

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ГРИГОРЕНКО Тетяна Вікторівна

УДК 378.091.3:376.015.31-051:331.102.24(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У
ПСИХОЛОГА (СПЕЦІАЛЬНОГО, КЛІНІЧНОГО) У ПРОЦЕСІ
НАВЧАННЯ
016 – Спеціальна освіта**

Подається на здобуття ступеня вищої освіти доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ **Т. В. Григоренко**

Науковий керівник:

Руденко Лілія Миколаївна

доктор психологічних наук, професор

Київ – 2021

Анотація

Григоренко Т. Формування професійних компетентностей у психолога (спеціального, клінічного) у процесі навчання – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття ступеня вищої освіти доктора філософії за 016 – Спеціальна освіта. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2021 рік.

Зміст анотації

У дисертаційному дослідженні вперше було структурно досліджено проблему професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) на основі аксіологічного, гуманістичного, акмеологічного, гносеологічного, контекстного, системного, інтегративного, рефлексивно-діяльнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів; розроблено теоретичні та методологічні основи професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) як єдиного явища у навчально-виховному процесі вищої освіти: різносторонньо було розглянуто значення компетентності, на основі чого були виділені компоненти; педагогічні умови, критерії та рівні сформованості компонентів професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного), виділено та охарактеризовано складові розглянутого феномену та зроблено опис їх взаємовпливу; розроблено та обґрунтовано методику самого дослідження та стану сформованих компонентів професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного), були визначені й охарактеризовані рівні та показники професійної компетентності; встановлено сутність технологій професійної підготовки психологів у закладі вищої освіти. Зроблено детальний теоретичний аналіз поняття «компетенція» й «компетентність» та ґрунтовно описано взаємозв'язок між поняттями й обґрунтовано їх розмежування. Теоретично обґрунтовано поняття «підхід» та «професійна компетентність». Проаналізовано психолого-педагогічну літературу дозволило зробити припущення про те, що компетентність це комплекс знань, вмінь і навичок, що обумовлює результат роботи, взаємопоєднання теоретичної та практичної підготовки студентів та знань із професійними та індивідуальними якостями,

на підґрунті чого утворюється творчий потенціал психолога (спеціального, клінічного) та будується його професійна діяльність. Висвітлено концепції професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). Встановлено підходи до професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного).

Ґрунтовним узагальненням підходів були принципи професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). Дана структура принципів охоплювала такі: загальнодидактичні: системності, професійно-педагогічної спрямованості, науковості, наступності, гуманізації й гуманітаризації, єдності емпіричного, єдності раціонального й емоційного, 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, міждисциплінарних курсів, орієнтації на самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення, самовиховання, самореалізацію, самоуправління та самоздійснення особистості психолога (спеціального, клінічного).

Попередні вищезазначені принципи невід'ємно пов'язані між собою. Їх доповнення і спільна реалізація підвищують якість процесу підготовки майбутнього психолога (спеціального, клінічного), забезпечують єдність функціонування процесу професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). Водночас, кожен принцип має свою сферу максимально здійснення. Логічність впровадження принципів у навчальний процес дало можливість систематизувати такий процес відповідно до його закономірностей, підтверджено й свідомо розкрити його цілі й обмірковано підійти до ефективного наповнення, підбору форм і методів навчання, що були рівнозначними цілям.

Визначено компоненти, що формують певне оточення, в умовах якого в процесі підготовки у студентів з'являється нова професійно значуща якість яка визначає важливість глибокого вивчення такого феномена як професійна компетентність. Проаналізовані психолого-педагогічні джерела дозволили зробити висновок про те, що професійна компетентність – це комплекс знань, умінь та навичок, що визначає результат роботи, поєднання практичної та теоретичної підготовки студентів, а також знань із професійно-особистісних якостей, в основі яких формується креативний потенціал, співробітництво, ініціативність, вміння працювати в групі, оцінювати, комунікативні здатності, вміння вчитися, глибоко аналізувати, підбирати та вибудовувати його діяльність.

Виділено компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного): мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. Дані комплексні компоненти є взаємозв'язані, залежні та доповнюють один одного. Відповідно до кожного компонента, врахувавши специфіку діяльності психолога (спеціального, клінічного), визначено рівні та критерії їх сформованості: мотиваційний; когнітивний; діяльнісний; рефлексивний.

На підставі визначених показників, критеріїв та шляхом підбору форм та методів діагностування виділено чотири рівні сформованості визначених компонентів: високий, достатній, середній та низький.

Аналіз впровадження сучасних технологій у підготовці психолога (спеціального, клінічного) виділив такі напрямки: багатогранну взаємодію різних педагогічних систем і технологій навчання, застосування на практиці нових форм і нероздільних педагогічних систем, що гарантують ефективність педагогічного процесу.

Продемонстровані аспекти забезпечують скерованість нашого дослідження до створення й реалізації інноваційної функціональної системи професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) в якості конкурентних фахівців із іншими багатогранними цінностями, а також

дозволити її втілення в якості комплексного алгоритму та складових програми реалізації.

Науково схарактеризовано, розроблено та експериментально перевірено наскрізну програму професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). Побудована наскрізна програма професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) направлена на досягнення мети – формування у сучасного психолога (спеціального, клінічного) професійних психолого-педагогічних знань, фахового планування його сучасними психолого-педагогічними, діагностичними, корекційними, реабілітаційними технологіями, формування психолого-педагогічних умов у корекційному процесі, що мотивують особистісне самовиявлення учасників корекційного навчально-виховного простору, гарантують успішність освітньої та соціальної уніфікації, конкурентоспроможність у світовому ринку праці. Зазначена наскрізна програма проектує підготовку високопілотного фахівця – фундатора сучасного освітнього простору, що вибудовується на засадах особистісноорієнтованої педагогічної концепції.

Рекомендована наскрізна програма професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) прогнозує системний підхід до арсеналу сучасного психолога (спеціального, клінічного), що є обов'язковою структурою актуальних нових знань, практичних вмінь та навичок професійної діяльності. Складові компоненти системи представлені згідно до навчального процесу й специфіки організації професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів теорії та 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 знань, 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.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, професійна підготовка, психолог (спеціальний, клінічний), компоненти професійної компетентності, міждисциплінарність, програма професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного), ціннісні, професіоналізм.

Annotation

T. Hryhorenko. Professional competencies formation of psychologist (special, clinical) in the educational process – The manuscript. Scientific thesis for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 016 – Special education. – National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2021.

The contents of the annotation

The problem of professional competence of the psychologist (special, clinical) on the basis of axiological, humanistic, acmeological, epistemological, contextual, systemic, integrative, reflexive and active, activity, personally oriented approaches was structurally investigated in the dissertation research for the first time; theoretical and methodological foundations of professional competence of a psychologist (special, clinical) as a single phenomenon in the educational process of higher education were developed: the importance of competence was considered in various ways, on the basis of which the components were identified; pedagogical conditions, criteria and levels of components' formation of professional competence of the psychologist (special, clinical), the components of the considered phenomenon are allocated and characterized and the description of their mutual influence were made; the methodology of the research and the state of the formed components of professional competence of the psychologist (special, clinical) are developed and substantiated, the levels and indicators of professional competence were defined and characterized; the essence of technologies of professional training of psychologists in an institution of higher education is established. Detailed theoretical analysis of the concept of "competency" and "competence" is made and the relationship between the concepts is thoroughly described and their distinction is substantiated. The concepts of "approach" and "professional competence" are theoretically substantiated. Psychological and pedagogical literature was analyzed, what allows us to assume that competence is a set of knowledge, skills and abilities that determine the result of work, the combination of theoretical and practical training of students and knowledge with professional and individual qualities, based on which the creative psychologist's (special, clinical) potential and was built his professional

activity. The concepts of professional competence of a psychologist (special, clinical) are covered. Approaches to the professional competence of a psychologist (special, clinical) are established.

The principles of professional competence of a psychologist (special, clinical) were common generalization of approaches. This structure of principles included: general didactic: systematic, professional and pedagogical orientation, scientific, continuity, humanization, unity of empirical, unity of rational and emotional and theoretical knowledge, accessibility, clarity, activity, purposefulness and motivation, significance of knowledge and professional competence, independence, the connection of the study of psychology with life and practice; special: diagnostic and corrective approach, creativity in the context of professional and pedagogical orientation, unity of subjectoriented and personaloriented study of special psychology, organization of constant professional interaction, integrative knowledge and modularity of integrative and interdisciplinary courses, self-knowledge, self-realization, self-management and self-development of the personality of the psychologist (special, clinical).

The abovementioned principles are inextricably connected. Their complementarity and joint implementation increase the quality of the process of psychologists' (special, clinical) training, ensure the integrity of the various processes of psychologists' professional training. At the same time, each principle has its own zone of the most complete realization. The logic of the providing principles into the educational process made it possible to systematize such process in accordance with its laws, confirmed and consciously reveal its goals and deliberately approach the effective content, selection of forms and methods of teaching that were equivalent to the goals.

The components that form a certain environment, in the conditions of which in process of students' training have a new professionally significant quality that determines the importance of in-depth study of such a phenomenon as professional competence are identified. The analyzed psychological and pedagogical sources allowed us to conclude that professional competence is a set of knowledge, skills

and abilities that determine the result of work, a combination of practical and theoretical training of students, as well as knowledge of professional and personal qualities, which form creative potential, cooperation, initiative, ability to work in team, evaluate, communication skills, ability to learn, deeply analyze, select and build activities.

The components of professional competence of a psychologist (special, clinical) are identified: motivational, cognitive, activity, reflexive. These complex components are interconnected, dependent and complementary. According to each component, taking into account the specifics of the psychologist's (special, clinical) activity, the levels and criteria of their formation are determined: motivational; cognitive; activity; reflexive.

Based on identified indicators, criteria and by selection of forms and methods of diagnosis, four levels of components formation are distinguished: high, sufficient, medium and low.

Analysis of the introduction of modern technologies in the psychologists' (special, clinical) training identified the following areas: multifaceted interaction of different pedagogical systems and educational technologies, practical application of new forms and inseparable pedagogical systems that ensure the effectiveness of the pedagogical process.

The demonstrated aspects provide the orientation of research to the creation and implementation of innovative functional system of professional competence of psychologists (special, clinical) as competitive specialists with other multifaceted values, as well as to allow its implementation as a comprehensive algorithm and components of the implementation program.

The program of professional competence of a psychologist (special, clinical) is scientifically characterized, developed and experimentally tested. The program of professional competence of psychologists (special, clinical) is aimed at achieving the goal - formation of a modern psychologist's (special, clinical) professional psychological and pedagogical knowledge, professional planning of his modern psychological and pedagogical, diagnostic, correctional, rehabilitation technologies,

formation of psychological and pedagogical conditions in the correctional process that motivate the personal self-expression of the participants of the correctional educational space, guarantee the success of educational and social unification, competitiveness in the world labor market. This program projects the training of a highly piloted specialist - the founder of the modern educational space, which is built on the principles of personal-oriented pedagogical concept.

The recommended program of professional competence of a psychologist (special, clinical) predicts a systematic approach to the arsenal of a modern psychologist (special, clinical), what is mandatory structure of relevant new knowledge, practical and professional skills. The components of the system are presented in accordance with the educational process and the specifics of the organization of professional psychologists' training in the field of special education.

The study does not cover all aspects of the theory and practice of psychologists' training in the field of special education in high school and does not purport to be complete and completeness of research coverage of this issue. To further areas of study of this training attribute comprehensive study of this phenomenon in various fields of knowledge, justification modern concept of competency modern personality psychologist in the field of special education, development of teaching systems, models and technology psychologists' training in the field of special education with the peculiarities of their functioning in the system of psychological and pedagogical education.

Keywords: competence, professional competence, professional training, psychologist (special, clinical), components of professional competence, interdisciplinarity, program of professional competence of a psychologist (special, clinical), value, professionalism.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Супрун, Д. М., Григоренко Т. В. Операційно-діяльнісний компонент становлення професійної самосвідомості психологів (спеціальних, клінічних) *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 36. С. 139-147.
2. Григоренко Т. Компетентнісний підхід в контексті професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних). *Педагогічний часопис Волині: науковий журнал*. Луцьк : СНУ імені Лесі Українки. 2019. №1 (12). 130 с. 78-86.
3. Руденко Л. М., Григоренко Т. В. Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). *Спеціальна освіта: супровід. Актуальні питання корекційної освіти*. 18-19 квітня 2019 р. м. Кам'янець-Подільський. (Index Copernicus)
4. Григоренко Т. Сучасні підходи до формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) *«Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології» Суми ДПУ імені А. С. Макаренка 2020* № 8 (102) С. 107-118. (Категорія Б).
5. Григоренко Т., Супрун Д., Мотиваційна складова в системі професійної підготовки спеціальних психологів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Вип. 39. Київ 2020. С. 109-114. (Категорія Б).

Статті у закордонних періодичних виданнях

6. Sheremet M, Rudenko L, Suprun D, T. Hryhorenko. Basic approaches to professional competence determining *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies* journal homepage: <http://www.ijpint.com> ISSN: 2392-0092, Vol. 7, No. 2, 2020.

7. Suprun D, Zh. Kovalchuk, T. Hryhorenko. Historical and methodical bases of special psychologists' professional training *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies* journal homepage: <http://www.ijpint.com> ISSN: 2392-0092, Vol. 6, No. 2, 2019, pp. 116-122

Опубліковані праці апробаційного характеру

8. Григоренко Т.В. Анализ становления структуры самосознания в контексте профессиональной подготовке психологов. *Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы* : сб. научн. ст. V Республиканской научно-практической конференции (с междунар. участием) ГрГУ им. Я. Купалы ; редкол.: Н. В. Крюковская (отв. ред.) [и др.]. Гродно : ГрГУ, 2018. 213 с. Библиогр. на 13 страницах (256 назв.) Рус. Деп. в ГУ «БелИСА» 28.02.2019 № Д201905.

9. Григоренко Т. VI International research & training conference *Public health – social, educational and psychological dimensions* 13-15 February 2020 Lublin, Poland Компетентнісний підхід в контексті професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних).

10. Григоренко Т. III Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології» 4-5 жовтня 2019 року. Компетентнісний підхід у професійній підготовці психологів (спеціальних, клінічних) у процесі навчання. 2019 Київ.

11. Григоренко Т. I Міжнародна науково-практична конференція «Анімалотерапія в контексті розвитку сучасних методів комплексної реабілітації» Формування професійних компетентностей психологів (спеціальних, клінічних) у процесі навчання. 5-6 квітня 2019 р. м. Київ.

12. Григоренко Т. В., Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка і психологія: Актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» Теоретичний аналіз поняття «компетентність» та «компетенція». 5-6 квітня 2019 р. м. Київ.

13. Григоренко Т., Супрун Д., *Psychology and pedagogy as sciences of formation and development of modern peronality* Wroclawek, Republic of poland

December 27-28, 2019 Сучасні аспекти вдосконалення професійної підготовки спеціального психолога.

14. Григоренко Т. IV Всеукраїнська науково-практична конференція *«Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами»*. Особливості компетентнісного підходу у системі професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних). 14-15 травня 2020 м. Київ.

15. Григоренко Т. Всеукраїнська науково-практична конференція *«Технології формування позитивної громадської думки освітніх інновацій»* Актуальні тенденції реформування підготовки спеціального психолога в контексті соціальної згуртованості в освіті 30 квітня 2020 м. Київ.

16. Григоренко Т. Супрун Д., *Актуальні проблеми сучасної психології : шляхи становлення особистості* :Збірник наукових статей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Переяслав, 14-16 травня 2020 Переяслав. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2020. 394 с. Формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) в контексті соціальної згуртованості в освіті.

17. Григоренко Т. Основні підходи до визначення професійної компетентності. Міжнародної науково-практичної конференції *«Європейські цінності різноманіття та інклюзії в освітньому просторі»* 17 – 18 грудня 2020 року Київ НПУ ім. М.П. Драгоманова

18. Григоренко Т.В. Педагогічні технології у процесі формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного).Збірник наукових робіт науково-практичної конференції *«Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук»*. Одеса, 2021. С.199.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА.....	24
1.1. Теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури щодо проблеми формування професійної компетентності.....	24
1.2. Принципи професійної компетентності психолога у процесі навчання.....	45
1.3. Основні складові формування професійної компетентності.....	60
Висновки до першого розділу.....	70
РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ СФОРМОВАНOSTІ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА (СПЕЦІАЛЬНОГО, КЛІНІЧНОГО).....	74
2.1. Компоненти професійної компетентності психолога.....	74
2.2. Критерії та показники сформованості компонентів професійної компетентності.....	101
2.3. Діагностика сформованості компонентів професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного).....	116
Висновки до другого розділу.....	133
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА (СПЕЦІАЛЬНОГО, КЛІНІЧНОГО).....	137
3.1. Педагогічні технології реалізації формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного).....	137
3.1.1. Міждисциплінарність як засіб в процесі професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного).....	148
3.1.2. Тренінгові технології як процес формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного).....	161
3.1.3. Кейс-метод як метод вдосконалення професійної практичної діяльності психолога (спеціального, клінічного).....	171

3.2. Перевірка ефективності впровадження наскрізної програми формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного).....	181
Висновки до третього розділу.....	187
ВИСНОВКИ.....	191
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	195
ДОДАТКИ.....	216

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасні соціальні, економічні та політичні реалії потребують певних трансформацій у системі освіти. Сьогодення ставить вимоги до сучасного фахівця які б відповідали критеріям професіоналізму та соціальному замовленню на ринку праці і відображали погляди, цілі та завдання вищої професійної освіти загалом та професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти зокрема.

Отримуючи професію психолога (спеціального, клінічного) у закладі вищої освіти, студент має засвоїти не тільки теоретичні знання, уміння та навички, а й підготуватися до здійснення професійної діяльності застосувавши їх на практиці.

Теоретичні положення професійної підготовки майбутнього психолога у вищих навчальних закладах відображено у працях О. Бондаренка, Ж. Вірної, Л. Долинської, М. Євтуха, Л. Карамушки, С. Максименка, В. Панка, Н. Пов'якель, Н. Пророк, Є. Пряжнікової, В. Синьова, Н. Чепелевої, Т. Яценко та ін. Чисельні наукові праці присвячені компетенції психолога як показника фахової компетентності психолога (П. Бачинський, С. Бондар, І. Єрмаков); визначенню особистісних якостей як показника професіоналізму (О. Бондаренко, Л. Долинська, О. Дубовик, З. Огороднійчук, Н. Пророк, В. Семиченко), що необхідно для діагностичної та корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що зумовлено високим рівнем складності (В. Бондар, С. Конопляста, В. Кротенко, О. Мамічева, І. Мартиненко, С. Миронова, О. Проскурняк, Л. Руденко, Т. Сак, Є. Синьова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шевцов, Д. Шульженко, та ін.); системі зв'язку теоретичних знань із їхнім застосуванням у психологічній практиці (Е. Зеер, Л. Карамушка, В. Панок, Ю. Приходько, Т. Титаренко, Г. Балл, С. Максименко, А. Маркова, К. Роджерс); проблемі психологічного супроводу допомоги особам з особливими освітніми потребами, що має надаватися компетентними спеціальними психологами (І. Бех, С. Конопляста, М. Малофєєв, І. Мамайчук, В. Синьов, О. Хохліна).

Нагальним на сьогодні є пошук нових шляхів формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). Саме питання професійної компетентності є актуальними в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених.

Розвиток досліджень за даною проблемою має декілька напрямків: від аналізу психологічних теорій професійної діяльності Л. Виготський, А. Леонт'єв, Д. Ельконін; до розробки основ формування розвитку професійно важливих якостей особистості в цілому А. Орлов, І. Лернер, М. Скаткін, Г. Афузова та ін. Вивчення поняття компетентності, характеристику його складових бачимо у дослідженнях вітчизняних науковців – І. Бех, Д. Гришин, О. Дубасенюк, В. Лозова, О. Подмазін, О. Пруцакова, В. Сериков, Н. Баловсяк, І. Драча, П. Бачинського, Н. Бібик, Г. Гаврищак, Н. Дворнікової, Я. Кодлюк, В. Краєвського, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, Л. Руденко, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєвої, В. Синьова, Д. Супрун, М. Супрун Т. Смагіної, О. Ситник, С. Трубачевої, Г. Терещук, Л. Фомічової, М. Фоменко, А. Шевцова, М. Шеремет та ін. Сучасні тенденції розвитку у зарубіжних країнах аналізувалися Дж. Боуден, А. Бермус, О. Овчарук, Я. Кодлюк, К. Корсаком, Дж. Равен, С. Маслач, М. Лейтер, Е. Шорт, Е. Тоффлер, Р. Уайт, Р. Хайгерті, А. Мейхью та ін.

Одним із найважливіших завдань закладу вищої освіти у відповідності з сучасними вимогами до професійної діяльності є формування у психолога (спеціального, клінічного) правильної організації професійної діяльності.

Теоретичний аналіз літературних джерел є надзвичайно важливим базисом, що не дивлячись на різносторонній спектр досліджуваних явищ з даної проблематики, для організації формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) у закладах вищої освіти ще не була ретельно визначена і вивчена як предмет наукового дослідження. Саме тому на сучасному етапі розвитку психології (спеціальної, клінічної) дана проблема набуває вагомості актуальності, що і зумовило вибір дисертаційного

дослідження: **«Формування професійних компетентностей психолога (спеціального, клінічного) у процесі навчання».**

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри спеціальної психології та медицини факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова «Медико-психологічні основи підготовки майбутніх корекційних педагогів» за напрямом: «Зміст освіти, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів».

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 8 від 30 січня 2020 р.)

Мета дослідження: розробити, обґрунтувати та перевірити ефективність наскрізної програми, формування професійних компетентностей психолога (спеціального, клінічного) до роботи з дітьми з різними порушеннями психічного розвитку.

Відповідно до мети сформульовані такі **завдання:**

1. Здійснити теоретико-методологічне дослідження визначення понять компетентність та компетенція. Проаналізувати основні підходи та принципи до їх формування;
2. Визначити та обґрунтувати основні компоненти професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних);
3. Визначити стан сформованості компонентів професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних);
4. Розробити та обґрунтувати програму формування професійної компетентності у психологів (спеціальних, клінічних) та перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження: процес підготовки майбутніх психолога (спеціального, клінічного) до професійної діяльності.

Предмет дослідження: формування професійних компетентностей психолога (спеціального, клінічного) у процесі навчання.

Методи дослідження. Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань була розроблена методологія дослідження, реалізація якої прогнозувала застосування сукупності методів:

бібліографічний метод – аналіз психолого-педагогічних джерел з проблематики професійної компетентності дозволив детально розглянути теоретичні аспекти розуміння предмету дослідження;

загальнонаукові методи теоретичного дослідження, що дозволили систематизувати, узагальнити та порівняти науково-теоретичні та експериментальні дані;

емпіричні методи – опитувальні, психодіагностичні методики, за допомогою яких визначались показники та рівні сформованості професійної компетентності у студентів-психологів;

самозвіти, методи математичної статистики та порівняльного аналізу експериментальних даних.

Методологічною та теоретичною основою дослідження є ідеологічні засади гуманізації освіти (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, П. Саух та ін.); концепцію особистісно зорієнтованої освіти (Є. Бондаревська, Є. Зеєр, О. Пехота, О. Савченко, В. Синьов, А. Старєва, М. Чобітько, І. Якиманська та ін.); положення компетентнісного підходу (Н. Бібик, Л. Бірюк, П. Гусак, І. Зимня, О. Пометун, О. Романенко, Є. Синьова, С. Сисоєва, Л. Фомічова, А. Шевцов, Д. Шульженко, Л. Хоружа, А. Хуторської та ін.); теоретичні пошуки шляхів і засобів ефективного професійного компетентності майбутнього фахівця в умовах закладів вищої освіти (І. Булах, С. Гончаренко, В. Засенко, В. Лозова, С. Миронова, С. Мельничук, А. Мудрик, О. Коваленко, В. Козаков, С. Конопляста, О. Мамічева, Г. Нагорна, Н. Пахомова, О. Попова, І. Прокопенко, О. Проскурняк, Н. Савінова, В. Синьов, Є. Синьова, М. Сметанський, Г. Троцько, С. Федоренко, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, С. Чупахіна та ін.) зміст, мета і технології професійної підготовки майбутніх фахівців (О. Биковська, В. Василенко, М. Корець, В. Кузь, Ю. Лянной,

О. Романовський, В. Сиротюк, Л. Сущенко, О. Тимошенко та ін.); термін про значущість психолога (спеціального, клінічного) у корекційній роботі та соціалізації осіб з різними вадами психічного розвитку. (Ю. Бистрова, В. Кротенко, О. Проскурняк, О. Романенко, Л. Руденко, К. Островська, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Д. Супрун, М. Супрун, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Федоренко, М. Федоренко, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*:

– досліджено проблему формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного); визначено та обґрунтовано психологічні особливості професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти;

– розглянуто й схарактеризовано підходи професійної компетентності та елементи, критерії оцінки рівня сформованості цих компонентів;

– визначено й охарактеризовано компоненти, критерії та рівні професійної компетентності та елементи, критерії оцінки рівня сформованості цих компонентів;

– теоретично обґрунтовано структурну програму психодіагностики професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних);

– розроблено наскрізну програму, в якій визначено зміст, методи та засоби психологічного забезпечення процесу формування психологічної компетентності психолога (спеціального, клінічного) у процесі навчання у закладі вищої освіти.

введено до наукового обігу умови компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти; концептуальні основи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.

– окремі положення дидактики вищої школи щодо цілей, змісту, форм і методів організації навчання;

– умови компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти;

встановлено та уточнено ключові поняття, що розкривають сутність системи зазначеної професійної підготовки, теоретичні і методичні основи професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) у галузі спеціальної освіти у середовищі фундаментальних положень індивідуально-адаптованого навчання.

Практичне значення одержаних результатів. Появляє у впровадженні методик для діагностування рівнів сформованості компонентів професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) у галузі спеціальної освіти, у розробці і впровадженні наскрізної програми професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) у галузі спеціальної освіти.

Матеріали дослідження можуть бути використані при викладанні дисциплін нормативного циклу та застосовані для подальшого вивчення проблем удосконалення професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних) у галузі спеціальної освіти.

Апробація результатів дослідження здійснювалися на Міжнародних конференціях та семінарах: «Спеціальна педагогіка: професійний дебют» (Минск, 2018) «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі», (Київ, 2019), Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості (Переяслав-Хмельницький, 2019), «Анімалотерапія в контексті розвитку сучасних методів комплексної реабілітації» (Київ, 2019), Спеціальна освіта: супровід. Актуальні питання корекційної освіти (Кам'янець-Подільський, 2019), Psychology and pedagogy as sciences of formation and development of modern personality (Wroclawek, 2019), Professional formation of the psychologist's personality in conditions of social cohesion in education (Lublin, 2020), "EVALUATION FORM International scientific practical conference «EUROPEAN VALUES OF DIVERSITY AND INCLUSION IN EDUCATION (Київ, 2020), Всеукраїнської науково-

практичної конференції: Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами (Київ,2020), Технології формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій»(Київ-2020) результати дослідження регулярно доповідалися на щорічній науковій конференції викладачів та аспірантів НПУ імені М.П. Драгоманова.

Особистий внесок, в працях опублікованих у співавторстві [49; 53; 54; 57; 176], полягає у висвітленні шляхів формування професійної компетентності, у аналізі сучасних та історичних етапів становлення, розкрито новітні тенденції професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного).

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 18 публікаціях автора, з них: 5 статей у наукових фахових виданнях України (2 з них внесено до категорії Б), 2 - у міжнародному періодичному фаховому виданні, 11 – у збірниках матеріалів конференцій.

Структура роботи. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків та використаних літературних джерел (222 найменування) та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 237 сторінки, з них основного змісту – 194 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГІВ.

1.1. Теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури щодо проблеми формування професійної компетентності

Перед державною освітою України постають нові виклики, пов'язані з глобалізаційними процесами, для подолання яких є необхідною підготовка професіоналів в різних галузях, зокрема, психологів, яким акомпонують майже всі види суспільної діяльності. Одночасно, загострюються суперечності між завданнями щодо уніфікації української вищої школи до європейського простору вищої освіти та діючою системою підготовки фахівців, потреби суспільства в висококомпетентних фахівцях в галузі психології та сутністю їх підготовки. Отже, саме вища психологічна освіта України вимагає важливої науково обґрунтованої модернізації. Рівень підготовки психолога мусить відповідати вимогам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі [191].

Ринок праці сьогодення висуває до випускників вищої школи такі вимоги до наявності базових професійних якостей особистості, так і до здатності майбутнього психолога аналізувати свою професійну діяльність, удосконалювати професійні знання, вміння та навички, оволодівати новими професійними напрямками, що потребують необхідності розвитку особистісного ресурсу, зокрема професійної компетентності [58].

Сьогодення, вимагає від індивіда високого рівня професіоналізму під час вагомої активізації внутрішніх ресурсів, гармонійного розвитку і свідомої активності. Тенденція у системі освіти на формування конкурентоспроможної особистості фахівця з високим рівнем професійної компетентності є основною метою вузівської підготовки психолога до майбутньої професійної діяльності [58].

На сьогодні актуальним питанням нинішньої психології є саме формування професійної компетентності у сфері професійної діяльності, що конкретизує індивідуальну самореалізацію та загальний розвиток студента у пізнанні майбутньої професійної діяльності. При чому очевидно те, що проблематика висуває нові вимоги до її професійного та особистісного розвитку певної діяльності. Одним із головних завдань майбутнього спеціаліста є професійні якості, постійно триматися на високому рівні та достатній рівень професійної компетентності, ціннісних орієнтацій, світогляді, професійних уявлень, обов'язково бути мобільним [58].

Одним з найбільш важливих стратегічних рішень у житті кожної людини є вибір професії. Вчені вітчизняних та зарубіжних країн вважають, що однією з умов є оволодіння сучасною молоддю тих знань, умінь та навичок умов виконання та усвідомлення власного направлення на вдосконалення професіоналізму. Розуміння своєї відповідальності та ролі у формуванні мети у підборі засобів професійного виконання власної діяльності. Саме тому не менш важливим є усвідомлення власної індивідуальності та розуміння самого терміну компетентність, що містить розуміння тих якостей та властивостей для успішної майбутньої професійної діяльності. Розглянувши основні етапи еволюції вченого П. Хейджера, поняття «компетентність» співставляється з періодизацією компетентісного підходу який виділений І. Зимньою:

Першим етапом ХХ ст., у 60–70-ті роки запровадження категорії «компетенція» та створенням апарату передумов диференціації понять «компетенція» і «компетентність» [47; 60];

Другим етапом ХХ ст. у 70–90-ті роки було використання «компетенція» і «компетентність» не тільки у теорії та практиці спілкування, вивченні мови, у тому числі щодо аналізу професійної діяльності фахівців в управлінні та керівництві та менеджменту, вперше компетентність вивчалася як інтегративна «властивість особистості»;

Третій етап, що триває з початку 90-х років і до нині, переліку компетентності якими має володіти молодь для успішної професійної діяльності [64; 69].

Проблемою компетентнісного підходу є розгалуження термінів «компетентність» і «компетенція», що до сьогодні відкидають спільність у розуміння [46; 47; 58; 60; 64; 90].

Результатом сучасної освіти має бути формування у людини здатності до співпереживання підготовлених до вільного гуманістичного та орієнтованого вибору, особистого інтелектуального зусилля і самостійної, професійної діяльності в економічній, політичній, культурній та професійній сфері життя, що цінує себе та інших, лояльна до носіїв інших національностей і культур [84].

Відповідно до педагогічної енциклопедії, розуміння поняття «компетентність» містить у собі, окрім виключно професійних знань, вмінь та навичок, саме такі якості, як співробітництво, вміння вчитися, ініціатива, здатність працювати в групі, комунікативні здатності, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію. Компетентність визначає якість і рівень підготовки до професійної діяльності, що проявляється в характері праці, у вмінні в різних труднощах знаходити раціональне вирішення проблеми. Зростання компетентності поєднане із самооцінкою та самоаналізом особистості, що є внутрішньою мотивацією професійного самовдосконалення [84].

Сьогодні поняття компетентності набуває неабиякої актуальності. Це пов'язується з багатьма факторами, оскільки компетентність є таким сигналом, що дозволить з'ясувати підготовку майбутнього випускника до його подальшого життєвого розвитку й активної участі в суспільстві. Сучасна ситуація суспільного розвитку актуалізувала необхідність у всебічного вивчення такого феномена, як «професійна компетентність». Науковці визначають професійну компетентність як психологічний стан, який дозволить діяти надійно і самостійно оволодіти людиною здатністю й вмінням

виконувати певні професійні функції, професійний ентузіазм і здатність суб'єкта до виконання завдань і обов'язків щоденної діяльності, наявність спеціальної освіти, глибокі загальні та спеціальні ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки [175; 191].

Компетентність визначають як:

- 1) вираженість набутого професійного досвіду;
- 2) знання своєї професійної діяльності;
- 3) вміння професійно надати характеристику;
- 4) правильно приймати рішення та досягати значимого результату;
- 5) наявність досвіду та знань, потрібних для успішної діяльності в заданій сфері [46; 47; 58; 60; 64].

На думку І. Федоренка та М. Федоренка компетентність психолога у галузі спеціальної освіти – це комплексний результат достатньо складного й довготривалого процесу професійно-педагогічної підготовки. Тому, готовність майбутнього психолога до використання новітніх технологій у корекційній роботі – це стійке особистісне утворення, яке поєднує сукупність особистісних якостей і фахових знань, умінь і навичок, є важливою передумовою успішної корекційної діяльності та реалізації творчого потенціалу особистості [201].

О. Сироватко, розуміє під компетентністю сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, що необхідні людині для самостійного та ефективного розв'язання всіляких життєвих ситуацій для того, щоб в подальшому створити кращі умови для себе в продуктивній взаємодії з іншими [46; 47; 50; 58, С. 80; 64; 168; 222].

Дж. Равен пояснює категорію компетентності як можливість людини, що потрібна для виконання визначеної дії в певній галузі професійної діяльності, яка об'єднує в собі навички, знання, вміння мислення і прагнення нести відповідальність за свої вчинки. Головною метою підготовки майбутніх психологів у галузі спеціальної освіти у соціально-економічних умовах суспільства стає не здобуття ними кваліфікацій у вибраній міжгалузевій сфері,

а набуття та розвиток окремих компетентностей, що мають забезпечити можливість пристосуватися в умовах стрімкого розвитку сучасного світу. Це вимагає втручання відповідних змін у зміст підготовки майбутніх професійних фахівців. [58 ;148].

Трактування поняття «компетентність» залежить від наукового підходу. На сучасному етапі розглядається трактування у запозичених європейських науковців. На відміну від вітчизняних та зарубіжних вчених, до сьогодні не віднайшло єдності дане поняття. Вивчаючи зарубіжних науковців які порізно трактують поняття компетентність, а саме: можливість у застосуванні власних знань, умінь та навичок які людина зможе використовувати у повсякденному житті та мобілізувати чи ідентифікувати у розв'язанні проблеми [191].

На думку М. Фіцули, професійну компетентність фахівця визначають ціннісні орієнтації, мотиви його діяльності, розуміння себе та навколишнього світу, сталі взаємини з людьми, здатність до розвитку свого творчого потенціалу [46; 47; 50; 58 ;148].

О. Пометун визначила компетентність як комплексний набір знань, вмінь та навичок, а також можливостей і ставлень, що дає змогу визначити, а точніше ідентифікувати та вирішувати не залежно від проблеми, що є характерними для певної діяльності [64; 168].

На думку О. Крисана, компетентності – є своєрідними блоками знань, вмінь та відношення, що накопичують у навчанні і припускають людині зрозуміти, тобто ототожнити та оцінити в різних контекстах проблеми, що є схарактеризованими для різноманітних видів діяльності [46; 50;58 ;141].

