип. 1. С. 25-29.
176. Дольська О. О. Епістемологічні основи трансдисциплінарного підходу в сучасній освіті // Теорія і практика управління соціальними системами. № 1. 2012. С. 16-22.
177. Дольська О. О. Трансдисциплінарність в контексті традиції філософського знання // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки. Наук. вісник : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т імені

- М. П. Драгоманова. Укр. АН. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 59 (4). С. 313-317.
178. Дорофеев А. А. Дидактические основы проектирования учебной литературы по дисциплинам специальности технического университета. Москва : МГТУ имени Н. Э. Баумана, 2002. 272 с.
179. Доскач С. Особливості мотивації особистісного зростання майбутніх педагогів // Педагогіка та психологія: науковий вісник / Чернівецький університет. Випуск 244. Чернівці : Рута, 2005. 207 с.
180. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей. Москва : Академия, 1996. 224 с.
181. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 368 с.
182. Дубовик О. М. Особливості професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2017. 21 с.
183. Дударьов В. В. Професійна компетентність соціальних працівників: методи управління ГРАНІ ISSN 2077-1800 SOCIOLOGY.
184. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автор. дис. ... доктора пед. наук.:13.00.08. Москва, 1983. 32 с.
185. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Москва, 1983. 356 с.
186. Дуткевич Т. В., Савицька О. В. Практична психологія: вступ у спеціальність : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 256 с.
187. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Мн. : Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
188. Дятленко Н. М. Лідерські якості студентів-психологів як складова їхньої професійної компетентності. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів : монографія / авт. кол.; за наук. ред. О. М. Лозової. Вінниця : Віндрук, 2014. 184 с.
189. Евтихов О. В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика. СПб. : Речь, 2007. 238 с.
190. Евтихов О. В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика. СПб. : Речь, 2007. 238 с.
191. Енциклопедичний словник з дистанційного навчання / [авт.-уклад. Олексенко В. М.]. Харків : КП Друкарня № 13, 2004. 164 с.
192. Енциклопедія освіти / [гол. редактор В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
193. Еременко И. Г. Дидактические основы урока во вспомогательной школе. Київ : Рад. школа, 1966. 129 с.

194. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. Київ : Вища школа, 1985. 328 с.
195. Еременко И. Г. Организация учебной деятельности учащихся вспомогательной школы на основе повышения их познавательной активности : автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.03 / НИИ Дефектологии АПН СССР. Москва : 1967. 66 с.
196. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. Київ : Рад. школа, 1972. 130 с.
197. Євтух М., Сердюк О. За педагогічною технологією (До питання про нові методичні підходи при проектуванні навчальних занять у вищій школі) // Вища освіта України. 2001. № 1. С. 71-81.
198. Єремєєва В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2002. 243 с.
199. Живина А. И. Из истории дефектологического образования в СССР // Вопросы олигофренопедагогтики. Москва : НИИД АПН СССР, 1972. С. 16-35.
200. Жигір'я В. І. Сутність і зміст професійно важливих якостей особистості менеджера освіти // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2013. № 10 (269), Ч. III. С. 96-100.
201. Журавлев В. И. Педагогика : учеб. пособие ; ред. П. И. Пидкасистый. Москва : Академия, 1995. 637 с.
202. Забіяко Ю. Професійна підготовка фахівців фізичної культури та спорту // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. праць СНУ ім. Лесі Українки. Луцьк, 2013. № 2. С. 16-19.
203. Загальна декларація прав людини ООН від 10 грудня 1948 р. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_015 (дата звернення: 11.07.2016).
204. Загвязинский В. И. Внутрипредметная интеграция педагогического знания // Советская педагогика. 1984. № 12. С. 45-50.
205. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / [2-е изд., испр.]. Москва : Академия, 2004. 192 с.
206. Занюк С. С. Психология мотивации. Київ : Эльга-Н ; Ника-Центр, 2002. 352 с.
207. Засобина Г. А. Особенности формирования у студентов профессиональных учений в конструировании учебной работы : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ленинград, 1971. 194 с.
208. Затворнюк О. М. Формування у майбутніх психологів психологічної готовності до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2013. 230 с.

209. Затворнюк О. М. Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх психологів // Формування державної освітньої політики: філософські, теоретичні та прикладні аспекти: тематичний випуск: збірник наукових статей / за ред. В. П. Андрущенко / Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 173-177.
210. Затворнюк О. М., Лященко Т. М. Взаємозв'язок категорій самовдосконалення та готовності особистості // Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього : збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. Одеса : ГО “Південна фундація педагогіки”, 2016. С. 6-10.
211. Затворнюк О. М. Організація самоосвіти та самовиховання майбутніх психологів під час навчання у ВНЗ // Матеріали III Всеукраїнського психологічного конгресу з міжнародною участю “Особистість у сучасному світі” (м. Київ, 02 квітня 2015 р.). Київ : ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2015. Ч. 2. С. 364-368.
212. Затворнюк О. М., Шеремет В. Ю. Психологічні особливості та умови розвитку професійного самовизначення студентів – майбутніх психологів // “Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології ХХІ ст.”: збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 7-8 лютого 2014 р.). Львів: ГО “Львівська педагогічна спільнота”, 2014. С. 44-47.
213. Зверев И. Д. Взаимная связь учебных предметов. Москва : Знание, 1977. 126 с.
214. Зверева В. И. Образовательная программа школы: структура, содержание, технология разработки. Москва : Образоват. центр пед.поиск, 1998. 175 с.
215. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Москва : Академический Проект, 2003. 336 с.
216. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. Москва : Академия, 2007. 240 с.
217. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 2003. № 6. С. 35-44.
218. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня: науч. журн. 2003. № 5. С. 34-42.
219. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20-26.
220. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. Ростов н/Д. : Феникс, 1997. 480 с.

221. Зинченко В. П. (при участии Горбова С. Ф., Гордеевой Н. Д.) Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) : учеб. пособие / В. П. Зинченко. Москва : Гадарика, 2002. 431 с.
222. Зобов Р. А., Келасьев В. Н. Самореализация человека: введение в человекознание : учебн. пособие. Санкт-Петербург : изд-во С. Петерб. ун-та, 2001. 280 с.
223. Зязюн І. Роль підсвідомості у розвитку особистості // Професійна освіта: педагогіка і психологія / [за ред. Т. Левовицького, І. Більш, І. Зязюна, Н. Ничкало]. Київ-Ченстохово, 2000. С. 183-215.
224. Зязюн І. А. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція // Директор школи, ліцею, гімназії. 2000. № 1. С. 74-80.
225. Зязюн І. А. Діалектика змісту освіти і змісту учіння // Педагогіка вищої та середньої школи: спец. випуск “Проблеми і перспективи культурологічної особистісно-орієнтованої освіти” : [зб. наук. праць]. 2003. № 6. С. 32- 40.
226. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. Київ : Укр.-фінс. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. 302 с.
227. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [монографія]. Київ : Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2008. 608 с.
228. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: монографія. Київ; Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 388 с.
229. Иванов А. Е. Дискуссия о проблемах высшего педагогического образования в России на рубеже XIX–XX вв.// Педагогика. 1999. № 6. С. 83-91.
230. Иванов В. Г. Педагогическая интеграция в средней профессиональной школе. Уфа: РИО РУНМЦ Госкомнауки РБ, 2000.180 с.
231. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека: [учеб. для вузов]. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 384 с. (Серия “Учебник нового века”)
232. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. Москва : Знание, 1972-1973. Вып. 1-3.168 с.
233. Ільїна Т. А. Проблеми морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки (XIX – початок ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1996. 182 с.
234. Ільясов Д. Ф., Ільясова О. А. Особливості проектування освітніх програм // Шкільні технології. 2004. № 5. С. 3-13.
235. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. Москва : Знание, 1981. 85 с.

236. Каганов А. Б. Формирование профессиональной направленности на младших курсах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1981. 20 с.
237. Казанцева Т. А. Особенности личностного развития и профессионального становления студентов-психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11. М., 2000. 20 с.
238. Казанцева Т. А. Особенности личностного развития и профессионального становления студентов-психологов : дисс. канд. психол. наук. М., 2000. 174 с.
239. Калиновська Л. Про систему Європейських залікових трансфертних кредитів та їх впровадження у вищій освіті України: (доповідь на наук.-практ. сем. “Кредитно-модульна система організації навчального процесу”, Тернопіль, 1-2 липня 2004 р.) // Веб-сайт Тернопільського держ. пед. ун-ту. 2004. URL: <http://www.tspu.edu.ua/php1/include/resurs/kms/6/>(дата звернення: 26.05.2016).
240. Кальницька К. О. Рольова диференціація лідерства: сутність, підходи до вивчення та крос-культурні відмінності // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Чернігів. Вип. 7. Психологічні науки. С. 192-201.
241. Кант И. Сочинения. Москва : Политиздат, 1966. Т. 1. 590 с.
242. Карамушка Л. М. Варіативність моделей психологічної служби при наданні психологічної допомоги в різних соціальних сферах // Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи. Київ : Ніка-Центр, 2002. С. 56-57.
243. Карамушка Л. М., Малигіна М. П. Особливості використання “екстремальної” та “стабільної” моделі діяльності психологічної служби у вітчизняній та зарубіжній психологічній практиці. // Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи. Київ : Ніка-Центр, 2002. С.58-60.
244. Карандашев В. Н. Психология: введение в профессию / 4-е изд., перераб. и допол. Москва : Смысл; Академия, 2008. 512 с.
245. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб. : Питер, 1999. 752 с.
246. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений / под ред. В. Д. Шарикова. Москва : Юристь, 1998. 440 с.
247. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
248. Кафедра психокорекційної педагогіки. Внесок викладачів кафедри у розбудову української дефектології: навчальний посібник. Частина II / за ред. І. П. Колесника, Г. С. Піонтківської. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 188 с.
249. Кипнис М. Тренинг коммуникации. Москва : Ось-89, 2004. 128 с.

250. Киричук О. В. Філософія освіти і проблеми виховання // Нові технології навчання. 1997. Вип. 19. С. 57-61.
251. Кисельгоф С. И. Формирование у студентов педагогических учений и навыков в условиях университетского образования. Львів : из-во ЛГУ, 1973. 152 с.
252. Киященко Л. Современные формы производства знаний. Тройная спираль трансдисциплинарности: университет-правительство-бизнес. URL: <http://www.courier.ru/cour1067/7100.htm> (дата звернення: 14.07.2017).
253. Киященко Л. Феномен трансдисциплинарности – опыт философского анализа // Santalka. Filosofija. 2006. Т. 14. № 1. С. 17-37.
254. Киященко Л. П., Гребенщикова Е. Г. Современная философия науки: трансдисциплинарные аспекты : учебные пособия. Москва : МГМОУ, 2011. 146 с.
255. Кісарчук З. Г. Проблема професійної підготовки психологів-консультантів та психотерапевтів // Психологічній службісистеми освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи. К., 2002. С. 176-177.
256. Кларин М. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Москва : Арена, 1994. 190 с.
257. Клименко Н. О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 220 с.
258. Клименко О. М., Михайлюк Г. О. Болонський процес в Україні: в пошуку національної моделі системи вищої освіти // Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України : зб. наук. праць. Київ: ІЗВРУ, 2013. № 3. С. 58-63.
259. Климов Е. А. Психология профессионала / Ин-т практической психологи. Воронеж: МОДЭК, 1996. 186 с.
260. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. 512 с.
261. Книш А. Є. Структура особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів // Теорія і практика управління соціальними системами. 2014. № 1. С. 84-91.
262. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Трансдисциплинарность синергетики: следствия для образования // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. Москва, 2003. С. 341-357.
263. Князян М. О. Формування пізнавальної мотивації дослідницької діяльності студентів // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2003. № 1. С. 173-181.

264. Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору : монографія. Київ : Освіта України, 2010. 550 с.
265. Ковалев А. В. Педагогические системы: оценка текущего состояния. Харьков : ХГУ, 1990. 156 с.
266. Ковалев Г. А. Основные направления исследования методов активного обучения в странах Запада // Психологический журнал. 1989. № 1. С. 28-34.
267. Коваленко Г. С. Етапи формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя // Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. праць / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2009. Вип. 4. С. 52-57.
268. Ковальчук О. М. Структура готовності магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Ін-т пробл. виховання НАПН України. Київ: Вид-во КУ ім. Б. Грінченка, 2013. Вип. 15. С. 45-49.
269. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : “К.І.С.”, 2004. С. 10-11.
270. Козлов В. В. Интегративная психология – к проблеме метатеории // Педагогика и психология : [научно-методический журнал] / гл. ред. С. Ж. Пралиев. Алматы : КазНПУ им. Абая, 2013. С. 39-47.
271. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі підслідипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1999. 235 с.
272. Кокун О. М. Опитувальник професійного самоздійснення // Практична психологія та соціальна робота. 2014. № 7. С. 35-39.
273. Колесник І. П. Дефектологічний факультет // Дефектологія. 2000. № 2. С. 52-55.
274. Колесник І. П., Піонківська Г. С., Руденко Л. О. та ін. Наскрізна програма практики студентів. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 34 с.
275. Колесник О. П. Психологія духовного саморозвитку особистості : монографія. Луцьк : РВВ “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. 388 с.
276. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2002. 288 с.
277. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий. Санкт-Петербург : КАРО, 2002. 368 с.

-
278. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту : навч. посіб. Київ : МАУП, 1996. 176 с.
279. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : автореф. дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.03. К., 2007. 41 с.
280. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. Великая дидактика / [ред. и ввводн. ст., прим. проф. А. А. Красновского]. Москва : Педагогика, 1982. Т.1. 520 с.
281. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів : моногр. / авт. кол. ; за наук. ред. О. М. Лозової. Вінниця : Віндрук, 2014. 184 с.
282. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : "К.І.С.", 2004. 112 с.
283. Кон И. С. Открытие "Я". Москва : Педагогика, 1978. 290 с.
284. Конвенція ООН про права дитини. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 15.07.2016).
285. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / 2-е изд. Москва : Наука, 1975. 720 с.
286. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. 164 с.
287. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. Київ : "Знання", 2010. 293 с.
288. Константюк Н. І. Основні засади підвищення конкурентоспроможності вищої освіти України в умовах формування глобальної економіки // Сталій розвиток економіки: наук.-виробн. журн. 2013. № 3. С. 26-28.
289. Корень Т. О., Бочелюк В. Й., Білоусов С. А. та інші. Сучасні напрями психологізації професійної підготовки фахівців : монографія: у 4 т. Запоріжжя : КПУ, 2010. Т. 1. 348 с.
290. Корнетов Г. Б. Общая педагогика : [учеб. пособие]. Москва : Изд-во УРАО, 2003. 192 с.
291. Корнев С. І. Проблеми корекційної педагогіки у творчій спадщині І. О. Сікорського : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2009. 217 с.
292. Коробка Л. М., Данильченко Н. О. Самопізнання та саморозвиток майбутніх соціальних педагогів у процесі формування психологічної готовності до професійної діяльності // Вісник Харківського Національного Університету ім. В. Н. Каразіна. 2003. № 599. С. 169-178.
293. Корольов Б. Методична складова Болонського процесу // Освіта. 2004. 2-9 черв. С. 2.
294. Короткий психологічний словник / за ред. проф. В. І. Войтка. Київ : Вища школа, 1976. 192 с.

295. Коротков Є. Концепція якості освіти // Підручник для директора. 2006. URL: <http://osvita.ua/school/method/1342>(дата звернення: 20.12.2016).
296. Косареvская Т. Е., Кутькина Р. Р. Психологические проблемы адаптации студентов-первокурсников к вузу : метод. рек. Витебск : Изд-во УО ВГУ имени П. М. Машерова, 2006. 42 с.
297. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2009. 35 с.
298. Костікова І. І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2008. № 8. С. 79-83.
299. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
300. Костюченко М. П. Аналіз предметної системи професійно-технічного навчання // Професійна освіта: теорія і практика. 2000. № 1-2 (11-12). С. 7-12.
301. Кот Н. З. Совершенствование подготовки учителя профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1991. 16 с.
302. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. Москва : Академический проект, 1999. 240 с.
303. Кравець В. Проблеми модернізації вищої освіти України в умовах глобалізації // Україна-Європа-Світ : міжнар. зб. наук. праць. Серія: Історія, міжнародні відносини. Тернопіль: Вид-во ТНПУ імені В. Гнатюка, 2012. Вип. 10. С. 15-23.
304. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Пособие для педагога-исследователя. Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
305. Краевский В. В. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / ред. В. В. Краевский, И. Я. Лернер. Москва : Педагогика, 1983. 320 с.
306. Краснощок І. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти // Рідна школа. К., 2007. № 4 (927). С. 7-10.
307. Красовська О. Ю. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору // Вісник Академії митної служби України. Сер. : Економіка: наук. журн. 2011. № 2. С. 102-109.
308. Краткий психологический словарь / [общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского] / [2-е изд., испр. и доп]. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.

309. Кремень В. Г. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія: наук.-практ. журн.; ХДПУ, ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2013. № 3. С. 3-19.
310. Кремень В. Методологічно і науково забезпечувати розвиток інноваційної освіти // Директор школи, ліцею, гімназії: наук.-практ. журн. 2013. № 2. С. 4-13.
311. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін // Український педагогічний журнал. 2015. № 1. С. 8-15.
312. Кремень В. Г. Національна освіта як соціокультурне явище // Учитель. 1999. № 11-12. С. 10-17.
313. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результат. Київ: Грамота, 2005. 447 с.
314. Кремень В. Г. Стан і шляхи розвитку вищої освіти України // Університетська освіта України ХХІ століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку: міжнар. наук.-практ. конф., 15-16 грудня 2000 р.: тези доп. Харків, 2000. С. 3-8.
315. Кривцова А. С. Содержание и психологические особенности профессиональной деятельности практического психолога // Ученые записки Российского государственного университета. Москва, 2008. № 2. С. 137-145.
316. Кротенко В. И. Психологические особенности эмпатии подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2001. 197 с.
317. Кротенко В. І. Розвиток емпатії в психологічній літературі // Психологія: зб. наук. пр. / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2001. Вип. 12. С. 89-96.
318. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. Москва: Просвещение, 1972. С. 255.
319. Крыжко В. В., Павлютенков Е. М. Психология в практике менеджера образования. Санкт-Петербург: КАРО, 2001. 304 с.
320. Кудрявцев Т. В. Учебное пособие по курсу "Психология". Психология профессионального обучения и воспитания / под ред. Ю. Ф. Пущина. Москва: МЭИ, 1986. 186 с.
321. Кузава І. Б. Гуманістичні засади інклюзивної освіти: матеріали міжнародної конференції ["Наука на постсоветском пространстве: история, перспективы и современность"], (Донецк, 17 августа 2013 г.). Донецк: НИЦ "Знание", 2013. С. 87-90.
322. Кузава І. Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.03. К., 2014. 41 с.

323. Кузичкина Г. А. Подготовка магистров: унификация или вариативность? // Культура: теория и практика. URL : <http://theoryofculture.ru/issues/36/750/> (дата звернення: 19.09.2016).
324. Кузьменко І. В. Саморозвиток дитини з точки зору суб'єктивного підходу / Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості : зб. праць. Розділ III. Київ : Освіта, 1994. С. 71-90.
325. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. 183 с.
326. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности: метод. пособ. / Санкт-Петербург : Междунар. акад. акмеологических наук; Рыбинск : НИЦ развития творчества, 1993. 54 с.
327. Кузьмина Н. В. Методы системного исследования. Л. : Изд. ЛГУ, 1980. 172 с.
328. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики. Л. : ЛГУ, 1972. 310 с.
329. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л. : ЛГУ, 1967. 122 с.
330. Кузьмина Н. В. Понятие “педагогическая система” и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. Л.: ЛГУ, 1980. 152 с.
331. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 117 с.
332. Куклин В. Ж., Наводнов В. Г. О сравнении педагогических технологий // Высшее образование в России. 1994. № 1. С. 165-172.
333. Куліш В. В., Кулешов С. О., Лисенко О. В. Досвід використання рейтингової системи у курсі фізики // Нові технології навчання. Київ : ІЗМН, 1996. Вип. 17. С. 29-34.
334. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Личность: внутренний мир и самореализация. Москва : Просвещение, 1996. С. 49-61.
335. Кулюткин Ю. Н. Психологические особенности деятельности учителя: мышление учителя. Москва : Педагогика, 1990. С. 7-26.
336. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. Москва : Прогресс, 1970. 261 с.
337. Кун Т. Структура наукових революцій / [пер. з англ. О. Васильєв]. Київ : Port-Royal, 2001. 226 с.
338. Кунцевська А. В. Формування компетентності студентів із організації групової роботи // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2008. Т. 7. Вип. 17: Психологія освітнього простору. Миколаїв : Іліон, 2008. С. 242-246.

339. Кучеренко Є. В. Професійне самовизначення майбутнього психолога: теорія і практика : навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2014. 192 с.
340. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3-12.
341. Левицкий Л. В., Рубинович Б. Х., Бирюков Б. Н., Аксенов В. А. Профессия – инженер-машиностроитель. Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1984. 144 с.
342. Левченко Т. И. Современные дидактические концепции в образовании: [монография]. Київ : МАУП, 1995. 168 с.
343. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / пер с нем. / 2-е изд. Москва : “Когито-Центр”, 2007. 380 с.
344. Лемещук М. А. Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.03 Київ, 2017. 17 с.
345. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Москва : Смысл; Академия. 2005. 352 с.
346. Леонтьев А. Н. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимости к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3-27.
347. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. Москва : ЧеРо, МПСИ, Омега ; Л., 2006. С. 57-79. (Сер.: “Хрестоматия по психологии”).
348. Леонтьев А. А. Теория самовоспитания. Москва : Педагогика, 1979. 250 с.
349. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / [2-е изд., стер.]. Москва : Смысл; Академия, 2005. 352 с.
350. Леонтьев Д. А., Лаптева Е. М., Осин Е. Н., Салихова А. Ж. Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности // Рефлексивные процессы и управление : сб. мат. VII Междунар. симп., Москва, 15-16 окт. 2009 г. ; под ред. В. Е. Лепского. Москва : Когито-Центр, 2009. С. 145-150.
351. Лепіхова Л. А. Онтогенетичні етапи саморозвитку особистості / Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості : зб. праць. Розділ III. К.; Освіта, 1994. 154 с.
352. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва : Педагогика, 1980. 219 с.
353. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 185 с.
354. Лефтеров В. О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ : монографія : у 2 т. Донецьк: ДЮІ, 2007. Т. 1 : Методологія психотренінгу та його використання у професійно-

- психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності. – 242 с.
355. Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія, 1995. № 1. С. 125-132.
356. Лозенко А. П. Особливості впровадження моделі формування рефлексивних умінь у студентів-майбутніх учителів початкових класів у процесі їх дидактичної підготовки // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 13. С. 101-107.
357. Лозенко А. П. Рефлексивні уміння як складові змістового компоненту дидактичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів: компетентнісний підхід // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання: збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 14. С. 65-71.
358. Лозенко А. П. Характеристика моделі формування рефлексивних умінь у студентів – майбутніх учителів початкових класів // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань : ПП Жовтий О. О., 2009. Вип. 31. С. 31-38.
359. Лозова В. І. Теоретико-методологічні підходи до дослідження проблем дидактики // Сучасні проблеми дидактики: [зб. наук. праць / ред. В. І. Лозової]. Харків, 2003. С. 5-15.
360. Лозовецька В. Т., Лук'янова Л. Б., Козак Л. В. Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму в умовах ринкового середовища // Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: [навчально-методичний посібник]. Київ, 2010. 382 с.
361. Локк Джон. Педагогические сочинения / пер. с англ. Ю. М. Давидсона / под ред. И. Ф. Сладковского. Москва : Учпедгиз, 1939. 320 с.
362. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку. Київ : МАУП, 1994. 196 с.
363. Лузик Э. В. Разработка и внедрение критериально-ориентированных тестов по учебным дисциплинам, формирующим общенаучную подготовку в вузе. Київ : Освіта, 1996. 27 с.
364. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В., Сігаєва Л. Є., Зінченко С. В. та ін. Тренінгові технології в освіті дорослих. Сучасні технології освіти дорослих : посіб. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 182 с.
365. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. Київ : Центр "Магістр-S" Творч. спілки вчит. України, 1996. 256 с.

366. Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2017. 20 с.
367. Лянной Ю. О. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах : дисертація ... доктора педагогічних наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 663 с.
368. Магістерська програма з клінічної психології УКУ. URL: <http://cbt.usu.edu.ua/> (дата звернення: 16.08.2016).
369. Мадзігон В. М., Бурда М. І. Проблеми і завдання педагогічної науки в умовах розбудови національної школи // Педагогіка і психологія. 1996. № 3. С. 3-9.
370. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985). Київ : Либідь, 1992. 196 с.
371. Майерс Д. Соціальна психологія / [перев. с англ. С. Меленевская, В. Гаврилов, Д. Викторова, С. Шпак]. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. 688 с. (Серія “Мастера психологии”).
372. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. Київ : Рад. школа, 1990. 366 с.
373. Максименко С. Д., Ільїна Т. Б. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога // Практична психологія та соціальна робота. 1999. № 1. С. 2-6.
374. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості. Київ : Вид-во ТОВ “КММ”, 2007. 296 с.
375. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати: (Наук. основи готовності випускника педвузу до пед. діяльності) // Рідна школа. 1994. № 3-4. С. 68-72.
376. Максимова В. Н. Интеграция в системе образования. Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2000. 83 с.
377. Максимовська Н. О. Анімаційна стратегія вдосконалення соціально-виховного середовища закладу вищої освіти культурно-мистецького профілю в контексті Болонської системи // Вісник Харківської державної академії культури : зб. наук. пр. Харків : Вид-во ХДАК, 2013. Вип. 40. С. 189-198.
378. Макшанов С. И. Методическая подготовка специалистов в области тренинга : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Ин-т тренинга, 2000. 301 с.
379. Макшанов С. И. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика : монография. Санкт-Петербург : Образование, 1997. 238 с.
380. Малафіїк І. В. Дидиктика : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Кондор, 2009. 395 с.

381. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект: [монографія]. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. 307 с.
382. Мамчур Е. А. Образы науки в современной культуре. Москва : Канон+, 2008. 400 с.
383. Маркова А. К. Психологические закономерности становления профессионала, общие для разных профессий // Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / сост. В. А. Бодров. Москва : ПЕРСЭ; Логос. 2007. С. 33-37.
384. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1997. 308 с.
385. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 82-88.
386. Мартинчук О. В. Методологічні підходи до фахової підготовки вчителів-дефектологів для роботи в умовах інклюзивного навчання // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / [за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. Серія: Соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2013. Вип. 23(1). С. 114-124. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2013_23\(1\)_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2013_23(1)_16)(дата звернення: 16.09.2016).
387. Мартинюк І. А. Тренінгові програма розвитку професійно важливих якостей психолога, визначених для роботи в початковій школі // Практична психологія та соціальна робота. 2004. № 11. С. 56-59.
388. Мартынова Е. В. Роль смысложизненных ориентаций в системе профессиональной подготовки студентов педвузов // Мир психологии. 2001. № 2. С. 109-113.
389. Марущак В. С. Самовиховання як важливий засіб самотворення особистості // Науковий вісник Миколаївського держ. пед. університету. Педагогічні науки. 2003. Вип. 5. С. 80-88.
390. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / [пер. с англ. Г. А. Балл, А. П. Попогребский; под общ. ред. Г. А. Балла и др.]. Москва : Смысл, 1999. 423 с.
391. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 352 с.
392. Матвійчук Т. Ф. Модель формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури у процесі професійної підготовки // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. Чернігів, 2015. Вип. 129(2). С. 208-212. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2015_129\(2\)_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2015_129(2)_47)(дата звернення: 23.07.2016).

393. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. Москва : Педагогика, 1975. 245 с.
394. Мацепура Л. Л. Дидактичні умови формування креативної особистості майбутнього економіста в процесі гуманітарної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2009. 213 с.
395. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Київ : Вища школа, 1987. 224 с.
396. Медведев В. С. Професійна деформація співробітників пенітенціарних установ. Київ : РВВ КІВС, 1996. 180 с.
397. Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів наукових та навчальних видань викладачів і студентів УДПУ / [уклад. О. О. Ярошинська]. Умань : ПП Жовтий, 2010. 112 с.
398. Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук : сб. ст. / АН СССР, Ин-т истории, естествознания и техники ; [отв. ред. Б. М. Кедров и др.]. Москва : Наука, 1981. 360 с.
399. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. / [под ред. Н. В. Кузьминой]. Москва : Народное образование, 2002. 208 с.
400. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : [монографія]. Миколаїв : вид-во МДГУ імені П. Могили, 2005. 460 с.
401. Микитенко Н. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.04. Тернопіль, 2011. 43 с.
402. Микитюк Г. Ю. Вплив взаємин викладача і студентів на формування професійної ідентичності майбутнього вчителя // Психологія. Київ, 2003. Вип. 20. С. 255-260.
403. Миронова С. П. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Луганськ, 2011. № 14 (3). С. 108-112. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2011_14\(3\)_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2011_14(3)_22)(дата звернення: 26.05.2016).
404. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : [монографія]. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. 304 с.
405. Миронова С. П. Професіограма спеціальності як орієнтир особистісно-професійного розвитку майбутнього корекційного педагога // Психолого-педагогічне забезпечення особистісного розвитку майбутнього фахівця з вищою освітою : зб. наук. праць Всеукраїнської науково-практичної конференції (26 червня 2013 р., м. Кам'янець-Подільський). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. С. 19-24.

406. Миронова С. П. Самостійна робота студентів як засіб формування професійної компетентності в галузі інклюзивної освіти // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Психологічні науки / [редкол.: Г. К. Радчук відп. ред. та ін.]. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. Вип. 4. С. 182-187.
407. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту : автореф. дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.03. Київ, 2007. 36 с.
408. Миронова С. П. Формування професійної готовності педагога-дефектолога до корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дошкільниками : автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.03. Київ, 1994. 22 с.
409. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта, 1998. 236 с.
410. Міляєва В. Р. Формування фахової компетентності державних службовців у системі підвищення кваліфікації : монографія. Дрогобич : Редакційно видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка, 2011. 298 с.
411. Міляєва В. Р. Формування компетентності саморозвитку особистості в умовах реалізації компетентнісного підходу у фаховій освіті URL : <http://ap.uu.edu.ua/article/90>АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ Збірник наукових праць (дата звернення: 25.05.2016).
412. Мірошник З. М. Рольова структура особистості вчителя початкових класів. Харків, 2011. 318 с.
413. Міщик Л. І. Актуальні питання професійної підготовки психологів та соціальних педагогів у системі вищої освіти // Практична психологія і соціальна робота. 2001. №10. С. 10-11.
414. Модель развития психологической готовности студентов к профессиональной деятельности средствами саморегуляции // Электронный научно-педагогический журнал. URL : <http://www.emissia.org/offline/2006/1095.htm> (дата звернення: 16.08.2016).
415. Мозгова Г. П. Психоматичні захворювання у дітей : монографія. Київ : В-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 247 с.
416. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навч. посібник. 5-е вид., допов. і перероб.]. Київ : Освіта, 2007. 656 с.
417. Молоканов М. В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии // Психологический журнал. 1998. № 2. С. 79-97.
418. Моляко В. А. Техническое творчество трудовое воспитание. Москва : Знание, 1985. 40 с.

419. Моляко В. А., Смульсон М. Л. Психологическая готовность к труду на современном производстве. Київ : “Знання”, 1985. 50 с.
420. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : “Знання”, 1989. 45 с.
421. Монахов В. М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии // Педагогика. 1997. № 6. С. 26-31.
422. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград : Перемена, 1995. 148 с.
423. Моргулис И. С., Синева Е. П. Радость человеческого общения // Призыв. 1978. № 6. С. 4-6.
424. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики : навч. посіб. Київ : Слово, 2009. 464 с.
425. Морен Э. Метод. Природа природы. Москва : Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.
426. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. Москва : Прогресс-Традиция, 2007. С. 24-96.
427. Морено Дж. Театр спонтанности. Красноярск, 1993. 121 с.
428. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / пер. с англ. Москва : Академический Проект, 2001. 384 с.
429. Мороз Л. І. Комплекс вправ для формування уміння встановлювати стосунки, засновані на довірі // Теорія та досвід застосування тренінгових технологій у практичній психології : матеріали ІІ Всеукр. наук. практ. конф. (Київ, 20 жовт. 2005 р.). Київ, 2005. 245 с.
430. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. для молодих викладачів, аспірантів і майбутніх магістрів / за заг. ред. О. Г. Мороза, О. С. Падалки, В. І. Юрченко. Київ : НПУ, 2003. 267 с.
431. Мороз О. Г. Підготовка практичних психологів у вузі // Наукові записки : матеріали звіт.-наук. конф. викладачів за 1991 рік / КДПІ. Київ, 1992. С. 90-92.
432. Мороз О. Г. Формування у першокурсників вузу уміння самостійно вчитися як одна з умов підвищення якості їх знань // Вісник Київського університету. Сер. Історія. 1972. № 14. С. 37-43.
433. Мороз І. В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : [монографія]. Київ : Освіта України, 2005. 196 с.
434. Мороз Л. І. Основи професійно-психологічного тренінгу: навч. посібник: у запитаннях та відповідях. Київ : Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2004. 130 с.
435. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология. Москва : Акад. проект, 2004. 560 с.