Професійна компетентність сучасного фахівця є складним багатофункціональним визначенням, на що вказує численність наукових підходів у нинішній науковій літературі: професійного, соціокультурного, діяльнісного, комунікативного, контекстно-інформаційного, психологічного тощо. Поняття «професійна компетентність» у психолого-педагогічній літературі пояснюється як: цілісність знань, умінь та навичок, що визначають

результативність праці; єдність теоретичної та практичної підготовки студентів; поєднання знань із професійно значущими особистісними якостями; система знань та вмінь, що виявляється при вирішенні на практиці професійних завдань; певна система знань та вмінь, на основі якої формується креативний потенціал психолога та будується його діяльність. Очевидно, різноплановість трактувань даного поняття зумовлена відмінністю наукових підходів (особистісно-діяльнісного, системно-структурного, культурологічного та ін.) щодо вирішуваних дослідницьких завдань [175;191].

Дещо ширше виділяють професійну компетентність Т. Браже, І. Зязюн, А. Маркова. Так, Т. Браже вказує на те, що професійна компетентність психолога, що працює в системі взаємодії між людьми, обумовлюється не тільки опорними знаннями й вміннями, а й ціннісними орієнтуваннями фахівця, стимулом професійної діяльності, осмисленням самого себе у навколишньому середовищі та середовищі довкола себе, стилем комунікації з людьми, колективного збагачення та вміння до розвитку креативного потенціалу [148].

В. Кричевський в основу пояснення професійної компетентності виділяє наступні: удосконалення теоретичних знань; удосконалені набутих вмінь; креативність та професіоналізм [55; 174].

Підвищення рівня особистісної компетентності на розвитку основних професійних якостей, які вимагає соціум К. Абульханова. Так, В. Адольф переконує, що професійна компетентність фахівця вибудовується на основі перетворення навчальної діяльності безпосередньо у професійну. Вчені розглядають компетентності як відображення у вирішенні широкого спектру проблематики теорії та практики, що дозволить на достатньо високому рівні здійснити реалізацію особистості у оволодінні ним нових знань та засвоєнні засобами їх набуття А. Маркова. В. Веснін, розуміє професійну компетентність як вміння спеціаліста швидко та не вагаючись застосувати набуті професійні навички, в різних обставинах життя [5;6;69;125;126;127].

Д. Савельєв зазначає що професійна компетентність передбачає здатність успішно вирішувати відповідні завдання [69; 125; 126; 174].

Науковець Н. Чепелєва, розглядає професійну компетентність психолога, як готовність до професійної діяльності та провідної якості особистості фахівця, де значення набуває професійний діалогізм, що включає безумовне прийняття іншого, вміння встановлювати ефективні контакти з людиною [70; 84; 208].

Можна розглянути як систему схильностей до цінного зацікавлення, саморегулювання та самоконтролю. І. Шмельова, підсумовуючи дослідження різних науковців запропонувала професійний портрет психолога [165; 166].

У власному дослідженні компетентностей майбутніх психологів Л. Подшивайлова, М. Подшивайлов виділили соціальну, особистісну та професійну компетентність [165; 166]. Соціальна компетентність психолога, становить здатність випускника закладу вищої освіти вирішувати проблеми та завдання, що стосуються соціальної діяльності [37; 166].

Підвищення інтересу до проблеми компетентності у психології та педагогіці є механізми які досягаються у самореалізації професійного розвитку (Є. Рибалко) [69; 174].

А. Маркова виділила види професійної компетентності у своїй праці: спеціальна компетентність (керування на високому рівні);

- соціальна компетентність (керування колективною діяльністю);
- індивідуальна компетентність (вміння регулювати індивідуальні можливості);

- особистісна компетентність (вміння протидіяти професійним деформаціям, вміти організувати власну діяльність). Вчена зазначає, що кожна людина має свої індивідуальні особливості, які не схожі на інші. Описані вище види які зазначила науковець є на високому рівні та опановуються у професійному зростанні. Вищезазначена позиція також представлена у працях інших дослідників [55; 58; 69; 125; 126; 127].

Українські науковці Л. Долинська, О. Лозова, С. Максименко,

пояснюють компетентність тим, що вона гарантує застосування знань, вмінь набути з досвідом, що в різних ситуаціях знайти адекватне вирішення [68;124].

Компетентність – це комплекс якостей особистості, що ґрунтується на знаннях, вміннях та навичках, має певний досвід та достатній рівень знань у певній галузі, у будь-якій ситуації може знайти правильний варіант у її вирішенні. Термін компетенція містить у собі не тільки когнітивну, операційну, технологічну, але й мотиваційну складову, етичну, соціальну, поведінкову (знання, вміння, ціннісні орієнтації). Головна роль у формуванні компетенції залежить не тільки від змісту, але й від освітнього середовища закладу вищої освіти, організації освітнього процесу, освітні технології. Єдина особливість терміну компетенція відповідно поняття знання, вміння, навички. Компетенція – це сфера діяльності, значима для потужної роботи організації, у якій особистість має виявити певні знання, вміння, поведінкові навички, універсальні здібності і професійно важливі риси індивідуальності [191].

Для досягнення успішності у професійній діяльності майбутньому фахівцю необхідно сформувані не тільки професійні компетентності, а й незвичайні, що гарантуватимуть загальну спрямованість професійної діяльності різних професій, що і є невід’ємними саме при створенні нової конкурентоспроможної послуги або продукції. Тому такі компетентності називають метапрофесійними. Таким чином, до складу цілісної професійної компетентності майбутнього фахівця науковці відносять метапрофесійну, професійну і соціальну компетентність, кожна має представляти собою цілі підмножини і множини компетенцій. На думку Д. Супрун професійна компетентність психологів полягає у впровадженні даної педагогічної системи, функціонування якої дало б змогу ціленаправлено, освітньо-процесуально й методологічно забезпечити результативність і якість навчального та виховного процесу у вищій школі [55;191].

Компетенція – це комплекс набутих знань, вмінь та навичок, які були набути протягом навчання та є не від’ємними у професійної діяльності.

Ю. Варданян, трактує поняття «компетенція» та «компетентність» як різнорівневі. Компетенція – це ступінь можливості реалізації людиною соціальних, особистісних і державних повноважень у певному виді діяльності. Компетентність у просторому сенсі походить як рівень психологічної та соціальної зрілості людини, що передбачає певний ступінь психічного розвитку індивіда до певного виду діяльності, що дозволяє особистості успішно функціонувати та інтегруватися в суспільстві. У обмеженому сенсі компетентність розглядається, як міра інтегрованості людини в діяльність, як діяльнісна характеристика, що завбачує чітку світоглядну направленість особистості, ціннісне відношення до предметів та її діяльності [47; 56; 58; 60; 64].

На думку Д. Супрун компетенція і компетентність є взаємодоповнюючими та взаємозумовлюючими поняттями. Компетентність, як і компетенція, є інтегральними характеристиками особистості, набутими нею певними якостями, де підсумовуючою категорією даних термінів виступає діяльність. А саме компетенція є цариною відношень, що перебувають між знаннями та дією у професійній, практичній діяльності випускника закладу вищої освіти [56; 58; 190; 191].

Л. Дибкова консолідує компетенцію – комплекс знань, умінь, навичок, цінностей, що необхідні для ефективного розвитку випускника [14; 58].

Г. Селевко пояснює компетенцію як освітній результат, який виявлятиметься у підготовленості випускника, в реальному засвоєнні ним методів та засобів діяльності, у можливостях виконувати поставлені завдання; форма поєднання знань, вмінь та навичок, дозволяє ставити і досягати мету в перетворенні довкілля [47; 50; 58; 64; 180].

А компетентність – це цілісна здатність особистості, проявляється в її загальній готовності та здатності до діяльності, що є основоположником на отриманих знаннях та досвіді, що здобуті в процесі соціалізації, навчання та орієнтовані на успішну і самостійну участь у діяльності [47; 50; 58; 64; 180].

А. Хуторський наголошує, що компетенція налічує сукупність взаємопов'язаних якостей особистості стосовно певного кола предметів і процесів, а компетентність поєднується з володінням відповідною компетенцією разом з її індивідуальним відношенням до неї і предмета діяльності. У цьому ж середовищі функціонує і поняття освітня компетенція, яка визначається як комплекс смислових орієнтацій, знань, вмінь, навичок і досвіду в діяльності фахівця відповідно до певного кола об'єктів справжньої дійсності, потрібних для здійснення особистісної, соціальної та значимої творчої діяльності [47; 50; 55; 58; 64].

Отже, якщо компетентність це – сформована якість, наслідком діяльності, особистісного надбання майбутнього професіонала то компетенція – задана норма, умова до підготовки фахівця. Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності фахівця, що включає як змістовні (знання), так і процесуальні (уміння) компоненти, що мають основні ознаки, а саме: гнучкість методів професійної діяльності, мобільність знань і критичність мислення[84].

Переважаючим у закладі вищої освіти є саме педагогічна компетентність, яка об'єднує її різновиди, що розкривають загальні здатності науково-педагогічного працівника до забезпечення навчально-виховного процесу, включаючи наступні компетенції: психологічну, аналітичну, інтелектуальну, пізнавальну, оцінювальну, комунікативну, проєктувальну, організаторську, прогностичну, інформаційну, стимулюючу, соціальну, громадянську, конфліктологічну, діагностичну, рефлексивну, професійно-правову, творчу, методичну, дослідницьку та ін [21; 84].

В. Жигірь розглядала систему яку пояснила таким чином:

- направленість соціальну активність (внутрішня свобода, терпимість, відповідальність за власну діяльність);
- направленість на професіоналізм (демократичність, менеджмент як технологія оволодіння та підвищення професійної майстерності, освіченість, адекватна самооцінка) [80].

Методологічний підхід до терміну професійної компетенції спрямовує увагу на ґрунтовному понятті у формулюванні визначених структурних складових особистості. Професійна компетенція має на меті оволодіння власне професійною діяльністю, що зустрічаються на високому рівні та в ідеалі прогнозують (передбачають) свій подальший професійний розвиток. [80].

Д. Супрун зауважила, що сьогодні істотно змінюються спеціальності та спеціалізації майбутніх фахівців, професійні технології та засоби праці. Через певний час після закінчення закладу вищої освіти набуті знання застарівають і рівень професіоналізму падає. 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 [190].

Компетенцію можна розглядати як можливість встановлення зв'язків між ситуацією та знаннями, але не можна зводити її до знань і навичок, – це саме те, що провокує уміння, щоб її дії були найбільш ефективними у вирішенні проблем. На думку науковця В. Кремня поряд із засвоєнням фундаментальних знань перед нинішньою освітою виникає завдання навчити навчатися та виробити потребу в навчанні протягом життя. У понятті викладеного зазначимо, що актуалізується ще така функція навчального процесу – навчити людину застосовувати набуті знання у своїй практичній діяльності – професійній, громадській, політичній, побутовій та ін. Психологічна професія є водночас перетворюючою і управляючою. Щоб керувати розвитком особистості, потрібно бути компетентним. Визначення професійної компетентності психолога висловлює цілісність його практичної і теоретичної готовності до реалізації професійної діяльності і характеризує його професіоналізм. Тому, пріоритетним підходом при підготовці фахівців у сьогоденні – компетентнісний [190; 191].

Важливим елементом, що визначає зміст, організаційні методи та форми навчальної роботи є принципи та підходи навчання. Для подальшої реалізації поставленої нами мети було виокремлено такі підходи: особистісно-орієнтований та компетентнісний. Формування професійної компетентності як результат фахової підготовки майбутніх психологів можливий за рахунок використання компетентнісного підходу. Питаннями компетентнісного підходу до навчання були висвітлені у дослідженнях таких науковців Н. Бібік, С. Бондар, І. Булах, Н. Гришанової, О. Дубасенюк, І. Зимньої, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського [31; 90; 117; 175; 187; 190; 203; 204].

Компетентнісний підхід створює всі умови для підготовки фахівців психологічної освіти як з сукупністю знань, вмінь, навиків та здатністю застосовувати їх саме у практичній діяльності для вирішення певних проблемних ситуацій або життєвих завдань. Ринок праці потребує необхідні не знання самі по собі, а можливість фахівця використовувати їх на практиці, виконувати деякі соціальні й професійні функції [69].

При формуванні професійної компетентності майбутніх психологів у ході підготовки в закладі вищої освіти необхідно спиратися на загальні методологічні підходи до формування особистості. Методологічну основу названої концепції склали такі підходи: діяльнісний підхід (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Запорожець, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн, та ін.); аксіологічний підхід (А. Асмолов, М. Каган, І. Колесникова, Е. Шиянов та ін.); системний підхід (А. Авер'янов, П. Анохін, І. Блауберг, В. Садовський, Ю. Сокольніков, Е. Юд'їй та ін.); особистісний підхід (Г. Балл, В. Рибалка, Б. Федоришин та ін.); компетентнісний підхід (В. Байденко, Ю. Варданян, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Краєвський, І. Лернер, А. Хуторський та ін.) [39;87;90;175;204].

У межах системного підходу передбачено виконувати аналіз дослідження у формуванні професійної компетентності майбутніх психологів у процесі навчання, як цілісної системи, виділення її комплексних і встановлених компонентів, встановлення об'єднаних зв'язків між різними

компонентами, а також встановити внутрішні та зовнішні системоутворюючі чинники [39].

У межах особистісного підходу передбачено здійснити розгляд особливостей особистісних якостей психолога, як суб'єкта цілісного педагогічного процесу, дослідити умови й закономірності ефективності навчальних, виховних впливів; здійснювати огляд індивідуальних якостей студентів, як суб'єкта процесу навчання та професійного становлення, розглянути чинники і умови, що визначають процес формування професійної компетентності [39].

У межах діяльнісного підходу вбачають здійснити огляд професійної компетентності з позицій забезпечення високоякісного освітнього процесу для створення позитивних умов формування професійної компетентності майбутніх психологів, а саме формування у процесі практичної і навчальної діяльності мотивів, цілей професійної діяльності, професійно-значущих якостей їхньої індивідуальності, формування компонентів професійної компетентності та конкурентоспроможності тощо [39].

У межах аксіологічного підходу спрогнозовано здійснити розгляд як особистісних, точніше, моральних цінностей, що зумовлюють їхню поведінку та діяльність у щоденних ситуаціях, зумовлюють вчинки у креативних проявах, зокрема, визначити громадську активність та діяльність студентів у процесі розвитку цінностей у майбутній професійній діяльності за обраним фахом [39].

У ході компетентнісного підходу прогнозовано здійснювати огляд індивідуальних компонентів процесу професіоналізації, формування успішної та активної професійної позиції, що здатна вирішувати наявні проблеми, які постають у професійній діяльності, а отже, особистісно проводити дослідження, прагнути вирішувати нетипові завдання; готовності до майбутнього професійного зростання, орієнтації на подальший професійний ріст, будови кар'єри, що передбачає подальше навчання, саморозвиток і самовдосконалення та професійне самоздійснення [39; 58].

Ідеї компетентнісного підходу відображені у працях Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, Л. Петровської та ін. Питання у формуванні компетентності розглядалися такими науковцями, як: В. Байденко, І. Зимня, Б. Креме, В. Куніцина, Г. Рот, Б. Рунде, Г. Шотмейер. Новітній розвиток розвитку змісту освіти у інших країнах проаналізований: Дж. Боуден, Я. Кодлюк, К. Корсаком, М. Лейтер, С. Маслач, О. Овчарук, Дж. Равен та ін. Аналіз сутності компетентності, характеристику його складових знайшли у дослідженнях таких вітчизняних науковців –П. Бачинського, Н. Бібик, І. Гудзик, І. Драча, Н. Дворнікової, В. Краєвського, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, Л. Руденко, О. Садівник, К. Савченко, В. Синьова, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, М. Фоменко, Л. Фомічової, М. Шеремет, А. Шевцова та ін. Сутнісні, комплексні, змістовні особливості компетентності стали предметом вивчення учених: С. Гончарова, В. Куніцина, В. Первутинського. [21; 56; 58;69;90;127;168;172;175;213].

У своїй роботі О. Лебедев розглядав компетентнісний підхід як комплекс принципів змісту освіти, організації освітнього процесу та можливості викристовувати та оцінювати результат власної діяльності [58].

Термін «компетентнісна освіта» з'явився в США і ґрунтувався на вивченні педагогічного досвіду провідних учителів. Саме поняття «компетентнісний підхід» був відкритий американськими науковцями в 60-х роках ХХ століття, а в 70-х роках занесений до освітньої програми США, а вже у 80-х роках до підготовчих програм Німеччини (Дж. Бовден) та Великобританії. Своє продовження компетентнісний підхід отримав у 1997 році ХХІ століття у програмі «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (скорочена назва «DeSeCo») в рамках Федерального статистичного департаменту Національного центру освітньої статистики США та Швейцарії й Канади (Стратегія реформування освіти в Україні, 2003). У наукових та навчально-методичних джерелах застосовують різноманітні значення: «індивідуальний підхід», «професійний підхід»,

«компетентнісний підхід», «гендерний підхід» тощо. Л. Виготський пояснює підхід як комплекс засобів, прийомів у навчанні, процесу та впливу. Поняття «підхід» визначається І. Зимньою як певна позиція, точка зору, що має на меті дослідження, проектування та організацію освітньої діяльності. Підхід визначається деякою ідеєю, концепцією і зосереджується на загальних для нього одній чи двох-трьох категоріях. В. Маткін вважає, що у педагогіці «підхід» є незвичайною структури практичної і пізнавальної діяльності людини і може знатися як аналіз педагогічних явищ, як програма дослідження освітнього процесу, як ґрунтовна ціннісна орієнтація, що визначає позицію педагога. За визначенням А. Хуторського, компетентнісно орієнтований підхід – це підхід до організації навчального та виховного процесу, що спрямоване на набуття особистості певної скарбу знань та досвіду, що дає змогу їй зробити висновок про щось, переконливо висвітлювати власні думки, діяти адекватно [58;90; 191;204; 222].

Визначною загальноосвітньою тенденцією є процес розвитку інформативного суспільства, де основним ресурсом і підґрунтям стають знання. Інформаційно-соціальний устрій набуває особливого значення особистості до самоактуалізації. 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. Нинішня ситуація суспільного розвитку актуалізувала необхідність всебічного ґрунтового вивчення такого феномену, як професійна компетентність психолога в галузі спеціальної освіти. Розпочати необхідно з базису – компетентнісного підходу [191; 222].

Нещодавно в Україні, як і в багатьох інших 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 загальноновизнаного підходу до їх розуміння ще не склалося [56].

В. Нечипоренко характеризує фахівця в галузі спеціальної освіти який повинен бути відсторонений від власних професійних ролей і вміти свідомо керувати ними. Дуже важливим у здійсненні професійної діяльності фахівця в галузі спеціальної освіти є відсутність схильності переносити риси непрофесійних ролей на професійні. Характеризуючи сучасного професіонала в галузі спеціальної освіти з позицій рольового підходу, важливо також зупинитися на змістовній характеристиці особистості фахівця, а саме його рольовій структурі [139, С. 182].

До категорії професій належить професія психолога, покликаних надавати допомогу здоровим людям, які опинилися у складній життєвій ситуації, а тому значним у ній є соціальний інтерес, інтерес до окремої людини, входження у малі та великі соціальні групи людей та взаємодії між ними. Важливим інтересом є дослідницький та науковий. Багатозначні інтереси та схильності психолога: емпатійність; інтерес і повага до іншої людини; допитливість і відкритість до навчання; схильність до творчості. З. Огороднійчук вважає індивідуальні особливості, як одну із форм психіки, 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 неврівноваженість; 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. У своєму

дисертаційному дослідженні О. Дубовик розглядала професійні якості як певний комплекс якостей особистості, що дозволить їй успішно виконувати певний вид діяльності та дає змогу стати конкурентоспроможним фахівцем за обраною спеціальністю. Якості особистості є одним із найважливіших чинників професійної профпридатності. Вони не лише характеризують певні здібності, але й органічно входять до їхньої структури, розвиваючись у процесі навчання й професійної діяльності. [70;110;143; 144;145;165;166].

Тож, до людини, яка навчається на психолога у професійній діяльності, висувається система вимог: вимоги до професійної компетентності фахівця та вимоги до його особистості. Вивчення курсу дозволить сформувати загальні професійні уявлення, та проявить передумови вже усвідомлено засвоювати фахові дисципліни та з легкістю застосовувати у практичній діяльності. [72].

В. Рубцов у своїй праці стосовно професійної підготовки психологів, пояснює відповідні вимоги та яким має бути справжній психолог. Сьогодні висуває 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 зміни акцентів у професійній підготовці майбутніх психологів значною мірою сприяло критичне переосмислення недоліків знаннєвого (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. В рамках компетентнісного підходу зміст освіти формується з орієнтацією на результат і набуває випереджувального характеру, і відповідає головному завданню освіти – орієнтація, націлення на майбутнє. 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 знаннєвого підходу, компетентнісний підхід має дуже важливу ознаку – випереджувальний характер, що суттєво для професійної діяльності майбутнього психолога, який буде працювати в умовах, які постійно змінюються [84;156;191].

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 кадри в галузі спеціальної освіти, компетентні, які не тільки «крок за кроком» 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 багатьох працях [84].

Тож, за основу будь-якого наукового пошуку, що базується на компетентнісному підході доречно взяти теоретичний практичний концепти, методологічний, та які представлені цілісною взаємодією методологічних підходів (аксіологічний, гуманістичний, гносеологічний, системний, акмеологічний, інтегративний, контекстний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, рефлексивно-діяльнісний) [58; 84; 117; 156;191].

Аксіологічному підходу притаманна цінність та унікальність кожної особистості незалежно від її національної та релігійної приналежності, рівня прибутків, стану здоров'я та особливостей розвитку [58; 191].

Антропосоціогуманістичний підхід спрямований на розкриття професійно-гуманних якостей особистості, на появу нових професійно важливих особистісних утворень, дозволяє формувати особистість психолога (спеціального, клінічного) в галузі спеціальної освіти як основної ланки

освітнього процесу в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання [58; 191]. Гуманістичний підхід визнає особистість як неповторну єдину послідовність, що є відкритою щодо можливості самоактуалізації, яка притаманна лише людині [58; 191].

Акмеологічний підхід. Акмеологія – комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення яких є людина в інтенсивній динаміці та її самовизначення, самовдосконалення, саморозвитку в різноманітних життєвих сферах самореалізації. Акмеологічний підхід визначає стратегію перетворення освітнього середовища в оптимальний, який орієнтує на вдосконалення професійної підготовки на найбільш повну самореалізацію в проєктованому середовищі. Встановлює і докладає зусиль у вирішенні проблеми взаємності індивідуального, діяльнісного і особистісного як індивіда діяльності у розвитку професіонала [58; 191].

Гносеологічний підхід. Теорія пізнання, гносеології, як розділу філософії, що вивчає проблеми природи пізнання і його можливостей, відносно знання до реальності, вивчає загальні передумови самопізнання, виявляються умови його достовірності [58; 191].

Теоретичний концепт включає інтегративний підхід, який посідає чільне місце серед інших підходів до фахової підготовки майбутніх психологів (спеціальних, клінічних) [58; 191].

Контекстний підхід. Це підхід до вдосконалення підготовки фахівців передбачає створення умовних (квазіпрофесійних) моделей майбутньої трудової діяльності [58; 191]. Системний підхід – напрям методології досліджень, що полягає у вивченні об'єкта як єдиної множини елементів в комплексності ставлень і зв'язків між ними, тобто відбувається розгляд об'єкта як моделі системи [58; 191].

Системно-діяльнісний підхід ключовим поняттям цього підходу є система – сукупність елементів, зв'язаних між собою наступним чином, що із зміною одного змінюються й інші [58; 191].

Практичний концепт включає наступні підходи: діяльнісний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, рефлексивно-діяльнісний та особистісно-орієнтований [58; 117; 175; 191].

Особистісно-орієнтований підхід передбачає: аналіз стану і розвитку особистісних властивостей майбутніх психологів (спеціальних, клінічних), врахування особистісних потреб, особистісного досвіду, мотивації досягнень, здібностей, активності, індивідуальних психологічних особливостей [55; 58; 117; 175; 191].

Діяльнісний підхід дозволяє вивчити зміст професійної освіти психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти [58; 191].

У визначенні особистісно-діяльнісного підходу як одного з провідних у фаховій підготовці психологів (спеціальних, клінічних), [58; 191].

Рефлексивно-діяльнісним підходом передбачається розвиток здатності майбутнього психолога (спеціального, клінічного) брати на себе активну діяльнісну 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 [58; 191].

Виділяють наступні рівні готовності психолога в галузі спеціальної освіти до використання фундаторних обов'язків у майбутню професійну діяльність, тобто: – готовність до виконання обов'язків, включаючи набуті теоретичні знання; – допускає здійснення фахівцем роботи на багатофункціональному рівні без будь-яких перешкод; – готовність до високопродуктивної, творчої праці [21].

Вищезазначені європейських організаційних структур вимагають запуск своєрідного європаспорта (сертифіката), у якому будуть вказані кваліфікації і компетенції якими оволодів студент. Констатуючи вищезазначене можемо пояснити дану процедуру визначення важливих якостей професіонала, його

безпосередньої компетенції відповідно вимогам, які прописані у відповідних документах, де вказані вимоги до його кваліфікації. Дотримання якості в організації підготовки професіонала, майстра своєї справи, що має визначатись його компетенціями, а саме: соціально-особистісними; загальнонауковими; інструментальними. Час від часу 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 конкурентноздатності, репрезентативності, а, отже, якісно зростаючої успішності (стійкості) в конкурентному середовищі існування [69;141;187;191;204].

Дані функції професійних компетенцій закріплюють за собою статус основи загальноосвітнього процесу та освітньо-наукового простору на всіх рівнях системи неперервної освіти [221].

На сьогодні хоч і свідчимо про активне продвигання ECTS (Європейської кредитно-трансферної системи), але значимість 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 впровадженні ECTS (Європейської кредитно-трансферної системи) ми перебуваємо лише на початковій, точніше, формальній, стадії. Відбувається підміна понять (названі модулями розділи змісту різних предметів, контрольні роботи представлені 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 (Європейської кредитно-трансферної системи) розглядати не лише з позицій вищої академічної освіти, але й з врахуванням загальних потреб людини як моральної так гуманної особистості і як висококваліфікованого фахівця, придатного саморозвиватись і бути конкурентним на ринку праці сьогодення. Принагідне застосування даного підходу розширить методологічні межі проблеми та посилить позитивну професійну мотивацію до самостійного керування навчанням. Власна мотивація спонукатиме до розвитку самостійного мислення і становлення навичок керування, самокерування 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 знаннєво-орієнтувальним компонентом, а націлений на цілісний досвід розв'язання життєвих питань, впровадження та виконання ключових (що стосуються соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій. Таким чином, враховуючи окреслені вимоги, модернізації змісту вищої освіти не повинна 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 [10;21; 69;141;187;191;204; 221].

1.2. Принципи професійної компетентності психологів у процесі навчання

Усвідомлення й упровадження принципів організації складових професійної підготовки психологів надає можливість організувати даний процес відповідно до його закономірностей, обґрунтовано й свідомо визначені цілі й продумано підійти до змістового наповнення, відбору форм і методів навчання, які були б тотожними цілям. Важливим є визначення принципів, які формують основи дидактичної системи. Вибір дидактичних принципів відбувався на основі наступних трьох критеріїв:

а) загальнодидактичної значущості принципу;

б) значущості для дидактики вищої школи;

в) значущості для всіх складових професійної підготовки. На сьогодні наука пояснює поняття «принцип» – як таке положення будь-якої теорії, вчення, ідею, де орудує основне правило діяльності. Під принципом розуміють категорію ефективної діяльності методичного висловлювання законів педагогічної концепції, що полягає у закономірності, пізнані та розумінні об'єкту, зміст, структуру навчання, що дозволяє використовувати їх у якості регулятивних норм практики [43;77; 191].

У середині ХІХ століття К. Ушинський у своїй роботі «Людина як предмет виховання» наголосив на необхідності вивчення людини, як динамічного чинника виховання та розвитку особистості. Тому говорив про своєчасність, наступність, органічність, постійність, міцність засвоєння, ясність, самодіяльність, відсутність надмірного напруження й надмірної легкості, правильність. До дидактичних принципів він відносив також: свідомість та активність, наочність, послідовність, міцність знань і навичок. Вчений сформував наступні умови до успішності навчального процесу: навчання має починатися своєчасно й бути поступовим; навчання повинно вестись природовідповідно, з урахуванням психологічних особливостей; порядок і систематичність – одна з провідних умов успішності навчання; воно має всіляко розвивати самодіяльність, активність, ініціативу; має бути помірним, не занадто складним і не занадто простим; процес викладання будь-якого предмету має зазвичай йти таким шляхом, щоб вихованцеві залишалось рівно стільки праці, скільки можуть досягнути молодими силами [198;199].

Загальнодидактичні принципи навчання психології базуються на принципах викладання. Враховуючи, що принцип навчання – це організація правила, навчального процесу, що науково пояснені у норми, для регулювання процесу 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 направляють педагогічну діяльність і навчальний процес в загальному, як спосіб досягнення педагогічних цілей з врахуванням закономірностей і умов, у яких здійснюється навчально-виховний процес. На думку В. Загвязинського таке твердження 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 [82;83].

Сучасні принципи навчання зумовлюють вимоги до системного та комплексного виділення компонентів інтеграції складових професійної підготовки: завдань і цілей, сформованості змісту, добору методів і форм, планування, стимулювання й аналізу результатів, які вже досягнуто. У минулому більшість зазначених 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 [190].

Отже, Н. Самборська відзначає процес формування професійної компетентності фахівця, який відбувається з врахуванням принципів професійної підготовки фахівців, серед яких, насамперед [39;179]:

- принцип фундаменталізації, що передбачає єдність методологічної, загальноосвітньої, теоретичної і практично-професійної підготовки фахівців;
- принцип системності як реалізація структурних зв'язків всередині системи професійної підготовки фахівців, і системи освіти загалом;
- принцип науковості як такий, що відображає відповідність змісту професійної підготовки можливостям сучасної науки;
- принцип доступності передбачає відповідність змісту професійної підготовки реальному рівню знань студентів [39].

Л. Банашко називає наступні принципи формування професійної компетентності: гуманізму, демократизації, педагогічної творчості, компетентності, реалізму, проблемності, орієнтації на особистість,

професійного саморозвитку, технологічної єдності процесу навчання та використання сучасних освітніх технологій, викладу навчання [39].

Для формування яких необхідно задіювати відповідні принципи.

Г. Дутка виділяє наступні принципи:

- науковості (формування фундаментального компонента змісту освіти);
оптимізації навчального процесу (ґрунтовність освіти як один із способів її оптимізації);

- орієнтованості на формування єдності знань і вмінь, свідомості та поведінки (інтегративний підхід у фундаменталізації змісту освіти);

- розвитку ініціативи і самостійності, свідомості й активності (роль фундаментальних знань у формуванні вказаних якостей);

- систематичності й послідовності вмінь і знань (ґрунтовність як чинник забезпечення наступності та послідовності отриманих знань);

- творчої активності та самостійності (фундаменталізація як чинник формування творчої активності);

- усвідомленості та ґрунтовності знань (фундаментальні знання як стрижневі для забезпечення усвідомленості та ґрунтовності професійних знань);

- цілеспрямованості та мотивації (ґрунтовний компонент змісту освіти як чинника мотивації навчання). Аналіз цих принципів дозволяє стверджувати, що й саму фундаменталізацію можна трактувати як принцип освіти, у першу чергу, професійної [71].

Ж. Сайгібаталова констатує принцип фундаменталізації та професіоналізації може виступати як засіб фундаменталізації професійної освіти лише в сукупності з принципами цілісності та наочної диференціації, наступності, науковості та доступності. Як бачимо з наведеного, створено цілу систему педагогічних принципів, яка не лише поновому організовує зміст, але й надає йому нової якості. Тобто принцип фундаменталізації виступає як системотвірний у комплексі принципів формування змісту професійної освіти [39].

Н. Грицик стверджує, що в процесі формування компетентності особливе значення має принцип професійної спрямованості. При цьому під професійною спрямованістю розуміється система мотивів, які спонукають людину до виконання професійних завдань і професійного саморозвитку. Вона відзначає, що принцип професійної спрямованості передбачає формування у студентів умінь оптимально використовувати цінності, які безпосередньо пов'язані з їх навчально-професійною діяльністю. В процесі побудови навчального процесу у закладі вищої освіти професійна спрямованість є пріоритетним принципом, який дозволяє вирішити протиріччя між теоретичним характером досліджуваних дисциплін і необхідністю практичного застосування знань у професійній діяльності [62].

Г. Дегтярьова, займаючись обґрунтуванням принципів педагогічної взаємодії у процесі професійної підготовки, дійшла висновку, що педагогічне забезпечення взаємодії педагогів і тих, хто навчається, потребує дотримання таких принципів [67]:

- оптимального співвідношення індивідуального, особистісного та професійного розвитку;
- гуманізації, особистісного підходу, самоорганізації, співробітництва, духовності, громадянськості та патріотизму, створення сприятливого середовища. Вона також вважає, що не менш важливо враховувати і принципи професійного навчання, які характерні тільки для професійних навчальних закладів: професійної спрямованості, моделювання, професійної прогресивності, психологічного забезпечення, модульності. Дослідниця засвідчує, що остаточним завданням професійної підготовки є безпомилкове забезпечення процесу взаємодії педагогів з тими, хто навчається; а тлумачення принципів педагогічної взаємодії сприятиме вирішенню даного завдання. Це забезпечує логічну послідовність поєднанні дидактичних, загальнопедагогічних, психологічних принципів педагогічної взаємодії, що виходить в необхідності врахування різних факторів цього феномена: педагогічного, психологічного, соціального. Наведені положення

видаються цілком правомірними, і разом з іншими можуть бути використані для вирішення поставлених завдань [39].

На думку Д. Супрун 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 (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти. Внутрішній взаємозв'язок і взаємообумовленість властиві системі принципів[190].

Основні принципи, на яких базується вивчення психологічних дисциплін, а саме:

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 полягає в розв'язанні операційно-адаптаційних завдань – тобто завдань, що поетапно прилаштовують студентів до навчального процесу саме у вищу через усунення низького рівня змістовно-операційної підготовки студента, неповної його організаційно-адаптаційної компетентності. Принцип наступності передбачає як наступність в організаційних формах складових професійної підготовки студентів, так і її змістового наповнення [156; 191].

Принцип науковості потребує відповідності навчального матеріалу сучасним досягненням наукової та практичної психології, не перечить науковим теоріям, фактам, закономірностям. Дотримуватись 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.

Реалізація принципу науковості забезпечує впровадження новітніх досягнень педагогіки, психології, медицини, методики, передового педагогічного досвіду, розкриває логіку окремих навчальних дисциплін і навчального процесу в цілому [156; 191; 193].

Інтегративності знань та модульності міждисциплінарних інтегративних курсів. Одиначне знання чи вміння повинно так включатися в систему інших знань та вмінь, 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 необхідною умовою у формуванні 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 інтегрованій та інтегральній системах відбувається зовні, то в інтегративній – зсередини системи [70; 117; 156; 191].

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 [70; 117; 156; 191].

Принцип системності є одним з основних принципів, полягає у наступності та логічності, яка дає послідовне 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, 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 [10; 11; 131; 187; 191; 213].

Принцип професійно-педагогічної спрямованості. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті передбачає поступовий перехід від продуктивної, авторитарної освіти до гуманістичного, інноваційного типу. Неоціненну роль у цьому процесі відведено особистості майбутнього психолога. Тому весь навчальний процес у закладі вищої освіти має бути підпорядкований саме професійно-педагогічному спрямуванню, й системна підготовка студента є його невід'ємною складовою. Принцип професійно-педагогічної спрямованості направлений на реалізацію відповідно до висунення кінцевих і проміжних цілей організації медичних, 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 теоретичного, практичного і світоглядного рівнів змісту фахової підготовки [156; 191].

Принцип єдності раціонального й емоційного. Відповідно до цього принципу, ефективно буде вивчення психології тоді, коли студенти усвідомлять необхідність вивчення даного предмета, його професійну і особистісну значущість, виявлять усвідомлену зацікавленість до нього, адже емоційний інтерес до психологічних фактів найбільш суттєвий стимул для вивчення психології [156; 191; 193].