436. Мухаметзянова Ф. Ш. Теория и практика дистанционной подготовки специалиста социальной сферы в регионе. Казань : Наука, 2002. 321 с.
437. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навчальний посібник / [Мороз О. Г., Гусак П. М., Молочко М. В. та ін.]. Київ : НПУ, 2001. 337 с.
438. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции // Педагогика. 1997. № 7. С. 24-29.
439. Наконечний Р., Копитко А., Мисак Н. Психолого-педагогічна підготовка магістрів у вищих навчальних закладах аграрного профілю // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журн. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Львів. наук.-практ. центр проф.-техн. освіти НАНП України, Нац.ун-т "Львів. політехніка". Львів, 2014. № 5. С. 192-202.
440. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов 1917–1973 годы / сост. А. А. Абакумов [и др.]. Москва : Педагогика, 1974. 559 с.
441. Наследов Л. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 392 с.
442. Наход С. А. Формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04. Дніпропетровськ, 2015. 20 с.
443. Наход С. А. Методологічні підходи до розробки технології формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія". Педагогічні науки. 2014. № 2 (8). С. 69-76.
444. Національний Темпус / Еразмус+офіс в Україні. URL:<https://www.tempus.org.ua/> (дата звернення: 23.03.2016).
445. Немов Р. С. Психологическое консультирование. Москва : ВЛАДОС, 2000. 528 с.
446. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. заведений: в 3 кн. / 5-е изд. Москва : Владос, 2005. 930 с.
447. Нерсисянц В. С. Сократ. Москва : Наука, 1977. 152 с.
448. Николенко Д. Ф., Шкиль Н. И. Становление учителя. Київ : Общ-во "Знание" УССР, 1986. 38 с.
449. Нісімчук А. С. Педагогіка : підруч. Київ : Атіка, 2007. 344 с.
450. Нітенко О. В. Модель іншомовної підготовки фахівців права в трицикловій системі вищої освіти // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди". Київ : Гнозис, 2015. Дод. 1 до вип. 35, т. VIII

- (59): темат. вип. “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. 546 с.
451. Нітенко О. В. Стан і тенденції іншомовної підготовки фахівців права в системі вищої освіти // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Київ : ВІКНУ, 2013. Вип. 41. С. 267-272.
452. Нітенко О. В. До питання про стан дослідження іншомовної підготовки в системі вищої освіти України // Педагогічний дискурс. Хмельницький : ХГПА, 2015. Вип. 18. С. 157-161.
453. Нітенко О. В. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету // Освітологічний дискус (електрон. наук. фах. вид.). Київ : ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. № 2 (10). С. 205-216. URL:<http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/249/223> (дата звернення: 16.05.2016).
454. Нітенко О. В. Трансформація іншомовної підготовки фахівців із права в Україні в контексті євроінтеграційних процесів // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. Київ : НВЦ “Пріоритети”, 2014. № 1. Темат. вип. “Наука і вища освіта”. С. 253-256.
455. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.
456. Новик І. М. Формування діагностичних умінь студентів напряму підготовки “Початкова освіта” у процесі індивідуальної навчально-дослідницької роботи // Вісник психології і педагогіки: збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут людини. Київ, 2014. Вип. 16. URL:http://elibrary.kubg.edu.ua/12022/1/I_Novuk_FdysnpPOpindr_VPP_2_014.pdf (дата звернення: 16.02.2016).
457. Новик И. Б. Синтез знания и проблема научного творчества // Синтез современного научного знания. Москва : Наука, 1973. С. 294-320.
458. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. Москва : Издательство ИКАР, 2009. URL: http://methodological_terms.academic.ru/ (дата звернення: 26.12.2013).
459. Оборський Г. О., Гогунський В. Д., Савельєва О. С. Стандартизація і сертифікація процесів управління якістю освіти у вищому навчальному закладі // Праці Одеського політехнічного університету. Одеса, 2011. № 1. С. 251-255.
460. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 268 с.
461. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / Орловский гос. технич. ун-т. Орел, 2000. 145 с.

462. Огнев'юк О. В., Фурман А. В. Принципи модульності в історії освіти. Київ : УПКККО, 1995. Ч. 1. С. 29-32.
463. Огородников И. Т., Шимбирев П. Н. Педагогика. Москва : Просвещение, 1968. 374 с.
464. Огороднійчук З. В., Дубовик О. М. Вивчення стану хвилювання студентів під час складання екзаменів // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : матеріали звіт.-наук. конф. викладачів ун-ту за 2012 рік, 9-10 лют. 2013 р. / уклад. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова; НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2013. С. 48-49.
465. Огороднійчук З. В. Загальна психологія: практикум : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / 2-е вид., допов. Київ : Росава-Н, 2010. 383 с.
466. Огороднійчук З. В. Психологічна характеристика особистісних якостей майбутнього спеціального психолога // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2009. № 13. С. 205-208.
467. Огурцов А. П. Постмодернизм в контексте новых вызовов науки и образования // Вестник Самарской гуманитарной академии. Выпуск "Философия. Филология". 2006. № 1 (4). С. 3-27.
468. Олексенко В. М. Теоретичні і методичні засади реалізації інноваційних технологій у підготовці майбутніх фахівців інженерних спеціальностей : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. К., 2008. 463 с.
469. Опрятний С. М. Моделювання системи професійного навчання державних службовців ділової англійської мови : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр.: 25.00.03. К., 2005. 20 с.
470. Освітні технології : навчально-методичний посібник / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2004. 256 с.
471. Освітньо-професійна програма підготовки практичного психолога URL: http://pidruchniki.com/15140205/psihologiya/osvitnoprofesiyna_programa_pidgotovki_praktichnogo_psihologa. (дата звернення: 26.11.2014).
472. Основи практичної психології : підручник / В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін. Київ : Либідь, 2001. 536 с.
473. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / [за ред. В. Г. Кременя]. Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. 147 с.
474. Основы дидактики / [под ред. Б. П. Есипова]. Москва : Педагогика, 1987. 242 с.
475. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А. В. Петровского. Москва : Педагогика, 1986. 408 с.
476. Основы специальной дидактики / под ред. И. Г. Еременко. Київ : Рад. школа, 1975. 309 с.

477. Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 1997. 194 с.
478. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (Вторая половина XIX в.) / [под ред. А. И. Пискунова]. Москва : Педагогика, 1976. 600 с.
479. Павленко Л. А. Самореалізація творчого потенціалу вчителя в процесі формування національної еліти // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. Вип. 19 (23). Харків : НТУ "ХП", 2008. 220 с.
480. Павлик О. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2004. 20 с.
481. Павлов Ю. В. Статистическая обработка результатов педагогического эксперимента. Москва : Знание, 1971. 95 с.
482. Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолюк І. О., Шпак О. Т. Педагогічні технології. Київ : Українська енциклопедія, 1996. 254 с.
483. Паладянец Е. А. Формирование научного мировоззрения школьников средствами межпредметной интеграции: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Армавирский гос. пед. ин-т. Ставрополь, 1999. 20 с.
484. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России. Москва : Педагогика, 1979. 216 с.
485. Панок В. Г., Острова В. Д. Психологічна служба вищого навчального закладу. Київ : Освіта України, 2010. 230 с.
486. Панок В. Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі // Практична психологія і соціальна робота. № 4. 2003. С. 14-17.
487. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку : монографія / НАПН України, Укр. наук.-метод. центр практич. психології і соц. роботи. Чернівці : Технодрук, 2010. 486 с.
488. Панок В. Г. Практичний психолог // Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юніком Інтер, 2008. С. 704-706.
489. Панок В. Г. Психологічне забезпечення освіти // Якісна освіта – запорука самореалізації особистості / за заг. С. М. Ніколаєнка, В. В. Тесленка. Київ : Пед. преса, 2007. С. 104-114.
490. Панок В. Г. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації працівників психологічної служби і консультантів ПМПК / авт.кол. за ред. Панка В. Г., Гаркавенко З. О. ; електрон. дані. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см.

491. Панок В. Г. Концептуальні питання підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації психологів-практиків // Практична психологія у системі освіти: Питання організації та методики. Київ : Ін-т систем. дослідж. Освіти, 1996. С. 18-41.
492. Панок В. Г. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. Київ : Ніка-Центр, 2002. С. 18-28.
493. Панфилов А. Н. Интеграция педагогического и психологического знания как основа профессионально-педагогической подготовки учителя : [методическое пособие]. Елабуга : ЕГПИ, 2001. 62 с.
494. Пастрик Т. В. Особливості впровадження психолінгвістичного тренінгу в професійній підготовці майбутніх психологів. URL:<http://www.vash-psiholog.info/perspektiv/22699-osoblivosti-vprovadzhennya-psixolingvistichnogo-treningu-v-profesijnij-pidgotovci-majbutnix-psixologiv.html> (дата звернення: 20.01.2016).
495. Пастирик Т. В. Особливості впровадження психолінгвістичного тренінгу в професійній підготовці майбутніх психологів // Психологічні перспективи. 2010. Вип. 16. С. 217-224.
496. Патяева Е. Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации // Вестник МГУ. Серия № 14 “Психология”. 1983. № 4. С. 23-33.
497. Пахомова Н. Г. Моніторинг теоретико-когнітивної складової інтегративної медико-психологічної та педагогічної підготовки логопедів. URL : <http://www.iprobuk.cv.ua/images/Пахомова-стаття.doc> (дата звернення: 16.10.2016).
498. Пахомова Н. Г. Стан сформованості мотивації до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в професійній підготовці вчителя-логопеда // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) : зб. наук. пр. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. № 10 (269) травень. Част. IV. С. 251-263.
499. Пахомова Н. Г. Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів : автореф. дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.03. Київ, 2013. 36 с.
500. Пахомова Н. Г. Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.03 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : [Б.в.], 2013. 560 с.
501. Пахомова Н. Г. Концептуальні основи системності професійної підготовки дефектологів // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Випуск XVII. В 2 частинах, ч. 1. Серія:

- соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : ПП. Аксіома, 2011. С. 114-122.
502. Пахомова Н. Г. Критерії і показники сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 23. С. 180-184.
503. Пахомова Н. Г. Методичні основи модульної технології професійної підготовки майбутніх дефектологів // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та педагогіка : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. № 16. С. 146-149.
504. Пахомова Н. Г. Принципи організації модульного навчання в процесі професійної підготовки дефектологів // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та педагогіка : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. № 17. С. 185-192.
505. Пахомова Н. Г. Принципи організації системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки логопедів // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. № 21. С. 195-200.
506. Пахомова Н. Г. Системність як методологічна основа професійної підготовки вчителя-логопеда // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. № 18. С. 192-196.
507. Пахомова Н. Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. 346 с.
508. Пахомова Н. Г. Філософські основи інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки дефектологів // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Випуск ІХХ. В 2 частинах, ч. 1. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець–Подільський: Медобори – 2006, 2012. С. 205-213.
509. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. Москва : “Современное слово”, 2005. 720 с.
510. Педагогика : [учеб. пособие] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. Москва : Школа-Пресс, 1998. 512 с.
511. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. институтов / Ю. К. Бабанский, В. А. Слостенин, Н. А. Сорокин и др. ; [под ред. Ю. К. Бабанского]. 2-е изд., доп. и перераб. Москва : Просвещение, 1988. 479 с.

512. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. Серия “Педагогическое образование”. Москва : ИКЦ “МарТ”, Ростов н/Д : Изд. центр: “МарТ”, 2004. 336 с. (Серия “Педагогическое образование”).
513. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад]. Москва : Изд-во “Большая Российская энциклопедия”, 2002. 528 с.
514. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2008. 528 с. : ил. (Золотой фонд. Энциклопедический словарь. Москва, 2002. С. 223). URL: http://pedagogical_dictionary.academic.ru(дата звернення: 08.08.2016).
515. Педагогіка / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. Київ : Наукова думка, 1985. 246 с.
516. Педагогічна майстерність : [підруч.] / за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і перероб. Київ : Вища шк., 2004. 422 с.
517. Педагогічний експеримент : навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ / [Євдокимов В., Агапова Т., Гавриш І., Олійник Т.]. Харків : ОВС, 2001. 148 с.
518. Педагогічні технології. Досвід. Практика: Довідник / [П. І. Матвієнко, С. Ф. Клепко, І. В. Охріменко та ін.]. Полтава : ПОПОПП, 1999. 376 с.
519. Педагогічні технології: теорія та практика : навчально-методичний посібник / [К. О. Вовк, М. О. Герасименко, М. В. Гриньова та ін.] ; за ред. М. В. Гриньової. Полтава: АСМІ, 2006. 230 с.
520. Песталоцци И. Г. Развивающее школьное обучение // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Москва : Педагогика, 1981. 530 с.
521. Петров Ю. А. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров : автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. Киров, 2005. 38 с.
522. Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива : учеб. пособие для пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1978. 276 с.
523. Петровський В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. 512 с.
524. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 1997. 430 с.
525. Пехота Е. Н. Индивидуальность учителя: теория и практика : учебное пособие для студентов и преподавателей педагогического института, учителей и слушателей ИУУ. Николаев : НГПУ, 1997. 144 с

526. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / 2-е изд., допол. и перераб. Москва : Педагогическое общество России, 2005. 144 с. (Сер. "Образование XXI века").
527. Пидкасистый Л. И. Психолого-педагогический словарь [для учит, и руков. общеобразов. учрежд.]. Ростов н/Д. : изд-во "Феникс", 1998. 544 с.
528. Пикельная В. С. Теоретические основы управления: школоведческий аспект. Москва : Высш. шк., 1990. 175 с.
529. Пилипенко Н. М. Вплив кризи професійного становлення на саморозвиток особистості // Педагогіка і психологія. 2005. № 2 (47). С. 25-29.
530. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии : учебно-методическое пособие. Москва : Гном и Д, 2001. 192 с.
531. Підготовка до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи) : навчально-методичний посібник / за ред. Г. О. Балла, П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. Київ : Наукова думка, 2000. 188 с.
532. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. К., 2003. 240 с.
533. Пільова С. Г. Формування лідерських якостей майбутніх вчителів // Наука і освіта. № 1-2. 2008 р. С. 87-89.
534. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2005. 201 с.
535. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. К., 2005. 20 с.
536. Платонов Н. И. Педагогика высшей школы. Санкт-Петербург : Образование, 1995. 83 с.
537. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 295 с.
538. Повышение эффективности педагогических дисциплин в высшей школе / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва : Просвещение, 1976. 144 с.
539. Пов'якель Н., Блохіна О. Психологічні передумови становлення позитивної Я-концепції як базової компоненти професійного самовизначення психолога // Психологія: зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. 2 (5). С. 177-183.
540. Подласый И. П. Педагогика : новый курс ; учеб. [для высш. учеб. заведений] : в 2 кн. Москва : Владос, 2001. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
541. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. Запорожье : Просвіта, 2000. 250 с.

542. Подольська Є. А., Назаркіна В. М., Яковлев А. О. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті : монографія. Х. : Вид-во НФаУ, 2002. 236 с.
543. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. Київ : Філ-студія, 2006. 320 с.
544. Подшивайлова Л. І. Вступ до спеціальності: психологія. Модуль 2 : навч. посіб. Київ : Київськ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 150 с.
545. Подшивайлова Л. І., Подшивайлов М. М. Компетентнісні виміри професії психолога. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів : моногр. / авт. кол. ; за наук. ред. О. М. Лозової. Вінниця : Віндрук, 2014. 184 с.
546. Позняков Е. А. Формационный и цивилизационный подходы // Мировая экономика и международные отношения. 1990. № 5. С. 49-60.
547. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 16-25.
548. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки // Вісник програм шкільних обмінів. 2005. № 23. С. 20-27.
549. Попков В. А., Коржуев А. В. Учебный процесс в вузе: состояние, проблемы, решения. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2000. 432 с.
550. Попова О. В. Інновації в сучасній педагогічній теорії та практиці // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / Харків. держ. пед.ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1999. Вип. 9. С. 10-15.
551. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті : [монографія]. Харків : ОВС, 2001. 256 с.
552. Попович О. В. Педагогічні умови впровадження модульно-тьюторської технології навчання (на матеріалі вивчення філософсько-політологічних дисциплін студентами технічних спеціальностей) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. КНУ ім. Т. Шевченка. Київ, 2001. 278 с.
553. Постанова Кабінету Міністрів України від 29.05.2015 р. № 226 “Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти”. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF> (дата звернення: 15.01.2016).
554. Потапенко О. М. Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2010. 341 с.

555. Потапенко О. М. Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03. К., 2010. 22 с.
556. Потапова В. Д. Розвиток функціональної системи інтуїтивно-почуттєвого відображення (ФС ІПВ) у майбутніх психологів : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01. Київ, 2005. 36 с.
557. Практична психологія: введення у професію : навч. посіб. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 180 с.
558. Пригожий И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. Москва : Прогресс, 1986. 250 с.
559. Про вищу освіту Закон України: із змінами і доповненнями, внесеними Законом України від 28 грудня 2014 року № 76-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>(дата звернення: 15.01.2016).
560. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту): Постанова Кабінету Міністрів України від 20.01.98 № 65 / Інф.зб. М-ва осв. України. 1998. № 10. С. 1-10.
561. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. Наказ М-ва освіти України від 2 червня 1993 р. № 161.
562. Про освіту: Закон України. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 15.01.2016).
563. Про затвердження Положення про експертизу психологічного і соціологічного інструментарію, що застосовується в навчальних закладах Міністерства освіти і науки України (Консультант психолого-медико-педагогічної консультації (Код кп - 2340). Наказ МО України від від 20 квітня 2001 р. № 330.
564. Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення фахівців з вищою освітою. Наказ МО України від 31.07.98 № 285.
565. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Наказ М-ва освіти і науки України від 23 січ. 2004 р. № 48.
566. Про професійно-технічну освіту: Закон України № 103/98 від 10.02.1998 р. // Відомості Верховної Ради України. 1998. № 32. 215 с.
567. Про реабілітацію інвалідів в Україні”Закон України: (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2006, № 2-3, ст. 36). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>(дата звернення: 08.11.2013).
568. Про соціальні послуги : Закон України від 19 червня 2003 року № 966-IV//Відомості Верховної Ради України. 2004. № 45. 358 с.
569. Про соціальну роботу з дітьми та молоддю: Закон України № 2558-III від 21.06.2001 р. // Відомості Верховної Ради України. 2001. № 42. 213 с.

570. Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів: постанова Кабінету Міністрів України від 12.10.2000 р. № 1545 // Офіційний вісник України. 2000. № 42. 60 с.
571. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології: навч. посіб. / АПН України, Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : Колегіум, 2005. 224 с.
572. Пророк Н. В. Професійне становлення практичного психолога: наукова монографія. Київ : Канцлер, 2012. 476 с.
573. Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади : [монографія] / авт. кол. : Ничкало Н. Г., Радкевич В. О., Щербак О. І., Дорошенко Н. І., Василенко О. В., Скульська В. Є. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 268 с.
574. Психогимнастика в тренінге : учебно-метод. пособие [для врачей, психологов и учителей] / под ред. Н. Ю. Хрящевой. Санкт-Петербург : Речь, Институт тренінга, 2002. 256 с.
575. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. Москва : Изд-во УРАО, 1997. 304 с.
576. Психология и педагогика : учебное пособие / [К. А. Абульханова, Е. Г. Баранов, Е. Н. Богданов и др.]; под редакцией А. А. Бодалева, В. И. Жукова / [3-е изд., доп. и перераб.]. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 585 с.
577. Психология личности: словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
578. Психология. Словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского] / [2-е изд., испр. и доп.]. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
579. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Х. : Прапор, 2009. 672 с.
580. Психолого-педагогический словарь / [сост. Е. С. Рапацевич]. Минск : Современ. слово, 2006. 928 с.
581. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
582. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. Київ : Вища школа, 1997. 180 с.
583. Пучков Н. П., Попов А. И., Авдеева А. В. Формирование лидерских компетенций в процессе профессионального становления специалиста // Российский научный журнал. 2009. № 3(10). С. 100-112.
584. Рабочая книга практического психолога : пособие для спец-тов, работающих с персоналом / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2001. 640 с.
585. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Москва : Когито-Центр, 2013. 141 с.

-
586. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва : Академия, 2002. 368 с.
587. Регуш Л. А. Развитие особенности прогнозирования в познавательной деятельности. Л.: ЛГПИ, 1983. 82 с.
588. Резнік С. М. Критерії оцінки рівня розвитку умінь та навичок студентів // Науковий вісник Миколаївського державного університету: зб. наук. пр. Серія: Педагогічні науки; вип. 20 / [за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти]. Миколаїв : МДУ, 2008. Т. 2. С. 160-166. URL: <http://idppo.uu.ru:8101/news/files/dict.doc> (дата звернення: 15.01.2016).
589. Рейтинг “Компас-2013”. URL : <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=2632>(дата звернення: 15.03.2015).
590. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения. Москва : изд. Моск. ун-та, 1985. 208 с.
591. Рибалка В. В. Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного психолога // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. Київ : Ніка-Центр, 2002. С. 29-32.
592. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 442 с.
593. Роджерс К. Р. Искусство консультирования и психотерапии / пер. с англ. Москва : Апрель Пресс, Изд-во Эксмо, 2002. 976 с.
594. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / пер. с англ. М. Злотник. Москва : Изд-во Эксмо-Пресс, 2001. 416 с.
595. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Педагогика, 1994. 480 с.
596. Романенко О. В. Діагностика готовності майбутнього спеціального психолога до професійної діяльності на етапі навчання у вищому навчальному закладі / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць. Вип. VIII. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. С. 216-225.
597. Романенко О. В. Професійноважливі якості особистості фахівця-психолога ОВС // Генеза буття особистості : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, АПН України. Київ, 2007. С. 395-403.
598. Романенко О. В. Антиципація в структурі психічної діяльності дітей з церебральним паралічем : монографія. Київ : О. Т. Ростунов, 2012. 328 с.
599. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : [монографія]. Харків : Основа, 2001. 324 с.

600. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : ЗАО “Издательство “Питер”, 1999. 720 с.: (Серия “Мастера психологии).
601. Рувинский Л. И. Теория самовоспитания. Москва : Педагогика, 1973. 250 с.
602. Руденко Л. М. Особливості агресивної поведінки розумово відсталих дітей : монографія. Київ : Вид-во Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2013. 323 с.
603. Руденко Л. М. Формування системи медичних знань у процесі підготовки педагога-дефектолога до корекційної роботи в закладах спеціальної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2005. 288 с.
604. Руденко Л. М. Формування системи медичних знань у процесі підготовки педагога-дефектолога до корекційної роботи в закладах спеціальної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук.: спец. 13.00.03. К., 2005. 20 с.
605. Рудницька О. Педагогіка: загальна і мистецька. Київ : Освіта України, 2002. 294 с.
606. Рябова В. Інноваційний аналіз дидактичних версій модульного навчання // Рідна школа. 2000. № 1. С. 65-67.
607. Савоста А. В. Психологические особенности профессионально-познавательной потребности будущих учителей специальных образовательных школ : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. 192 с.
608. Савоста А. В. Психологічні особливості професійно-пізнавальної потреби майбутніх учителів спеціальних загальноосвітніх шкіл : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2002. 20 с.
609. Савченко О. Проблеми і перспективи міжнародної інтеграції вищої освіти // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Умань : Вид-во УДПУ, 2012. Ч. 3. С. 273-278.
610. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ : Генеза, 1999. 368 с.
611. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.
612. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок. URL: <http://vuzlib.com/content/view/331/84/> (дата звернення: 12.01.2018).
613. Сараев А. Д. Системный подход и современная медицина // Вестник АМН СССР. 1987. № 3. С. 28-34.
614. Секрет І. В. Формування іншомовної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти : [моногр.]. Дніпродзержинськ: ДТІ, 2011. 384 с.
615. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.