Принцип гуманізації й гуманітаризації займає одне з провідних місць у системі принципів організації медичної, психологічної і педагогічної складової професійної підготовки у педагогічних навчальних закладах вищої освіти. Ці принципи висловлюють провідні тенденції розвитку освіти в сучасному світі й наголошують на зростанні ролі й значення людських відносин, взаємного розуміння між учасниками вищої педагогічної школи, які з початку навчання мають проєкціювати свої власні дії й вчинки на позицію викладача – носія добра, моралі й гуманізму (І. Зязюн, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Савченко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, 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 усвідомлюватися 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 [91; 129; 191; 196; 197].

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, що 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 отримати знання застосувати з потребою самопізнання. Дотримуватись принципу єдності означає збереження балансу особистісно-орієнтованого й предметно-орієнтованого змісту на заняттях психології [117;156; 191; 193].

Принцип єдності емпіричного та теоретичного знання. Даний принцип є різносторонність дидактичного принципу єдності абстрактного й конкретного. Відповідно до принципу у викладанні психології повинні оптимально поєднуватись опис теоретичних ідей, їх логічне ґрунтовне пояснення і конкретні емпіричні факти, на яких вони базуються, конкретні приклади [156; 191].

Принцип наочності полягає у використанні власних відчуттів, сприймання та уяви у процесі навчання. При викладанні психології можуть застосовуватись наступні види наочності, як образотворча, практична, художня, словесна [156; 191; 193].

Принцип доступності полягає в необхідності співвідношенні змісту і та методу навчання з типом студентів, віковими особливостями, їх освітніми намірами, рівнем розвитку. Відповідно до принципу необхідно переходити від простого до більш складнішого, від невідомого до відомого; в основу цього принципу також покладено закон тезаурусу, 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 [117; 156; 191; 193]. Цей принцип, як правило, визначається комплексом навчальних планів і програм, вмінням 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 закладу вищої освіти полягає в підборі змісту, форм і методів навчальної діяльності з поступовим ускладненням завдань [117; 156; 191].

Принцип активності в навчанні – ефективне засвоєння знань, яке відбувається в результаті самостійної активності у навчанні. Реалізація даного принципу досягається за рахунок сформованості 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 [156; 191].

Активність може бути репродуктивною або продуктивною, іншими словами, відтворювальною або творчою. 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 виявлення 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. Даний принцип тісно пов'язаний з принципом цілеспрямованості та мотивації навчання, що реалізується більш повно за інтеграції цілей і мотивів у скоординовану систему, яка підпорядковується цілям навчального закладу певного типу [156; 191].

Принципи самостійності, творчості 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 [156; 191].

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 [156; 191].

Принципи професійно-педагогічної значущості знань і професійної компетентності покликані акцентувати увагу на прагненні максимально включати до інтеграції змісту підготовки студентів закладу вищої освіти 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 [116; 117; 191].

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 [116;117; 191].

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 [116; 117; 191].

Основним положенням є *принципи 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 балансом діяльності, є певною умовою її наступного вдосконалення. Залучення суб'єкта до діяльності приводить до об'єднання різних і численних за скомпонованістю її компонентів у функціональну психологічну послідовність діяльності. При цьому індивідуальні якості, з яких складається остання, під впливом вимог діяльності розвиваються, набуваючи рис пристосованості та оперативності до цих вимог[191].

Принцип зв'язку вивчення психології з життям і практикою полягає в ілюстрації та поясненні психологічних закономірностей і понять 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. Практика – єдиний критерій істини, джерело пізнавальної діяльності й сфера застосування результатів навчання. Ефективність і якість навчання перевіряються, підтверджуються й спрямовуються практикою. Відповідно 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 [156; 191].

Вивчення психології має носити розвиваючий характер. Результатом вивчення психологічних понять, теорій, закономірностей є не саме їх знання, а розуміння внутрішнього світу інших людей і самого себе, вдосконалення своєї пізнавальної діяльності та розуміння себе як особистості [156; 191].

Д. Супрун вважає, що знання, які одержують студенти в процесі професійної підготовки, мають впроваджуватись у сучасному, доступному трактуванні; предметом вивчення мають бути й історія науки, й сучасні теорії, й ті передбачення, що пропонує наука, особливо щодо можливих шляхів досягнення балансу між природою й людиною, а також гармонії людського суспільства. Звернення до тих чи інших принципів, їх свідомо 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 [191].

Важливо виокремити, 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. Дослідження дозволило прослідкувати визначити систему закономірностей професійної підготовки майбутніх психологів:

– ефективність підготовки майбутніх психологів визначається оптимізацією впровадження новітньої концепції і новітньої моделі. Зміст інноваційного навчання як структурний компонент системи підготовки спеціальних психологів має визначатися відповідно до її мети, а його методи, засоби і форми мають відображати функціональну, інформаційну та організаційну цілісність означеної системи. Тому, прослідковуючи проблему

підвищення ефективності процесу підготовки, як трактує Ю. Бабанський, що тільки за умов діалектичної цілісності цих видів управління якими виявляється досягнення оптимізації протікання навчально-виховного процесу. Даній закономірності відповідають принципи індивідуалізації, інноваційності, інтегративності, компетентності, науковості, системності, диференціації, самокорекції та самоконтролю, взаємозв'язку та взаємодії, оптимального співвідношення теорії та практики [4; 19; 105; 106; 191].

– підготовка майбутніх психологів уможливиться за організації відповідних педагогічних умов, що слугують підґрунтям, яке є необхідним для досягнення мети даної підготовки. Під педагогічною умовою успішності професійної підготовки ми розуміємо фактори, які сприяють ефективному здійсненню підготовки новими способами. Вона буде успішною, якщо створено умови щодо його наукового, нормативного, організаційного, методичного, моніторингового й кадрового забезпечення. Цій необхідності відповідають принципи наступності, інноваційності, науковості, інтегративності, взаємозв'язку та взаємодії;

– ефективність процесу підготовки психологів зазначеної категорії забезпечується новітніми засобами відповідно до повноти реалізації структурних, функціональних зв'язків між різними компонентами досліджуваної підготовки. Це має сприяти формуванню відкритості для будь-якої новизни у сфері науки та освіти, можливості працювати за новою освітньою моделлю, ефективності до успішного професійного самоздійснення. Даній закономірності відповідають принципи інтегративності, модульності, інноваційності, взаємозв'язку та взаємодії. У межах цих принципів підготовка майбутніх психологів окреслюється як єдина послідовність, що будується на основі цілісного загального, індивідуального та особливого;

– зазначена ефективність порівнює співвідношення підготовки як особистісної, так і фахової. Дана закономірність закріплена принципами гуманізації освіти, співтворчості та співпраці студентів і викладачів,

індивідуалізації навчання, створення ситуацій вибору та відповідальності, діагностичної передумови, як основи здійснення навчально-виховного процесу [4; 105; 106; 191].

Таким чином, вищезазначені принципи є логічно пов'язані між собою. Кожен принцип проходить свою значущість, підвищує якість та доповнюваність професійної компетентності психолога (спеціальних, клінічних)

Отже, розглянувши принципи підготовки фахівців, нами було виділені такі які можуть бути покладені в основу професійної підготовки психолога (спеціального, клінічного) : принцип наступності, принцип системності, принцип доступності, принцип науковості, принцип наочності.

1.3. Основні складові формування професійної компетентності

Предметом досліджень вітчизняних зарубіжних учених були саме питаннями професійної компетентності. Розвиток досліджень за даною проблемою має декілька напрямків: від аналізу психологічних основ професійної діяльності Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Леонтьєв; до розробки основ формування розвитку професійно важливих якостей особистості в цілому Г. Афузова, І. Лернер, А. Орлов, М. Скаткін, та ін. Аналіз поняття компетентності, його характеристику знаходимо у дослідженнях вітчизняних науковців – І. Бех, П. Бачинського, Н. Бібік, Д. Гришин, Г. Гаврищак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, О. Дубасенюк, І. Драча, Я. Кодлюк, В. Краєвського, В. Лозова, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Подмазін, Л. Пильгун, О. Пометун, О. Пруцакова, Л. Руденко, І. Родигіна, В. Сериков, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, О. Ситник, С. Сисоєвої, Т. Смагіної, В. Синьова, Д. Супрун, С. Ніколаєнко, Г. Терещук, С. Трубачевої, М. Федоренко, Л. Фомічової, М. Шеремет, А. Шевцова та ін. Сучасний напрямок розвитку у зарубіжних країнах аналізувалися Дж. Боуден, О. Овчарук, Я. Кодлюк, К. Корсаком, Дж. Равен, С. Маслач, М. Лейтер, Е. Шорт, Е. Тоффлер, Р. Уайт,

А. Мейхью та ін [10; 16; 17; 18; 21; 50; 69; 122; 141; 168; 172; 176; 187; 191; 200; 201; 203; 213].

О. Борзенкова, характеризує структуру компетентності, виділяє наступні її компоненти:

- рефлексивний — вміння використовувати набуті знання, уміння і навички практичної роботи у процесі навчання;

- інтегративний — здатність задіяння з різних галузей знань у процесі ознайомлення навколишнього світу, здійсненні пізнавальної функції навчання, прагнення до професійного зростання та професійної творчості;

- концептуальний включає психологічні, методичні науково-дослідні знання, математичні дидактичні; передбачає переконання теоретичних основ наукових галузей знань, у тому числі, знання основ майбутньої професії, теорії навчання, всебічного розвитку і виховання молодших школярів[27; 176].

Т. Руденко та О. Маркушевська виділили мотиваційно-ціннісний компонент і удосконалюють його як системоутворюючий при підготовці, що налічує систему мотивів, що висловлює усвідомлене спонукання до діяльності, в тому числі і до навчальної, комплекс усіх психічних моментів, якими визначається поведінка людини в цілому. Даний компонент забезпечує спрямованість на єдине освоєння знань і вдосконалення в професійній діяльності, включає в себе як цінності, так і мотиви, пов'язані з майбутньою професією в умовах особистісно-орієнтованої освіти [117; 128; 157; 176; 177].

На думку Л. Руденко необхідність підвищення рівня компетентності майбутнього психолога, відсутність наукових досліджень з даної проблеми, аналіз практики підготовки, обумовили виділити: ціннісно-цільовий компонент, змістовний, діяльнісно-творчий, особистісно-позиційний [175].

Г. Афузова вважає, що структурою професійної компетентності є ряд взаємопов'язаних складових (мотиваційна, цільова, емоційна, когнітивна, контрольно-оцінна і вольова), які утворюють три компоненти:

1) мотиваційно-цільовий, представлений вектором «мотив – ціль»;

2) емотивно-гностичний, представлений чуттєво-інформаційними утвореннями;

3) регулятивний, що утворюється контрольно-оцінною і вольовою складовою. В очікуванні від ступеня відповідності авторитарного мотиву упередженості професії її об'єктивному змісту традиційно виділяють три рівні сформованості професійної діяльності: низький, середній і високий. У разі, коли професійна направленість загалом відсутня або знаходиться на стадії фундаментального формування, можна вважати про її несформованість. Враховуючи трикомпонентність комплексності професійної підготовки, слід зазначити, що усі компоненти професійної компетентності майбутніх психологів (спеціальних, клінічних) у процесі її формування можуть знаходитися на різному рівні сформованості [17;18].

За структурою О. Маркушевська поділяє на такі компоненти: когнітивний — це складна система пізнавальних розумових складових; операційний, що ділиться на змістовно-операційні (організаційні, інтелектуальні та комунікативні здібності і вміння) і операційно-діяльнісні уміння досвіду практичного використання тих знань, які були запропоновані в когнітивному компоненті [128; 176].

Цього погляду дотримується С. Івашнюва, розглядаючи структуру методичної компетентності, як систему таких компонентів:

- технологічний (дидактичні навички та уміння, використання дидактичних ігор; навички психологічного та педагогічного передбачення позитивної навчальної діяльності на базі психологічного тестування);

- когнітивний (знання психологічних педагогічних особливостей виділеної вікової групи);

- особистісно-мотиваційний (бажання, емоційне ставлення, зацікавленість в роботі, позиції до підвищення кваліфікації, самоосвіти) [176, С. 225].

Такі ж структурні компоненти визначено у праці В. Адольфа:

- особистісний компонент науковець порівнює з уміннями, пов'язаними з психологічним боком особистості педагога: перцептивні, комунікативні, рефлексивні.

- діяльнісний компонент містить набуті професійні знання та вміння, вміння актуалізувати їх у слушний момент і використати в процесі реалізації своїх професійних функцій [6; 176, С. 225].

У структурі психологічної компетентності вчені (А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, І. Нікуліна) виділяють такі взаємопов'язані компоненти:

- гностичний, що включає систему необхідних психологічних знань;

- проектувальний, пов'язаний із процесами прогнозування та передбачення;

- регулятивний або конструктивний, що полягає в умінні здійснювати вплив;

- комунікативний, що виявляється в ефективному спілкуванні. При цьому гностичний компонент (знання, досвід) є базовим (вихідним) для формування інших компонентів [151; 176, С. 225].

Е. Зеєр вважає професійну компетентність сукупністю професійних знань, умінь, а також способами виконання професійної діяльності. У структурі вчений виокремлює такі її основні компоненти: соціально-правову компетентність — знання та вміння у сфері взаємодії з громадськими інститутами і соціумом, а також оволодіння прийомами професійного спілкування та поведінки; спеціальна компетентність — підготовленість до незалежного досягнення конкретних видів діяльності, уміння вирішувати різні професійні завдання та оцінка результатів своєї праці, здатність самостійно опановувати нові знання й вміння за фахом; персональну компетентність — можливості до наполегливого професійного зростання та підвищення кваліфікації, а також реалізація особистості в професії; аутокомпетентність — адекватне уявлення про власні соціальні та професійні характеристики і оволодіння технологіями подолання професійних деструкцій [50; 87; 176; 220].

Структуру методичної компетентності визначені у дослідженнях І. Акуленко А. Кузьминського, С. Скворцова, Н. Тарасенкової та. Науковці виділяють наступні компоненти:

- гносеологічний (осмислення, адекватне сприймання, пізнання, й відображення, конструювання процесу навчання);
- аксіологічний (суб'єктивна ціннісна позиція викладача у навчальному та виховному процесі);
- праксеологічний (методичні знання, вміння й навички та їхнього досвіду застосування);
- професійно-особистісний компонент (професійні психологічні та педагогічні якості) [11; 114].

Дещо відрізняється комплекс методичної компетентності за О. Красиковою, яка виділяє її двома рівнями, а саме: компетенція в управлінській та педагогічній діяльності та компетенція в здійсненні та плануванні навчального процесу, перший з яких реалізується через операційно-структурні (організаторська, конструктивноплануюча, гностична) функції, а другий - через цілеспрямовані (комунікативна виховує та розвиває) функції [112; 176].

Г. Копил у своєму дисертаційному дослідженні визначає такі компоненти професійної компетентності фахівців:

- мотиваційно-ціннісний компонент (наявність інтересу до глибинного вивчення фахових дисциплін; розуміння значущості компетенцій для майбутньої професійної діяльності; прагнення до набуття конкурентоспроможних умінь та навичок);
- інформаційно-перцептивний компонент (містить здатність до компетентного сприйняття й аналізу професійно важливої інформації);
- операційно-дієвий компонент (проявляється у вмінні використовувати отримані професійно важливі знання у майбутній професійній діяльності з оптимальною користю; впроваджувати пріоритетні компетенції) [108; 176].

Набуття фахівцем професійної компетентності полягає в тому, що професійне знання має формуватися одночасно на всіх рівнях: технологічному, теоретичному, методологічному, методичному. Це вимагає розвиненого професійного мислення, вміння підбирати, синтезувати і аналізувати набуті знання в досягненні мети, цілісно уявляти технологію їх застосування.

Складові компоненти професійної компетентності, запропоновані О. Біляковською формують професіонала, що уособлює суспільні запити й потреби, відображає сучасні вимоги. Виділяє такі компоненти:

Когнітивно-технологічна (спеціальна компетентність із фахового предмета) оточує глибокі знання, досвід та кваліфікацію практичної діяльності у галузі фахового предмета; знання засобів розв'язання технічних, креативних завдань; дидактичних, гармонізація світоглядно методологічних і науково-предметних, психологічних знань; оволодіння сучасним інструментарієм вивчення особистості студента; використання прийомів педагогічного менеджменту; вміння організовувати суб'єкт-суб'єктний навчальний процес, що направлений на всебічний розвиток особистості школяра;

Методична компетентність містить оволодіння педагогом нових методичних і педагогічних ідей, підходів до навчального та виховного процесу в сучасних особистісних, розвивальних, креативних технологіях, оволодіння різносторонніми прийомами, методами та формами в організації навчання.

Комунікативно-ситуативна компетентність охоплює знання, вміння, навички та способи реалізації партнерської взаємодії між учасниками навчального та виховного процесу; поважати думки; поєднувати повагу із вимогливістю до кожного, толерантність і тактовність у стосунках;

Соціальна компетентність досягає високого рівня усвідомлення соціальних запитів та проблем, способів взаємодії з суспільством; вміння знаходити інформацію і впевнено вибудовувати поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуваннями та сенсом життя і вимогами соціальної дійсності; вміння робити вибір, брати на себе відповідальність,

формувати патріотичні почуття, поваги до традицій українського народу, історії тощо;

Психолого-педагогічна компетентність охоплює оволодіння психологічною та педагогічною діагностикою; вміння виконувати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики, виявляти індивідуальні особливості, враховувати і визначати емоційний стан людини, вибудовувати взаємовідносини з колегами, студентами, батьками;

Прогнозувально-рефлексивна компетентність включає вміння конструювати траєкторію розвитку студента, здійснювати індивідуальний розвиток; уміння технологічно прогнозувати, конструювати, планувати хід навчально-виховного процесу;

Аутопсихологічна компетентність передбачає вміння зрозуміти рівень власної професійної діяльності, потенціалу, спеціальних і комунікативних можливостей; вміння бачити недоліки у професійній діяльності; бажання самоудосконалюватися; визначати траєкторію та завдання для власного самовдосконалення;

Інформаційно-технологічна компетентність передбачає вміння і навички; застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, систематизації, адекватного відбору, використання інформації; самостійно створювати різні тестові завдання; враховувати дидактичні принципи, закономірності, способи;

Управлінська компетентність включає володіння методами, прийомами організації власною діяльністю та ефективною діяльністю студента;

Кооперативна компетентність (компетентність у спільній творчості) передбачає здатність фахівця продуктивно й гармонійно організовувати взаємодію для досягнення спільної мети;

Полікультурна компетентність містить знання фахівця культурних, національних надбань, менталітету представників різних національностей; поважне ставлення до традицій і культури інших народів;

Валеологічна компетентність гарантує організацію здорового режиму життя у соціальній, фізичній, духовній та психічній сферах, організацію

власної праці та її впровадження, реалізацію здоров'я зберезувальної функції розвитку;

Загальнокультурна компетентність прогнозує досягнення високого рівня розвитку у професійному, духовному й суспільному житті; освіченість, висока ерудиція та культура поведінки [50; 176; 220].

Отже, професійна компетентність — це інтегрована властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих якостей, має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки та ефективної взаємодії у процесі співпраці на основі застосування сучасних технологій для досягнення високих результатів.

Л. Дибкова визначила структуру професійної компетентності, яка має такі компоненти:

- компетенції у сфері професійної діяльності (наступність знань з фінансів, аудиту, маркетингу, права, міжнародної менеджменту, економіки тощо);

- компетенції в області економічної діяльності (економічна логічність, оволодіння методами економічного аналізу та проектування економічної діяльності, наявність наступності уявлення про комплекс і тенденції розвитку світової і української економіки, знання принципів отримання й реалізації управлінських та економічних рішень на мікро- і макрорівнях, формування і розвиток власної економічної позиції тощо);

- комунікативна компетенція (навчання ділового етикету і основ конфліктології, ефективна групова взаємодія, толерантність до існування інших поглядів, адекватна установка щодо себе та оточуючих та ін.);

- компетенція в області саморегуляції і самовизначення індивідуальних якостей (позитивна самооцінка, переконливий у собі, самоконтроль, самоефективність, високий рівень мотивації до досягнень, визнання необхідності неперервної освіти протягом життя тощо);

- інформаційна компетенція (результативне застосування інформаційних засобів та належних програм) [50; 75; 176; 220].

В. Монахов разом з А. Нижниковим визначили загальну структуру професійно-педагогічної діяльності, у якій виокремили такі компоненти: інформаційний, дослідницький, інтелектуальний, креативний, діагностичний, прогностичний, комунікативний, аксіологічний, управлінський, проектувальний [121;136; 176].

О. Гура виокремлює такі: термінальну (розвиваюча, виховна), інструментальну (ілюстративна, науково-дослідницька, діагностична, стимулювальна, прогностична) та операційну (методична, управлінська, організаторська, коригувальна, констатувальна). Комунікативну функцію дослідник вважає наскрізною (яка зберігається від початку до кінця) [63;176].

А. Бабенко розробленим переліком функцій педагогічної діяльності:

- гностична – посилення інтелектуальної, пізнавальної діяльності особистості, оволодіння набутих знань, ерудиції, кругозору, фактів, інформації освітнього характеру, підвищення особистої проінформованості, націлених на перспективний розвиток;

- практико-операційна (технологічна) – трансформація отриманих знань у практичній предметній діяльності у вигляді умінь та навичок оволодіння, а також проектування й організації професійної діяльності;

- розуміння людиною своїх знань, моральності, інтересів й поведінки, мотивів і ідеалів; єдина оцінка самого себе як професіонала;

- комунікативна функція проявилась у відкритості до спілкування, збагачення в процесі особистісної та міжособистісної взаємодії - рефлексивна;

- мотиваційно-спонукальна – розвиток і знаходження зрілої форми думок, цінностей, мотивів, всієї направленості особистості, самоствердження у особистій професійній діяльності, реалізація креативного потенціалу, виняткових здібностей, набуття авторитету серед колег і для самого себе [50; 176].

Д. Супрун досліджуючи динаміку професійної компетентності психологів в галузі спеціальної освіти відповідно до функціональної системи відносить такі компоненти:

- професійно-мотиваційний (сформованість ціннісних орієнтацій; сформованість мотиваційного ставлення до професійної компетентності; 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 компетентності: 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) [176].

Розглянувши структуру професійної компетентності яку утворюють взаємопов'язані складові, ми виділили структурні компоненти які будемо враховувати при формуванні професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) : мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний.

Висновки до 1 розділу

У даному розділі було висвітлено теоретичні засади проблеми професійної компетентності психолога у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі.

Провівши теоретичний аналіз літературних джерел ми дійшли висновку про доречність використання методологічного, теоретичного та практичного концепту, які висвітлені інтегральною взаємодією методологічних підходів (аксіологічний, гуманістичний, акмеологічний, гносеологічний, контекстний, системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, інтегративний, рефлексивно-діяльнісний). За основу наукового пошуку ми взяли компетентнісний та особистісно-орієнтований підходи.

На основі розглянутих підходів нами було виділено принципи професійної компетентності, звернення до яких є їх свідома реалізація викладачем. Принципи утворюють наступне: аналіз конкретних завдань процесу об'єднаних психолого-педагогічних знань з відбором пріоритетних принципів, які сприяють досягненню поставленої мети; створення умов реалізації принципів при відборі змісту, методів і форм організації процесу професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Вищенаведені принципи взаємопов'язані між собою. Саме взаємодоповнення підвищує рівень підготовки психологів. Впровадження та осмислення принципів саме у навчальному процесі надає перевагу організувати його в певній послідовності, підтвердити й визначити його цілі й обмірковано підійти до змістового наповнення, обрати форми і методи навчання, які були б відповідними цілям.

Застосування компетентнісного підходу у вищій освіті направлено на перехід до новітніх галузевих стандартів, створення передумов для більшого зближення результатів освіти до потреб спільноти та вимоги ринку праці. Проаналізовані різні підходи до трактування та розуміння термінів «компетенція» та «компетентність», що дає можливість зробити наступний висновок. Компетентність – якість особистості, їй властиве певне надбання, що формується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в

переломний момент за рахунок уміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями у прийнятті позитивних рішень нагальної проблеми. Під компетенцією слід розуміти певну сферу діяльності, попередньо визначену наступність запитань щодо яких особистість повинна бути добре обізнана, а саме володіти певним набором знань, умінь та навичок до власного ставлення.

Нами було розглянуто компоненти які є складовою частиною формування професійної підготовки які були виділені науковцями. На нашу думку для формування професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) доцільно виділити: мотиваційних; когнітивний; діяльнісний; рефлексивний компоненти. Ці компоненти є взаємозалежні та доповнюють одне одного.

Зміст першого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Григоренко Т., Супрун Д., *Psychology and pedagogy as sciences of formation and development of modern peronality Wroclawek*, Republic of poland December 27-28, 2019 Сучасні аспекти вдосконалення професійної підготовки спеціального психолога

2. Григоренко Т. Компетентнісний підхід в контексті професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних). *Педагогічний часопис Волині: науковий журнал.* – Луцьк : СНУ імені Лесі Українки. 2019. №1 (12). 130 с. 78-86.

3. Руденко Л. М., Григоренко Т. В. Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). Спеціальна освіта: супровід. *Актуальні питання корекційної освіти.* 18-19 квітня 2019 р. м. Кам'янець-Подільський. С. 374, 219-233 (Index Copernicus)

4. Григоренко Т. VI *International research & training conference Public health – social, educational and psychological dimensions* 13-15 February 2020 Lublin, Poland Компетентнісний підхід в контексті професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних).

5. Григоренко Т. III Міжнародній науково-практичній конференції «*Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології*» 4-5 жовтня 2019 року. Компетентнісний підхід у професійній підготовці психологів (спеціальних, клінічних) у процесі навчання. 2019 Київ.

6. Григоренко Т. В., Міжнародна науково-практична конференція «*Педагогіка і психологія: Актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі*» Теоретичний аналіз поняття «компетентність» та «компетенція». 5-6 квітня 2019 р. м. Київ.

7. Григоренко Т. Супрун Д., *Актуальні проблеми сучасної психології : шляхи становлення особистості* :Збірник наукових статей за матеріалами II

Міжнародної науково-практичної конференції, м. Переяслав, 14-16 травня 2020 Переяслав. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2020. 394 с. Формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) в контексті соціальної згуртованості в освіті.

8. Григоренко Т. Сучасні підходи до формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) *«Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології»* Суми ДПУ імені А. С. Макаренка 2020 № 8 (102) С. 107-118. (Категорія Б).

9. Григоренко Т. IV Всеукраїнська науково-практична конференція *«Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами»*. Особливості компетентнісного підходу у системі професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних). 14-15 травня 2020 м. Київ.

РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ СФОРМОВАНOSTІ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА (СПЕЦІАЛЬНОГО, КЛІНІЧНОГО)

2.1. Компоненти професійної компетентності психолога

Мотиваційний компонент

Проаналізувавши ґрунтовні теоретичні розробки професійної компетентності ми прояснили труднощі мотивації професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти безпосередньо не тільки в теоретичній але і практичній діяльності.

Професійна мотивація, спонукає людину до конкретних форм діяльності, як певну композицію стимулів або мотивів. Основою мотиваційного компоненту готовності до професійної діяльності професійний інтерес збігається до категорії професійна мотивація, що калібрує себе як ґрунтовний чинник у професійному саморозвитку особистості. У психолого-педагогічній діяльності інтерес визначається як певна форма проявів пізнавальних потреб, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення потрібної мети діяльності й тим самими сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами [157; 190; 191; 219].

Зміст даного компоненту реалізується через самоактуалізацію тому головним моментом прояву інтересу як ознаки мотиваційного компоненту підготовки стає стійкість інтересу, тривалість його забезпечення та інтенсивність. З огляду на вищезазначені характеристики спонукання професійної діяльності показниками мотиваційного компоненту є сформованість мотиваційного професійного спрямування ставлення до професійної діяльності та ціннісні орієнтації [191].

У дотриманні поставлених нами завдань щодо нашого дослідження у застосуванні комплексу методичних засобів, що направлені на комплексне вивчення компонентів мотивації. Щоб ретельно прослідкувати в динаміці

даного феномену, потрібно попередньо ретельно вивчити даний інструментарій перед його застосуванням [156; 219].

У психологічній та педагогічній літературі не існує безсумнівного пояснення рівнів розвитку професійної мотивації. Багато різних науковців: В. Ільїн, А. Маркова, А. Маслоу та ін., ми знаходимо пояснення рівнів розвитку окремих якостей особистості, окремих мотивів та основних ознак мотивації. За основу визначити критерії та критеріальні показники сформованості компонентів професійної мотивації, показати важливість використання цих знань у процесі роботи. Під рівнем розвитку зазначеної мотивації ми виявили ступінь сформованості найважливіших показників, які розкривають сутність, своєрідність, структуру, кількісні та якісні зміни, що відбуваються в процесі її розвитку [84; 97; 126; 127; 193; 217].

Визначені критерії, можуть бути використані певним орієнтиром професійної мотивації та її динаміки, а інші як сукупність ретельно вивчених методик з подальшим їх поясненням.

Д. Супрун пояснює рівень мотивації як динамічний показник, що характеризує її в певний проміжок часу, в певній ситуації. Складність даного рівня полягає в тому, що ми зіштовхуємося з безліччю варіантів. Які ж цінності й мотиви саме необхідно формувати насамперед? Як розвинена мотивація у кожної особистості? Викладач мусить мати уяву про рівні розвитку професійної мотивації студента, щоб визначити наявний і допомогти йому досягти більш високого рівня [191; 192].

Виявлення основних показників сформованості професійної мотивації є наступною:

а) вичленування рівнів сформованості мотивації неможливе поза дослідженням діяльності суб'єктів, предмета діяльності та її результату;

б) активність студента, активна участь у практичних позааудиторних заходах (відвідування тренінгів, майстер-класів, семінарів тощо);

в) термін «рівень» точно відображає діалектичний характер процесу розвитку мотивації, що дає можливість зрозуміти предмет в усій різноманітності його властивостей, зв'язків та відношень;

г) формування мотивації – це перехід від нижчого рівня до вищого рівня. Розвиток професійної мотивації на певних рівнях психолога відіграє ключову роль в комплексі загальної мотивації, що спрямована на оволодіння конкретних навичок. З переходом мотивації на більш високий рівень відображає не ослаблення об'єднаних вищезазначеної якості, а натомість трансформуватиме їх на завершений рівень [84; 190].

Визначення особливостей рівнів розвитку професійної мотивації ми направлення було на використання низки методологічних ідей психологічної поєднання теоретично-практичної діяльності. У нинішній науці схильність розподілу рівнів, як установка, проводиться за ціннісною, темологічною (високий рівень вважається таким, який максимально відповідає цілям розвитку індивідуальності); комплексною ознакою (мотивація при зміні рівню змінює свою функції та комплексність). 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 [46; 84; 190; 219].

За мету, нами було вивчення мотиваційного компоненту професійної компетентності, визначена мотиваційна готовність до професійної підготовки, вивчення проходило як комплексне ціле та як стимул набуття психолого-педагогічних знань, умінь і навичок.

У професійній підготовці психолога (спеціального, клінічного) вагомою та функціонує за окремими механізмами є навчальна діяльність, що не може самостійно розвиватися. Відповідно концепції, Є. Кузьмін окреслив саме інтегративні пізнавальні знання, де основним аспектом її є організація, що формуватимуться тільки під час навчання, тому. Науковець визначає чинники

впливу на непохитне формування адекватної мотивації до навчальної діяльності: зміст, організацію, спільні форми, оцінку, стиль педагогічної діяльності. Важливим у навчання є те, як студент отримав інформацію від викладача та самостійне опрацювання рекомендованої літератури. Навчальна інформація без необхідності не матиме ніякого сенсу для студента, що і вказуватиме на потрібність компетентнісному підходу. Навчальний матеріал призначений не тільки на засвоєння, але в той же час, використання інформацією, що визначить не тільки новизну, але і зрозуміти знання та виявити нововведення [84; 156;191; 193].

Врахувавши вищезазначене, ми можемо пояснювати мотивацію як сукупність внутрішніх і зовнішніх прогресивних можливостей, що направляють до діяльності та пропонують межі і форми діяльності та додають цій діяльності спрямованості, зорієнтованої на досягнення мети. Погоджуючись з теорією А. Маслоу, можна тлумачити наступність, щось на подоби «геометричної фігури (у вигляді трикутника)», що за основу є необхідність потреби, а кульмінацією є вторинні. Значення подібної фігури (трикутника) є тим, що першочерговою для людини є потреба у низькому рівні, що впливає на розвиток її мотивації. О. Затворнюк визначила професійне самовизначення як єдність і взаємодоповнюваність таких складових: світоглядної (інтеграція досвіду, знань, самоусвідомлення – переконливе ставлення людини до реальності, до індивідуальної картини світу та до самого себе; ціннісної (інтеграційні прояви усвідомлення свого призначення); мотиваційної (спрямованість та потреб, інтересів та мотивів). Отже, професійне та життєве самовизначення складає як злите в єдине розуміння світоглядного, мотиваційного та ціннісного самовизначення [17; 52; 84; 129; 130].

Мотивом самовизначення, як рушійною силою поведінки, визначає не лише зсередини, а й під впливом соціальних умов та вимог суспільства, конкретних обставин життя. Сутність особливості життєвого самовизначення безпосередньо пов'язуються з характером самої професійної діяльності. Отже,

професійна мотивація – послідовність певних мотивів чи стимулів, що наштовхують до конкретної діяльності, збереження, відновлення і зміцнення професійних орієнтирів, це бажання зберегти та покращити даний природою потенціал. Професійні мотиви формуються тоді, коли у володінні психологів (спеціальних, клінічних) є набір цінностей, що відповідає соціальним потребам людини. Його формування на основі потреби бути спроможним і є похідним від біологічної потреби самореалізації. Задовольняючи цю потребу спрямовувати людину на професійний розвиток і є дієвою силою для оволодіння цими професійними вміннями та навичками [17; 46;156;191].

Розвиток мотивації – це набуття студентами вміння керувати мотивацією до свідомого керування впливу зовнішніх чинників до навмисного опанування власною мотивацією розглядається як вагомий фактор посилення професійної мотивації, який, власне, що забезпечує появу якісних змін у їхній мотивації. А. Маслоу розглядає дану ситуацію, як теорію самоактуалізації умови і розвитку у майбутніх психологів до свідомої професійної мотивації [17; 46; 129; 130; 219].

Розвиток професійної мотивації виконує певні функції щодо керування поведінкою особистості, тобто має свої функціональні компоненти. Кожному з них відповідає свій критеріальний показник, який визначає та відображає окреслені вищенаведеним аналізом рівні. Мотивація – сформованість ціннісних орієнтацій, сформованість мотиваційного ставлення до професійної діяльності та сформованість мотиваційного професійного спрямування [17; 84; 117; 190; 219].

Існування різних чинників які індивідуально можуть змінюватися та можуть впливати на мотивацію, її можна вважати, як аспект професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного), що проявляє сукупність внутрішнього та зовнішнього впливу, яка викликає та вказує на межі і форми діяльності, що доповнює та спрямовує на досягнення.

Підсумовуючи мотиваційний компонент професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) в галузі спеціальної освіти можемо

вважати як певну готовність до професійної діяльності стимулюючи опанування знань, умінь та навичок. Набуття має за мету сформованість мотиваційного ставлення та направлення до професійної діяльності та ціннісних орієнтацій, домінуючих мотивів вибору професії; на сформованості гуманістичної спрямованості; на смисложиттєвих орієнтаціях особистості.

Когнітивний компонент

У процесі нашого дослідження когнітивний компонент мав певний комплекс особливостей: усвідомленість, послідовність, міцність з довготривалим та ціленаправленим використанням у засвоєнні матеріалом відповідно до індивідуальних особливостей пам'яті.

Усвідомленість міцності і послідовності забезпечує взаємодоповнюваність та зв'язок комплексу знань протягом професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Присутність певних знань у психологів (спеціальних, клінічних) припускає уяву про майбутню діяльність, направленої на особисту професійну ситуацію, та обдумування її, з позиції на більш високий рівень. Такими вимогами до сутності знань можна віднести наступні: асоціація рівнів продукування системи знань; оцінка детального розвитку результатів цих дій; коригування у разі розбіжностей [191].