-
616. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 506 с.
617. Селевко И. А. Профессионально-творческое саморазвитие личности: сущность и технология. Тамбов : Изд-во Тамб. ун-та, 2003. 22 с.
618. Селиверстов В. И. История логопедии: медико-педагогические основы : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академический проект, 2004. 384 с.
619. Семенов И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. Москва : НИИ общей и пед. психологии, 1990. 215 с.
620. Семиченко В. А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза. Полтава: Книга, 1991. 77 с.
621. Семиченко В. А. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх психологів // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ : Мілениум, 2005. Т. І. Ч. 15. С. 109-112.
622. Семиченко В. А., Галус О. М., Задневич Л. В. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу : навчально-методичний посібник. Хмельницький : ХГПИ, 2001. 255 с.
623. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : [навч. посіб.]. Київ : Вища шк., 2004. 335 с.
624. Сенека Луцій Аней. Моральні листи до Луцілія / пер. з латин. А. Содомори. Київ : Основи, 2005. 603 с.
625. Сень Л. В. Розвиток компетентісно орієнтованого навчання за кордоном // Матеріали регіонального науково-практичного семінару “Професійні компетенції та компетентності вчителя”, 28-29 листопада 2006 р. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. С. 14-17.
626. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя. URL:http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_5/24.pdf(дата звернення: 15.04.2016).
627. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 208 с.
628. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 350 с.
629. Силкін О. О. Зміст терміну “професійно значущі якості особистості” і технологія визначення цих якостей для окремого фахівця // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія / ДВНЗ “ДонНТУ”. Донецьк, 2011. Вип. 9 (191). URL: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Npdntu_pps/2011_9^u1kп^i*(дата звернення: 11.01.2017).
630. Синьов В. М. Особливості виховання соціально-нормативної поведінки учнів допоміжної школи // Психолого-педагогічні основи корекційної

- роботи в спеціальній школі: хрестоматія: навч. посіб. / за ред. С. П. Миронової; Кам'янець-Подільський держ. ун-т. Кам'янець-Подільський, 2004. С. 197-203.
631. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ : МП Леся, 2010. 779 с.
632. Синьов В. М., Миронова С. П. Принципи діяльності сучасної вищої школи у підготовці спеціалістів за напрямом “Корекційна освіта” // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2007. Вип. 7. С. 85-87.
633. Синьов В. М. Визначення методологічних принципів досліджень в галузі корекційної педагогіки // Науковий часопис нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. Київ, 2008. Вип. 11. С. 3-8.
634. Синьов В. М., Супрун Д. М. До питання професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: єдність теоретичної і практичної готовності вирішувати професійні завдання // Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії: тези Міжнародного конгресу зі спец. педагогіки, психології та реабітології, 7-9 жовтня 2016 р.; Вінницький державний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця : Вінницький державний університет імені Михайла Коцюбинського, 2016. С. 319-320.
635. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : [підручник для вищих закладів освіти]. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Ч. 1. 238 с.
636. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: [підручник]. Навчання і виховання дітей. Ч. 2. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.
637. Синьов В. М., Кривуша В. І., Пометун О. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання : навчальний посібник. Київ : МП “Леся”, 2000. 140 с.
638. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.
639. Синьов В. М. Українська корекційна психопедагогіка на сучасному етапі еволюції системи спеціальної освіти // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету / за ред. О. В. Гаврилов, В. І. Співак. Випуск VI. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2006. С. 46-50.
640. Синьова Є. П. Соціально-психологічні особливості соціалізації осіб з глибокими порушеннями зору // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. Корекційна педагогіка та психологія. Київ, 2008. Вип. 10. С. 275-280.

641. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : підручник. Київ : “Знання”, 2008. 345 с.
642. Сікорський П. І. Дидактичні поняття кредиту та модуля в контексті Болонського процесу // Дайджест педагогічних ідей та технологій “Школа-парк”. 2004. № 3-4. С. 30-34.
643. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посіб. Київ : Вид-во Європейського ун-ту, 2004. 127 с.
644. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання. Львів : СПОЛОМ, 2000. 421 с.
645. Сінельнікова Т. В. Тренінгові технології в системі фахової підготовки майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2006. 212 с.
646. Сковорода Г. Сочинения в 2-х томах / [ред. и вст. статья П. В. Иваньо, В. И. Шинкарук]. Москва : Мысль, 1973. 570 с.
647. Скоробагата О. М. Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема. URL : <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08somppp.pdf>. (дата звернення: 15.03.2016).
648. Скрипко Л. В. Проблемы адаптации психологов в учреждениях образования // Практична психологія та соціальна робота. 2002. № 5. С. 56-59.
649. Скрипченко О. В., Падалка О. С., Скрипченко Л. О. Психолого-педагогічні основи навчання. Київ : Український Центр духовної культури, 2003. 328 с.
650. Сластенин В. А. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Академия, 2004. 368 с.
651. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность. Москва : Изд-во Магистр, 2003. 308 с.
652. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 42-49.
653. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. Київ : КПУ, 2000. 210 с.
654. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Москва : Шк. Пресса, 2000. 320 с.
655. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Москва : Школа Пресс, 1995. 383 с.
656. Слободчиков В., Исаев Е. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Москва : Наука, 1995. 424 с.
657. Слободянюк І. А. Сучасні підходи до формування професійних навичок практичних психологів та соціальних педагогів в системі вищої освіти

- // Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти. 2007. Дод. III, Т. 5. С. 394-400.
658. Сманцер А. П. Педагогические условия творческого саморазвития будущего специалиста в процессе обучения // Педагогіка вищої та середньої школи : зб.наук.праць. Кривий Ріг : КДУ, 2004. С. 67-72.
659. Смирнов С. А. Болонский процесс: перспективы развития в России // Высшее образование в России. 2004. № 1. С. 43-51.
660. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. Ленинград : Изд-во Ленинг. ун-та, 1977. 309 с.
661. Советова Е. В. Эффективные образовательные технологии. Ростов н/Д : Фенікс, 2007. 285 с.
662. Соколовська С. М. Сутнісна характеристика понять “Саморозвиток” та “Професійний саморозвиток особистості” : монографія / за ред. В. А. Ковальчук. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. С. 20-38.
663. Сократ. Платон. Аристотель. Юм. Шопенгауэр: биограф. повествования / сост., общ. ред. и послесл. Н. Ф. Болдырева. Челябинск : “Урал”, 1995. 400 с.
664. Солдатенко М. М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу // Рідна школа. 2005. № 1. С. 3-5.
665. Сорокин Н. А. Дидактическое значение межпредметных связей // Сов. педагогика. 1971. № 8. С. 5-60.
666. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.03. Київ, 2017. – 17 с.
667. Специальная педагогика : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. ; [под ред. Н. М. Назаровой]. Москва : Издательский центр “Академия”, 2000. 400 с.
668. Специфіка компетентнісного підходу до навчання. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти. 2011. URL : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF> (дата звернення: 11.01.2016).
669. Спірін О. М. Методологічні аспекти різномірного формування знань і вмінь студентів // Вісник Житомирського педагогічного університету. 2003. № 11. С. 126-129.
670. Спірін О. М. Теоретичні та методичні основи кредитно-модульної системи навчання майбутніх учителів інформатики : дис. ... доктора наук: 13.00.04. Київ, 2009. 495 с.
671. Статистичний бюлетень показників розвитку психологічної служби та психолого-медико-педагогічних консультацій за 2015–2016 навчальний

- рік / [В. М. Горленко, Н. В. Лунченко, А. А. Мельник та ін.]. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 49 с.
672. Степанов В. А. Самооценка психических и физических качеств будущих учителей // Педагогика. 2004. № 7. С. 45-50.
673. Степанов С. Ю., Семёнов И. Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 99-104.
674. Стешенко В. В., Борисов В. В., Єрмаков С. М. Цілі підготовки майбутніх учителів на різних рівнях освіти // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / ред. кол. : В. О. Зайцева, О. І. Ляшенко, А. М. Федяєва та ін.. Київ : ІЗМН, 1996. Вип. 17. С. 167-169.
675. Стиркіна Ю. Інтегровані курси у навчанні іноземної мови // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2000. № 2. С. 74-83.
676. Стрельніков В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання: у 2-х кн. Полтава : РВВ ПУСКУ, 2002. Кн. 1. 295 с.
677. Супрун Д. М. Management – аcomponent of psychologists` professional training (менеджмент – складова професійної підготовки психологів): навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. 250 с.
678. Супрун Д. М. Використання науково-педагогічної спадщини І. Г. Єременка в підготовці корекційних педагогів та психологів // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. Ін-ту спец. педагогіки НАПН України, 2016. № 11. С. 184-190.
679. Супрун Д. М. Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформи, нововведення // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 34. С. 167-174.
680. Супрун Д. М. Волонтерська практика студентів-психологів як складова формування професійної умілості // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2017. Вип. 15. С. 116-123.
681. Супрун Д. М. Діагностика сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти (Комплекс діагностичних методик) : методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. Запоріжжя : Вид-во КВНЗ “Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія”, 2017. 86 с.

682. Супрун Д. М. Запровадження авторського спецкурсу “Management – a component of psychologists’ professional training” як складова професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”, 2017. Вип. 1 (81). С. 258-271.
683. Супрун Д. М. Ключові аспекти впровадження в роботу мотиваційного тренінгу // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 22. С. 424-429.
684. Супрун Д. М. Навчальна практика студентів-психологів (історико-методологічні засади) // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 33. С. 165-169.
685. Супрун Д. М. Операційно-діяльнісний компонент професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. Журнал. СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. № 7 (71). С. 134-149.
686. Супрун Д. М. Програма спецкурсу “Менеджмент – складова професійної підготовки психологів”. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 19 с.
687. Супрун Д. М. Програма спецкурсу “Новітні тенденції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти”. Київ : Вид-во НПУ М. П. Драгоманова, 2017. 29 с.
688. Супрун Д. М., Шеремет М. К. Самоздійснення в контексті професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти // Спеціальна освіта: стан та перспективи : мат-ли Всеукраїнської заочній наук.-практ. конф., присвяченій п’ятиріччю кафедри корекційної освіти та спеціальної психології, 17–18 травня 2017 р.; Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради. Харків: Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради, 2017. С. 382-385.
689. Супрун Д. М. Трансформація професійної підготовки спеціальних психологів в контексті інтернаціоналізації вищої освіти // Логопедія : наук.-метод. журнал. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. № 10. С. 61-67.
690. Супрун Д. М. Формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти (тренінг) : методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. Запоріжжя : Вид-во КВНЗ “Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія”, 2017. 80 с.

691. Супрун Д. М. Розвиток мотивації професійного самоздійснення психологів в галузі спеціальної освіти (Тренінг) : методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. Запоріжжя : Вид-во КВНЗ “Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія”, 2018. 124 с.
692. Супрун Д. М., Товста О. В. Дослідження мотивації збереження здоров'я у психологів (спеціальних, медичних) // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2013. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 24. С. 357-362.
693. Супрун Д. М. Із історії організації науково-дослідної роботи майбутніх спеціальних і медичних психологів // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 31. С. 179-185.
694. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.
695. Супрун Д. М. Інтелектуальний компонент становлення особистості психолога // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 27. С. 193-198.
696. Супрун Д. М. Методика викладання психології як навчальна дисципліна в контексті підготовки спеціальних психологів // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 30. С. 254-259.
697. Супрун Д. М. Система професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : методичні рекомендації : методичні рекомендації для викладачів, студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів Запоріжжя : Вид-во КВНЗ “Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія”, 2018. 76 с.
698. Супрун Д. М. Оцінка актуального стану сформованості мотивації до збереження здоров'я у психологів (спеціальних, медичних) // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 400-405.
699. Супрун Д. М. Позааудиторна робота вищої школи як складова підготовки психологів в галузі спеціальної освіти // Логопедія: наук.-метод. журнал. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. № 9. С. 72-77.
700. Супрун Д. М. Програма розвитку мотивації збереження психічного здоров'я студентів-психологів (спеціальних, медичних) // Актуальні

- питання сучасної психіатрії, наркології та неврології: мат-ли наук.-практ. конф. за участю міжнародних спеціалістів, 7-9 жовтня 2015 р.; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2015. С. 353-355.
701. Супрун Д. М. Результативність програми розвитку мотивації збереження здоров'я у психологів (спеціальних, медичних) // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 28. С 346-351.
702. Супрун Д. М. Самовиховання майбутнього спеціального психолога (теоретико-історичний аспект) // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. С. 285-290.
703. Супрун Д. М. Формування мотивації збереження здоров'я у групах особистісного зростання URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nchnpu_019_2011_17_9_3.pdf (Сохранныя копия)(дата звернення: 15.07.2016).
704. Супрун Д. М., Супрун М. О. Сучасний стан проблеми підліткової девіації у соціально-педагогічному контексті // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 29. С 244-249.
705. Супрун Д. Н., Супрун Н. А. Взаимодействие будущих психологов правоохранительных органов и дефектологов (из опыта работы) // Педагогика и психология: научно-методический журнал Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, 2013. № 3 (16). С. 144-148.
706. Супрун Д. Н. Подготовка психологов правоохранительных органов в контексте взаимодействия со студентами-дефектологами // Бочаровські читання: мат-ли наук.-практ. конф., присвяченої пам'яті професора С. П. Бочарової, 18 березня 2016 р.; Харківський національний університет внутрішніх справ. Харків: Харківський національний університет внутрішніх справ, 2016. С. 154-156.
707. Супрун Д. М. Система професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти в контексті її інтернаціоналізації // Інтернаціоналізація вищої освіти України: концептуальні засади, здобутки, проблеми, перспективи розвитку: мат-ли Міжнародної наук.-практ. конф., 15-16 грудня 2017 р.; Міжнародний науково-технічний