Когнітивний компонент окреслюється відносно до усїєї системи підготовки психологів (спеціальних, клінічних), як базовий відносно до всїєї професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних), характеризує рівень знань про сутність, функції, передумови їх успішної взаємодії, розуміння значущості високого рівня професіоналізму для успішної майбутньої діяльності, вміння визначати складові компоненти у процесі професійної підготовки. Основою даного критерію має бути рівень знань студентів про сутність та закономірності, принципи, функції сформованості професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти. Даний критерій виступає рівнем комплексних знань студентів з медико-психолого-педагогічних галузей, які є відображенням у майбутнього психолога у професійній діяльності [156; 193]. Відповідний

компонент проявляється у епістемологічній (об'єкт-знання) компетентності студентів і слугує певним критерієм їхньої гносеологічної (суб'єкт-об'єкт) значущий та здатності до інтегративної логічності, пошуку шляхів вирішення сукупності 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 висновки, здатність передбачати можливості дитини у процесі адаптації, набувати психологічної, медичної і педагогічної компетентності для подальшої професійної практичної діяльності, що реалізується в різних видах (корекційна, діагностична, прогностична, інформаційна, комунікативна, реабілітаційна, організаційно-управлінська, профілактична, тощо), об'єднувати із діяльністю представників інших професій [50; 84; 156; 191].

Даний критерій представлений системою знань, необхідних для визначення рівнів сформованості професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). Тобто, він відображає засвоєння важливих психологічних знань, їх прагнення узагальнювати і аналізувати матеріал, давати оцінку фактам і явищам психологічної сфери в житті суспільства. Але цей процес має відбуватися системно, а не хаотично [193; 211].

Можемо зробити висновок про те, що процес навчання та опанування знань при професійній підготовці психологів (спеціальних, клінічних) має вибудовувати певну послідовність і відповідно до вимог є незмінним функціональним компонентом послідовності знань та умінь, що між собою взємопов'язані і схематично вірно розташовані: на початку встановлюється рівень підлеглих системи, далі її функція, визначається системоутворюючий чинник, далі – елементи даної наступності, на базисі аналізу зв'язків між даними елементами розвивати і сама комплексність наступності знань, встановлюється і логічно розуміється властивість системи та оцінювання її впливу комплексні системи.

Отже, характеризуючи вищесказане можемо говорити про те, що засвоєння теоретичного матеріалу у процесі навчально діяльності може бути застосоване для достатнього закріплення знань на практиці.

Діяльнісний компонент

Таким чином діяльнісний компонент характеризує формування професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти та прагнення до професійної діяльності; вироблення навичок самоконтролю; сформованість діагностичних та психокорекційних умінь; змістово-процесуальних умінь; передбачати вміння; об'єктивне співвідношення рівня розвиненості особистісних і професійних можливостей; вміння застосовувати вже набуті уміння та навички при вирішенні професійних завдань. 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. Проблеми і завдання вирішує на основі теоретичного обґрунтованого багатокритеріального вибору; бачить проблему; знає індивідуальні особливості розвитку особистості [53; 84; 156; 191; 193].

Характеристика структури поняття готовність переважають підходи, які сучасними вченими трактуються переважно у діалектичному поєднанні. Функціональний, з позиції якого розглядається як категорія діяльності у зв'язку з психічними функціями та визначається як особливий психічний стан особистості, що дозволяє використати необхідні ресурси для забезпечення ефективного виконання певної діяльності (О. Карпенко, М. Левітов, А. Пуні та ін.). Так, О. Карпенко – за умову успішного виконання діяльності, що налаштовує на вибірково прогнозуючу активність особистість у цілому на майбутню діяльність; 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. В. Семиченко

визначає готовність до професійної діяльності як психічний стан, що складається: функціональної готовності – усвідомлення людиною своїх цілей, визначення найбільш точних способів діяльності; особистісну готовність як довготривалу високу активність людини при залучення до трудової діяльності, передбачення необхідності та розподілу протягом мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, оцінку ймовірності досягнення життєвих успіхів через діяльність. Операційну готовності – швидка активізацію людини з залученням її в діяльність на певному рівні активності; [84; 185; 191].

У своїй роботі вчені розглядають готовність як результат підготовки індивіда до певної діяльності, як інтегративне динамічне утворення особистості, яке об'єднує в собі мотиваційну, когнітивну, операційну та емоційно-вольову складові, особливе значення приділяється якостям та функціональним особливостям (К. Дурай-Новакова), що є адекватними до тих вимог змісту та умов діяльності, які у своїй сукупності дозволяють успішно здійснювати цю діяльність. Дані аспекти розроблялися М. Дьяченко, А. Деркач, Л. Кандибович, досліджуючи психологічні аспекти готовності до професійної діяльності, особливого значення приділяли психологічним якостям майбутнього фахівця, формування поглядів, оцінка рівня творчості, «готовність» на думку науковців існувала як передумова успішної професійної діяльності [73; 74; 76; 84; 190].

С. Чупахіна визначила, що готовність до професійної діяльності є єдиним, стійким новоутворенням, що складається з взаємозалежних і взаємопов'язаних компонентів, що забезпечує можливість до виконання самостійної функції фахівця [211].

С. Шмельова вважає вагомими для готовності майбутнього висококваліфікованого психолога (спеціального, клінічного), підготовленого до роботи в сучасних умовах праці є:

- організаційно-діяльнісний включає знання випускником своїх індивідуальних особливостей, вміння виділяти мету у навчанні;
- дієво-практичний;
- когнітивний спирається на інтелектуальні якості (ерудований);

-креативний наявність досвіду до творчих можливостей;

-психофізіологічний;

-гностичний, який спирається на глибокі, точні, різнобічні знання в обраній сфері, юридичну, широку економічну, лінгвістичну, психологічну і філософську підготовку, а також на прагнення до систематичного саморозвитку та самовдосконалення [214].

Вивчаючи, поняття «готовність», «підготовка» і «підготовленість» є взаємодоповнюючими, взаємообумовленими, взаємозалежними та подібними. Аналіз сутності цих термінів дозволяє визначити поняття «підготовка» та здійснити їх диференціацію, з поняттям «готовність» як психічний стан та якісні особистісні характеристики визначивши та прогнозувавши цей стан як певну підготовленість, а термін «підготовленість» пояснюється наявністю знань, умінь і навичок. На думку вчених, термін «готовність», на відміну від «підготовленості», є широким, тому що має психологічні індикатори середовища, тобто: індивідуальні особливості особистості, що визначають направленість діяльності [84; 191].

Пояснюючи сучасну думку з різних позицій на сьогодні актуального питання, психолог (спеціальний, клінічний) вмотивовано прагне отримати відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня кваліфікацію у ході навчання, ціленаправленого на професійну підготовку. Ключовим у компетентнісному підході є специфіка. На думку Ю. Петрова ключовою компетенцією є коло різних питань, знань, практичних відомостей і засобів діяльності, які стосуються актуальною, значущою перспективною сферою життєдіяльності людини у суспільстві, з одного боку, оволодіння якими забезпечить її успішне особистісне і соціальне функціонування, а з іншого – задоволення громадських потреб у людських ресурсах певної якості [160].

О. Ковальчук у своєму дисертаційному дослідженні виділяє наступні компоненти в сукупності готовності до модернізаційної діяльності, а саме: (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-корекційний) [100].

Г. Кузічкіна підкреслює на необхідності організації процесу навчання з

вивчення контингентна студентів та їхню мотивацію в отриманні знань даної бібліографічної діяльності, виявити рівень знань та вмінь до самостійної роботи, тобто виявити конкретні особистісні якості [118].

О. Затворнюк виділила ознаки процесуально-діяльнісного компоненту у комплексі готовності майбутнього психолога (спеціального, клінічного) до вдосконалення, тобто: набуті студентами вміння (конструктивні, прогностичні, комунікативні, організаторські); використання прийомів самоменеджменту; володіння сучасними психологічними технологіями [53; 84].

В сучасній літературних джерелах термін «готовність» використовується у різних аспектах. Готовність розуміють як умову вдалого виконання професійної діяльності, наявність певних можливостей, особистісні якості, ціленаправленість особистості, погляди, знання, уміння та навички. По різному можна трактувати поняття готовність, як установку, яка проявляється у різних умовах поведінкової активності.

Таким чином, аналіз літературних джерел з проблематики, дозволив зробити наступне, готовність майбутніх психологів (спеціальних, клінічних) до професійної діяльності – це вмотивована підготовка майбутнього фахівця та виявив потенціалу особистості психолога, що включає їх переконання, креативність, мотиви, почуття, погляди, інтелектуальні та вольові якості, знання, уміння, навички. Готовність овоїти їх у процесі професійної підготовки, є результатом різностороннього особистісного розвитку майбутнього психолога з урахуванням вимог до професійної психолого-педагогічної діяльності. Щодо особистісної готовності студентів до професійної діяльності, то саме вона має складну динамічну структуру і є комплексом рефлексивних, інтелектуальних і психофізіологічних компонентів у їх взаємодії з труднощами суспільства. Готовність до професійної діяльності характеризує рівень вмінь майбутніх психологів (спеціальних, клінічних) використовувати способи вирішення діагностичних, корекційних, змістово-процесуальних, прогностичних завдань М. Єрофеева зазначає процес формування діагностичних вмінь, що повинен охопити наступне, а саме: оволодіння знань з технології проведення, вироблення практичних дій на

основі формування знань з теорії [53; 140; 191; 205; 206; 207].

Психодіагностика найчастіше виступає одним з перших етапів у роботі психолога (спеціального, клінічного) в галузі спеціальної освіти, який організовує свою діяльність на підставі звернення чи практичного замовлення. Діагностичні вміння є певним базисом як для майбутньої діагностичної, так і для корекційної роботи, які становлять один з найскладніших видів діяльності психолога, що потребує спеціальної підготовки та сформованості його діагностичних, корекційних, звичайно, в структурі з передбачуваними і організаційними вміннями. [156; 190].

Особливості сформованості медико-психолого-педагогічної складової професійної компетентності за діяльнісним компонентом стає продуманим доповненням та продовженням загальної картини сформованості необхідних знань, умінь і навичок корекційної діяльності, вирішальним орієнтиром для психологів (спеціальних, клінічних) у професійній діяльності. Вирішальну наступну професійну підготовку, за практичною активністю психолога (спеціального, клінічного), що дає конкретні дані про стан готовності до використання цих знань у професійній діяльності. Вміння чітко виконувати певні дії засновані на доцільному використанні фахівцем набутих знань і навичок. Наслідком, наявності корекційно-педагогічних умінь, де виконанням корекційно-педагогічної діяльності є завжди пов'язане. Педагогічні дії є складовою операційної сфери всієї педагогічної діяльності. При цьому вони охоплюють різновиди двох основних груп дій: власне розумових та психомоторних. За результатами досліджень В. Семиченко, як наслідок інтегрування окремих психолого-педагогічних дій які є процесом реалізації психологічної діяльності. На рівень оволодіння педагогічною технікою впливає сформованість дій. Високий рівень інтеграції, виконується як єдине ціле, де конкретна дія є рівнем активності, а характер реалізації комплексних елементів, що органічно входить до системи діяльності загалом [17; 117; 156; 183; 184].

С. Мартиненко відносить до діагностичних умінь вміння аналізувати,

класифікувати, встановлювати причинні та наслідкові зв'язки, розпізнаючи серед них помилкові та випадкові; моделювати та перетворювати моделі взаємодії, визначати мету і розробляти конкретні завдання діагностичного вивчення, підбирати діагностичний інструментарій, накопичувати і обробляти діагностичну інформацію, здійснювати самодіагностику та ін. Діагностичні вміння проявляються в тому, що в процесі їх формування комплексних знань з різних галузей – педагогіки, психології, теорії діагностики фізіології, тощо. Г. Гац тлумачить діагностичні знання як систему засвоєння понять із галузі теорії та практики діагностики, а вміння – спосіб виконання дій, що забезпечують комплекс вже набутих знань та навичок у галузі діагностичної діяльності [53; 140; 190].

Г. Афузова, В. Бондар, І. Дмитрієва, О. Дубовик, В. Кротенко, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, Д. Супрун, М. Федоренко, Л. Фомічова та ін. неодноразово підкреслюють на оволодінні майбутніми фахівцями основами міждисциплінарних знань та педагогічних технологій, для вирішення ключових для професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти проблем, передбачає ретельне вивчення та засвоєння практичними вміннями проведення діагностично-корекційної роботи [17; 30; 70; 110; 156; 175; 187; 191; 201].

Наявність творчого процесу формування процесуальних вмінь, вбачає формулювати і описувати проблему, здійснювати пошук новітньої інформації; зафіксувати та піддати обробці, їх поєднання полягає у здатності відбирати нові ідеї для досягнення актуальних цілей та вирішення психологічних та педагогічних завдань; варіанти рішення, прийоми корекційної роботи в умови професійної ситуації; вміння переносити відомі інтегративні психологічні знання знаходити для кожної конкретної ситуації нове рішення за допомогою знань, навичок; вміння формувати нові елементи медичних, психологічних та педагогічних знань, вибудовувати прийоми для корекційної роботи [156; 190; 219].

Проаналізувавши вміння та формування що були описані у попередніх параграфах з аспекту різних наукових підходів. Виконуючи дослідження, ми

базувалися на провідні засади особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів.

Формування прогностичних умінь майбутніх психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти засвоєння державними стандартами визначених певних знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти, що вимагає заміщення акцентів, сприймати активну професійну позицію в усіх сферах діяльності, позитивних рішеннях у використанні прогностичних технологій. Формування у психолога (спеціального, клінічного) компетентності у використанні прогностичної діяльності зумовлює 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, формування умінь відповідно до змін у суспільстві для успішного вирішення професійних завдань, оволодіння новою інформацією. Прогностична компетентність майбутнього психолога в галузі спеціальної освіти розглядається нами як інтегрована якість особистості, що означає складне індивідуально-психологічне, функціональне створенню професійних теоретичних знань, ціннісних установок, особистісних якостей і практичних вмінь у сфері психологічного передбачення, а також мотиваційно-ціннісного відношення до прогностичної діяльності, бажання до планування власного професійного самовизначення та особистісного розвитку, що в перспективі призведе до професійного самоздійснення. Можемо стверджувати те, що у розумінні компетентнісного підходу сформованість набутих прогностичних умінь ми трактуємо, як формування у студентів прогностичної компетентності у процесі їх навчання відображають здатність особистості вибудовувати план професійної самоактуалізації [17; 69; 117; 190].

В сукупності психолого-педагогічних умов переконливість успіху полягає прогностичних вмінь майбутніх психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти основа полягає у втіленні, а саме:

- 1) врахування психологічних індивідуальних особистості розвитку;

- 2) адекватної мотивації викладача і студента;
- 3) застосування модернезаційного метода навчання;
- 4) організації самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі покірної науково-дослідницької роботи;

5) ґрунтовність у підготовці майбутнього психолога на основі опанування дисциплін медичних, педагогічних і психологічних у різних циклах. Л. Регуш схарактеризувала різні мисленнєві операції: уміння бачити наслідки; уміння передбачати майбутнє, розуміти перспективність планів та висувати гіпотези. О. Щербакова опираючись на параметри даного компонента, що визначено на основі провідних педагогічних умінь, формулювати і описувати проблему; генерувати та відбирати нові ідеї для досягнення актуальних цілей фіксувати та обробляти інформацію, вирішувати психологічні та педагогічні завдань, творчо застосовує нововведення організаторських умінь психолога. Тим часом сформованість професійних можливостей є організованим, керованим і цілеспрямованим, відповідно від інших, процесом, уміння передбачати є різноплановим знанням, оскільки в різні проміжки часу реалізуються на основі наявного досвіду і професійних знань. Сам процес направлений на виконання професійно орієнтованих завдань та розв'язування проблемних ситуацій, що передбачають розвиток певних умінь у студентів виконувати як елементарні передбачувані операції. Розвиток прогностичних умінь якісно передбачати, як організовану пізнавальну і навчальну діяльність студента та реалізовувати цілісні методи психолого-педагогічного передбачення. Г. Афузова передбачає професійне прогнозування, як шлях досягнення професійних цілей з визначенням основних етапів, перешкод і процесу їх подолання, що відіграє важливу роль у оцінці завершення професійного розвитку та у можливості виявити та відкоригувати відповідність професійної діяльності відповідно вимогам спеціальності та розвитку професійно важливих якостей та успішність оволодіння професійною діяльністю. Адже формування прогностичних умінь майбутніх психологів в галузі спеціальної освіти залежить від чіткості структури самих

умінь передбачати, тобто відповідних знань, умінь і навичок, необхідних для подальшої професійної прогностичної діяльності. Доцільно буде виокремити відповідні знання, уміння і навички, які входять до складу прогностичних умінь. Серед них особливої ваги набувають такі, як інтелектуальні, проєктивні, аналітичні уміння та моделювання [17; 173; 191; 215].

У своєму дослідженні Д. Супрун зазначити, що дослідження діяльнісного компоненту, зводиться до готовності майбутньої професійної діяльності та пояснює той багаж набутих знань застосовуючи засоби у вирішенні діагностичних та корекційних, змістовних, прогностичних завдань:

– розвиток діагностичних та корекційних вмінь полягає у здатності: на ранніх етапах виявляти чинники, що спричинили їх виникнення; діагностувати, розвиток пізнавальних потреб, саморозвиток та при необхідності піддати корекції.

– розвиток змістовних вмінь полягає у вмінні: здійснювати пошук фіксувати та обробляти, формулювати і описувати проблему; генерувати та відбирати нові ідеї для досягнення актуальних цілей та вирішення психологічних та педагогічних завдань (проєктувальний 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; креативно 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);

– розвиток 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 [190; 191].

Отже, наступним у дослідженні проходитиме проведенням вивчення напряму інших тлумачень професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) з аспекту забезпечення вирішенню педагогічної та психологічної проблематики з урахуванням рівня сформованості професійного прогнозування.

Рефлексивний компонент

Визначений компонент свідчить про психологічну єдність, цілісність особистості професіонала, що сприяє продуктивності діяльності та знайшов своє відображення у аналізі наступних елементів та передбачає наявність певних особливостей вмінь до рефлексії та самоаналізу; орієнтація на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань підвищеної складності.

Психологія розглядає рефлексію як процес самопізнання суб'єктом власного внутрішнього світу, стану психічних процесів. Рефлексія – не тільки

знання й розуміння власного я, але й встановлення того, як інші сприймають і розуміють його особистість, емоційні реакції і когнітивні уявлення. А. Бізяєва Г. Дегтяр пояснюють дещо по іншому рефлексію як можливість особистості бачити досліджувану позицію по відношенню до себе, як до суб'єкта з метою аналізу, осмислення, оцінки ефективності та прогнозування її подальшого розвитку [25;66].

На сьогодні існує певна принциповість у вивченні рефлексії в процесі підготовки особистості в цілому (І. Семенов, В. Семиченко та ін.), так і професійного становлення майбутнього психолога зокрема (Г. Абрамова, Г. Афузова, О. Дубовик, В. Кротенко, С. Максименко, З. Огороднійчук, В. Панок, Н. Пов'якель, Д. Супрун, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.) [2; 3; 17; 70; 110; 123; 143; 153; 154; 191; 208].

Рефлексія – це процес спрямований на механізми розуміння власної діяльності, індивідуального та соціального засобу існування; чути думки ніби зі сторони та самоаналізу. Аналіз осмислених підвалин певної системи знання, зміна старих парадигм на більш досконалі. Рефлексія пов'язана із самоспостереженням (інтроспекцією), ретроспекцією, самосвідомістю і є основним чинником регуляції поведінки й особистісного розвитку [84; 170; 171].

Відповідно до поставлених завдань професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти слугувало дослідження явища рефлексії, яка відіграє провідну роль у формуванні професійного становлення та особистісного зростання майбутнього психолога. Базовим є механізм саморегулювання навчально-професійної діяльності, формування професійного мислення та компетентностей, вона активізує креативну позицію, детальне оволодіння навчальним матеріалом, здатність здійснювати саморозвиток та самовиховання. Для визначення поняття «рефлексія» доречним розвитком суспільного життя, потребою особистості у розумінні, оцінюванні самого себе [84; 191].

Зміст рефлексії – знання, що є певним переходом в явне, осмислено побудоване і формалізоване із застосуванням припущення, та узагальнення ознак реальності. Індивідуальна рефлексія – це правильність побудови самоаналізу, структурність своєї життєвої програми, відповідність певним вимогам, світовідношення цілей, принципів, цінностей, установок, прагнень. Результатом індивідуальної рефлексії – образу «я» – лише тоді позитивно відображає реальне «я», коли аналізує суспільні й предметні форми активності індивіда, його включеність у систему суспільних відносин, спільну діяльність і міжособові комунікації [84; 171; 190].

А. Лозенко у своєму дисертаційному дослідженні не вичерпує всіх аспектів, а навпаки пояснює формування рефлексивних умінь у майбутніх фахівців, яке є складним процесом, та здійснюється відповідно до певних етапів дидактики та її основних компонентів. Підвищення якості підготовки студентів до забезпечується інтеграцією системи рефлексивних та дидактичних умінь, обумовлених внутрішньою мотивацією у постійній потребі їх застосування [119].

О. Затворнюк розглядала рефлексію як процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення людиною себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, відносин з іншими людьми і ставлень до них, власних задач, призначень тощо. Процесуально і функціонально рефлексія пов'язана із самоспостереженням, інтроспекцією, ретроспекцією, самосвідомістю і є основним чинником регуляції поведінки й особистісного розвитку, Відповідно ми пояснюємо професійну рефлексію психолога, як рефлексію пов'язану з власним досвідом та особливостями професійної діяльності, ознайомлення професійних дій та умінь диференціювати свої дій та можливості з сучасними вимогами до професії [84].

Ґрунтовний аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел, трактує важливості розвитку рефлексивних вмінь у ході формування професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних), що зумовлюється

наступними причинами: психолог зіштовхується з новими проблемами, конфліктами, взаємодією з клієнтом, ситуаціями, що потребують швидкого та прогнозованого та адекватного їх вирішення. Вивчення змісту рефлексивної підготовки студентів має важливе значення для майбутніх психологів, що системно має виконуватись під час формування професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти, та має включати систему знань, необхідних для формування та систему рефлексивних умінь в процесі професійного рефлексивного спілкування психолога [120; 121; 190].

Чим вищий рівень рефлексивності майбутнього психолога, тим успішніше він зможе реалізуватись як особистість професіонала, приймаючи рішення про їх виконання, здатного вирішувати професійні завдання високого ступеня складності, виявляючи власну ініціативу, пропонуючи різноманітні варіанти вирішення завдань, застосовуючи творчі інноваційні технології до їх виконання, беручи на себе відповідальність за результати своєї діяльності, аналізуючи наслідки своїх дій, тобто реалізуючи власну суб'єктну позицію. Розглянемо загальні рефлексивні вміння формування професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти: ставити реальні цілі як основу для оцінки результативності своїх професійних дій; прогнозувати наслідки, здійснювати контроль та самоконтроль; доповнити чи змінити план, програму, 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; методи роботи в конкретних умовах з метою досягнення бажаного результату; усвідомлювати виконану діяльність, самокритично відноситись до неї [119; 191; 209].

Схарактеризовані нами рівні розвитку рефлексивності здобувачів вищої освіти цілком позначаються на сформованості їх рефлексивних умінь, які утворюють ядро рефлексивної компетентності майбутніх психологів і є критеріями суб'єктної готовності до здійснення ними психологічної практики,

бажання студента у пізнанні самого себе, своїх здібностей і можливостей та порівняння їх із вимогами навчальної діяльності; здатність до самоспостереження в процесі здійснення рефлексивної діяльності з метою самоконтролю і подальшої саморегуляції; оптимальна й адекватна регуляція діяльності, що в подальшому може стати передумовою професійного самовдосконалення та самоздійснення; аналіз результатів зрушень у навчальній діяльності, наявність адекватної оптимістичної самооцінки, усвідомлення ставлення інших, оцінки іншими її результатами [73; 74; 121; 190; 209].

Рефлексивна активність направлена на розуміння людиною того, як її сприймають інші у процесі спілкування. Розвиток рефлексивності у майбутніх психологів є підґрунтям формування їх професійно важливих якостей, оскільки відносно них рефлексивність є координуючим, інтегруючим й організуючим початком. Рефлексивність дозволяє підкірці урозуміти всі перешкоди майбутньої професійної діяльності, модифікувати її за рахунок власних внутрішніх ресурсів, створити умови набуття професійних рефлексивних знань, що стимулюють рефлексивну поведінку та діяльність особистості професіонала, котрі, в свою чергу, стають засобом розвитку цієї ж рефлексивності, яка стимулює розвиток, збагачення та посилення професійно важливих якостей майбутнього психолога. Майбутні психологи мають опанувати рефлексивними навичками вміння проаналізувати власні дії в повсякденному житті, планувати їх, пояснювати свої вчинки та вчинки інших, порівнювати мету діяльності та результат. Раціональним буде диференціювання умінь професійного рефлексивного спілкування психолога (спеціального, клінічного) в галузі спеціальної освіти: обдумувати свої особисті думки, дії, психологічний стан та усвідомлювати уявлення інших людей про себе; ступінь її сформованості проявляється у тому, наскільки суб'єкт діяльності у змозі скоординувати та інтегрувати всі інші свої якості для ефективної реалізації професійної діяльності. оцінювати стан та проблемну ситуацію іншої людини і приймати його позицію; проявляти

емпатійність, аналізувати та володіти ситуацією; підтримувати психологічний клімат, володіння комунікативними та організаторськими здібностями; створювати робочий настрій; враховувати у процесі роботи етичний аспект своїх дій [70; 84; 110; 119; 120; 121; 191; 209].

Можемо зробити висновок, що рефлексія є надзвичайно потрібною частиною майбутньої діяльності психолога (спеціального, клінічного), тому важливим аспектом є отримання результатів та власного індивідуального стилю роботи, що може сприяти створенню готовності до професійного самовдосконалення і підготовці психологів в галузі спеціальної освіти. Рефлексія поєднує свої можливості з вимогами майбутньої професії в ситуації сьогодення.

Рефлексивний компонент професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти передбачає саморозвиток та самоздійснення на орієнтацію до самовдосконалення, через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності дозволяють майбутньому психологу осмислювати й адекватно оцінювати свої мотиви й інтереси [84; 191].

Підсумовуючи науковців та їхні погляди на процес саморозвитку, можемо виділити певну спільність: основною умовою є не зовнішня, а внутрішня потреба у здійсненні та самопізнанні. Рефлексивні процеси розглядають як самопізнання, самосвідомість, самоаналіз, самооцінку та як психологічні механізми, на яких ґрунтується самовиховання, і як засоби самовиховання. Механізм саморозвитку – це шляхи розвитку мотиваційної сфери особистості в процесі оволодіння соціального досвіду. Зокрема, якщо рефлексивні процеси незалежні від волі суб'єкта, то їх можна розглянути як психологічні механізми самовиховання [84; 190].

Диференційований аналіз дозволив пояснення розглянутих понять сформулювати у дослідженні:

Саморозвиток – це процес, в результаті якого проходить удосконалення розумових, фізичних та моральних тенденцій людини, а також обумовлює якісний розвиток цілісної особистості розвитку її індивідуальності, що триває

протягом життя; як соціальне, культурологічне й освітнє явище існує давно, але в основному виявлялося однією з форм самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення; однією із форм руху матерії яка реалізується в активності суб'єкта та націлена на вирішення внутрішнього протиріччя його існування. [96; 190].

Самовдосконалення як процес саморозвитку проходить в моральній системі координатів як засобу саморозвитку, що потребує етичної рефлексії, креативного 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 [84; 190].

М. Боришевський, Г. Костюк розуміють саморозвиток як внутрішнє, діяльне начало, стрижневу сутнісну здатність, яка обов'язково має мотиваційний процес, що направлений на досягнення певної мети, як свідоме самовдосконалення створюючи нові цінності, вона сама особистісно зростає, стає суб'єктом власного розвитку. Суттєві ознаки процесу відбуваються за наявності спрямованості особистості на саморозвиток активності, поведінки та діяльності особистості. Направленість, у названому контексті, походить як сукупність мотивів, що мають вплив на поведінку людини, незалежно від ситуації [32;84;107].

Професійний саморозвиток за С. Соколовською це постійний процесом кількісних і якісних змін, компонент професійної підготовки, який пронизує все життя людини. Орієнтованого на високі професійні досягнення; свідомий цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності відповідно до вимог, умов психолого-педагогічної праці й особистої програми розвитку; цілеспрямоване усвідомлене самовдосконалення, самозмінна з ціллю досягнення високих результатів в майбутній професійній діяльності. Саморозвиток, як неперервний процес стає певною формою підвищення професіоналізму під час навчання або трудової діяльності в межах

спеціальності. Тому, під професійним саморозвитком ми розуміємо усвідомлений ціленаправлений процес процес, визначений спосіб реагування людини на вплив середовища, усвідомлене вдосконалення себе самою людиною професійного і особистісного самовдосконалення з ціллю творчої самореалізації в процесі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти [188; 190].

В. Міляєва вважає професійну діяльність людини, як одну із детермінанта якої є феномен професійної компетентності: у ході розвитку відбуваються максимальні можливості до продуктивного здійснення всіх основних особистісних потреб: в соціальному визнанні, безпеці, самоповазі, самореалізації тощо. Увагою міжнародної спільноти до стандартизації та визначення компетентність, що є важливою ознакою сьогодення. Якщо спрямованість достатньо розвинена, то особистість відчуває і усвідомлює необхідність саморозвитку, її захоплює пізнавальна діяльність, вона стає свідомо націленою на результат і подальший розвиток. Н. Лосєва, Т. Тихонова розглянули, як процес свідомого керування розвитком особистості, індивідуальних якостей, здібностей до самовдосконалення, як процесу або технологію, що включає комплекс форм, методів і прийомів [84; 133 191].

А. Борисюк, у процесі власного дослідження виділили основні групи виникнення труднощів, що проводять процес професійного становлення студентів – майбутніх психологів:

- 1) несформовані уявлення оточуючих та суспільства загалом про дану професію;
- 2) проблеми, спричинені різним розумінням змісту професії психолога;
- 3). ускладнення даного фаху. Професійну ідентичність обгрунтовано фахівцем (початківецем) проходить через кілька типів її переживання (вибору, конфлікту, злиття ідентичностей). Отже, професійний розвиток полягає у професійно значущими вміннями та навичками здатності до рефлексії та самоаналізу які передбачають високий рівень самосвідомості, зокрема й професійної. А. Борисюк зазначає самовдосконалення, як

ідентичність психолога та інтегративне поняття соціальної ідентичності, що поєднують у собі характеристики власної та складової самосвідомості, результатом професійного самовираження, що прогнозує відношення до себе як до професіонала, характеристику особистості з погляду на її професійну взаємодію з навколишнім світом, а також до професії та до професійної спільноти. Неминуче зниження мотивації до професійного самовдосконалення та саморозвитку внаслідок нестабільності, невпевненості і не надто високої оцінки обраної професії. Вчена підкреслила необхідність ризик йти, коли він обґрунтований науковими даними й психологічною практикою, коли позитивної мети не можна досягти іншим шляхом. Та виділила показники сформованості професійної ідентичності психолога: особистісна безпека, оптимізм, постійне самовдосконалення, підвищення професійної компетентності, професійне та самоповага, зниження рівня тривожності. Сучасний стан процесу на шляху до досягнення цих результатів на соціально-психологічному дозволяє стверджувати низку соціально-психологічних перешкод. В Україні несформованість професійної спільноти психологів в галузі спеціальної освіти як такої розпочалась досить нещодавно оскільки невирішеність питання працевлаштування психологів (спеціальних, клінічних), підготовка цих фахівців, їх кількість все ще залишається об'єктивно малою і вони постійно ризикували бути поглинутими «суміжними» професійними спільнотами лікарів та психологів; що значно знижує самоповагу студентів і випускників даної спеціальності і призводить до відчуття знеціненості, конкурентноспроможності, зверхності зі сторони представників інших таких спеціальностей; неминуче зниження мотивації до професійного самовдосконалення та саморозвитку внаслідок нестабільності, невпевненості і не надто високої оцінки обраної професії. [31, С. 12].

Сутність підготовки професіонала полягає у формуванні системи знань та якостей, що невід'ємна для досягнення різних функцій професійної діяльності. Сучасний розвиток вищої освіти виникла потреба спільноти в освічених, компетентних, креативних індивідуальностях, які відреагують на

різні зміни в професійному середовищі. Зауважуємо, що дана потреба відповідає сучасним вимогам, що ставить соціум до якісної продукативної роботи. Ці вимоги проходять відповідність рівню професійного розвитку психолога в галузі спеціальної освіти і його інтересам. У системі психологічних та педагогічних умов професійного самлвдосконалення у процесі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти розглянемо наступні: орієнтація формування спрямованості майбутнього спеціаліста у процесі навчання на самоактуалізацію та самодетермінацію в професійній діяльності; збільшення змісту навчання що орієнтуються на майбутньому фахівці та на рефлексію, системою концепційних понять, самопроекування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток у сфері професійної значимості якостей особистості [188; 191].

Головними поняття компетенції майбутнього фахівця в галузі спеціальної освіти є компетентність саморозвитку виділяють наступні:

Індивідуальна складова виділяє формувальні функції. Де її основу складають такі характеристики як вищий рівень мотивації тобто як самоактуалізація що пов'язана з процесом, самоздійснення самореалізації та самосприйняття, важливості самостійного здобуття, ; усвідомлення на рівні переконань поглиблення і розширення знань про саморозвиток;

когнітивна складова виступає системоутворювальною, що формує дійсне пріоритетно-ціннісне ставлення до майбутньої професії, оскільки йдеться про розвиток та саморозвиток як особливий вид діяльності;

операційно-процесуальна складова зв'язана із удосконаленням вмінь та навичок у процесі рефлексії, самопізнання, направленої на саморозвиток і власного впливу на цей процес. Аналіз поняття «компетентність саморозвитку» показав, що – це складне індивідуально-технологічне утворення, яке інтегрує усвідомлення особистості на рівні переконань значущості діяльності, теоретичні, знання, уміння і навички у сфері самопізнання, досвід самовиховання спрямованої на самовдосконалення суб'єктів майбутньої професійної діяльності, осмислення вагомості

особистісно професійного впливу на цей процес, наявність моделі власної професійної поведінки [134; 135; 191].

Відповідно до концепції саморозвитку особистості Г. Костюка, де вчений розкриває наслідок взаємодії з оточуючим світом та співвідношення розвитку власної активності суб'єкта до освітнього середовища, що розглядають як притаманне для саморозвитку. У процесі вивчення особливо важливим є здійснення певного впливу на формування компетентності саморозвитку в професійній підготовці психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти [107].

Освітній та виховний простір закладу вищої освіти має бути пристосований до здійснення формувального впливу на студента щодо позитивного відношення до майбутньої професії на усвідомленій моральній основі, оскільки це зумовлює саморозвиток його особистості. Таке розуміння закладу вищої освіти трактує компетентнісний підхід, який відзеркалює сучасний погляд на проблеми освіти в усьому світі. Виділяють наступні основні положення компетентності самовдосконалення та саморозвитку в освіті: приймати позитивні рішення відповідно до життєвого досвіду, передбачати ситуацію та власну діяльність, цінностей та наявних ресурсів; адекватно навчити особистість здобувати та самостійно застосовувати знання протягом життя; мати здатність до самоаналізу та рефлексії; планувати та контролювати власні дії; саморозвиток через свідому постановку та орієнтуватися на самовдосконалення, виконання професійних завдань вищого рівня складності. Реалізація професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти на високому рівні можлива за умови широкого впровадження у практику закладу вищої освіти особистісно-орієнтованої освіти: якщо рольове навчальне спілкування замінюється на індивідуальне, в якому переважають ситуації вибору, самовираження, самопізнання, самореалізації – якщо активно формується компетентність саморозвитку у студентів; перш за все завданням вищої школи є формування особистості, яка

прагне до самовдосконалення, безперервної освіти, постійного саморозвитку [70; 107; 191].

Саморозвиток майбутнього психолога в галузі спеціальної освіти – це процес усвідомленого цілеспрямованого розвитку, що включає самовдосконалення своїх знань, умінь, професійних і особистісних якостей, що забезпечує особистісне зростання та ефективність професійної діяльності. Т. Северіна у своєму дисертаційному дослідженні широко описує процес саморозвитку, самовдосконалення та впроваджується, прогнозуючи самореалізацію та саморозвиток як педагогічна рефлексія, що є необхідним елементом їх професійної діяльності як у свідомо визначених, так і в неусвідомлених формах з ціллю вироблення чи зміни моральних або фізичних якостей, постійно самовдосконалюється. Використовується з метою визначення подальшої перспективи у розвитку індивідуальної педагогічної майстерності, поняття особистісного самовдосконалення за своєю сутністю співвідноситься з поняттям особистісного зростання, оскільки їх основою є генезис моральної самосвідомості особистості [156; 188; 190].

Велика увага приділяється уяві й опису образів бажаного майбутнього насамперед новітнім тенденціями розвитку світового суспільства, що викликає істотне підвищення уваги до проблеми перетворення потенціалу особистості, який розглядається як по відношенню до навколишньої дійсності, так і до її самої.

2.2. Критерії та показники сформованості компонентів професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного)

Таким чином для формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного), ми виділили: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний кожен з яких має свої критерії та критеріальні показники.

Етапи проведення дослідження відповідають послідовності вирішення поставлених завдань. Вивчення формування професійних компетентностей психологів (спеціальних, клінічних) проводилося протягом 2017-2020 рр. на базі Факультету корекційної педагогіки та психології (надалі факультет спеціальної та інклюзивної освіти) Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. У дослідженні взяли участь студенти I-IV курсів денної та заочної форм навчання спеціальності психологія (спеціальна, клінічна).

Дослідження проводилося у три етапи.

На першому етапі вивчався та проводився аналіз наукової літератури з обраної проблеми; було сформульовано об'єкт, предмет, мету та завдання дослідження; визначено методи дослідження.

Проаналізувавши роботи різних авторів ми дійшли висновку що професійна компетентність майбутніх психологів (спеціальних, клінічних) об'єднує мотиваційний, когнітивний, рефлексивний та діяльнісний компоненти, які тісно пов'язані між собою, оскільки мають єдину мету.

Оцінити рівень сформованості професійної компетентності в майбутнього психолога (спеціального, клінічного) доцільно за допомогою структурних критеріїв і показників, що визначають необхідне наукове обґрунтування як у теоретичному, так і у практичному плані. Підбираючи критерії професійної компетентності в майбутнього психолога (спеціального, клінічного), слід зважити на те, що:

- процес формування досліджуваної компетентності здійснюється у взаємозв'язку цілісності особистості майбутнього фахівця, сформованості умов, життєвих подій і ситуацій професійної з'єднаності;

- необхідно врахувати місце і роль зазначеної компетентності в структурі професійної діяльності; аналіз критеріїв потрібно виявляти ступінь розвитку того чи іншого компонента професійної компетентності в майбутнього психолога (спеціального, клінічного).

Узагальнивши дані, отримані шляхом аналізу психолого-педагогічної літератури, дало нам змогу зробити висновок, що умовою ефективної професійної діяльності та успішності є професійна компетентність майбутнього психолога (спеціального, клінічного), а саме його психологічна готовність до обраної професійної діяльності, потребах, ціннісних орієнтаціях, переконаннях, в пізнавальному процесі, світогляді, професійних уявленнях та намірах.

Визначені компоненти віддзеркалені у методичній карті організації структури критеріальної моделі оцінки компонентів професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти; дослідження стану зазначеного процесу відображено у таблиці 2.1.

Методична карта дослідження стану професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних)

Таблиця 2.1

Компоненти	Показники	Методики
<i>Мотиваційний</i>	-мірою усвідомлення значення професійної підготовки і свідоме ставлення до майбутньої професії; -стійкий інтерес до навчання та майбутньої професійної діяльності; -навчальна ініціативність; бажання оволодіти знаннями, уміннями та навичками фахової праці; -усвідомлення особистісного сенсу та значущості професійного самовдосконалення, а відтак – інтенсивність участі в навчально-пізнавальній діяльності, постійне фахове самовдосконалення.	Методика «Вивчення професійної спрямованості особистості» Є. Рогова Методика Т. Елерса для діагностики особистості на мотивацію до успіху та уникнення невдач.
<i>Когнітивний</i>	-системність знань; -пізнавальний інтерес та усвідомленість знань; -стійкість знань (оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з стабільним цілеспрямованим їх використанням).	Адаптована анкета «Професійна підготовка психолога та чинники професійного розвитку»

<i>Діяльнісний</i>	<ul style="list-style-type: none"> -сформованість діагностичних умінь; -сформованість змістово-процесуальних умінь; -сформованість прогностичних умінь; -здатність використовувати набуті вміння та навички при вирішенні професійних завдань; -здатність до професійної самореалізації, уміння ставити мету й завдання професійного самовдосконалення, планувати кроки щодо їх досягнення; -наполегливість та дисциплінованість під час виконання навчальних завдань та досягнення цілей самовдосконалення; -здатність розвивати на основі професійно орієнтованої фахової підготовки прикладні знання, уміння й навички, спеціальні і психофізичні якості, необхідні для успішної професійної діяльності; -сформованість професійних умінь, що свідчить про готовність до професійної діяльності 	Адаптована анкета «Психолого-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх психологів»
<i>Рефлексивний</i>	<ul style="list-style-type: none"> -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. 	Опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК), Методика М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто Я?»

У словнику іншомовних слів термін «критерій» виділяють як підставу для оцінки, класифікації, або визначення чогось; мірило [26].

В енциклопедичних виданнях критерій трактують як «мірило» для визначення оцінки явища або предмета; ознаку, взяту за основу класифікації, індикатор, орієнтир, на основі якого відбувається оцінка або класифікація чого-небудь, визначається значущість або незначущість у стані об'єкта [167].

Критерій – це принцип оцінки ефективності, а показник – є моделлю кількісної характеристики явища [167].

В. Ягупов виділяє, що критерії фактично визначає зміст і перебіг навчальної та пізнавальної діяльності студентів де безпосередньо встановлюють її результативність. Вибір критеріїв підпорядкований вимогам, які ставляться до нього: тематична спрямованість, об'єктивність, достатня кількість даних про оцінки, гуманність, індивідуальність, умотивованість

оцінок, єдність вимог з боку контролюючих, систематичність, оптимальність, всебічність та дієвість [216].

Критерієм для визначення сформованості мотиваційного компоненту є комплекс внутрішніх і зовнішніх дієвих сил, що спонукають людину до діяльності, зазначають її межі і форми, і додають їй направленість, орієнтовану на досягнення зазначених цілей. Вплив мотивації на поведінку залежить від безлічі факторів, багато в чому, індивідуальних, і може змінюватися під впливом зворотнього зв'язку. Мотиваційний комплекс має зазначену стабільність, але може й свідомо змінюватися в процесі її розвитку. Основними критеріями оцінювання знань є: глибина; повнота; міцність; оперативність; якість; гнучкість; систематичність. Для всебічного розкриття поняття рівнів мотивації, було оглянуто різні аспекти даного явища: що діяльність людини знаходиться залежним від мотиваційного впливу, як співвідношення внутрішніх і зовнішніх рушійних мотивів; як мотивація співвідноситься з результатами діяльності людини. 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 [167; 190].

У визначенні даних показників ми дотримувались наступності таких вимог: наступність показників, можливість їх виміряти, чіткість змісту показників, ефективність та результативність показників, що має забезпечувати найбільш повну характеристику досліджуваного процесу, бути адаптивною, гнучкою, здатною відобразити всі можливі зміни об'єкта.

Показниками сформованості мотиваційного компоненту за наведеними критеріями є: бажання працювати психологом; наявність гуманістично спрямування як певної стратегії у професійної та навчальної діяльності;

достатність усвідомлення значення професійної підготовки і адекватне ставлення до майбутньої професії; стійкий інтерес до навчання; усвідомлення особистісного сенсу та значущості професійного самовдосконалення, а тому посилення участі в навчально-пізнавальній діяльності, професійна зацікавленість у оволодінні новітніми педагогічними технологіями та методиками як основою успішності професійної роботи та досягнення професійної компетентності [84; 156; 167; 190].

Професійна мотивація на кожному конкретному рівні розвитку посідає певне місце в структурі загальної спрямованості і мотивації на оволодіння навичок досягнення в певному обсязі. Перехід мотивації до вищого рівня відображає не зниження інтегративних якостей попереднього рівня, а навпаки перетворити 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). Науковці 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 [84; 156; 191].

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.

Поставивши собі за мету дослідити розвиток мотивації професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти, ми вивчади її як комплексне ціле. Тож, мотиваційний компонент сформованості складових професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти визначається нами як критерій мотиваційної готовності до професіоналізації та найістотніший стимул набуття психологічних і педагогічних знань, умінь і навичок. Загальними критеріальними показниками сформованості компонентів професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти можна вважати: сформованість ціннісних орієнтацій; сформованість позитивного мотиваційного ставлення до професійної діяльності; сформованість мотиваційного професійного спрямування на досягнення успіхів [49; 192; 219].

Формування адекватного мотиваційного ставлення та направленість до професійної діяльності визначалася за такою методикою «Вивчення професійної спрямованості особистості» (Є. Рогова) (Додаток А). За допомогою даної методики досліджувані мали можливість проглянути своє ставлення до деяких аспектів професійної діяльності, рефлексія/саморефлексія та можливі варіанти для здійснення саморефлексії у пошуку відповіді на запитання «Ким я є сьогодні?», «Чи зможу Я відповідати портрету психолога?». Для процесу формування професійної компетентності психологів в галузі спеціальної освіти цей аспект є вагомим, його використання сприятиме усвідомленню певного мотиву та цілі з обраного виду діяльності [49; 219].

Враховуючи рівень розвитку умов діагностичної сформованості мотиваційного направлення на досягнення успіхів вимірювався також за допомогою методики Т. Елерса для діагностики особистості на мотивацію до успіху та уникнення невдач (Додаток Б) [137; 138; 219].

Когнітивний компонент продукує наявність у студентів-психологів певного рівня теоретичних знань майбутніх фахівців щодо сутності, функцій, передумов успішної професійної діяльності, набуття конструктивних та системних знань, умінь та навичок застосовувати професійно-значущі елементи освіти при фаховій самореалізації[167].

Критеріями для визначення сформованості *когнітивного компоненту* є рівень оволодіння, засвоєння й оперування студентами фаховою термінологією, знання сутності, змісту майбутньої професійної діяльності, а також форм і видів, труднощів при роботі з ними. Ефективними результатами психолого-педагогічних методів діагностування кількісно-якісних даних за критерієм є опитування, тестування, оцінювання знань, умінь та навичок психологів (спеціальних, клінічних). Визначення стану компонента застосовувався якісний аналіз навчальної успішності студентів за результатами заліків та екзаменів, а також проводилось індивідуальне опитування студентів. Для з'ясування стану когнітивного компоненту професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) в галузі спеціальної освіти застосовувалась адаптована анкета «Професійна підготовка психолога та чинники професійного розвитку» (Додаток В) [194]. Анкетування проводилось у письмовій формі за адаптованою анкетною.

Показниками сформованості *когнітивного компоненту* за означеним критерієм слугує дієвості знань – наявністю уміння їх застосовувати під час розв'язання практичних завдань, що, на думку В. Ягупова, передбачають конкретне визначення основних напрямів застосування знань саме у практичній діяльності та змістовну характеристику методів, методик і процедури дій щодо використання теоретичних і практичних знань [167; 216].

Показники *когнітивного компоненту* в комплексі професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) визначався через дослідження показників: наступністю знань; усвідомленість пізнавального інтересу до знань; міцність знань тобто оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з постійним ціленаправленим їх застосуванням. Згідно

теорії розвитку особистості (Дж. Келлі), кожна людина утворює певну систему пізнавальних інтересів, що мають різну складність і зміст, крізь призму яких вона оцінює не тільки себе, але й оточуючих. Виявлення даного компоненту досліджуємо через теоретичну підготовку, де студент набуває потрібних методичних знань, умінь і навичок професійного самовдосконалення та розвитку [191].

Діяльнісний компонент

Діяльнісний компонент передбачає оволодіння та використання структурних узагальнених способів з планування, організації, контролю та корекції професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти. Являє собою систему дій щодо розв'язання професійних завдань, які пов'язані з усвідомленням, оцінюванням та прийняттям престижності та важливості до майбутньої професійної діяльності. Даний компонент консолідує готовність практичного використання вже набутих знань, вмінь та навичок у майбутній професійній діяльності [190].

Критерієм для визначення сформованості діялісного компоненту є наявність у студента інтегрованої сукупності умінь, знань та навичок для переконливості роботи з інформацією із метою застосування результатів даної роботи для вирішення своїх професійних завдань; уміння зрозуміти та проаналізувати отриману інформацію; результативно та успішно працювати з різними інформаційними джерелами [167; 219].

Тобто студент повинен вміти критично мислити, систематизувати та якісно оцінити, щоб використовувати опрацьований матеріал для подолання поставленого завдання.

Показниками сформованості цього компонента є: готовність до професійної діяльності: сформованість діагностичних умінь; здатність використовувати набуті вміння та навички при вирішенні професійних завдань; сформованість змістово-процесуальних умінь; сформованість прогностичних

умінь; здатність до професійної самореалізації, уміння ставити мету й завдання професійного самовдосконалення, планувати кроки щодо їх досягнення; дисциплінованість та наполегливість під час виконання навчальних завдань та досягнення мети самовдосконалення; здатність розвивати на основі професійно орієнтованої фахової підготовки прикладні знання, уміння й навички, спеціальні і психофізичні якості, необхідні для успішної професійної діяльності; сформованість професійних вмінь, що свідчить про готовність до професійної діяльності[190; 216].

Для виявлення стану сформованості діяльнісного компоненту професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти застосовувалась адаптована анкета «Психолого-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх психологів» (Додаток Г) та розв'язання студентами психолого-педагогічних ситуацій [194].

Студентам пропонували набір психолого-педагогічних ситуацій, що вимагали аналізу з позиції психолога. Наприклад, застосовувалася ситуація, де учень розчарований своїми успіхами, має певний сумнів у своїх можливостях тому що, одержав низький бал за рік, і звертається до психолога: «На Вашу думку, я взагалі колись зможу покращити свій бал?» Яку відповідь має надати психолог, на звернення? Або інша ситуація. Після кількох тренінгових занять з учні звернулися до психолога: «Ми маємо сумнів, що Ви як психолог зможете нас навчити чи чомусь допомогти». Яка буде реакція на звернення учнів: а) уявіть, що Ви майбутній психолог; б) уявіть, що Ви вже працюєте; в) уявіть, що Ви, щойно почали працювати [194].

У ході аналізу розв'язання психолого-педагогічних завдань брали до уваги вміння майбутнього психолога в галузі спеціальної освіти раціонально розподілити свої зусилля під час роботи над вирішенням 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[84].

Уміння прогнозувати результати своєї діяльності оцінювався за наступною шкалою: 5 балів – правильна і повна корекція (високий рівень); 4-3 бали – частково правильна корекція (середній); 2 бали – неправильна, «штучна» корекція (низький рівень) [194].

Рефлексивний компонент

Одним із важливих етапів дослідження є дослідження стану сформованості *рефлексивного компонента* в комплексності професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти. Мета даного компонента було передбачено визначення індивідуальних усвідомлених рис та професійно важливих якостей майбутнього фахівця, що зумовило ставлення студентів до себе та ідентифкують себе в якості психолога в галузі спеціальної освіти, сприйняття та усвідомлення сенсу обраної професії. Даний компонент прогнозує здійснення об'єктивної логічності й оцінці власних дій у процесі ціленаправленого професійного саморозвитку, що дозволяє виділити складові успіху або знайти причини невдачі своєї діяльності. є опанування студентами навчальних програм з фахових дисциплін; освоєння певної сукупності знань, сформованість практичних навичок і вмінь; рівень особистісного і професійного розвитку; Впровадження даного критерію відбувається в умінні адекватно контролювати результати своєї діяльності, рівня власного розвитку, динаміки особистісного зростання: комунікативна відкритість, сформованості важливих якостей, як ініціативність, креативність, готовність до співпраці, співтворчості, толерантність, здатність до імпровізації, креативного уявлення, схильність до самоаналізу, передбачення. Активна рефлексія є необхідною умовою до саморозвитку фахівця, а її відсутність повністю виключає можливість його як індивідуального так і професійного розвитку та саморозвитку [23; 191; 216].

Показниками даного компонента є: вміння до самоуправління та відповідальності за власні дії а саме: аналізу суперечностей, цілепокладання, планування, прогнозування, оцінка якості, прийняття рішення, самоконтроль, корекція; оволодіння майбутніми фахівцями основними і спеціальними розумовими операціями при осмисленні фактів та явищ економічної дійсності, здатність до рефлексії та самоаналізу; орієнтація на самовдосконалення, розвиток та саморозвиток через свідому постановку та здатність до рефлексії власної фахової діяльності, саморегуляція, саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більш високого рівня складності з метою забезпечення конкурентноспроможності. [190; 216].

Для отримання даних про рівень сформованості даного компонента застосовувалася методика «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК) (Додаток Д), методика М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто Я?» (Додаток Е), [79; 194].

Показники - вміння до управління 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 існує для виявлення екстернального або інтернального типу поведінки засобом генералізації очікувань. У першому випадку людина вважає, що події, що з нею відбуваються, є результатом дії зовнішніх сил у випадку до інших людей тощо. У другому випадку людину зацікавлюють значущі події як результат власної діяльності. Висловлені у результати порівнюються з нормою (5,5). Якщо показник вище 5,5, то свідчить про інтернальний тип контролю в даній сфері, нижче 5,5 – про екстернальний [74; 194].

На підставі визначених компонентів та показників необхідно виділити рівні сформованості майбутнього психолога. Зокрема, А. Маркова виділяє саме сім рівнів стану професійної компетентності: від найвищого, за приналежності до якого вчитель прагне постійно до саморозвитку і креативності та реалізує ці прагнення, до найнижчого є внутрішній і закритий

для професійного розвитку, який не володіє необхідними вміннями і не прагне до оволодіння ними. В. Введенський виділяє три рівні професійної компетентності педагога: вузький, що передбачає готовність необхідної операційної компетентності; достатній – сформованість ключових і операційних компетентностей (крім базової); широкий – сформованість операційних, ключових та базових компетентностей. Є. Павлютенков виділяє наукові критерії результативності педагогічної діяльності за 5 рівнями професійної компетентності, зокрема: репродуктивний (дуже низький), адаптивний (низький), локально-моделюючий (середній), системно-моделюючий (високий) та творчий (дуже високий) [38; 125; 149].

«Рівень» розглядається як шкала вимірювання, ступінь якості чи можливості суб'єкта, що визначається набором певних критеріїв та показників, що дають змогу комплексно оцінити певне явище щоб мати відповідне теоретичне та практичне обґрунтування сформованих професійних компетентностей у майбутнього психолога (спеціального, клінічного) на засадах компетентнісного підходу [20].

Дослідники довільно, тобто на свій вибір, встановлювати кількість «рівнів», взявши за основу та виділення їх різні критерії та наповнивши кожний рівень відповідним змістом. На думку В. Баркасі, А. Гуржія, С. Соколової та ін., які традиційно виокремили чотири рівні: високий (творчий), достатній (конструктивно-варіативний), середній (репродуктивний), низький (рецептивно-продуктивний) [20; 65; 189], також визначили чотири рівні сформованості професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного), а саме:

- а) високий (креативний);
- б) середній (конструктивний);
- в) низький (продуктивний);
- г) нульовий (рецептивний);

Під рівнем сформованості дослідження феномену розуміємо характеристику навчальних досягнень студентів у процесі здобування ними

знань та умінь, а також оцінку їх реальної поведінки у змодельованій ситуації професійного спілкування. У межах компонентної комплексності за обґрунтованими вищезазначеними критеріями та критеріальними показниками були визначені рівні сформованості професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) [20; 65; 189].

Нульовий рівень сформованості професійної компетентності свідчить про те, що студенти-психологи абсолютно не володіють ні теоретичними, ні практичними знаннями, не знають, як ці знання можна використати у практичній діяльності. Окрім того, вони не ініціюють зацікавленість до професійної діяльності та уміння її проаналізувати, не прагнуть вдосконалювати свої знання та уміння шляхом використання новітніх інтерактивних та інноваційних технологій. Студентам, які перебували на низькому рівні сформованості професійної компетентності, властиве абстрактне тобто загальне уявлення, байдуже ставлення, пасивний, періодична зацікавленість до опанування професійною компетентністю (частіше взагалі відсутня). Знаннями вони оволодівають формально. Діяльнісний компонент характеризувався обмеженістю вмінь до сформованості професійної компетентності, повільним темпом роботи. Навчальні досягнення студента які відповідають «низькому» рівню, переважно діють за підказкою, часто не можуть пояснити, на що спрямовані започатковані дії. Не вміє працювати самостійно [20; 65; 189].

Студенти, у яких виявлено середній рівень сформованості професійної компетентності, притаманна хитка позитивна мотивація, епізодичний інтерес до формування професійної компетентності. Запас базових знань дозволить успішно виконувати характерні завдання. Базові уміння загалом засвоюються, але в практиці недостатньо використовуються. На даному рівні сформованості професійної компетентності студенти повинні контролювати та керувати своїми діями у різних обставинах, систематично усувають недоліки професійної та навчальної підготовки. Головною умовою для занесення студента до групи середнього рівня навчальних досягнень є наявність у нього

намагатися досягати вищого професіоналізму, збагнути недоліки своєї підготовки[20; 65; 189].

Натомість для студентів, що здобули високого рівня сформованості професійної компетентності, притаманна позитивна мотивація до діяльності, стійкий інтерес до формування професійної компетентності. Студентам даної групи характерні фундаментальні знання які наявні можливостям пошуку своєрідних рішень та використовувати їх на практиці, впевнене й стійке оволодіння знаннями, вміннями та навичками. У них простежується високий рівень сформованості навичок самостійної роботи, що наділяє діяльності творчого характеру. Майбутній психолог (спеціальний, клінічний) контролює свої дії у різних ситуаціях, позитивно оцінює рівень власної підготовки до формування професійної компетентності у процесі підготовки[20; 65; 189].

На другому етапі проводився як кількісний так і якісний аналіз одержаних результатів констатувального експерименту і на цій основі розроблялася програма організації та проведення формувального експерименту; апробовувалася та корегувалася програма тренінгу професійної компетентності у студентів спеціальності «Психологія (спеціальна, клінічна)».

Організацією допомоги студентам-психологам у формуванні їх професійної компетентності ми вважаємо розробку та впровадження тренінгу, метою якого є допомога студентам в уточненні та реалістичних уявленнях про професійну діяльність і професійно-особистісні характеристики психолога (спеціального, клінічного); сприянню усвідомленню студентами своїх професійних намірів та прагнень.

Третій етап було присвячено продовженню апробації та перевірки наскрізної програми психологічного забезпечення процесу формування професійної компетентності майбутніх психологів (спеціальних, клінічних) на підтримку дітей які мають психофізичні порушення, аналізу та узагальненню результатів експериментальної роботи з реалізації вищевказаної наскрізної програми; формулюванню загальних висновків.

2.3. Діагностика сформованості компонентів професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного)

Мотиваційний компонент

Професійна мотивація, спонукає людину до конкретних форм діяльності, як певну композицію стимулів або мотивів. Основою мотиваційного компоненту готовності до професійної діяльності професійний інтерес збігається до категорії професійна мотивація, що калібрує себе як ґрунтовний чинник у професійному саморозвитку особистості. У психолого-педагогічній діяльності інтерес визначається як певна форма проявів пізнавальних потреб, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення потрібної мети діяльності й тим самими сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами [157; 190; 191; 219].

Формування мотиваційного ставлення та направленість до професійної діяльності визначалася за такою методикою «Вивчення професійної спрямованості особистості» (Є. Рогова) (Додаток А). За допомогою даної методики досліджувані мали можливість проглянути своє ставлення до деяких аспектів професійної діяльності, рефлексія/саморефлексія та можливі варіанти для здійснення саморефлексії у пошуку відповіді на запитання «Ким я є сьогодні?», «Чи зможу Я відповідати портрету психолога?». Для процесу формування професійної компетентності психологів в галузі спеціальної освіти цей аспект є вагомим, його використання сприятиме усвідомленню певного мотиву та цілі з обраного виду діяльності [49; 194; 219].

Інтерпретація результатів починалася саме зі шкали мотивації схвалення, у даному варіанті, якщо є відповідь, що виходить за межі норм даного фактору, слід визнати, те що опитуваний прагнув надати недостовірні результати, які не підлягають подальшому поясненню.

Результатом вимірювання є фактор «товариськість» у 61,8% даний опитуваник, перевищує 38,2% інших факторів, «організованість» та «професійна спрямованість» є мало розвиненими у 48,0%, задовільним рівнем

є «інтелігентність» та «мотивація схвалення», які саме і свідчить про добродішність відповідей [219].

Окреслені психологічні типи (Додаток А)

Кожен з напрямків професійної спрямованості вважається недостатньо розвиненим, якщо за даною шкалою отримано менше трьох балів, і яскраво вираженим, якщо кількість балів більше семи. Виразність одного з факторів в порівнянні з іншими свідчить про моноспрямованість особистості, кожен з напрямків професійної спрямованості вважався недостатньо розвиненим, якщо за даною шкалою одержано менше трьох балів, якщо кількість балів більше семи, то яскраво виражена, а подібна вираженість декількох факторів може пояснюватися як результат спрямованості:

Комплекс типу «організатор» (34,7%) включає такі якості, як організованість, вимогливість, енергійність, сильна воля. Для наступного типу «предметник» (15,3%) особливістю буде спостережливість, професійна компетентність, креативність. Як показало дослідження, велика ймовірність наявності проміжного типу «предметник-організатор» (12,6%), що поєднує в собі характеристики обох типів. Відмінністю від "предметника" буде більш жорстка спрямованість студента-психолога на предмет та організацію їх діяльності саме всередині предметних знань. Що дозволить диференціювати його від типу "організатор", основний напрямок діяльності якого знаходиться в площині позааудиторної роботи.

Комплекс типу «комунікатор» (12,3%) включав наступні якості, як доброта, товаришність, висока моральність, зовнішня привабливість. Сюди ж можуть бути віднесені емоційність і пластичність поведінки, які мають тісні зв'язки з зазначеними якостями. Психологічний тип «інтелігент» (9,7%) пояснювався високою інтелектуальністю, загальною культурою і безумовною моральністю. Остання якість є підтвердженням є того остання якість, яка по суті, виступає однією ланкою між двома наведеними типами і, що зустрічається проміжний тип, або, умовно, «інтелігент-оптиміст» (9,6%), що володіє вираженими якостями обох типів. Існують і проміжні типи, утворені

різними напрямками типізації, наприклад «предметник-комунікатор» (16,9%), «предметник-просвітитель» (13,0%). У той же час ймовірність появи «інтелігента-організатора» (9,4%) 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» (12,2%) відрізняється за своєю екстравертованністю, заниженою конфліктністю, доброзичливістю, здатністю до емпатії (співпереживати, співчувати). «Предметник» (15,3%), - раціоналіст, надзвичайно впевнений у необхідності знань і їх значенням у житті.

«Організатор» (34,2%), часто є лідером у колективі, проявляє демонстративності своїх особливостей в ході проведення різних позааудиторних заходів. Результат його впливів швидше за все проявиться в сфері ділового співробітництва, колективної зацікавленості, дисципліни і т.ін;

«Інтелігент» (9,7%), або «просвітитель», що відрізняється дотриманням моральних норм, принциповістю та реалізує себе за допомогою високоінтелектуальної професійної діяльності (Додаток А) [137; 194]. Отримані результати за допомогою даної методики, можна застосовувати як для попередження так і для подолання можливих деформацій особистості є однією з найважливіших завдань психолога, тому що від цього багато в чому залежить і психологічний клімат педагогічного колективу, і психічне здоров'я. Ці особливості можуть глибоко включатися в комплекс особистості, ієрархізуючи її, нагадуючи зміни, що відбуваються в особистості при акцентуації. Слід зауважити, що професійна діяльність що невід'ємно супроводжується змінами в комплексі 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. Деформованість особистості діяльністю проявляється на чотирьох рівнях:

1. Загальні деформації, що характеризують подібні зміни особистості (з'являються такі риси, як повчальність, завищена самооцінка, зайва самовпевненість, догматичність поглядів)

2. Типологічні деформації (проявляється у структурі особистості, яка зазнає змін, аналогічні тим, що відбувається при акцентуації)

3. Специфічні деформації (специфікою навчального предмета)

4. Індивідуальні деформації (розвиток обумовлено переважно особистісної спрямованості психолога, а не тільки впливом тих дій, прийомів, операцій, які він виконує) (Додаток А) [49; 194].

Рівні професійної деформації детально відображені. Очевидно, що психологи (спеціальні, клінічні) в силу своїх особистісних якостей більшою мірою пристосовані до реалізації одних професійних функцій, в той час як інші функції виявляються їм недоступні. Попередження і подолання можливих деформацій особистості є одним з найважливіших завдань психолога (спеціального, клінічного) в галузі спеціальної освіти, тому що від цього багато в чому залежить психологічний клімат колективу. Так, «предметник» краще реалізує конструктивну, методичну, навчально-корекційну, орієнтовну функції. «Інтелігент» без особливих зусиль здатний забезпечити виконання у своїй професійній діяльності гностичної, виховної, інформаційної, пропагандистської, діагностичної, розвиваючої, дослідницької функцій, а також функції самовдосконалення. «Організатор» може здійснювати виконавчу, мобілізаційну, організаторську функції, а «комунікатор» - комунікативну. Підкреслюємо, 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»(Додаток А) [194].

Враховуючи рівень розвитку умов діагностичної сформованості мотиваційного направлення на досягнення успіхів вимірювався також за допомогою методики Т. Елерса для діагностики особистості на мотивацію до успіху та уникнення невдач (Додаток Б) [137; 138; 219].

Результатами вимірювання рівня розвитку мотивів досягнення на констатувальному етапі дослідження встановлено, що більшість учасників експерименту – 51,0% мають середній рівень, 5,5% – низький рівень, 42,1% – достатній та лише 4,3% – високий рівні мотивації на досягнення успіху.

Дані за методикою дають можливість визначити рівень зацікавленості у сфері професійної діяльності, бажання до креативного і опанування з використання інновації у навчально-виховному процесі, бажання взяти участь у створенні та реалізації нових проєктів, організації експериментальних досліджень, потребу необхідності здійснювати переконання щодо підготовки майбутнього психолога (спеціального, клінічного) до інноваційної професійної діяльності у майбутньому новизни професійної діяльності. У свою чергу методика щодо «Мотивації досягнення успіхів та уникнення невдач» дозволила визначити рівні сформованості мотивації до успіху у професійній діяльності [219].

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

Таблиця 2.2

Рівні сформованості мотиваційного компонента (у %)

Групи	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями мотиваційного компонента (%)							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Групи 1	2	3.6	20	36.4	28	50.9	5	9.1
Групи 2	2	4.1	18	36.7	23	47	6	12.2
Групи 3	1	4.3	10	37.4	15	50.0	3	9.8

Аналіз результатів дослідження мотиваційного компонента показав, що в основі лежать мотиви з різних груп, де кожна з них має певне значення для студента на кожному етапі його професійного становлення вибір професії та навчальної та професійної діяльності психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти. Високий рівень компоненту ми виявили у 3,6%, 4,1%, 4,3% (2, 2, 1 особа) в групах 1, 2, 3. Досліджувані надзвичайно різнилися своєю зацікавленістю у професійній діяльності, позитивним відношенням до різних її аспектів; мали точну орієнтацією на саморозвиток і самопізнання себе в якості майбутнього психолога (спеціального, клінічного), впевненість у значущості власних зусиль щодо реалізації поставленої мети. Достатній рівень показав у 36,4%, 36,7%, 37,4% (20, 18, 10 осіб) у групах 1, 2, 3. Результати дослідження показали адекватне відношення до майбутньої професійної діяльності. Середній рівень характерний 50,9%, 47%, 50.0 (28, 23, 15 осіб) у групах 1, 2, 3. Результати дослідження показали переважно позитивне, але в деяких випадках інколи викликає –сумнівне ставлення до різних аспектів майбутньої професійної діяльності; загалом, були орієнтовані на самопізнання і саморозвиток. Значна кількість студентів, вступаючи до закладу вищої освіти, керувалися бажанням стати психологом, інколи переважала мотивація здобути вищу освіту. Низький рівень у 9,1%, 12,2%, 9,8% (5, 6, 3 особи) констатовано у групах 1, 2, 3. У більшості досліджуваних виявлено невизначене або негативне 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 [219].

Отримані експериментальні дані показали доцільність введення в процесі формування знань психолого-педагогічних мотиваційних наскрізної програми тренінгів, спрямованих на вдосконалення складових професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти.

Когнітивний компонент в комплексі професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) визначався через дослідження показників:

наступністю знань; усвідомленість пізнавального інтересу до знань; міцність знань тобто оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з постійним ціленаправленим їх застосуванням. Згідно теорії розвитку особистості (Дж. Келлі), кожна людина утворює певну систему пізнавальних інтересів, що мають різну складність і зміст, крізь призму яких вона оцінює не тільки себе, але й оточуючих. Виявлення даного компоненту перевіряємо через теоретичну підготовку, де студент набуває потрібних методичних знань, умінь і навичок професійного самовдосконалення та розвитку [84; 191].

Найрезультативнішим методом психолого-педагогічного діагностування кількісних та якісних даних за критерієм є опитування, тестування, оцінювання знань, умінь та навичок психологів (спеціальних, клінічних). Визначення стану компонента застосовувався якісний аналіз навчальної успішності студентів за результатами заліків та екзаменів, а також проводилось індивідуальне опитування студентів. Для з'ясування стану когнітивного компоненту професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) в галузі спеціальної освіти застосовувалась адаптована анкета «Професійна підготовка психолога та чинники професійного розвитку» (Додаток В) [194].

Анкетування проводилось у письмовій формі за адаптованою анкетною. За умови поліфакторного діагностування також проводилось індивідуальне опитування студентів. Одним із прших запитань у зазначеній адаптованій анкеті ставилося з певною метою в'яснити розуміння терміну «Професійна підготовка». Відповіді респондентів показали, що 74% опитаних у визначенні вистачило одного слова – навчання. 23%. – не змогли дати чіткої відповіді. Тих хто не розумів даний термін 2,7%. Дані опитування пояснюють про те, що значна частина студентів дає некоректне визначення поняттю «Професійна підготовка», озвучує лише його ознаки, тобто: освіта, виховання, навчання. Повноцінну відповідь не отримали від жоден респондента. Даючи відповідь на запитання «Що означає «професійна підготовки психологів (спеціальних, клінічних)» значно більша частина студентівприблизно 65,8 %, назвали

навчання, освіта, підвищення кваліфікації, вебінари, тренінги, та семінари, 22% майбутніх фахівців вважає навчання у закладі вищої освіти за названою професією 1,8 % взагалі не відповіли на це запитання анкети [194].