- університет імені академіка Юрія Бугая. Київ : Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая, 2017. С. 92-95.
708. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.) : монографія. Київ : КЮІ МВСУ Паливода АВ, 2005. 327 с.
709. Супрун М. О. Самовиховання особистості майбутнього фахівця в галузі державного управління (теоретико-практичний аспект) Державне управління: теорія і практика. 2014. № 1. С. 114-124. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej19/index.html>(дата звернення: 10.11.2016).
710. Супрун М. О. Теоретико-практичний внесок наукової школи професора І. Г. Єременка у розвиток корекційної педагогіки / Нові технології навчання : наук.-метод. зб. Київ : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. Вип. 30. С. 229-234.
711. Сура Н. А. Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах. Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. 300 с.
712. Сухомлинский В. О. Як виховати справжню людину / вибр. твори в 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 2. С. 149-418.
713. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. Москва : Знание, 1983. 96 с.
714. Талызина Л. Ф. Управление процессом освоения знаний. Москва : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1975. 343 с.
715. Таранченко О. М. Генезис національної системи освіти осіб з порушеннями слуху : автореф. дис. ... доктора пед. наук.:13.00.03. Київ, 2013. 46 с.
716. Тарасун В. В. Логодидактика : навч. посіб. 2-е вид. Київ : Слово, 2011. 392 с.
717. Тарасун В. В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку : монографія. Київ : Слово, 1998. 255 с.
718. Темнова Л. В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования : монографія. Москва : Просвещение, 2000. 212 с.
719. Темнова Л. В. Особенности организации самостоятельной работы студентов при переходе на уровневую систему обучения // Новые образовательные стандарты высшего профессионального образования: проблемы создания и внедрения. Москва, 2012. С. 211-230.
720. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [под ред. В. Б. Краевского, И. Я. Лернера]. Москва : Педагогика, 1983. 352 с.
721. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий // Избр. психол. тр.; под ред. М. Г. Ярошевского / Акад. пед. и

- соц. наук., Москов. психол.-соц. ин-т. Москва : Ин-т практ. психологии; Воронеж : МОДЭК, 1998. 538 с.
722. Терлецька Л. Г. Рольова гра як засіб формування професійно значущих якостей майбутнього практичного психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 1997. 20 с.
723. Тимофеева Ю. Ф. Роль модульной системы высшего образования в формировании личности педагога-инженера // Высшее образование в России. 1999. № 4. С. 119-125.
724. Тимошук І. Г. Формування моральної відповідальності особистості майбутнього практичного психолога // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. Київ, 2003. Вип. 1. С. 233-241.
725. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців: Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 48 від 23.01.2004 // Освіта. 2004. № 8. 11-18 лютого 2004 р.
726. Титаренко Т. Життєві завдання як практики самоконституювання особистості // Соціальна психологія. 2008. № 6. С. 3-11.
727. Тільна О. А. Основи науково-педагогічних досліджень у корекційній освіті: методичний посібник для студентів напряму підготовки 6.010105 Корекційна освіта (логопедія, олігофренопедагогіка). Харків : ХНУ, 2017. 140 с.
728. Тітова Г. В. Феномен лідерства і лідерські якості в навчальному колективі // Наука і освіта. № 1-2. 2008. С. 105-107.
729. Ткаченко Н. С. Профессиональное становление студентов в начальный период вузовского обучения (на материале технических специальностей) : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кыргыз.-Рос. славянск. ун-т. М., 2007. 20 с.
730. Токар Н. Ф. Динаміка мотивації в процесі професійної підготовки // Педагогіка і психологія. 1997. № 4. С. 151-154.
731. Трансдисциплинарность и образование. URL: [http://www.transstudy.ru/transdisciplin – rnosti – i – gazavanic.html](http://www.transstudy.ru/transdisciplin-rosti-i-gazavanic.html)(дата звернення: 15.07.2016).
732. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Київ : Інститут ПППО, 1997. 54 с.
733. Тюття О. Комунікативна компетентність особистості // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук. -метод. зб. / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. Київ : Контекст, 2000. 336 с.
734. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. Гончаренко С. У.]. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

-
735. Управление развитием школы : пособие для руководителей образовательных учреждений / [под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева]. Москва : Новая школа, 1995. 464 с.
736. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Москва : ФАИР-Пресс: Гранд, 2004. 575 с.
737. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. Київ : Рад. шк., 1983. 850 с.
738. Федоренко С. В. Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки : автореф. дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.03. К., 2012.40 с.
739. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг “Розвиток комунікативної компетенції викладача” : навч.-метод. посіб. Кам’янець-Подільський : Абетка, 2004. 240 с.
740. Федорчук В. М., Кутішенко В. П. Соціально-психологічний тренінг формування творчого потенціалу майбутнього вчителя. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога : зб. наук. праць. Кам’янець-Подільський : Абетка-Нова, 2003. 78 с.
741. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. Санкт-Петербург : Питер, 1999. С. 283-295.
742. Філософські обриси сучасної освіти : [монографія] / [І. Предборська, Г. Вишинська, В. Гайдено та ін.] ; за заг. ред. І. Предборської. Суми : ВТД “Університетська книга”, 2006. 226 с.
743. Фомічова Л. І. Проблеми психології вищої школи // Психологія та педагогіка: спеціальні : у 2-х кн. : зб. наук. пр. /за ред. Л. І. Фомічової. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. Кн. 1. С. 51-55.
744. Формирование социально-профессиональных качеств будущего специалиста / [А. Н. Алексюк, С. А. Кашин и др.]. Москва : Высш. шк., 1992. 56 с.
745. Формування професійної рефлексії в педагогів. URL: <http://svitloforchuk.ck.ua/?p=974>(дата звернення: 25.11.2016).
746. Фрадкин Ф. А. Педагогическая технология в исторической перспективе // История педагогической технологии : [сб. науч. труд.; под ред. М. Г. Плохова, Ф. А. Фрадкина]. Москва : Педагогика, 1992. С. 4-11.
747. Фромм Э. Психоанализ и этика. Москва : Республика, 1993. 415 с.
748. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2009. 20 с.
749. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій // Педагогіка і психологія. 1995. № 3. С. 97-108.
750. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. Київ : Правда Ярославичів, 1997. 340 с.

751. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 246 с.
752. Хміль Ф. І. Ділове спілкування : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 280 с.
753. Хоменко О. В. Іншомовна підготовка студентів економічних спеціальностей в контексті глобалізації. Київ : КНУТД, 2014. 364 с.
754. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : [монографія]. Київ : Магістр – S, 1998. 200 с.
755. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... доктора педагогічних наук: 13.00.04. К., 1998. 442 с.
756. Хорни К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 425 с.
757. Хрущ-Ріпська О. В. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності : дис. канд. психол.наук. Київ, 1999. 183 с.
758. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО – Центр “Эйдос”. URL : www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm(дата звернення: 15.11.2017).
759. Хуторской А. В. Современная дидактика. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.
760. Царькова Е. А. Компетентность в контексте модернизации профобразования // Профессиональное образование. 2004. № 6. С. 5-6.
761. Ценко М. Б. Искусство в саморазвитии личности : дис. ... канд. философ. наук : 17.00.08. Х., 1995. 161 с.
762. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 245с.
763. Чаплак Я. В. Формування готовності психолога-консультанта до творчої самореалізації в професійній діяльності на основі особистісно-акмеологічного підходу // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 4. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/08/1514> (дата звернення: 25.05.2017).
764. Чаплак Я. В., Кирилецька Л. А. Готовність майбутніх шкільних психологів до професійної діяльності. URL: http://www.rusnauka.com/9_DN_2010/Psihologia/62123.doc.htm (дата звернення: 23.01.2016).
765. Чаплак Я. В. Формування готовності майбутніх практичних психологів до консультативної роботи із старшокласниками : автореф. дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.07. Київ, 2006. 24 с.

766. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.
767. Чепелева Н. В. Особиста підготовка практичного психолога в умовах вищого навчального закладу // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матеріали метод. сем. АПН України 16 груд. 2004 р. / за ред. акад. С. Д. Максименка. Київ, 2005. 716 с.
768. Чепелева Н. В., Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога // Психологія : зб. наук. праць / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 1998. Вип. III. С. 35-41.
769. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика // Актуальні проблеми психології: наукові записки / Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. Київ, 1999. Вип. 19. С. 256.
770. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. Москва : Педагогика, 1989. 152 с.
771. Черепехіна О. А. Роль рефлексії у формуванні професіоналізму майбутніх психологів в умовах вищої школи. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pfto/2010_10/files/p1010_76.pdf (дата звернення: 11.11.2016).
772. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
773. Чернилевский Д. В. Технология обучения в средней специальной школе : учеб. пособие для пед. учеб. заведений. Київ : Вища школа, 1990. 200 с.
774. Чернобровкіна В. А., Чернобровкін В. М. Розвиток особистісної свободи як цільовий вектор діяльності психолога у сфері психологічної допомоги // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер.: психологічні науки: наукове видання / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : НПУ, 2009. Вип. 26 (50). Ч. 1: до 175-річчя НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 142-148.
775. Чирва А. С. Вимірювання інтернаціоналізації вищої освіти // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, Budapest 2014, II (10), Issue: 20, p.p. 99-102.
776. Чиркіна Е. А. Помощь другому как профессия, или разговор о специалистах сферы помогающих профессий. URL : <http://www.myshared.ru/slide/928582>(дата звернення: 09.01.2016).

777. Чиркова Т. И. О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к педагогической практике // Психологическая наука и образование. 2003. № 2. С. 24-26.
778. Чистова Я. С. Динамическое моделирование системы подготовки магистров профессионального обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Екатеринбург, 2016. 26 с.
779. Чошанов М. А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Казань, 1996. 420 с.
780. Чугаєвський В. Г. Соціалізуючі функції вищої освіти в контексті європейської інтеграції // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент : зб. наук. пр. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 12. С. 110-118.
781. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности как системы // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 3. С. 36-44.
782. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня : науч. журн. 2004. № 8. С. 26-32.
783. Шайнюк Т. Проблема саморозвитку особистості. // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. пр. Луцьк : Волинський Академічний Дім. 2000. № 3. 196 с.
784. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / [под ред. Т. И. Шамоной]. – Москва : Изд. центр “Академия”, 2002. 384 с.
785. Шандрук С. К. Специфіка підготовки практичних психологів до професійної діяльності // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. Київ : Ніка-Центр, 2002. С. 32-34.
786. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків : Прапор, 2004. 640 с.
787. Шапошникова Ю. Г. Психологічні особливості рефлексивних компонентів у професійному становленні практичного психолога : автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Київ, 2008. 19 с.
788. Шаров О. І. До формування структури бачення “траєкторії вищої освіти” України в контексті проектно-орієнтованого суспільства // Управління проектами та розвиток виробництва : зб. наук. пр. Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2009. № 2. С. 70-78.
789. Шевандрин Н. И. Психодиагностика коррекции и развития личности. Москва : Владос, 1998. 512 с.