Даючи відповідь на запитання «Що на Вашу думку означає «готовність до професійної діяльності» 84,3% студентів – дали відповідь, що це прояв у отриманні професії, 2,8% – стимулом було фінансову становище до готовності, і 12,9 % – взагалі не надали відповідь на це запитання. З отриманих даних робимо висновок про те, що майбутні психологи в галузі спеціальної освіти не повністю володіють розумінням базових професійних понять. Результати аналізу четвертого питання анкети дають нам перевагу стверджувати, що значна більшість студентів має неповні знання і не може розкрити і пояснити що входить у головні фахові поняття, і відповідь не надали на це запитання у 40 % студентів. На запитання щоб є стимулом для Вас до професійного самовдосконалення як психолога 35,3% – надало відповідь, що фінансові запитання, 30,7% – вважає конкурентноспроможність у майбутньому, і 5,9% – не надали відповіді. На запитання що Вам заважає (чи могло б стати на заваді) Вашому професійному розвитку психолога? – 35,8% – брак часу, 30% – брак фінансових можливостей, 25,7% – брак професійного ідеалу і фахівців, 7,9% – відмітило, що немає заважаючих факторів. На запитання: які методики професійного розвитку Ви знаєте? 84% – не назвало жодної, 11,4% – назвали самоосвіту і самовиховання, 4,9% – назвали тренінги.

Заключне запитання анкети відносилось до форм професійного розвитку, що використовуються під час навчання у закладі вищої освіти, 27,1% – вказали лише лише тренінги, 70,9%, значна кількість опитаних, не надали відповіді[194].

Результати анкетування свідчать про недостатній рівень сформованого когнітивного компоненту у комплексі професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти (табл.2.3).

**Рівні сформованості
когнітивного компонента (у %)**

Групи	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями когнітивного компонента (%)							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Групи 1	2	3,7	16	29,1	29	52,7	8	14,5
Групи 2	2	4,1	13	26,5	25	51	9	18,4
Групи 3	1	4,9	2	9,5	10	32,9	16	56,2

Результати дослідження у структурі професійної підготовки свідчить про переважання середнього рівня сформованості *когнітивного компонента*: 52,7%, 51%, 32,9% (29, 25, 10 осіб) у групах 1, 2, 3 . Лише 3,7%, 4,1%, 4,9% (2, 2, 1 особи) у групах 1, 2, 3 , виявили високий рівень за даним критерієм, 29,1%, 26,5%, 9,5%(16, 13, 2 особи) у групах 1, 2, 3 , – достатній рівень, 14,5%, 18,4%, 56,2% (8, 9, 16 осіб) у групах 1, 2, 3, – низький рівні.

Отже, дані моніторингу констатувального етапу експерименту показало, що значна частина досліджуваних проявила високий рівень цікавості та включеності у діяльність. Так, як інша частини студентів було зафіксовано значно низький рівень сформованості когнітивних операцій. У процесі експерименту отримані дані за їхніми критеріальними показниками когнітивного комонента, вказують наступне, якщо в загальному для психологів (спеціальних, клінічних) характерним є відсутність послідовності знань; чіткого уявлення про психологічну чи педагогічну діяльність, як наслідок чого, маємо не чітко сформоване ставлення до неї та повну відсутність можливості керувати зазначеною діяльністю.

Діяльнісний компонент передбачає оволодіння та використання структурних узагальнених способів з планування, організації, контролю та корекції професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти. Являє собою систему дій щодо розв'язання професійних завдань, які пов'язані з усвідомленням, оцінюванням та прийняттям престижності та важливості до майбутньої професійної діяльності. Даний компонент консолідує готовність практичного використання вже набутих знань, вмінь та навичок у майбутній професійній діяльності [53; 190].

Для вивчення стану сформованості діяльнісного компоненту професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти застосовувалась адаптована анкета «Психолого-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх психологів» (Додаток Г) та розв'язання студентами психолого-педагогічних ситуацій [194].

Студентам пропонували набір психолого-педагогічних ситуацій, що вимагали аналізу з позиції психолога. Наприклад, застосовувалася ситуація, де учень розчарований своїми успіхами, має певний сумнів у своїх можливостях тому що, одержав низький бал за рік, і звертається до психолога: «На Вашу думку, я взагалі колись зможу покращити свій бал?» Яку відповідь має надати психолог, на звернення? Або інша ситуація. Після кількох тренінгових занять з учні звернулися до психолога: «Ми маємо сумнів, що Ви як психолог зможете нас навчити чи чомусь допомогти». Яка буде реакція на звернення учнів: а) уявіть, що Ви майбутній психолог; б) уявіть, що Ви вже працюєте; в) уявіть, що Ви, щойно почали працювати [53; 194].

Як характеризують отримані результати, певна кількість студентів зіткнулася з певною затрудненістю, характеризуючи психологічні та педагогічні ситуації. Натомість, часткова відсутність знань з предметів ґрунтового та професійноорієнтованого циклів, вони не з'єднують власні слабкі сторони з певними прогалинами у ознайомленні навчального матеріалу[53].

Для виконання даного завдання студентам потрібно було оволодіти вмінням висловлювати власну точку зору учня чи навпаки імітувати його міркування, розуміти, як той сприймає дану ситуацію, та чому вчинив саме так. Застерегою протягом розв'язання психолого-педагогічної ситуації: пристосування до нових умов та довірливі контакти; підтримка, задоволення інтересу; взаємонаполягання й наполягання; обов'язково довіра, бентежність, обдумування плану дій; напружене очікування; послідовність; спілкування, виконання доручень, колективна розмова, індивідуальна бесіда; конфлікт, у разі виникнення; конкуренція, зневажання, емоційний вибух тощо. У даному контексті психолого-педагогічна ситуація зазвичай конкретна, але попередньо може проектуватися чи навпаки виникати швидкоплинно за час проведення занять чи якихось інших видів навчальної діяльності (Додаток Г)[194].

Встановлений стан сформованості діяльнісного компонента представлено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні сформованості діяльнісного компонента (у %)

Групи	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями діяльнісного компонента (%)							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Групи 1	1	1,8	3	5,5	11	20	40	72,7
Групи 2	2	4,1	3	6,1	12	24,5	32	65,3
Групи 3	1	3,7	2	6,5	7	23,6	19	66,2

Результатами дослідження сформованості діяльнісного компоненту переважання низького рівня: 72,7%, 65,3%, 66,2% (40, 32, 19 осіб) у групах 1, 2, 3 . Лише 1,8%, 4,1% , 3,7% (1,2,1 особи) у групах 1, 2, 3 , виявили високий рівень за

даним критерієм, 5,5%, 6,1%, 6,5% (3, 3, 2особи) у групах 1, 2, 3 , – достатній рівень, 20%, 24,5%, 23,6% (11,12,7 осіб) у групах 1, 2, 3 , – середній рівень [53].

Одним із важливих етапів дослідження є дослідження стану сформованості *рефлексивного компонента* в комплексності професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти. Метою даного компонента було передбачено визначення індивідуальних усвідомлених рис та професійно важливих якостей майбутнього фахівця, що зумовило ставлення студентів до себе та ідентифкують себе в якості психолога в галузі спеціальної освіти, сприймання та усвідомлення сенсу обраної професії. Показниками даного компонента є: вміння до самоуправління та відповідальності за власні дії а саме: аналізу суперечностей, цілепокладання, планування, прогнозування, оцінка якості, прийняття рішення, самоконтроль, корекція; оволодіння майбутніми фахівцями основними і спеціальними розумовими операціями при осмисленні фактів та явищ професійної дійсності, здатність до рефлексії та самоаналізу; орієнтація на самовдосконалення, розвиток та саморозвиток через свідому постановку та здатність до рефлексії власної фахової діяльності, саморегуляція , саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більш високого рівня складності з метою забезпечення конкурентноспроможності [53; 190; 216].

Для одержання даних про рівень сформованості даного компонента використовувались опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК) (Додаток Д), методика М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто Я?» (Додаток Е) [79].

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) (Додаток Д). 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 у випадку, інших людей тощо. У другому випадку людина характеризує важливі події як результат власної діяльності. Висловлені результати були зіставлені з нормою (5,5). Показник вище 5,5 свідчить про інтернальний тип контролю в даній сфері, нижче 5,5 – про екстернальний. Опитані з високим показником суб'єктивного контролю (32,3 % опитуваних) володіють емоційною стабільністю, товариськістю, рішучістю, завзятістю, високим рівнем самоконтролю та стриманістю. З низьким (27,5% опитуваних), – навпаки, є емоційно нестійкими, схильними до неформальної поведінки, мало спілкуються, мають низький рівень самоконтролю і високу напруженість. Оскільки більшість опитаних (48,7%) властива більш-менш широка варіативність поведінки в залежності від конкретних соціальних ситуацій, то й особливості суб'єктивного контролю також можуть бути інші у психологів в галузі спеціальної освіти в залежності від того, чи вважають вони ситуацію складною чи простою, приємною чи неприємною і т. д. Рівень об'єктивного контролю збільшується в результаті проведення психологічної корекції. При цьому потрібно пам'ятати, що інтернали бажають до недирективних методів психологічної корекції; а екстернали як особистості з підвищеною тривожністю, що схильні до депресій, об'єктивно більш задоволені поведінковими методами. В цілому можна зробити висновок про те, що для більшості студентів, які пройшли обстеження, властивий незадовільний екстернальний локус контролю [79; 194]

Оскільки нас цікавила здатність до здійснювати професійною діяльністю, ми вважали за доцільне використати методики «М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто Я?», і пропонували досліджуваним оцінити твердження, уявляючи себе з позиції психолога (спеціального, клінічного) в галузі спеціальної освіти [79; 194].

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.

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 психолог).

Загальною тенденцією є визначення позитивного ставлення психологів (спеціальних, клінічних) 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.

Таблиця 2.5

Рівні сформованості рефлексивного компонента (у %)

Групи	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями рефлексивного компонента (%)							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Групи 1	3	3,6	5	7,3	18	32,7	29	52,7
Групи 2	2	4,1	3	6,1	16	32,7	28	57,1
Групи 3	1	4,0	2	6,5	10	35,8	16	53,7

При визначенні рівня сформованості даного компонента в комплексі готовності майбутніх психологів до професійної діяльності переважання

низького рівня сформованості *рефлексивного компоненту*: 52,7%, 57,1%, 53,7% (29,28,16 осіб) у групах 1, 2, 3 . Лише 3,6%, 4,1%, 4,0% (2, 3, 1 особа) у групах 1, 2, 3, виявили високий рівень за даним критерієм, 7,3%, 6,1%, 6,5% (5, 3, 2 особи) у групах 1, 2, 3 – достатній рівень, 32,7%, 32,7%, 35,8% (18,16, 10 осіб) у групах 1, 2, 3 – середній рівень.

Отже, на основі здійсненого науково-теоретичного аналізу сутності досліджуваного феномена професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних), на першому етапі констатувального експерименту було охарактеризовано якісний рівень вищезазначених критеріїв, застосування емпіричних методів (анкетування, педагогічного спостереження, аналізу педагогічних ситуацій тестування, тощо) які, крім навчальної та корекційної, застосовували діагностичну функцію. Саме дослідження включало різні форми контролю: усні, опитування (за змістом проведення), іспити, заліки, письмові (за поновленням інформації), креативні та діагностичні (за наповнюваністю). Дані форми контролю та самоконтролю забезпечили зворотній зв'язок, та інформують викладача про рівень оволодіння знань, про сутність психологічних і змістовних та педагогічних складових у професійній компетентності психологів (спеціальних, клінічних). Виникнення та подолання недоліків дало змогу швидко відреагувати на певні труднощі та помилки, що заважали оволодінню навчальної інформації, шляхом індивідуально зорієнтованості на сприймання різних технологій діагностики (бесіди, анкети, методів) реабілітації та вчасна корекції, входження в процес зміни матеріалу, використання методів надання та використання знань, зміни рівню складнощів тощо. Особливе місце після використання методів займає обговорюванням у групі (рефлексія, самоконтроль, самоперевірка, самокорекція).

Висновком буде те, що діагностування учасників констатувального етапу експерименту дало змогу відтворити загальну картину стану досліджуваного явища та диференційовано підійти до визначення вихідного стану професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних).

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

Рівні	Групи	Компоненти								Показники сформованості Компонентів III	
		Мотиваційний		Когнітивний		Діяльнісний		Рефлексивний			
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Високий	Групи 1	2	3,6	2	3,7	1	1,8	3	5,5	8	3,5
	Групи 2	2	4,1	2	4,1	2	4,1	2	4,1	8	4,1
	Групи 3	1	4,3	1	4,9	1	3,7	1	4,0	4	4,1
Достатній	Групи 1	20	36,4	16	29,1	3	5,5	5	9,1	44	19,6
	Групи 2	18	36,7	13	26,5	3	6,1	3	6,1	37	19,0
	Групи 3	10	37,4	2	9,5	2	6,5	2	6,5	16	19,5
Середній	Групи 1	28	50,9	29	52,7	11	20	18	32,7	76	39,2
	Групи 2	23	47	25	51	12	24,5	16	32,7	76	38,4
	Групи 3	15	50,0	10	32,9	7	23,6	10	35,8	42	40,2
Низький	Групи 1	5	9,1	8	14,5	40	72,7	29	52,7	82	37,7
	Групи 2	6	12,2	9	18,4	32	65,3	28	57,1	75	38,5
	Групи 3	3	9,8	16	56,2	19	66,2	16	53,7	54	36,2
Усього	Групи 1	55	100	55	100	55	100	55	100	55	100

	Групи 2	49	100	49	100	49	100	49	100	49	100
	Групи 3	29	100	29	100	29	100	29	100	29	100

Висновки до 2 розділу

Виділивши основні компоненти професійної компетентності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний, нами були розроблені критерії та показники відповідно до кожного компонента. Для визначення стану сформованості компонентів було виділено рівні: високий, достатній, середній та низький.

Виділяючи критерії, показники та рівні ми дійшли висновку, що основними вимогами до них мають бути об'єктивність, надійність, простота та зручність виміру, узгодження із складовими компонентами, адекватність, взаємообумовленість критерію з його показниками.

Для визначення кожного компонента нами було підібрано методики.

Аналіз результатів дослідження дозволив нам зробити висновок та провести об'єктивну оцінку.

У *мотиваційному компоненті* з'ясовано, що на вибір професії та навчальної та професійної діяльності психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти є мотивованою, тобто в основі лежать мотиви різних груп, де кожна з них має певне значення для кожного студента на етапі його професійного становлення. Високий рівень сформованості компоненту ми виявили у 3,6%, 4,1%, 4,3% (2, 2, 1 особа) в групах 1, 2, 3 відповідно. Ці досліджувані вирізнялися своєю зацікавленістю у професійній діяльності, адекватним ставленням до різних її аспектів; мали точну орієнтацією на саморозвиток і самопізнання себе в якості майбутнього психолога (спеціального, клінічного), впевненість у значущості власних зусиль щодо реалізації поставленої мети.

Аналіз результатів дослідження свідчить про переважання середнього рівня сформованості *когнітивного компоненту*: 52,7%, 51%, 32,9% (29, 25, 10 осіб) у групах 1, 2, 3 відповідно. Лише 3,7%, 4,1%, 4,9% (2, 2, 1 особи) у групах 1, 2, 3 , відповідно, виявили високий рівень за даним критерієм, 29,1%, 26,5%, 9,5%(16, 13, 2 особи) у групах 1, 2, 3 , відповідно, – достатній рівень, 14,5%,

18,4%, 56,2% (8, 9, 16 осіб) у групах 1, 2, 3 , відповідно, – низький рівні. Одержані в процесі констатувального зрізу дані за усіма показниками *когнітивного компонента*, свідчать про те, що в цілому для психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти характерною була відсутність наступності знань; чітких уявлень про психологічну та педагогічну діяльність, як наслідок, маємо неповністю сформоване ставлення до неї та відсутність здатності управляти зазначеною діяльністю.

Отже, за результатами дослідження сформованості *діяльничого компоненту* стверджуємо про переважання низького рівня: 72,7%, 65,3%, 66,2% (40, 32, 19 осіб) у групах 1, 2, 3 відповідно. Лише 1,8%, 4,1% , 3,7% (1,2,1 особи) у групах 1, 2, 3 відповідно, виявили високий рівень за даним критерієм, 5,5%, 6,1%, 6,5% (3, 3, 2 особи) у групах 1, 2, 3 відповідно, – достатній рівень, 20%, 24,5%, 23,6% (11,12,7 осіб) у групах 1, 2, 3 відповідно, – середній рівень. Як свідчать одержані дані, чимало студентів відчують 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.

Важливим етапом нашого дослідження є вивчення стану сформованості *рефлексивного* компонента в структурі професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) 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.

Аналіз результатів дослідження свідчить про переважання низького рівня сформованості *рефлексивного компоненту*: 52,7%, 57,1%, 53,7% (29,28,16 осіб) у групах 1, 2, 3 відповідно. Лише 3,6%, 4,1%, 4,0% (2, 3, 1 особа) у групах 1, 2, 3 відповідно, виявили високий рівень за даним критерієм, 7,3%,

6,1%, 6,5% (5, 3, 2 особи) у групах 1, 2, 3 відповідно, – достатній рівень, 32,7%, 32,7%, 35,8% (18,16, 10 осіб) у групах 1, 2, 3 , відповідно– середній рівень.

Отже, виходячи з вищезазначених показників сформованості компонентів професійної компетентності ми дійшли висновку, що студенти-психологи потребують підвищення рівня професійної підготовки, цього можна дійти застосувавши у подальшому педагогічні технології. У формуванні професійної компетентності слід приділяти на першому курсі: створенню об'єктивного і адекватного образу майбутньої професійної діяльності; на другому курсі – формуванню усвідомленого ставлення до процесу особистої професіоналізації в майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям з психофізичними вадами; на третьому курсі – формуванню усвідомлення власних можливостей реалізації у майбутній професійній діяльності з надання корекційної підтримки дітям, які мають порушення психофізичного розвитку; на четвертому курсі – розвитку професійної ідентичності молодого фахівця у галузі спеціальної психології.

Зміст другого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Григоренко Т.В. Анализ становления структуры самосознания в контексте профессиональной подготовке психологов. *Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы* : сб. научн. ст. V Республиканской науч.-практ. конф. (с междунар. участием) / ГрГУ им. Я. Купалы ; редкол.: Н. В. Крюковская (отв. ред.) [и др.]. — Гродно : ГрГУ, 2018. — 213 с. — Библиогр. на 13 страницах (256 назв.) — Рус. — Деп. в ГУ «БелИСА» 28.02.2019 № Д201905.

2. Григоренко Т. В., Супрун, Д. М., Операційно-діяльнісний компонент становлення професійної самосвідомості психологів (спеціальних, клінічних) *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 36. – С. 139-147.

3. Suprun D, Zh. Kovalchuk, T. Hryhorenko. Historical and methodical bases of special psychologists' professional training *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies journal homepage: <http://www.ijpint.com> ISSN: 2392-0092, Vol. 6, No. 2, 2019, pp. 116-122*

4. Sheremet M, Rudenko L, Suprun D, T. Hryhorenko. Basic approaches to professional competence determining *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies journal homepage: <http://www.ijpint.com> ISSN: 2392-0092, Vol. 7, No. 2, 2020.*

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА (СПЕЦІАЛЬНОГО, КЛІНІЧНОГО)

3.1. Педагогічні технології реалізації формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного)

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 [51; 59; 191].

Нинішня освіта у всьому світі відчуває значні переми, що стосуються не тільки змін у запитаннях самого змісту навчального матеріалу, а й технологій та форм їх передачі. Передача знань є важливим процесом, від якого залежить якість оволодіння знань, і, що важливим є успіху формуванні необхідних життєвих навичок. Освітня сфера, віддзеркалюючи ті процеси, що проходять у суспільстві, перебуває під впливом трансформації та глобалізації. Адже сьогодні на ринку праці, у суспільстві для людини основним є не тільки оволодіння необхідним обсягом знань, а й уміння швидко та мобільно відреагувати на зміни, якісно орієнтуватися й спілкуватися в інформаційному просторі, мати можливість постійно самовдосконалюватись та відповідати потребам навколишнього суспільства. Однією з основних тенденцій на сьогодні є надання освіти на засадах компетентнісного підходу [81].

На сьогодні педагогічні технології є одним із провідних методів розвитку системи освіти, які у сучасних умовах освітнього процесу проходять ряд динамічних змін та перетворень [59].

Поняття «технологія» у сучасному значенні використовується насамперед у виробництві, різних видах науково-виробничої діяльності і передбачає певний комплекс знань про засоби і способи здійснення виробничих процесів, що гарантують отримання повного результату [59; 164].

Технологія - це комплекс засобів використаних у будь-якій справі, удосконаленні майстерності.

Так, вчені по різному трактують поняття педагогічної технології.

О. Пометун розглядає педагогічну технологію як комплекс способів педагогічної взаємодії та послідовної реалізації яка створила умови для розвитку учасників навчального процесу і передбачає його певний результат [164; 168].

В. Беспалько вказує педагогічну технологію як структуру педагогічної системи, яка реалізується практично[23].

І. Зязюн стверджує педагогічну технологію як область знання, що містить методи, засоби, а також теорію їх використання для досягнення цілей освіти [94; 164].

В. Монахов виділяє педагогічну технологію як модель педагогічної діяльності та проектування, організації і проведення навчального процесу з забезпеченням зручних умов для студента і викладача [136; 164].

І. Волков зазначає педагогічну технологію як опис процесу досягнення запланованих результатів навчання [164].

Н. Пахомова визначила поняття педагогічної технології як комплекс правил та відповідних їм педагогічних прийомів і способів впливу на розвиток, навчання і виховання дітей та підлітків. Науковець включає систему професійно значущих умінь педагогів з організації взаємодії з вихованцями, пропонує спосіб осмислення технологічності педагогічної діяльності [156].

Д. Супрун розглядала різні поняття педагогічної технології, як один із видів технологій людинознавства які тримаються на теоріях психодидактики, кібернетики, соціальної психології, управління і менеджменту. Щодо поняття педагогічної технології, то за різними підходами до пояснення під нею

розуміється або функціональне опрацювання всіх етапів управлінського та виховного і навчального процесів, або детальний опис діяльності викладача та студента. Іноді пропонується перше поняття йменувати освітніми технологіями. Призначення педагогічних технологій – забезпечення перетворення педагогічного процесу в освітній установі на ціленаправлену діяльність усіх його суб'єктів. Розглянувши різні аспекти педагогічних технологій, значною мірою мають на увазі способи встановлення освітніх цілей у спільній діяльності, студента і викладача; значно менше враховуються питання самостійної освіти та освіти впродовж життя [190].

Питання підвищення якості освіти шляхом її технологізації привертають увагу В. Беспалька, В. Гузеєва, М. Кларіна, Л. Мітіної, О. Пехоти, Г. Селевка, А. Сластьоніна та інших. Вчені С. Бондар, О. Пометун, С. Сисоєва, М. Чошонов розглядають проблему формування компетентності майбутнього психолога як структурний компонент формування особистості спеціаліста-професіонала; частину проблеми формування ціннісносвітоглядної спрямованості особистості фахівця; процес формування комплексу професійних компетенцій, що дозволяють виконувати професійні функції на достатньому й високому рівні [59; 115, С. 159-160].

В. Беспалько, Б. Блума, М. Кларіна, М. Чошанова у своїх роботах виділили такі *ознаки технології*: вони вважали, що будь-яка технологія має опис задач і цілей, на рішення яких спрямовані проектовані дії і способи; результативність як опис результатів; алгоритмічність як фіксація послідовності дій викладачів і студентів; відтворюваність як послідовне застосування алгоритму дій і засобів в організації подальшого педагогічного процесу; керованість як можливості планування, контролю, організації і коректування дій; спроектованість: технологія утворюється і реалізується штучним способом, що проходить модернізацію і корекцію з урахуванням конкретних умов [23;99;191;210].

На думку Д. Супрун *структура* всіх *технологій* одна: концептуальна основа; процесуальна частина це технологічний процес: організація

навчального процесу, методи і форми роботи викладача, діяльність студента з управління процесом оволодіння матеріалу; змістова частина навчання: мета навчання, зміст навчального матеріалу; діагностика навчального процесу. Відмінність даних технологій полягає в особливостях змісту елементів їх структури [191].

Критеріями технологічності за М. Чошановим є: відтворюваність можливість застосування в інших навчальних закладах ефективність забезпечення високого результату; концептуальність тобто опора на певну наукову концепцію; системність на логіку процесу, взаємозв'язоків усіх його частин [210].

Г. Селевком була найбільш відома спроба систематизувати педагогічну технологію. До складових і джерел новітніх педагогічних технологій Г. Селевко трактує: соціальні трансформування і нове педагогічне мислення; науку – психологічну, педагогічну, суспільні науки; досвід минулого, український і закордонний; передовий педагогічний досвід; етнопедагогіку. Він виокремлює педагогічні технології на основі гуманістичної, особистісної орієнтації та педагогічного процесу; інтенсифікації та активізації діяльності студентів активні методи навчання; можливості організації та управління навчального процесу; дидактичного удосконалення та реконструювання матеріалу; використання новітніх і нових інформаційних засобів; конкретні предметні педагогічні технології; природовідповідні технології; альтернативні технології; виховні технології; соціально-виховні технології; технології розвивальної освіти та інші [180].

Педагогічна технологія повинна відповідати основним і методологічним вимогам. Виділяються такі головні критерії, за якими вибудовуються педагогічні технології, а саме:

- системність (повинна включати наступні ознаки системи: цілісність, логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин);
- концептуальність (кожна педагогічна технологія повинна направлятися на відповідну наукову концепцію, що охопила психологічне, дидактичне,

філософське, соціальне та педагогічне обґрунтування у досягненні освітніх цілей);

- ефективність (новітні педагогічні технології існують у певних умовах і мають бути ефективними за оптимальними витратами, що гарантуватимуть досягнення запланованого стандарту навчання);

- керованість, яка припускає можливість діагностичного планування, проектування процесу навчання, цілепокладання, системності діагностики, варіювання методами і засобами з метою корекції результатів;

- відтворюваність, що передбачає можливість застосування (відтворення, повторення) педагогічних технологій в інших подібних освітніх установах, іншими суб'єктами [14].

У будь-якій педагогічній технології можна виокремити наступні головні компоненти:

- змістово-процесуальний, що відображає ціль (конкретні і загальну мету); методи і форми навчання, виховання, зміст навчального матеріалу, розвитку студентів; методи і форми педагогічної діяльності викладача; діяльність викладача з управління навчального та виховного процесу;

- концептуальний, який відображає ідеологію, впровадження і проектування педагогічної технології;

- професійний компонент, який відображає залежність успішності відтворення і функціонування спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності викладача [14].

В освітній практиці В. Ковальчук, С. Федотенко виділяють: традиційні та інноваційні технології, інтерактивні технології, інформаційні технології, комунікативні технології, гуманітарні технології, традиційні та інноваційні технології, спрямовані на передачу та засвоєння знань, умінь та навичок з конкретної навчальної дисципліни, розвиток мислення та особистості, інноваційними технологіями вважають наступні, об'єктивно нові технології як результат педагогічного творчості; адаптовані закладу освіти технології

зарубіжної практики чи інших сфер професійної та соціальної діяльності; відомі освітні технології, що застосовуються в нових умовах [59; 101].

В ході професійної освіти використовують інноваційні методи та технології навчання, зокрема:

1. Інформаційні технології – використання комп'ютерних засобів для доступу до інформаційних ресурсів, застосування навчальних програм з метою розширення інформаційного поля, підвищення швидкості передачі і обробки інформації, забезпечення зручності трансформації і упорядкування інформації для перетворення її в знання. Інформаційні технології направлені на володіння новими засобами пошуку, переробки та застосування навчальної або наукової інформації, а саме засобами комп'ютерної техніки, інтернету, аудіо- та відеотехніки. Інформаційні технології сприяють формуванню особливого інформаційного середовища у навчальному закладі, інтенсифікують комунікативні зв'язки суб'єктів освітнього процесу, доповнюють безпосереднє спілкування через сучасні засоби. Сучасні інформаційні технології дозволяють отримувати освіту з будь якого місця[100].

2. Робота в команді (коучинг) – спільна діяльність студентів в групі під керівництвом лідера, спрямована на вирішення загальної задачі, синергійність досягнення результатів індивідуальної роботи членів команди з розподілом відповідальності та повноважень. Коучинг надає можливість проводити цілеспрямовані бесіди, які допомагають визначити цілі та розробити план розвитку, а також надихають на підвищення рівня майстерності. Як результат, професійна навчальна діяльність може стати більш персоналізованою, розсудливішою, спільною та цілеспрямованою. В кінцевому підсумку це має більш стійкий вплив на реальну практику.

Найкращі коучингові розмови – це розширення можливостей, повага та зростання професіоналізму. Все це покращує почуття власної самосвідомості викладачів та позитивного сприйняття характеру спілкування в закладі освіти [91].

Коучинг прямо зв'язаний з процесом мотивації, його вплив має дуже широкий спектр дії, оскільки мотивований студент якісніше виконує свою роботу, а отже, результативно впливає на рівень професійної підготовки.

3. Кейс-метод. Полягає у використанні конкретних дій та ситуацій для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень для гіпотетичних або життєвих ситуацій. Під кейсом розуміють вигадані події, або події, які реально відбуваються або відбулися в певній сфері діяльності і які використовуються для того, щоб підштовхнути на дискусію в навчальній аудиторії, спровокувати студентів до обговорення та аналізу ситуації, до прийняття адекватних рішень [101].

Кейси складають основи бесіди групи під керівництвом викладача. цей метод дозволяє розвинути навички аналізу, діагностики та прийняття рішень. застосування викладачем кейс-методу для навчання майбутніх кваліфікованих робітників з одного боку стимулює самостійність активності студентів, сформовує позитивну мотивацію до навчання, зменшує невпевненість і пасивність у собі студентів, забезпечує високу якість навчання і розвитку майбутніх професіонала, формує певні особистісні якості і компетенції, а з другого дає можливість самому викладачу самовдосконалюватись, поіншому мислити й діяти та оновлювати власний творчий потенціал [101].

4. Гра – рольова імітація студентами реальної професійної діяльності з виконанням функцій фахівців на різних робочих місцях. ігрове середовище спонукає студента до вияву «надситуативної активності», коли він виходить за межі того, що об'єктивно вимагає від нього певна роль, і на основі ініціативно-творчого підходу продукує нові ідеї, способи вирішення професійних завдань тощо. застосування дидактичних ігор сприяє перетворенню студента з об'єкта навчання в суб'єкта професійно спрямованої праці, що викликає його цілеспрямовану діяльність та творчу участь у самостійному формуванні професійної компетентності [101].

Використання ігор вирішує безліч завдань навчання, розвиває пізнавальний інтерес до предмету, активізує навчальну діяльність, сприяє

становленню творчої особистості, так багато ігор мають проблемний характер навчання.

5. Проблемне навчання – стимулювання студентів до самостійного пошуку знань, необхідних для вирішення конкретної проблеми. Проблемне навчання забезпечує активне ставлення студентів до оволодіння знаннями, уміннями і навичками, інтенсивний розвиток їхньої самостійності та пізнавальної діяльності.

Характерна риса проблемного навчання – постановка перед студентами проблемного завдання, яке створює проблемну ситуацію. Проблемне навчання має такі дидактичні можливості: підвищення якості знань, умінь і навичок; якісне опрацювання та засвоєння навчального матеріалу студентами; формування системи знань, умінь, засобів дій; уміння організовуватися у нових умовах; розвиток критичного мислення та пізнавальних інтересів студентів; розвиток розумових сил, пізнавальної активності, самостійного й творчого мислення; уміння висувати гіпотези, їх обґрунтовувати, здійснювати пошук шляхів більш надійного і творчого вирішення; формування у студентів готовності до пошуку шляхів розв'язання проблем, яких сповнене життя, та посилення ролі самого суб'єкта навчання в освітньому процесі; розвиток інтуїції, діалогічності, уміння аргументації; всебічний розгляд різноманітних наукових і практичних проблем; формування досвіду творчого спілкування; забезпечення самоактуалізації та самореалізації особистості; формування власного пізнавального стилю [101].

6. Контекстне навчання – мотивація студентів до засвоєння знань шляхом виявлення зв'язків між конкретним знанням і його застосуванням. Суть контекстного навчання полягає в використанні в якості основної навчальної процедури моделювання професійного змісту (контексту) майбутньої професійної діяльності студентів. Занурення студентів до відповідного контексту при вирішенні пропонованих орієнтованих завдань покликане сформувати в їхній свідомості взаємозв'язок ключових понять і технологій діяльності педагога, сприятиме набуттю практичного досвіду

моделювання, розвине у студентів психологічну готовність застосовувати отримані знання в майбутній практичній діяльності [101].

7. Навчання на основі досвіду (емпіричне навчання) – активізація пізнавальної діяльності студентів за рахунок асоціації їх власного досвіду з предметом вивчення. Студенти прагнуть, щоб визнавався їх попередній життєвий досвід. це особливо важливо, коли студенти збираються розвивати свою успішну кар'єру і якомога швидше застосовувати вже відоме з пережитого.

Суть цієї моделі міститься в двох важливих тезах: попередній досвід навчання ціниться й використовується як ресурс для подальшої освіти; навчання активне, змістовне й доречне для застосування в реальному житті. Конкретні цілі використання цього підходу полягають в наступному: він дозволяє глибше усвідомити, що теорія може означати на практиці; існує можливість застосувати інтелектуальне розуміння до вирішення реальних проблем; студент краще розуміє, як особисті цінності й знання впливають на його сприймання і вибір способу дії; готує студентів критично мислити про своє майбутнє і про свої ролі в якості працівника; навчає студентів багатьом так званим «м'яким навичкам», які хочуть бачити більшість сучасних роботодавців; бере до уваги різні способи, якими студенти сприймають і обробляють інформацію; він допомагає створити реальний досвід, який дозволяє студентам застосовувати навички, робити висновки й визначати для себе цінності [101].

8. Тренінг – активний метод навчання в тренувальному режимі роботи, що сприяє розкриттю і вдосконалення особистісного потенціалу, корекції засобів взаємодії вербального та невербального самовираження. Цей метод заснований на актуалізації професійних знань і умінь, рефлексії особистих соціально-перцептивних здібностей, формування почуттів, емоцій, підвищення компетентності в сфері ділового та міжособистісного спілкування. В процесі тренінгу основна увага приділяється практичному відпрацюванню навичок і вмінь, теоретичні блоки матеріалу мінімізовані.

Передбачає моделювання ситуацій з метою розвитку або закріплення певних навичок, освоєння нових моделей поведінки, зміни ставлення до виконання завдань та інше. Даний метод є не «базовим», включає: ділові, рольові та імітаційні ігри, дискусії, розбір практичних ситуацій тощо [101].

9. Індивідуальне навчання – вибудовування студентами власних освітніх траєкторій, де на основі формування індивідуальних навчальних планів і програм обов'язково враховують індивідуальні інтереси. Індивідуальна (модульна) система навчання – це гнучка інноваційна педагогічна технологія організації навчального процесу закладах вищої освіти, в основу наступної покладено індивідуальний підхід до освоєння модулів, навичок особистістю з визначеної професії за індивідуальними навчальними планами та програмами. Модуль – це автономна найменша частина, одиниця змісту якій відповідає певна тема конкретного курсу.

Модульне навчання передбачає самостійну роботу студента під керівництвом викладача, не обмежену традиційними регламентованими межами (часовими, організаційними, методичними). сутність модульного навчання полягає у тому, що слухач самостійно може працювати за запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, що включає в себе інформаційну частину, як методичні рекомендації у досягненні поставлених дидактичних цілей. Програми мають варіативний характер, зміст модулів постійно проходить оновлення з урахуванням соціального замовлення. Специфіка індивідуального навчання зумовлює необхідність забезпечення додаткових умов щодо якості їх навчання, а саме: цілі, зміст, форми і методи навчання мають враховувати вимоги ринку праці, роботодавців до рівня професійної підготовки, індивідуальні освітні потреби дорослої людини у неперервній професійній освіті, та забезпечення постійного моніторингу результатів навчання [101].

9. Міждисциплінарне навчання – використовують знання з різних галузей та їх концентрація і групування в контексті конкретної розв'язуваної задачі. Міждисциплінарне навчання – один із способів розвитку

обдарованості, спрямований на збагачення змісту навчання за допомогою системно вибудованих інтеграційних знань на основі глобальних тем філософського змісту, враховують можливість динаміки інтересу студентів при спеціально створених організаційно педагогічних умовах. основними цілями і завданнями міждисциплінарного навчання є: створення умов для розкриття і розвитку індивідуальності; створення умов для розвитку творчих можливостей; розвиток цілісного сприйняття світу; розвиток всіх видів мислення і здатності до вирішення проблем; розвиток здатності до самостійних дослідженням, вмінню працювати спільно; розвиток здатності до самопізнання, формування позитивної «Я – концепції» і розуміння цінності й унікальності іншої людини. використання технології міждисциплінарного навчання формує мета предметні універсальні навчальні дії, що дозволяє виходити на новий результат навчання і нову оцінку діяльності студентів [101].

10. Проектна діяльність – форма індивідуальної або групової роботи. Метод проектів, який передбачає діяльність студентів, може розглядатися як технологія не тільки навчання, а й формування компетентностей як найбільш високих структурних компонентів результатів освіти. Одним із важливих моментів при навчанні є логічно побудоване по процесу та змісту педагогічне консультування. Продуктом проектування може бути навчальний проект, текст виступу, реферат, доповідь тощо [101].

11. Випереджувальна самостійна робота – вивчення студентами нового матеріалу перед тим, як викладач буде презентувати їх на лекції та інших аудиторних заняттях [101].

12. Комунікативні технології спрямовані на вдосконалення способів взаємодії з людьми та пов'язані з організацією парної, групової, колективної або індивідуальної роботи. До таких технологій можна віднести діалогічні технології, технології організації групової та колективної діяльності, тренінг, спілкування тощо [101].

На нашу думку для формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) найдоцільніше використовувати наступні педагогічні технології: міждисциплінарність, тренінгові технології та кейс-метод.

3.1.1. Міждисциплінарність як засіб в процесі професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного)

Міждисциплінарний підхід значно пришвидшив розвиток науки загалом. На сьогодні якість професійної підготовки майбутніх психологів (спеціальних, клінічних) значною мірою залежить від того, як структурно побудовані навчальні плани, що забезпечують викриття діалектичного взаємозв'язку між навчальними дисциплінами, а також вміння викладача постійно підтримувати у об'єктів навчання інтерес до таких зв'язків. З огляду на це актуальним є питання про те, як найбільш доцільно використовувати ці міжпредметні зв'язки викладачеві задля підвищення ефективності логічної діяльності майбутніх фахівців. При цьому ми враховуємо, що мислення безпосередньо пов'язане зі знаннями та розуміннями. Тому ми цілком підтримуємо думку М. В. Савчина про те, що, включаючись у процес мислення, знання стають додатковим стимулом його розвитку (тобто мова йде про одержання нового знання). Саме взаємодія знань зумовлює утворення індивідуально своєрідної структури особистого значення [40; 178].

Проаналізуємо поняття терміну «міждисциплінарні (міжпредметні, міжсистемні) зв'язки» та з урахуванням цього визначимо проблематику міждисциплінарності і проаналізуємо роль міжпредметних зв'язків у системі професійної підготовки майбутніх фахівців із урахуванням психологічної складової. Проблема міждисциплінарності не є новою, її почали досліджувати ще в період становлення дидактики. Так вчений К. Ушинський звертав свою увагу на необхідність забезпечення міжпредметних зв'язків у навчальному

процесі, зазначаючи, що міжпредметні зв'язки сприяють подоланню , а також сприяють підвищенню ефективності цього процесу [40; 199].

На цьому неодноразово наголошували М. Шеремет С. Миронова, Н. Пахомова, Л. Руденко, В. Синьов, Л. Фомічова, А. Шевцов, Д. Супрун, вирішенні актуальних для спеціальної освіти проблеми передбачає досконале опанування майбутніми фахівцями опануванням теоретичних мультидисциплінарних знань та новітніх психологічних та педагогічних технологій, практичними вміннями проведення діагностичного, та передбаченого вивчення особистості з аналізом комплексу порушення, ідентифікацією психічних і соматичних станів та сталих характерологічних рис, активізації та пригальмованості психічних проявів тощо [191].

Міждисциплінарність – це новітній принцип навчання, що впливатиме на відбір та комплексність навчального матеріалу цілої кагорти предметів, підсилюючи послідовність знань студентів, орієнтує на застосування комплексних форм організації навчання, активізує нові методи навчання та забезпечуючи цілісність навчально-виховного процесу.

Продуктивність міждисциплінарного підходу до вивчення проблем людини переконливо показав Б. Ананьєв [11], який підкреслював існуюче суміщення двох протилежних тенденцій – усе більш зростаючої диференціації та все більш потужної інтеграції різних наук. Він зазначав, що у сфері людинознавства тенденція зростаючої диференціації і прогресу аналітичних методів науки найтіснішим чином переплітається із синтетичними підходами до реальних цілісних або складних видів людської діяльності.

На думку Б. Ананьєва, інтеграція наук, що поєднується зі спеціалізацією, визначається насамперед прогресом філософського вчення про людину. Визначаючи дисципліну як специфічний комплекс знань, який пристосований до викладання, набір процедур та методів змістовних уявлень, викладання дисциплін необхідно організовувати з урахуванням необхідності формування критеріїв професійної компетентності. Побудова цього підходу повинна базуватися на міжпредметності і системності. Компоненти повинні

формуватися послідовно та повною мірою з урахуванням професійних потреб і специфіки конкретної спеціальності. Формувати компоненти професійної компетентності необхідно впродовж усього терміну навчання, починаючи з першого року та завершуючи останнім. Необхідно враховувати результати сформованості кожного компоненту і формувати наступний компонент у комплексі з попереднім. Заключною стадією формування професійної компетентності повинна бути сформованість рефлексивного компоненту [11].

Кожна з дисциплін використовує свій формалізований комплекс символів та знакових систем, причому кожна з них має свою семантику, синтаксис і граматику, що надає нам можливість уявити весь комплекс дисциплін як знаковий текст.

Враховуючи специфіку викладання у закладі вищої освіти, вважаємо за доцільне врахувати наступне:

- підготування нової теми сприятиме співпраці між різними викладачами педагогічних, психологічних та медичних дисциплін, об'єднати їхні зусилля, допомогти розглянути подібні теми з різних точок зору, уникнувши дублюванню матеріалу під час вивчення різноманітних дисциплін;

- міждисциплінарні ситуації та теми дають можливість викладачу оновити існуючий зміст навчання;

- підготовка занять на основі міждисциплінарного підходу сприятиме розвитку творчого мислення, розробки нових цікавих вправ, стимулюватиме професіоналізму викладача [146].

Міждисциплінарний підхід має значну перевагу серед яких є:

- бажання студента до вивчення виділеної дисципліни, фундаментального розуміння та порівняння, застосування вже набутих знань особливо на практиці;

- можливість по-іншому висвітлити вже давно відомий матеріал;

- залучення з інших галузей для підвищення самостійності та творчої креативності студентів;

- впровадження набутих знань, навичок та умінь в одне ціле та сприймання вже оволодівшого протягом усього навчання матеріалу як нерозривної системи;

- здатність реалізувати основні дидактичні принципи навчання [146, С. 162].

Ю. Кузь вважає, що теоретична модель міжпредметних зв'язків навчальних дисциплін в умовах закладу вищої освіти – це дидактична система, що направлена на забезпечення якості професійної підготовки. На думку науковця, ця система впливає на формування у суб'єктів навчання здатності й готовності до засвоєння міжпредметного матеріалу суміжних навчальних дисциплін, уміння використати його науковий зміст як методологічний, теоретичний та інформаційно-технологічний засіб вирішення міжпредметних навчальних і професійних завдань, обґрунтування й виконання цільових видів пізнавальної і професійної діяльності, розвитку практичного мислення й наукового світогляду. У контексті вищеописаного потрібно виділити те, що для сучасної науки особливим є посилення взаємозв'язків між різними галузями. [40; 113].

У своїй роботі Д. Супрун описувала міждисциплінарність як систему взаємодії декількох дисциплін. Взаємодія відбувається від простого обміну ідеями до взаємної інтеграції концепцій, методологій, досліджуваних процедур [191].

Міждисциплінарний підхід може здійснюватися при розробці та узгодженні робочих програм психологічних курсів із робочими програмами загальних і спеціальних дисциплін, а викладання спеціальних предметів будуватися на базі системоутворюючих ідей та понять.

До завдань міждисциплінарного підходу можна віднести створення загальної системи аксіом для необхідного набору дисциплін нормативної та вибіркової частини. Більшість дисциплін навчального плану підготовки бакалаврів психологів належать до психологічних і педагогічних. Базові

психолого-педагогічні дисципліни вивчаються на I і II курсах, загальні та спеціальні психолого-педагогічні дисципліни впродовж останніх двох років.

Особливий вплив на формування професійної компетентності надають не тільки медичні але й психолого-педагогічні предмети які вивчаються на різних курсах. Проаналізувавши навчальний план ми зупинилися на нормативній частині яка поділяється на певні цикли:

I Цикл загальної підготовки

«Українська мова (за професійним спрямуванням)»;

«Історія української державності»;

«Українська культура»;

«Іноземна мова»;

«Інформаційні технології та технічні засоби навчання у спеціальній психології»;

«Безпека життєдіяльності»;

«Екологія».

Детально зупинимося на II та III циклах

II Цикл фундаментальної, природничо-наукової підготовки

«Інформаційні технології та технічні засоби корекційного навчання»

Потребують від сучасного фахівця знань про новітні інформаційні технології, розкрити їх вплив на науково-технічний і соціально-економічний розвиток техноінформаційного суспільства; основ інформаційної культури в загальній та професійній освіті психолога (спеціального, та клінічного); можливість використовувати для вирішення різних діагностичних та корекційних проблем, пов'язаних з професійною діяльністю; використовувати навички програмних засобів і навичок роботи в комп'ютерних мережах та вміти створювати навчальний матеріал.

«Анатомія, фізіологія та патологія дітей та підлітків з основами генетики»

Є базисним для сприйняття студентами циклу медичних та психолого-педагогічних дисциплін. Вирішення проблем, які будуть перед майбутнім

психологом неможливе без знань вікових особливостей структури, функції та регуляції діяльності кожного органу, його взаємодії з іншими органами і віковими особливостями функціонування організму. Щоб помітити відхилення того чи іншого органу або навіть цілої системи і відновити повністю або частково його попередню функцію, потрібно знати, якою вона повинна бути на даному віковому етапі. Також психолог повинен розуміти суть спадкової норми і патології, щоб правильно і свідомо організувати корекційних процес, забезпечити максимальну ефективність впливу на дитину з урахуванням його стану здоров'я і функціональних можливостей.

«Основи медичних знань з гігієною дітей та підлітків»

Вивчення даного предмету допоможе сформуванню знань та вміння надавати першу долікарську допомогу при екстремальних та невідкладних станах та проводити профілактику різних захворювань і травм.

«Фізіологія і патологія вищої нервової діяльності та сенсорних систем»

Основою даного курсу є вивчення уяви про фізіологічні механізми вищої нервової діяльності, уяви про тип вищої нервової діяльності людини відповідно основним властивостям нервових процесів, уяви про роль функціональних систем у компенсації порушень. Уяви про функціональні нервові системи, їх значення для цілісного виконання функцій, ознайомлення із специфічними особливостями вищої нервової системи з типами її в нормі та патології. З'ясування ролі сенсорних систем в організації вищої нервової діяльності як вищої форми фізіологічної інтеграції в умовах норми при патології.

«Психопатологія та клінічні основи інтелектуальних порушень» .

Студенти, повинні навчитися всебічному і ціннісному розумінню хворої дитини, творчо і критично сприймати матеріал, бачити перспективи її розвитку і могли творчо застосовувати знання. В роботі психолога точно диференціювати психічну норму і психічну патологію відповідно до віку та особливостей характеру, та надати безпомилкові рекомендації батькам.

«Невропатологія»

Завданням є вивчення нервової системи дітей різних вікових груп, вивчення захворювань нервової системи стосовно проблем навчання з різними порушеннями. Студенти-психологи ознайомлюються з компенсаторними можливостями мозку дитини. Наявністю великих резервних можливостей нервової системи. При вивченні даного предмета студенту необхідно запам'ятати, що під розвитком в неврології розуміють безперервний процес зміни морфологічних структур і функціональних систем головного мозку в залежності від віку. Необхідно звернути увагу на те, що задача психолога (спеціального, клінічного) заключається в тому, щоб в кожному конкретному випадку проаналізувати причини затримки розвитку тієї чи іншої функції і тільки після цього знайти правильних спосіб для її усунення.

«Основи наукових досліджень»

Набуття студентами знань з основ методології, методів та наукових понять психологічного дослідження; формування практичних навичок та вмінь застосування наукових методів в ході психологічного дослідження; ознайомлення з ети визначати актуальну проблему дослідження, його цілі та завдання, формулювати гіпотезу дослідження; планувати та проводити психологічне дослідження, обробляти та інтерпретувати його результати, узагальнювати матеріали дослідження у вигляді наукової роботи.

III Цикл професійна та практична підготовка

«Загальна психологія із практикумом»

Дає можливість теоретично і практично підготувати студентів до професійної діяльності, даючи необхідні знання, передусім про психологію особистості та можливості особистісного зростання, діяльність та спілкування, між особові стосунки, розвиток пізнавальної та емоційно-вольової сфер. Без цих знань неможливе успішне формування професіонала, здатного здійснювати особистісно орієнтовне навчання і виховання, мати комплексне знання про цілі, завдання, зміст і принципи професійної діяльності психолога, здійснювати індивідуальний підхід до людей. вміти проникати в

суть іншої людини, визначати її єдиність орієнтації, що знаходять вираження в ідеалах, потребах, інтересах; - володіти вміннями психолого-педагогічного спілкування.

«Вікова психологія та аномальний онтогенез»

Ознайомлення з теорією психічного розвитку, яка спирається на положення про «соціальне наслідування» психічних властивостей та здібностей, про активне «присвоєння» індивідом матеріальної та духовної культури, створеної людством; розкриття закономірностей психічного розвитку у його зв'язку з навчанням та вихованням; розуміння найважливіших етапів психічного розвитку, вікових та індивідуальних особливостей психіки людини; досягнення розуміння того, що в процесі розвитку у психіці людини відбуваються різні якісні перетворення в залежності від фізичного самопочуття, соціального статусу та мотивації; сформулювати уявлення про те, що соціальна ситуація розвитку особистості впливає на внутрішню позицію та поведінку людини; розкриває специфіку провідного виду діяльності та виділити ті специфічні новоутворення в психічних процесах та властивостях особистості, які формуються під впливом різних видів діяльності.

«Педагогічна психологія»

Аналіз студентами основних теорій навчання та виховання, які розроблені зарубіжними та вітчизняними науковцями; вивчення ними основних особливостей процесу навчання та виховання людини на різних вікових етапах її життя та їх вплив на психічний та особистісний розвиток; оволодіння методами дослідження рівня розвитку пізнавальних процесів, станів та властивостей дітей різного віку, які є важливими та інформативними для професійної праці вчителя та психолога, а також вміннями діагностувати особистісні чинники професійної діяльності, оволодіти навичками психодіагностики професійних здібностей психолога; дослідження студентами індивідуальних психічних станів, процесів та властивостей з метою виявлення розвиненості психологічної культури, професійних якостей, розробка напрямків самовдосконалення і саморозвитку; опанування

оптимальними формами, виховання цінності праці, методами психолого-педагогічної роботи з учнями щодо їх розвитку в умовах праці. Уміння організувати навчально-виховний процес як психолого-педагогічну взаємодію, направлену на розвиток особистості людини; оволодіння професійними навичками та техніками, психологічним інструментарієм; вміння адекватно проявляти власні емоції, володіти собою та власними емоційними станами.

«Соціальна психологія»

Оволодіння основними методами дослідження соціально-психологічних явищ, структури групи, закономірностей групової динаміки, вивчення особистості; засвоєння засобів, компонентів, механізмів та прийомів спілкування, соціальної перцепції та впливу; оволодіння навичками прогнозування та проведення соціально-психологічного дослідження з метою вивчення структури динамічних процесів у групі а також феноменів лідерства та управління; опанування основних аспектів та методів прикладної соціальної психології; оперувати понятійно-категоріальним апаратом соціальної психології; складати програму і самостійно проводити соціально-психологічні дослідження; проводити психодіагностику особистості та її взаємовідносин у колективі, малих групах сім'ї; використовувати прийоми ефективного слухання, перцепції та психологічного впливу на клієнта; ефективно розв'язувати міжособистісні групові та міжгрупові конфлікти та запобігати їх виникнення; визначати соціально-психологічну структуру великих і малих груп; формулювати рекомендації щодо формування сприятливого психологічного клімату в колективі.

«Спеціальна психологія»

Висвітлити методологічні, теоретичні і прикладні аспекти психології дітей з вродженими або набутими порушеннями психофізичного розвитку; дати уявлення про загальнопсихологічні, психофізіологічні, клініко-психологічні і соціально-психологічні принципи вікової динаміки розвитку в умовах

дизонтогенезу; ознайомити з основами диференційної діагностики розумової відсталості та межових станів інтелектуальної недостатності.

«Історія психології та психологічних вчень»

Вивчення основних етапів та умов становлення психологічного знання в контексті розвитку науки і культури певного історичного періоду; аналіз творчих ідей та наукових надбань відомих психологічних шкіл та науковців, що зробили суттєвий внесок в розвиток психологічної науки; опрацювання основних напрямків світової та вітчизняної психології в їх історичній динаміці; формування цілісної картини генезису психологічних ідей; знайомство з основними напрямками розвитку сучасної психології. Базові уявлення про виникнення та динаміку розвитку психологічних знань в світовій та вітчизняній науці; здатність застосовувати основні історико-психологічні методи дослідження розвитку психологічного знання; сучасні уявлення про основні напрями, тенденції розвитку психологічного знання.

«Вступ до спеціальності «спеціальна психологія» та психологічна деонтологія»

Сприяє адаптації студентів до умов навчання у закладі вищої освіти, активному і свідомому їх включенню до самостійної навчальної, наукової, громадської діяльності; пробуджувати інтерес студентів до теорії та практики, сформувати установку на опанування професійними знаннями, необхідними для професійної діяльності; створення основи для професійного мислення, формування об'єктивного адекватного образу майбутньої професії, ознайомлення з предметом, об'єктом, метою майбутньої професійної діяльності, розвиток уявлення про необхідні професійні знання, уміння, навички, функції фахівця, його професійно важливі якості, професійну спрямованість на корекційну підтримку осіб з обмеженими психофізичними можливостями тощо.

«Експериментальна психологія»

Розкрити типи, етапи, плани і умови проведення психологічного експерименту; навчити аналізувати та обирати комплекс взаємодоповнюючих психологічних методів та діагностичних методик для проведення

дослідження; сформувати вміння, проводити організовувати експериментальні та емпіричні дослідження; розвивати вміння оцінювати надійність і валідність психологічного дослідження. підбирати комплекс взаємодоповнюючих психологічних методів та психодіагностичних методик для проведення дослідження; сформувати навички первинної та вторинної обробки результатів психологічного дослідження; професійно організувати та проводити експериментальні та емпіричні дослідження; застосовувати навички первинної та вторинної обробки результатів психологічного дослідження; аналізувати усі етапи психологічного дослідження з точки зору дотримання усіх вимог та усувати наявні недоліки.

«Корекційна педагогіка»

Формування у студентів понять корекційної педагогіки на підґрунті вивчення історії та науково-практичного мислення їх становлення, забезпечення студентів знаннями теорії роботи з людьми, які мають певні порушення психофізичного розвитку, прищеплення особливого ставлення до дітей з порушеннями психофізичного розвитку, стимулювання студентів до активної аналітико-пошукової роботи, направленої на визначення ефективних шляхів подолання порушень.

«Психодіагностика та відбір дітей у спеціальні заклади»

Отримати комплекс знань про теоретичні основи психодіагностики порушень розвитку дітей, особливості психодіагностичної процедури дослідження дітей (у нормі та з порушеннями розвитку), а також характеристиці методів і методик психолого-педагогічної діагностики, процедури їх проведення, способів обробки даних, аналізу та інтерпретації результатів методик; на практиці здійснювати психодіагностичне обстеження дітей та підлітків; адаптувати психодіагностичний інструментарій відповідно до потреб та можливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку; визначати актуальний рівень розвитку дитини та зону найближчого розвитку з метою надання адекватної психологічної допомоги, на професійному рівні приймати рішення, виходячи з результатів психодіагностичного обстеження;

складати психолого-педагогічне заключення за результатами психодіагностичного обстеження; забезпечувати необхідний рівень надійності діагнозу шляхом застосування паралельних стандартизованих та нестандартизованих методик; проводити диференційну психодіагностику.

«Психологічне консультування»

Дає змогу оволодіти студентам навичками проведення та аналізу консультативної бесіди; вербальними і невербальними навичками підтримки консультативного контакту; опанувати різні підходи психологічного консультування з оцінкою їх сильних та слабких сторін; підкреслити важливість вибору тієї концепції, яка найбільш відповідає власній індивідуальності та специфіці тих завдань, які вирішуються в психологічній практиці; актуалізувати формування професійного мислення; сформувати систему понять та уявлень тріадного підходу до індивідуального психологічного консультування.

«Психологічна корекція»

Ознайомлення зі способами та засобами проведення психологічної корекції, тобто оволодіння різними психокорекційними технологіями, які направлені на компенсацію та виправлення інтелектуальних і емоційно-вольових проблем у дітей з різними варіантами порушень психічного розвитку; розкриття специфіки психокорекції як особливої галузі психологічної науки, що пов'язує теорію з практикою; формування адекватного уявлення про роль та місце психокорекційних засобів та методів в системі психологічного супроводу дітей та дорослих, які мають психофізіологічні особливості розвитку та про можливості, переваги і недоліки кожного методу; вироблення системного та комплексного підходу до психокорекційної роботи з дітьми, які мають різні типи порушень; забезпечення засвоєння етичних норм, обов'язкових для спеціаліста, який займається психокорекційною роботою; чітко формулювати основні цілі психокорекційної роботи; виділяти коло завдань, які повинні конкретизувати основну мету; визначати зміст корекційних занять з урахуванням структури

дефекту, індивідуально-психологічних особливостей дитини та розвитку провідного виду діяльності; - визначати форму роботи з дитиною; відбирати відповідні методи та техніки з урахуванням вікових, індивідуальних та фізичних можливостей дитини; планувати форму участі батьків і інших осіб в корекційному процесі; розробляти методи аналізу оцінки динаміки психокорекційного процесу; готувати обладнання та необхідний стимульний матеріал.

Розкривши предмети вивчення що надають можливість розширити рівень розуміння студентами основ професійної компетентності, сприятиме переносу знань з інших галузей знань для зрозуміння сенсу тієї чи іншої психологічної проблеми. Міжпредметна інтеграція є однією із значущих педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх психологів (спеціальних, клінічних). Використання її у педагогічному процесі значно впливає на розвиток усіх компонентів професійної компетентності, особливо на мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний за рахунок вивчення дисциплін професійного спрямування й організації їх у певну систему.

Для формування професійної компетентності нами було введено теми для з таких дисциплін:

«Вступ до спеціальності «Спеціальна психологія» та психологічна деонтологія»,

«Педагогічна психологія»,

«Психологічна корекція»

«Психодіагностика та відбір у заклади освіти», що ґрунтувалися на міждисциплінарному підході, які передбачали етапи (вивчення таких тем):

«Вступ до спеціальності «Спеціальна психологія» та психологічна деонтологія»:

Тема: Формування адекватного сприймання інклюзивної освіти. Вивчення даної теми забезпечувало студентам формуванню таких знань про особливості інклюзивної освіти, її переваги, недоліки; що у студентів навчали

адекватно сприймати освітній процес у контексті інклюзії, здійснювати його у закладах освіти.

«Педагогічна психологія»

Тема : Співпраця з сім'єю як основа професійної підготовки педагогів мала на меті сформувані у студентів знань, умінь та навичок співпраці з родинами і передбачала безпосереднє спілкування, співпрацю та кооперацію студентів з батьками вихованців.

«Психодіагностика та відбір у заклади освіти»

Темою: Співпраця та взаємозв'язки в освітньому процесі, де в умовах інклюзії прогнозувалося поглиблення та закріплення практичних знань, навичок у студентів з інклюзивного навчання дітей, сформованості вміння інтегрувати знання з різного циклу дисциплін. Отже, впровадження цих тем є головною умовою успішної реалізації міждисциплінарного підходу у умовах закладу вищої освіти для психологів (спеціальних, клінічних).

«Психологічна корекція»

Темою: Співпраця та взаємозв'язки в освітньому процесі в умовах інклюзії передбачалось ґрунтовне закріплення знань та практичних навичок студентів з інклюзивного навчання дітей, формування вміння інтегрувати знання з різного циклу дисциплін.

Отже, запровадження цих тем є основною умовою успішної реалізації міждисциплінарного підходу у умовах закладу вищої освіти для психологів (спеціальних, клінічних).

3.1.2. Тренінгові технології як процес формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного)

У закладі вищої освіти набувають поширення тренінгові технології навчання професійного спілкування, які ґрунтуються на положеннях: розвиваючого навчання; психологічної теорії; активного психологічного навчання, психологічного тренінгу. Виходячи із загальновідомого поняття тренінгових технологій в умовах професійної підготовки психологів

(спеціальних, клінічних) для удосконалення практичного досвіду та актуалізації набутих теоретичних знань, то доцільним буде впровадження в систему психолого-педагогічної підготовки різних модифікацій тренінгових технологій (тематичних або структурних). Крім того, теоретичне обґрунтування і пояснення принципів, методів і динамічних аспектів психологічного тренінгу дає змогу нам найефективніше застосовувати їх у процесі професійної підготовки. Отже, тренінг як система спеціально організованих дій дозволяє оволодіти певними аспектами поведінки й діяльності та перебудувати їх, тим самим здійснивши поступовий перехід на більш високий рівень.

Тренінгові технології в освітній процес майже не мають предметних або функціональних обмежень. Отже, стає можливою розробка тренінгової технології формування професійної компетентності у студентів як майбутніх професіоналів. Розглядаючи засоби та способи реалізації тренінгу формування професійної компетентності у процесі професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних) у професійній сфері, ми переконалися у тому, що його можна вибудувати в загальній структурі професійної підготовки в такій організаційній формі.

Проблемами впровадження тренінгових технологій присвячені праці науковців І. Вачкова, В. Лефтерова, С. Макшанова, Л. Мороз, Л. Шнейдер, Т. Яценко та ін [36;70].

Більш деталізовано історію розвитку педагогічних технологій було розкрито в роботах А. Нісімчука, О. Падалки, О. Пехоти та ін. [150;162]. Масове впровадження педагогічних технологій дослідники відносять на початок 60-х рр. і пов'язують його з реформуванням напочатку американської, а пізніше і європейської школи (В. Безпалько, Б. Блум, М. Кларін, В. Кукушин, И. Марев, О. Пехота та ін.)[24;162;191].

Д. Супрун у своєму дисертаційному дослідженні вважала основною рисою технологій навчання - це 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 [191].

На думку О. Дубовик тренінгові технології виконують не тільки навчально-розвивальні функції, а й сприяють особистісному зростанню, цілі якого виходять далеко за межі професійної освіти. Діалектичний зв'язок структурних компонентів діяльності та властивостей особистості в процесі тренінгу професійно-психологічного спрямування розкривається через принцип взаємної детермінації кількісних, якісних і структурних перетворень особистості [70].

Відповідно вимогам, заклад вищої освіти визначає концептуальні засади використання тренінгових технологій з іншими, у тому числі традиційними технологіями навчання; творчий підхід до їх реалізації; розгортання у тренінгу психологічної структури навчально-професійної діяльності; практична спрямованість і доцільність тренінгових програм; розвиток вищих психічних функцій суб'єкта навчально-професійної діяльності; становлення професійної компетентності майбутнього фахівця; запуск рефлексивних процесів особистості, направлених на її саморозвиток та самозміну [70].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить про те, що різні науковці освітніх інновацій визнають навчальний тренінг одним із ефективних засобів підготовки майбутніх психологів (спеціальних, клінічних) до професійної діяльності. Тренінг – це форма соціальної та педагогічної діяльності, що направлена на оволодіння життєвою компетентністю шляхом збагачення не тільки знаннями, але й життєво-практичним та емоційно-особистісним досвідом завдяки використанню інтерактивних засобів навчання [28].

Тренінг – це одночасно ефективний та практичний метод оволодіння новими знаннями; способом формування бажаних, більш ефективних умінь і

навичок, а також більш успішних моделей поведінки; конструктивне спілкування; форма розширення власного набутого досвіду [147].

На думку Л. Шепелевої тренінг – це сильні короткотривалі навчальні заняття, направлені на створення, систематизацію і розвиток певних навичок, потрібних для виконання конкретних професійних завдань навчальних або особистісних, у поєднанні з посиленням мотиву особистості стосовно вдосконалення роботи [212].

І. Вачков вважає, тренінг виник не в психотерапії (клінічній), а в практичній роботі зі здоровими людьми. Автор визначає тренінг як: комплекс активних методів психології, які застосовуються з метою формування навичок саморозвитку і самопізнання [36;70].

Особливою формою організації навчальної діяльності, яка інтегрує традиційні й активні методи, є тренінг. Формування професійної компетентності здійснюється опосередковано, через передачу студентам у ході психологічного тренінгу такої інформації, яка може слугувати основою для вироблення відповідних професійних умінь та навичок майбутнього психолога (спеціального, клінічного).

Відбір змісту проблемних ситуацій і його структурування відповідно до професійних функцій викладача сприятиме становленню активності студентів, розвитку інтелектуально-творчого й емоційно-соціального потенціалу, без чого неможливо підвищити рівень сформованості мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компоненти професійної компетентності.

При цьому дуже важливо, щоб зміст проблемних ситуацій професійної діяльності майбутніх психологів (спеціальних, клінічних) набував особистісного значення для студентів як майбутніх фахівців психологічної сфери. Тоді способи розв'язання проблемних ситуацій стають особистим досвідом, а здійснення професійних функцій майбутнього психолога (спеціального, клінічного) стає можливим на засадах сформованості структури професійної компетентності. Забезпечують цей процес не тільки

традиційні, а й активні методи навчання і форми організації навчальної діяльності студентів.

У контексті нашого дослідження ми обрали тренінг, як спосіб ефективного формування професійної компетентності, який забезпечуватиме якнайповніший її розвиток у процесі підготовки. На нашу думку, взаємодія студентів в умовах психологічного тренінгу забезпечуватиме поступовий перехід від нижчого до вищого рівня сформованості професійної компетентності. Це дасть можливість, визначити компоненти та їхні показники, що входять до структури професійної компетентності; забезпечити безпосередній розвиток у студентів кожного компонента; виявити рівні сформованості професійної компетентності у студентів як майбутніх професіоналів в умовах тренінгових занять.

Результатами професійного тренінгу є зростання професіоналізму, підвищення ефективності професійної діяльності, переважання позитивних емоцій, зростання рівня задоволеності студента процесом навчання, а отже й формування професійного інтересу [203].

Ефективність самого тренінгу визначається структурою та логічними зв'язками його побудови та розвитку з метою - виявлення неефективності дій та заміни ефективними діями. Тому тренінг як інтенсивний курс підвищення рівня сформованості професійної компетентності призначений для вироблення практичних вмінь і навичок для формування певних видів здібностей, необхідних для компетентного здійснення професійної діяльності.

Тренінг як особлива організована групова форма роботи, що ґрунтується на системі спеціально організованих дій та взаємодії учасників групи, спрямований на підвищення розвитку професійної компетентності майбутніх психологів (спеціальних, клінічних). Відповідно до наших завдань тренінг має конкретну спрямованість.

Основою для процесу формування професійної компетентності у студентів стала програма наскрізного тренінгу, яка спиралась на принципи послідовності та системності, складалась з трьох етапів і у якій були визначені

конкретні практичні вправи та змодельовані проблемні ситуації. Тренінг професійної компетентності проводився на першому, другому та третій курсах в рамках чітко визначених дисциплін:

1 курс – «Вступ до спеціальності «Спеціальна психологія» та психологічна деонтологія»;

2 курс – «Педагогічна психологія»;

3 курс – «Психологічне консультування».

На першому курсі студентам пропонувались вправи на емоційний та фізичний розігрів, знайомство та входження у тренінгову групу, подолання тривожності, створення позитивно-емоційної єдності групи пробудження командної взаємопідтримки, відповідальності, згуртованості.

На другому курсі пропонувались вправи на вербальну та невербальну комунікацію, розв'язання змодельованих педагогічних ситуацій.

На третьому курсі під час тренінгових занять студенти виконували вправи на інтеграцію тренінгової групи партнерську взаємодію розуміння значення терміну «партнерська дистанція» та її важливість комунікації, розвиток здатності аналізувати власну систему ціннісних орієнтацій, мотивів, установою.

На кожному етапі проведення тренінгу, він мав чітко окреслену мету та завдання з поступовим заглибленням у зміст професійної діяльності з урахуванням специфіки формування професійних компетентностей в системі «Людина-Людина».

Програма наскрізного тренінгу передбачає поступовий перехід від одного етапу до іншого відповідно до структури професійної компетентності майбутніх працівників.

Загальною метою тренінгу професійної компетентності є:

1. Формування у студентів адекватного розуміння професійної компетентності як необхідної складової професіоналізму педагога.

2. Підвищення індивідуального рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності.

Тренінг професійної компетентності як ефективна форма навчання і засіб розвитку психолого-педагогічності компетентності в майбутніх психологів (спеціальних, клінічних) дав змогу вирішити такі завдання:

1) дати певні знання про професійну компетентність майбутнім психологічним працівникам;

2) виробити в них практичні навички і вміння аналізувати та моделювати соціальні ситуації;

3) сформуванати індивідуальний рівень професійної компетентності в умовах моделювання педагогічних ситуацій;

4) розвинути здатність до застосування набутого досвіду, до адекватного розуміння ситуації, розпізнавання проблем, прогнозування і пристосування до умов діяльності.;

5) навчити студентів прийомів підвищення інтелектуально-творчого потенціалу для ефективного розвитку професійної компетентності.

Результати, які очікувались від реалізації програми наскрізного тренінгу полягали у наступному:

1. Позитивна динаміка рівня сформованості професійної компетентності.

2. Адекватне ставлення до діяльності в соціальній сфері.

3. Активізація механізмів аналітичної діяльності.

4. Розвиток рефлексії в майбутніх психологів.

5. Активізація інтелектуально-творчого потенціалу студентів.

6. Розвиток оптимальних стратегій поведінки в типових і нетипових ситуаціях.

Окрім принципів наступності та системності в основу наскрізної програми запропонованого тренінгу були покладені також принципи: принцип активності, принцип рефлексивно-ситуаційний, принцип суб'єкт-суб'єктних відношень.

Принцип активності відображається у вивченні та аналізі різних аспектів педагогічних ситуацій, у моделюванні типових і нетипових ситуацій, в активній роботі кожного студента.

Принцип рефлексивно-ситуаційний полягає в осмисленні, критичному аналізі та оцінюванні ефективності свого потенціалу при моделюванні професійних ситуацій.

Принцип суб'єкт-суб'єктних відношень відображається в рівноправності позицій керівника тренінгу і його учасників.

Принцип експериментування передбачає активний пошук учасниками нових стратегій і видів поведінки, нових способів розв'язування проблемних ситуацій.

Тривалість занять, передбачених наскрізною програмою різна. Час проведення тренінгу може бути від однієї години до двох і більше годин. Основні методи тренінгової роботи: дискусійні методи групового розв'язування проблемних ситуацій, ситуаційно-рольова гра, аналіз конкретних ситуацій, моделювання проблемних ситуацій, система корекційних вправ тощо.

Сукупність різних методів активізував студентів, що дало змогу кожному стати активним учасником. Аналіз ефективності психологічного тренінгу професійної компетентності, спрямованого на набуття актуального досвіду й особистого переживання, активізацію механізмів інтелектуально-творчого потенціалу особистості майбутніх психологів (спеціальних, клінічних), сприяв підвищенню рівня сформованості професійної компетентності і тим самим забезпечував здатність суб'єкта бути активним і відповідальним у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, тренінг професійної компетентності передбачав стимулювання у психологів (спеціальних, клінічних) внутрішньої активності, яка була спрямована на оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками, з метою реалізації свого особистісного внутрішнього потенціалу;

вміння самостійно й відповідально вирішувати навчальні та професійні завдання.