-
790. Шевцов А. Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я : монографія. Київ : Ін-т соціальної політики, 2004. С. 94-95.
791. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія. Київ : МП Леся, 2009. 486 с.
792. Шевцов А. Г. Синергетичні принципи проектування педагогічного процесу як системи // Вища освіта України, 2003. № 2. С. 115-119.
793. Шевченко Н. Ф. Актуальні питання професійної підготовки психологів у системі вищої освіти // Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи. Київ : Ніка-Центр, 2002. С. 186-189.
794. Шевченко О. Е. Становлення системи підготовки дефектологічних кадрів в Україні : монографія. Київ : ПП "Актуальна освіта", 2009. 182 с.
795. Шевченко О. Е. Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти України (1918 – 1941 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2004. 252 с.
796. Шевченко О. Е. Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти України (1918 – 1941 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03. Київ, 2004. 23 с.
797. Шевченко О. М. Теоретичне дослідження поняття "особистісна компетентність" у сучасній психологічній науці // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Т. 2. Вип. 5. Миколаїв : МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2010. С. 307-311.
798. Шепелева Л. Н. Программы социально-психологических тренингов. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 160 с.
799. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі // Логопедія: наук.-метод. журн. 2011. № 1. С. 3-5.
800. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Випуск XVII. В 2 частинах, ч. 1. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2011. С. 7-11.
801. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Випуск VII. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2007. С. 14-16.

802. Шинкаренко О. Про деякі мотиви вибору професії Практичного психолога // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. Київ : Ніка-Центр, 2002. С. 54-56.
803. Шипилова Е. В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2007. 218 с.
804. Шмелёва С. А. Модель профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза // Вестник ТГПУ. Томск : Изд-во ТГПУ, 2012. № 5 (120). С. 16-22.
805. Шмелева И. А. Введение в профессию. Психология : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 256 с.
806. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутичних порушень у дітей : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 405 с.
807. Шумякова В. Н. Модульное обучение при подготовке предпринимателей в США / Проблемы зарубежной ВШ: обзор. информ. / НИИВО; Вып. 4 / ред. К. Н. Цейкович. Москва : Просвещение, 1995. С. 44-49.
808. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 509 с.
809. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. Москва : Шк. культ. полит., 1995. 800 с.
810. Щербаков А. И. Психологические основы формирования учителя в системе высшего педагогического образования. Москва : Просвещение, 1967. 308 с.
811. Элканов С. Б. Основы профессионального воспитания будущего учителя. Москва : Просвещение, 1989. 270 с.
812. Юдин Б. Г. Методологическая характеристика процессов взаимодействия в науке // Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук. Москва : Наука, 1981. С. 45-49.
813. Юдин Б. Г. Системные исследования и взаимосвязь наук // Науки в их взаимосвязи. История. Теория. Практика. Москва : Наука, 1988. С. 193-215.
814. Юдин Б. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва : Наука, 1978. 392 с.
815. Юрасова Е. Н. Обучение и трудоустройство психологов во Франции // Психологические аспекты профессионального становления : сб. матер. Всероссийской межвузовской научной конференции. Москва : РИПО ИГУМО и ИТ, 2009. С. 130-141.

-
816. Юсупов И. М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты): автореф. ... доктора психол. наук: 19.00.01/ Санкт-Петерб. гос. ун-т. Санкт-Петербург, 1995. 24 с.
817. Юцявичене П. А. Модульная технология. Каунас, 1994. 224 с.
818. Юцявичене П. А. Теоретические основы модульного обучения: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Вильнюс, 1990. 420 с.
819. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения // Сов. Педагогика. 1990. № 1. С. 55-60.
820. Яворська Г. Х. Підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретичні засади // Наука і освіта: наук.-прак. журн. 2013. № 1-2. С. 238-241.
821. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31-41.
822. Яковлев Е. В. Комплексное моделирование высшего учебного заведения // Педагогика. 2001. № 2. С. 32-36.
823. Ярмаченко М. Д. Виховання та навчання аномальних дітей // Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.): нариси / редколегія М. Д. Ярмаченко (відп. ред.) та ін. Київ: Рад. школа, 1991. С. 197-228.
824. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки. Київ: Вища школа, 1976. 415 с.
825. Ярмаченко М. Д. Основні віхи становлення і розвитку дефектологічної науки в Україні / Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Київ: ІД АПН України, 1994. С. 3-12.
826. Ястребова Л. А. Формирование профессионально значимых качеств будущих педагогов-дефектологов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Армавир, 2008. 167 с.
827. Ящук С. Компетентнісний підхід у підготовці магістрів технологічної освіти // зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету. Умань, 2012. Ч. 2. С. 341-348.
828. Ящук С. М. Професійна підготовка магістрів технологічної освіти: теорія та методика: монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. 368 с.
829. Ящук С. М. Професійна підготовка магістрів: сучасний стан та проблеми // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. Київ-Вінниця: Вид-во ВДПУ імені М. Коцюбинського, 2013. Вип. 36. С. 500-505.
830. Altbach, Philip G. (2004), Globalization and the university: myths and the realities in an unequal world/Tertiary Education and Management. № 1, pp. 3-25.

831. American Psychological Association, Society of Clinical Psychology (Division 12). URL : <http://www.div12.org/sections> (дата звернення: 07.09.2017).
832. Australian College of Applied Psychology (ACAP). URL : <http://www.acap.edu.au/Graduate-Diploma-of-Professional-Psychology.html> (дата звернення: 07.09.2017).
833. Bandura A. Social foundations of thought and action / Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1986. 580 p.
834. Bartram D., Roe R. R. Definition and Assessment of Competences in the Context of European Diploma in Psychology // European Psychologist. 2005. Vol. 10 (2). P. 93-102.
835. Blum A. The development of an Integrated Science Curriculum. Information Scheme Fur. // Science Education. 1981. Vol. 3. p. 1-15.
836. Boulder at 50: Introduction to the section. Benjamin Jr., Ludy T. ; Baker, David B. // American Psychologist. 2000. Feb. Vol. 55(2). P. 233-236.
837. Chemberlin C. "It's not brain surgery": construction of professional identity through personal narrative // Teaching and Learning. 2002. Vol. 16. № 3. P. 69-79.
838. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. European Commission, 2004.
839. Comparing Education Statistics Across the World // Global Education Digest: Montreal, UNESCO Institute for Statistics, 2011. 188 p. URL : <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged06-en.pdf> (дата звернення: 07.09.2017).
840. Division of Clinical Psychology British Psychological Society. URL: <http://www.dcp.bps.org.uk>(дата звернення: 09.09.2017).
841. Divisions of APA. Society of Clinical Psychology. URL: <http://www.apa.org/about/division/div12.aspx>(дата звернення: 08.09.2017).
842. Douglas J.A.& Edelstein R. The global competition for talent. The rapidly changing market for international students and the need for a strategic approach in the US. UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education, 2009. URL: <http://escolarship.org/uc/item/0qw462x>(дата звернення: 01.09.2017).
843. Educating Americans for 21st Century. Wash., 1985.
844. Education and Training 2010 Programme. Joint seminar Report. Cluster "Key Competences - Curriculum Development". 2008.
845. English for Specific Purposes (ESP) / National Curriculum for Universities. Kyiv, 2005. 108 p.
846. English-Taught Master's Programs in Europe. A 2013 Update. URL: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIEBookstore/English-Language-Masters-Briefing-Paper-2013-Update>(дата звернення: 07.02.2017).

847. Europe 2020. URL: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm(дата звернення: 07.09.2017).
848. European Diploma in Psychology: Draft Proposal prepared for consultation from the EuroPsy2 Project Group. Versin 2.7 revised. October 2003. URL: <http://www.europsy.eu.com>(датазвернення: 05.04.2017).
849. Feigle R. L. Ends and means in Education // *Philosofic Problems and Education*. n.J, 1967.
850. Futao Huang, Internationalization of Higher Education in the Era of Globalization: a Comparative Perspective from Chinaand Japan // *Tertiary Education and Management*. Research Institute for Higher Education, Hiroshima University. p.199-215.
851. Giddens A. Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis. London, 1979. P. 76.
852. Goldschmidt B., Goldschmidt M. L. Modular instruction in Higher Education // *Higher Education*. 1972. No 2. P. 15-32.
853. Hatcher R.L., Lassister K.D. Initial training in professional psychology: the practicum competencies outline // *Training and education in professional psychology*. 2007. Vol.1. No 1. P. 49-63.
854. Kaslov N. Competencies in professional psychology // *American Psychologist*. 2004. No 56. P. 774-781.
855. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. Brussels: European Commission, 2004.
856. Knight J. Internationalization: A Decade of Changes and Challenges // *International HigherEducation*. 2008. No 50. P. 6-7. American Assotiation for Public Opinion Research. URL : http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/0/5/9/9/4/pages59945-17.ph(датазвернення: 02.04.2017).
857. Law N., Chow A. , Yuen H. Methodological approaches to comparing pedagogical innovations using technology// *Education and Information Technologies*. 2005. V. 70. P. 7-20.
858. Mark R. Raymond. Jon Analysis and Specification of Content for Licensure and Certification Examination // *Applied measurement for education*. 2001. 14(4), Law-rence Erlbaum Associates, Inc.; P. 369-415.
859. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for “Intelligence” // *American Psychologist*. 1973. Vol. 28. № 1. P. 1-14.
860. NVAO, The Assessment of Internationalization. URL : http://www.nvao.net/page/downloads/Assessment_of_Internationalisation__An_evaluation_of_the_NVAOs_pilot_procedures-2011-11-14.pdf(дата звернення: 05.03.2017).
861. Russel J. D. Modular Instruction // *A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials*. Minneapolis University, Minnesota: Burgess Publishing Company, 1974. 164 p.

862. Sobel B. A. Reconstructionist Perspective of the Teaching of Social Studies// The High School /Journal, vol. LX. n 8, 1977.
863. State of Higher Education 2014 – OECD. URL:<http://www.oecd.org/edu/imhe/thestateofhighereducation2013.htm>(дата звернення: 23.11.2017).
864. Stratford R. A competency approach to educational psychology practice: the implications for quality // Educational and child psychology. 2005. No 24. P. 5-11.
865. Suprun D. The State of Research of Valeological Aspect as a Part of Professional Training of Correctional Psychologists International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies journal homepage: <http://www.ijpint.com> ISSN: 2392-0092, Vol. 3, No. 1, 2016 DOI: 10.5604/23920092.1207129 Vol. 3, No. 1, 2016, pp. 87-92.
866. Suprun D. Phychologist`s identity formation in the field of special education (intelligent component) International Scientific // Journal Fundamental and Applied Researches In Practice of Leading Scientific Schools. 2017. No 1 (19). pp. 21-301. URL:<http://farplss.org/index.php/farplss/issue/view/7>.
867. Survey of the Practice of Psychology, prepared by Professional Examination Service. As-sociation of States and Provincial Psychology Boards, 2003. 147 p.
868. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. OECD, 2005.
869. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning. URL:http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_en.pdf(дата звернення: 07.09.2017).
870. Tikkanen T. The Present Status and Future Prospects of the Profession of Psychologists in Europe // European Psychologist. 2006. Vol. 11 (1). P. 2-5.
871. White R. W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence // Psychological Review. 1959. № 66. P. 297-333.

Наукове видання

Д. М. Супрун

**Модернізація змісту
професійної підготовки психологів в галузі
спеціальної освіти**

Монографія

Технічний редактор – Т. С. Меркулова

Макетування – Т. М. Ветраченко



Підписано до друку *20 вересня* 2018 р.
Формат 60x84/16. Папір офісний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. др. арк. 30,75. Об.-вид. арк. 23,8.
Наклад 300 прим. Зам №
Віддруковано з оригіналів

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9.
Свідоцтво про реєстрацію ДК № 1101 від 29.10.2002 (044) 234-75-87
Віддруковано в друкарні Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова (044) 239-30-26