Зміст тренінгу був розроблений відповідно до виділених компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного.

Розроблена та впроваджена нами програма наскрізного тренінгу професійної компетентності підтвердила думку про те, що тренінгові вправи є яскравим засобом цілеспрямованого розвитку і формування професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних), таких як інтуїція, рефлексія, емпатійність, сензитивність, відповідальність, комунікативність, толерантність, потреба у саморозвитку і самоповазі. Нові знання, уміння та навички, отримані під час тренінгу, допомогли студентам застосовувати під час проходження практики та взаємин з оточуючими, удосконалювати уявлення про себе та оточуючих.

Розроблена та впроваджена програма наскрізних тренінгових вправ у поєднанні з навчальним процесом у закладі вищої освіти складає систему комплексного впливу на процес формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного).

I етап «Вступ до спеціальності «Спеціальна психологія» та психологічна деонтологія» (Додаток К)

Метою є створення позитивної емоційної атмосфери довіри та створенні передумов особистісного зростання учасників та виявленні рівня сформованості «Я-концепції»; зниженні рівня тривожності і напруженості групи.

Набуття вміння встановлювати психологічний контакт, створення доброзичливої атмосфери, підвищення інтересу та мотивації до майбутньої роботи та її теоретичного підґрунтя.

II етап «Педагогічна психологія» (Додаток К)

Використання адаптованої методики «Психолого-педагогічні ситуації» для розвитку педагогічних здібностей у майбутніх психологів (спеціальних, клінічних) і проводилась, як система тренінгових вправ спрямованих на

ознайомлення зі змістом педагогічної ситуації та пошуку оптимальних ефективних психологічно-конкретних способів вирішення змодельованих педагогічних ситуацій

Метою було те, що на другому курсі перерахована кожна ситуація обговорювалась, власні варіанти студентів обговорювалися та давалися варіанти відповіді та знову обговорювалися.

Набуття вміння знаходити вихід з складних ситуацій які постійно виникають у професійній діяльності психолога (спеціального, клінічного), з опорою на знання загальних закономірностей розвитку психіки та поведінки дітей у розвитку в онтогенезі, що забезпечує також і міждисциплінарність.

III етап «Психологічне консультування»

Тема «Партнерська дистанція» (Додаток К)

Вміння вибирати і зберігати потрібну психологічну дистанцію у спілкуванні. Психолог повинен вміти так спілкуватися з клієнтом, аби зберегти відкритість і довіру. Разом з тим відносини психолога з клієнтом не повинні переростати в занадто близькі, інтимні. При цьому клієнт не повинен відчувати, що психолог то наближається, то віддаляється від нього.

Стратегія психолога в досягненні психологічно зблизитися з клієнтом має бути наступною: психолог поступово, непомітно для клієнта має все більш ставати близькою для нього людиною, проте як тільки психолог відчує, що наступний крок близькості може привести до інтимних взаємин, слід негайно зупинитися і далі тримати дистанцію від клієнта, яка до цього моменту часу утворилася.

Набуття вміння проводити і аналізувати консультативну бесіду, застосовувати у бесіді базові навички активного слухання, вміти володіти технікою отримання й аналізу інформації в консультуванні та припущенні про характер проблеми клієнта, проаналізувати приклади появи терапевтичних ефектів у консультуванні.

3.1.3. Кейс-метод як метод вдосконалення професійної практичної діяльності психолога (спеціального, клінічного)

Традиційна система вищої освіти, яка довгий час панувала в Україні, головну увагу та основні зусилля акцентувала на набутті студентами знань, формуванні умінь і навичок, що догматично схилила дані знання, що виражалося у підході до процесу навчання, що як наслідок спровокувало появу труднощів у індивідуальній практичній діяльності фахівця саме через розрив між отриманим освітнім багажем знань і реальними вимогами практики, коли випускник закладу вищої освіти знав, але не вмів розпорядитися цим знанням [45, С. 65].

Входження України до освітнього європейського простору вимагає достименної перебудови вітчизняної системи освіти як одного із джерел інтелектуального потенціалу, а суспільні навчальні вимоги до оновлення освітньої практики, переходу із процесу на результат освіти зумовлюють необхідність впровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця у вищій школі, що забезпечує набуттям ним не тільки базових знань, сформованих умінь і навичок, практичного досвіду й норм поведінки, а насамперед формування професійних компетентностей [45, С. 65].

Сьогодні в освітню практику широко впроваджуються інтелектуальні методики та методи і технології викладання, які, забезпечуючи потрібний «інноваційний клімат» у закладі вищої освіти, сприяють розвиткові креативної активності та дослідницької ініціативи студентів, що сприяє поглибленню та вдосконаленню знань, що дають змогу встановити зворотний зв'язок між теоретичними положеннями і професійними діями майбутнього професіонала в галузі спеціальної освіти, посилюючи практичну направленість професійної підготовки. Саме до таких методів належить і кейс-метод – метод конкретних ситуацій, який може бути впроваджений у професійну освіту, особливо при

підготовці психолога (спеціального, клінічного), найважливішим є значення набутих ухвалених рішень і відповідальність за їх результати [15].

Акцентом компетентнісної освіти насамперед є позитивні результати, а не на фундаментальність і обсяг набутих знань, що зумовлює перебудову організації всього освітнього процесу, що першочергово вимагає докорінної зміни як педагогічної позиції викладача, так і студента. Саме такій вимозі і відповідає кейс-метод, що належить до методів інтерактивного проблемного навчання. В основу покладено принцип прецеденту, або випадку кейс, який слугує вагомим критерієм у прийнятті рішення з його розв'язання [45].

Сутність даного методу полягає у тому, що студентам пропонується проаналізувати та знайти рішення для ситуації (кейсу), що прямо направлено до реальних професійних проблем, і опис якої передбачає певне практичне завдання. При цьому сама проблема, представлена у ситуації, не має однозначних рішень. Такий підхід до розуміння ситуації вимагає від студентів застосування різносторонніх видів аналітичної діяльності [45].

Кейси мають визначений характер та мету. Вони зв'язані з ситуаціями, що виникають у реальному житті і вирішення яких є необхідним. Вибір кращого рішення в процесі поставленої проблеми відбувається через аналіз ситуації та оцінку вибудованих альтернатив. Аналіз ситуації прогнозує використання різноманітних видів аналітичної діяльності. Чим більше накопичений арсенал аналітичних методів, тим успішніший процес використання даного методу. Слід зазначити, що набуття майбутніми психологами аналітичними методами сприяє розвитку необхідних якостей для здійснення інноваційної діяльності. Оволодіння проблемним аналізом навчає певним аспектам соціальної емпатії, відчуттю проблем, що вимагають швидких рішення. Праксеологічний аналіз розвиває прагматизм діяльності та мислення, що впливає на результативність діяльності. Системний аналіз формує вміння цілісного бачення процесів. Причинно-наслідковий аналіз дозволяє встановити причини, що призвели до появи даної ситуації, і наслідків її розгортання. Прогностичний аналіз формує прагнення до постійного

логічного обмірковування ситуації та передбачення можливих наслідків прийнятих рішень, яких можна чекати в майбутньому. Аксеологічний аналіз передбачає побудову системи оцінок ситуації, її складових, умов, наслідків, дійових осіб з позиції тої чи іншої системи цінностей. Важливо виділити, що конкретна ситуація передбачає застосування не всього комплексу аналітичних методів. Вона може обмежуватися лише деякими із наведеного списку.

Метою кейс-методу є активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, знаходження оптимального рішення ситуації і оволодіння навичками аналізу. Кейс активізує діяльність студентів, розвиває їх аналітичні та комунікативні здібності.

Кейс-метод як активізації навчального процесу й форма навчання дозволяє сформувати компетентності та успішно вирішувати наступні завдання:

- оволодіти прийомами та навичками різностороннього аналізу ситуації зі сфери професійної діяльності, що допомагає у вирішенні подібних проблем, що можуть виникнути у реальній практичній діяльності;

- сформувати розв'язувальні вміння, які формуються у процесі змодельовання особистих дій у проблемних ситуаціях, що дасть можливість студентам перевірити свої власні, теоретичні знання переконання та упередження;

- активно приймати рішення – «тут і зараз»;

- здобути навички вербалізації, а саме якісного і чіткого пояснення своєї точки зору в усній чи письмовій формі;

- засвоювати вміння робити презентацію, тобто бути переконливим та обґрунтовувати і відстоювати власну точку зору;

- пропрацьовувати навички конструктивного критичного пояснення та оцінювання точки зору інших;

- оволодіння практичним досвідом бачити користь із своїх помилок, а також із помилок оточуючих людей [102].

Для реалізації внутрішніх можливостей кейс-методу у підготовці майбутніх психологів до професійної діяльності необхідно дотримуватися наступних принципів:

- індивідуальний підхід до кожного студента, урахування його потреб і стилю навчання, що передбачає збір максимуму інформації ще до початку занять;
- максимальне надання свободи в навчанні (можливість вибору викладача, дисциплін, форми навчання, типу завдань і способів їх виконання);
- забезпечення студентів достатньою кількістю наочних матеріалів;
- відсутність завантаження студентів великим обсягом теоретичного матеріалу, концентрація їхньої уваги лише на основних положеннях;
- можливість активної співпраці між викладачем і студентом;
- формування у студентів навичок самоменеджменту, вміння працювати з інформацією;
- акцентування уваги на розвитку сильних сторін студента [102].

Система виділених принципів має бути провідною в професійній діяльності на всіх етапах реалізації кейс-методу. Функціональні можливості кейс-методу мають надзвичайно широкий діапазон – тренінг, навчання, аналіз, дослідження, систематизація, прогнозування. Усі функції пов'язані між собою та представляють системну цілісність, хоча в конкретній діяльності може виявлятися домінування деяких з них. Для викладача важливо, щоб характер домінуючих функцій відповідав цілям та завданням використання кейсу, а основним ядром виступали освітньо-пізнавальна, виховна та розвивальна. У методологічному контексті кейс-метод представляє собою складну систему, в яку інтегровано інші методи навчання: моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, метод опису, метод класифікації, ігрові методи, мозковий штурм; дискусія, метод спроб і помилок.

При цьому, як відзначають дослідники О. Сидоренко та В. Чуба, що більший арсенал аналітичних методів, то ефективнішим буде процес навчання на основі використання кейс-методу [186].

Вітчизняний науковець Ю. Сурмін, аналізуючи навчальні можливості кейс-методу, особливу увагу звертає на те, що професійна підготовка майбутніх фахівців на його основі уможливорює об'єднання теорії і практики, сприяє розвитку аналітичного та критичного мислення, ініціативності студентів, розвиває їхні здібності приймати нестандартні та оригінальні рішення, брати на себе відповідальність за обрані рішення, навчає аналізувати широкий спектр інформації, вчить системно розв'язувати актуальні проблеми як навчання, так і майбутньої професійної діяльності [195].

Дослідники інноваційних підходів до організації навчального процесу у вищій школі, відзначаючи роль кейс-методу у формуванні фахівця професіонала, наголошують на його головній ознаці у порівнянні з традиційними методами навчання, що полягає не в отриманні студентами готових знань, а в його виробленні у процесі співтворчості з викладачем.

Самостійна пізнавальна діяльність студентів у штучно створеному професійному середовищі дає можливість поєднати теоретичну підготовку з формуванням практичних умінь і навичок, необхідних для творчої діяльності у реальній професійній сфері, виступає вагомим підґрунтям для розвитку компетентності майбутніх фахівців, загальнолюдських та соціально-професійних якостей, здатності адаптуватися до екстремальних ситуацій і брати на себе відповідальність за прийняті рішення, здатності до рефлексії, здібностей децентрації, аналітичних і комунікативних умінь тощо.

Використання кейс-методу – складний процес професійно-орієнтованого навчання, технологія реалізації якого передбачає декілька етапів.

Підготовка кейсу, який має відповідати низці вимог: бути орієнтованим на поставлену викладачем дидактичну мету, ілюструвати актуальну професійну ситуацію, провокувати дискусію під час її обговорення, сприяти аналітичному мисленню студентів. Безпосередня робота з кейсом на занятті також поетапна діяльність, яку узагальнено можна представити у такий спосіб: ознайомлення аудиторії зі змістом кейсу; організація командної (групової)

роботи, спрямованої на аналіз кейсу; презентація результатів командної роботи та організація дискусії; підбиття підсумків.

З огляду на такий складний технологічний процес впровадження кейс-методу у практику навчання можна стверджувати, що його результативність – це показник рівня професіоналізму викладача, його підготовленості до застосування цієї інтерактивної методики. Організація навчального процесу на основі кейс-методу кардинально змінює мотивацію та функції діяльності як викладача, так і студентів.

Мотивація викладача – це насамперед його намагання активізувати аудиторію на пошук різних підходів до врегулювання представленої для аналізу ситуації і допомогти зорієнтуватися у заданому проблемному полі, дати привід звернути увагу на певну проблему, мотивувати студентів на пошук відповідей на найважливіші питання і за допомогою навчальної процедури організувати умови для такого пошуку. У зв'язку із цим зазнають змін і функції викладача. Якщо в традиційній практиці викладання такі функції, як дидактична, організаторська, виховна, дослідницька, досить часто реалізуються окремо, то завдяки використанню кейсів спостерігається їхня синкретична, органічна єдність. Щодо студентів, то вони перестають бути пасивними споживачами готового знання, а стають активними учасниками його самостійного набуття, а у процесі групової командної роботи демонструють власні здібності і досягнення. Така організація навчання, де кожен зі студентів є рівноправним з іншими та викладачем у ході обговорення проблеми, відстоювання власної точки зору на прийняття рішень, сприяє духовній і творчій свободі студента, відповідає природі сучасного суспільства і його цінностям, за влучним висновком науковця [102].

Л. Козак, привносить в освітній процес елемент демократії [102].

У процесі формування професійних компетентностей психолога (спеціального, клінічного) нами були використані різні типи кейсів, які різняться як за обсягом змістового навантаження, так і за формою представлення.

На першому та другому курсі ми використовували стислі навчальні кейси та міні-кейси.

Стислі навчальні кейси (3 – 5 сторінок тексту) скорочено і спрощено представляють проблемну ситуацію та її врегулювання і практично не містять контексту. Такі кейси передбачають невеликий період попередньої підготовки (1 – 2 години) і сконцентроване обговорення переважно в межах одного заняття.

Зокрема, стислий навчальний кейс застосовувався на таких дисциплінах «Вступі до спеціальності «Спеціальна психологія» та психологічна деонтологія». Що знайомить зі спеціальністю, особливо з нозологіями, з якими в майбутньому буде працювати.

Важливим аспектом є вивчення медичних предметів, дані предмети є підґрунтям, тому що для психолога (спеціального, клінічного) ефективність процесу комплексних умов, які притаманні цілісній системі освіти, модульності навчання. Створити уяву про організм дитини як цілісної системної організації в різні періоди онтогенезу, враховуючи зв'язок із зовнішнім середовищем, причини, механізми виникнення аномалій та захворювань. Освоїти ази топічної діагностики захворювань нервової системи, ознайомити з видами рухових, чутливих та вегетативних порушень, клінічними проявами основних захворювань центральної нервової системи у дитячому віці та навчитися оцінювати можливість корекції даних патологічних станів. Вивчивши норму вміти відмежувати патологію, та достеменно провести диференціювати інтелектуальні порушення; виділяти основні симптоми і синдроми які вказують на інтелектуальні порушення у дітей; диференціювати психічну норму і психічну патологію відповідно від віку та особливостей характеру; проводити роз'яснювальні бесіди з батьками та опікунами дітей з інтелектуальними вадами; відмежовувати вроджену і набуту розумову відсталість, а також розумову відсталість від подібних станів.

Протягом двох семестрів вивчається «Загальна психологія з практикумом», дає можливість теоретично підготувати студента-психолога

до професійної діяльності, надаючи необхідних знань про психологію в цілому мати комплексне знання про цілі, завдання, зміст і принципи професійної діяльності психолога, здійснювати індивідуальний підхід до людей. вміти зануритися в суть іншої людини та визначати її важливість орієнтації, які знаходять вираження в ідеалах, потребах, інтересах; оволодіти вміннями психолого-педагогічного спілкування.

Отримуючи необхідні знання, передусім про психологію особистості та можливості особистісного зростання, діяльність та спілкування, між особові стосунки, розвиток пізнавальної та емоційно-вольової сфер. Без цих знань неможливе успішне формування професіонала, здатного здійснювати особистісно орієнтовне навчання і виховання.

«Історія психології та психологічних вчень»

Засвоюють основні етапи становлення психологічного знання, розвитку самої науки, ознайомлюються з науковими надбаннями відомих психологічних шкіл, що зробили суттєвий внесок у розвиток психологічної науки, вивчення різних теорій, підходів та ідей, що проходить шлях від відокремлення психології, як самостійної науки до сьогодення. Завдання були на самостійне опрацювання, а потім аудиторне обговорення.

У практиці професійної підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери позитивно зарекомендували себе міні-кейси (від 0,5 до 2 сторінок), у яких подається украй мало інформації про контекст і ситуацію, але досить ґрунтовно окреслено проблему. Ці кейси призначені переважно для актуалізації певної соціальної чи соціально-педагогічної проблеми, для ілюстрації окремих положень або моделей, що розглядаються в ході аудиторних занять. Вони не вимагають ретельної попередньої підготовки з боку студентів, а їх проведення, як правило, займає одне академічне заняття.

Зокрема, міні-кейси застосовувались на парах «Вікової психології та аномального онтогенезу», для майбутнього психолога (спеціального, клінічного) є характеристика розвитку пізнавальних процесів дошкільного та молодшого шкільного віку.

«Педагогічна психологія» визначення психологічної готовності до навчання у школі.

«Психопатологія та клінічні основи інтелектуальних порушень» точно диференціювати психічну норму і психічну патологію відповідно до віку та особливостей характеру, та надати безпомилкові рекомендації батькам.

Класичний навчальний кейс міститься на 20 – 30 сторінках комплексного тексту, де послідовно викладаються основні компоненти ситуації, рішень і контексту. Робота над таким кейсом вимагає ретельної самостійної підготовки студентів ще до проведення заняття та одного або декількох аудиторних занять. Тривала у часі робота з такими кейсами виправдана тим, що завдяки обсягу і різнобічності, вони можуть покривати декілька навчальних тем і навіть зі споріднених дисциплін.

На 3 та 4 курсах ми пропонували студентам класичні навчальні кейси в рамках дисциплін: «Психодіагностика та відбір дітей у спеціальні заклади освіти» та «Психологічна корекція».

Зокрема, навчальний кейс в межах навчальної дисципліни «Психодіагностика та відбір дітей у спеціальні заклади освіти» мав на меті формування системи знань про теоретичні основи психодіагностики порушень розвитку дітей, особливості психодіагностичної процедури дослідження дітей (у нормі та з порушеннями розвитку), а також характеристики методів і методик психолого-педагогічної діагностики, процедури їх проведення, способів обробки даних, аналізу та інтерпретації результатів методик.

Структура передбачала наступне:

1. вивчення психодіагностики як науки і практичної діяльності;
2. психодіагностика особистості;
3. теоретико-методологічні основи психолого-педагогічної діагностики порушень розвитку у дітей;
4. Особливості психолого-педагогічного вивчення дітей порушеннями психофізичного розвитку на різних етапах онтогенезу;

5. Особливості психолого-педагогічного вивчення дітей з різними типами порушень психофізичного розвитку [111].

Навчальний кейс в межах навчальної дисципліни «Психологічна корекція» мав на меті узагальнення знань з :

«Вступу до спеціальності «Спеціальна психологія» та психологічна деонтологія»;

«Невропатології»;

«Фізіологія і патологія вищої нервової діяльності та сенсорних систем»,
«Психопатологія та клінічні основи інтелектуальних порушень»;

«Вікової психології та аномальним онтогенезом»;

«Педагогічної психології»;

«Спеціальної психології»;

«Психопатологія та клінічні основи інтелектуальних порушень»;

«Психодіагностика та відбір дітей у спеціальні заклади освіти»;

«Психологічне консультування» та в подальшому розробку корекційних завдань для дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Структура кейсу передбачала наступне :

1. напрямок психокорекційної роботи з дитиною;
2. організаційні аспекти психологічної корекції (форми проведення, підбір та комплектація груп, тривалість і режим корекційної роботи, методи та техніки).

3. умови, яких необхідно дотримуватись в процесі надання корекційної психологічної допомоги (послідовність в динаміці розвитку психічних функцій, наявність сенситивного періоду, організація спільної діяльності психолога і дитини) [111].

Отже, розглянувши різні педагогічні технології, ми дійшли наступного висновку, що міждисциплінарність у поєднанні з тренінговими технологіями: («Вступ до спеціальності «Спеціальна психологія» та психологічна деонтологія» «Педагогічна психологія» та «Психологічне консультування») має наскрізність.

Кейс-метод у поєднанні з окремими дисциплінами («Вступу до спеціальності «Спеціальна психологія» та психологічна деонтологія», «Невропатології», «Фізіологія і патологія вищої нервової діяльності та сенсорних систем», «Психопатологія та клінічні основи інтелектуальних порушень», «Вікової психології та аномальним онтогенезом»; «Педагогічної психології»; «Спеціальної психології»; «Психопатологія та клінічні основи інтелектуальних порушень»; «Психодіагностика та відбір дітей у спеціальні заклади освіти», «Психологічне консультування») зводиться в одне спільне керування усіма знаннями, вміннями та навиками які допоможуть вирішувати складні життєві та професійні завдання.

3.2 Перевірка ефективності впровадження наскрізної програми формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного)

Для визначення динаміки рівнів сформованості професійної компетентності було здійснено порівняльний аналіз експериментального та заключного зрізів у експериментальних групах.

Для порівняльного аналізу показників було обрано непараметричні методи аналізу даних, адже вони є більш функціональними, оскільки на відміну від параметричних методів не пов'язують аналіз з будь-яким законом розподілу змінних. Непараметричні методи дозволяють досліджувати дані без будь-яких припущень щодо характеру розподілу змінних, в тому числі при порушенні вимоги нормальності розподілу.

Ці методи призначені для номінативних і рангових змінних, тому вони базуються на різних додаткових обчисленнях, серед яких можна виділити: ранжування змінних, підрахунок числа значень одного розподілу, які перевищують значення іншого розподілу, застосування вагових порівнянь, визначення ступеню відхилення від випадкового або біноміального розподілу, перевірка нормальності вибіркового розподілу, порівняння частот, порівняння

груп шляхом обрахунку частот значень, що лежать вище або нижче медіани. Крім цього, непараметричні критерії дозволяють обчислювати статистичні показники для однієї вибірки та порівнювати дві вибірки між собою.

Для отримання статистично значимих результатів порівняння даних до та після формувального експерименту нами було застосовано критерій Макнемара. Цей критерій застосовують при наявності повторних вимірювань, коли реакція (відгук) кожного об'єкта фіксується двічі: один раз до, а другий – після настання деякої події.

За допомогою критерію Макнемара визначають, чи співпадає початковий рівень відгуку (до події) з підсумковим, тобто його застосовують, якщо є експериментальний вплив, у планах досліджень типу «до-і-після».

Застосування критерію Макнемара виявило статистично значимі відмінності за показниками (компонентами) сформованості професійної компетентності у експериментальних групах на експериментальному та констатувальному етапах. Порівняння досліджуваних груп продемонструвало значимі відмінності за усіма компонентами: мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, рефлексивним. (Для проведення усіх статистичних обчислень використовувався пакет SPSS 15.0.)

Таблиця 3.1

Порівняльний аналіз груп досліджуваних за мотиваційним компонентом на початковому та заключному етапах експерименту

Рівні	Групи	Мотиваційний					
		До		Після		Критерій χ^2 МакНімар	Рівень значимості, p
		Абс	%	Аб	%		
Високий	E1 (55 осіб)	2	3,6	16	29,1	19.841	<0,001*
	E2 (49 осіб)	2	4,1	14	28,6	17.852	<0,001*

	E3 (29 осіб)	1	4,3	6	20,7	14.235	<0,001*
Достатній	E1 (55 осіб)	20	36,4	28	50,9	0.778	0.378
	E2 (49 осіб)	18	36,7	25	51,0	0.643	0.423
	E3 (29 осіб)	10	37,4	12	41,4	1.581	0.209
Середній	E1 (55 осіб)	28	50,9	10	18,1	7.811	0.006*
	E2 (49 осіб)	23	47	9	18,4	8.257	0.005*
	E3 (29 осіб)	15	50,0	10	34,5	0.667	0.415
Низький	E1 (55 осіб)	5	9,1	1	1,8	47.078	<0,001*
	E2 (49 осіб)	6	12,2	1	2,0	40.091	<0,001*
	E3 (29 осіб)	3	9,8	1	3,4	23.148	<0,001*

За мотиваційним компонентом виявлено, що після експериментального втручання статистично достовірно збільшилася кількість студентів із високим рівнем розвитку мотиваційного компоненту в усіх трьох групах ($p \leq 0,001$) [49].

Також виявлено, що в усіх групах достовірно зменшилась кількість студентів із низьким рівнем розвитку мотиваційного компоненту ($p \leq 0,001$).

Таблиця 3.2

Порівняльний аналіз груп досліджуваних за когнітивним компонентом на початковому та заключному етапах експерименту

Рівні	Групи	Когнітивний					
		До		Після		Критерій χ^2 МакНімар	Рівень значимості, p
		Аб	%	Аб	%		
Високий	E1 (55 осіб)	2	3,7	19	34,5	16.056	<0,001*
	E2 (49 осіб)	2	4,1	16	32,4	15.254	<0,001*

	E3 (29 осіб)	1	4,9	4	13,7	18.000	<0,001*
Достатній	E1 (55 осіб)	16	29,1	23	41,8	4.129	0.043
	E2 (49 осіб)	13	26,5	21	42,9	3.947	0.047
	E3 (29 осіб)	2	9,5	9	31,0	9.000	0.003*
Середній	E1 (55 осіб)	29	52,7	12	21,8	5.158	0.024*
	E2 (49 осіб)	25	51	11	22,4	4.829	0.028*
	E3 (29 осіб)	10	32,9	13	44,8	1.125	0.289
Низький	E1 (55 осіб)	8	14,5	1	1,5	44.083	<0,001*
	E2 (49 осіб)	9	18,4	1	2,0	37.098	<0,001*
	E3 (29 осіб)	16	56,2	3	10,3	6.250	0.013*

Порівняння досліджуваних груп показало, що після проведення формувального етапу експерименту, статистично достовірно збільшилася кількість студентів із високим рівнем розвитку когнітивного компонента в усіх трьох групах ($p \leq 0,001$). Також достовірно зменшилась кількість студентів із низьким рівнем розвитку когнітивного компонента в усіх групах ($p \leq 0,001$).

Таблиця 3.3

Порівняльний аналіз груп досліджуваних за діяльнісним компонентом на початковому та заключному етапах експерименту

Рівні	Групи	Діяльнісний					
		До		Після		Критерій χ^2 МакНіма	Рівень значимості, p
		Аб	%	Аб	%		
Високий	E1 (55 осіб)	1	1,8	13	23,6	25.090	<0,001*
	E2 (49 осіб)	2	4,1	12	24,4	20.763	<0,001*
	E3 (29 осіб)	1	3,7	2	6,8	22.533	<0,001*

Достатній	E1 (55 осіб)	3	5,5	25	45,5	9.468	0.003*
	E2 (49 осіб)	3	6,1	23	46,9	7.667	0.006*
	E3 (29 осіб)	2	6,5	7	24,1	11.765	<0,001*
Середній	E1 (55 осіб)	11	20	9	16,6	23.113	<0,001*
	E2 (49 осіб)	12	24,	8	16,3	18.689	<0,001*
	E3 (29 осіб)	7	23,	8	27,6	6.533	0.011*
Низький	E1 (55 осіб)	40	72,	8	14,5	2.130	0.011*
	E2 (49 осіб)	32	65,	6	12,2	5.261	0.022*
	E3 (29 осіб)	19	66,	12	41,3	0.182	0.670

Відбулися зміни і в діяльнісному компоненті. В усіх трьох групах виявлено статистично значиме збільшення кількості студентів із високим рівнем розвитку діяльнісного компоненту ($p \leq 0,001$) та із достатнім рівнем розвитку діяльнісного компоненту ($p \leq 0,001$). Відповідно відбулося зменшення кількості осіб із середнім ($p \leq 0,001$) та низьким ($p \leq 0,001$) рівнями розвитку зазначеного компоненту.

Таблиця 3.4

Порівняльний аналіз груп досліджуваних за рефлексивним компонентом на початковому та заключному етапах експерименту

Рівні	Групи	Рефлексивний					
		До		Після		Критерій χ^2 МакНімара	Рівень значимості, p
		Абс	%	Абс	%		
Високий	E1 (55 осіб)	3	5,5	12	21,8	25.000	<0,001*
	E2 (49 осіб)	2	4,1	11	22,4	22.345	<0,001*
	E3 (29 осіб)	1	3,0	2	6,8	22.533	<0,001*
Достатній	E1 (55 осіб)	5	9,1	27	49,1	6.870	0.009*

	E2 (49 осіб)	3	5,1	21	42,8	9.328	0.003*
	E3 (29 осіб)	2	5,5	7	24,1	11.765	<0,001*
Середній	E1 (55 осіб)	18	2,7	11	20	14.083	<0,001*
	E2 (49 осіб)	16	2,7	11	22,4	3.667	0.056
	E3 (29 осіб)	10	5,8	9	31,0	3.571	0.059
Низький	E1 (55 осіб)	29	2,7	5	9,1	14.226	<0,001*
	E2 (49 осіб)	28	7,1	6	12,2	8.333	0.004*
	E3 (29 осіб)	16	3,7	11	37,9	0.167	0.684

За рефлексивним компонентом виявлено, що в усіх трьох групах після експериментального втручання статистично достовірно збільшилася кількість студентів із високим ($p \leq 0,001$) та достатнім ($p \leq 0,001$) рівнями розвитку рефлексивного компоненту. Відбулося також зменшення кількості осіб із низьким рівнем розвитку рефлексивного компоненту ($p \leq 0,001$).

Висновки до 3 розділу

Нами був проведений ґрунтовний аналіз використання сучасних інноваційних технологій у формуванні професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) виявив подальші тенденції: багатогранної взаємодії різних педагогічних систем і технологій навчання, наповнення на практиці нових форм і цілісних педагогічних технологій забезпечує якість педагогічного процесу.

Отже, на нашу думку дієвим засобом у формуванні ключових компетентностей психолога (спеціального, клінічного) є педагогічні технології, які розглядаються як комплекс методів навчання через ознаки освітніх висновків, їх дієвості при визначенні якості вищої освіти. А саме: тренінговий підхід, міждисциплінарність та кейс-метод як засіб раціоналізації професійної підготовки конкурентноспроможного психолога (спеціального, клінічного).

Проблемою 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. Інноваційні модульні технології є фундаментальні для формування міждисциплінарних зв'язків між гуманітарними, а також професійними дисциплінами (не тільки педагогічними та психологічними, але обов'язково мають включатися медичні).

Виходячи з даних результатів констатувального дослідження та спираючись на дослідження даної проблеми, були розроблені та застосовані на практиці комплекс тренінгових сесій «Формування професійної компетентності», наскрізна програма була розраховувана на психологів (спеціальних, клінічних).

Можемо говорити про те, що ефект переміщення тренінгових вправ у життя виявляється тоді, коли у процесі відбулися позитивні індивідуальні зміни, які є змістовним, можуть виходити за межі цілей, мають накопичувальний ефект, що виявляється у зміненому ставленні до своєї майбутньої професії, новому розставленні пріоритетів тощо. Ефект довготривалої дії проявляються у тому, що, як правило, зміни, що відбуваються з самими учасниками тренінгу, мають запланований позитивний характер, період якого залежить від набутих знань, умінь і навичок, відповідності та затребуваності у професійному та особистісному житті, а також професійності викладача-тренера.

Головною умовою щодо досягнення ефективності тренінгової діяльності в процесі професійної підготовки психологів (спеціального, клінічного) 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 професійної самосвідомості.

Розглянувши різні технології, у нашому дослідженні ми звернули увагу на кейс-метод. Даний метод конкретних ситуацій, який, може бути застосований у багатьох галузях професійної освіти, особливо при підготовці психологів (спеціальних, клінічних), у діяльності яких найважливішого значення набуває ухвалення рішень і велика відповідальність за їх результати. Спрямованість компетентнісної освіти насамперед на практичні результати, а не на ґрунтовність і обсяг здобутих знань зумовлює перебудову організації всього освітнього процесу, що насамперед вимагає докорінної зміни як педагогічної позиції викладача, так і студента. Саме такій вимозі і відповідає кейс-метод (або метод конкретних ситуацій), що належить до методів інтерактивного проблемного, евристичного навчання. В його основу

покладено принцип прецеденту, або випадку, який слугує тлом і водночас вагомим критерієм прийняття рішення з його розв'язання.

Зміст третього розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Григоренко Т.В. Педагогічні технології у процесі формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). Збірник наукових робіт науково-практичної конференції «*Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук*». Одеса, 2021. С.199.

2. Григоренко Т., Супрун Д., Мотиваційна складова в системі професійної підготовки спеціальних психологів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Вип. 39. Київ, 2020. С. 109-114. (Категорія Б).

ВИСНОВКИ

Теоретико-методологічний аналіз та результати емпіричного дослідження професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних) уможливило такі висновки:

1. Здійснено теоретичний аналіз результатів наукових досліджень вітчизняної та зарубіжної літератури, що до формування професійної компетенції психологів. На основі аналізу встановлено, що в нашому дослідженні компетенцію ми розглядаємо як коло діяльності чи певну сферу, попередньо визначену наступність запитань щодо яких особистість повинна бути добре обізнана, а саме оволодіти певним набором знань, умінь, навичок та власного до них ставлення. Компетентність – певна якість особистості, та її певне придбання, що має основу на досвіді, знаннях, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті позитивних рішень нагальної проблеми.

Розглянуто основні підходи які сприяють здійсненню формування професійних компетентностей (гуманістичний, аксіологічний, гносеологічний, акмеологічний, системний, контекстний, інтегративний, діяльнісний, рефлексивно-діяльнісний, особистісно-орієнтований). Встановлено, що серед всього загалу найбільш доречним для підготовки психолога в закладі вищої освіти є компетентнісний та особистісно-орієнтований підходи які дозволять зробити висновок про те, що особистісно-орієнтований підхід спрямований на аналіз стану і розвитку особистісних властивостей майбутніх психологів (спеціальних, клінічних), врахування особистісних потреб, особистісного досвіду, мотивації досягнень, здібностей, активності, індивідуальних психологічних особливостей, а компетентнісний підхід у спрямований на перехід до нових галузевих стандартів, створює передумови для більшого зближення отриманих результатів освіти до потреби суспільства та вимоги ринку праці.

Виділено принципи формування професійної компетентності на підставі яких свідомо реалізується утворенням точних завдань, досягнення мети та безпосередньо реалізації самих принципів.

2. Визначено та обґрунтовано основні компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Мотиваційний компонент характеризується 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. Когнітивний є процесом стійкого засвоєння знань, передбачає повний цикл навчально-пізнавальних дій: сприймання нового матеріалу, його осмислення, запам'ятовування, вносити корективи в ході застосування теорії на практиці, активне повторення з метою проникнення і засвоєння знань, умінь, навичок. Діяльнісний полягає у готовності до професійної діяльності та характеризує рівень набутих вмінь майбутніх психологів використовувати способи вирішення діагностично-корекційних, змістово-процесуальних, прогностичних завдань. Рефлексивний передбачає орієнтацію на самовдосконалення, саморозвиток та самоздійснення через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності

3. За допомогою підібраних методик визначено об'єктивний стан сформованості компонентів професійної компетентності психолога, що дозволило зробити план тактики проведення формувального експерименту, враховуючи особливості та потенційні можливості його учасників, та підтвердив доцільність вдосконалення процесу навчання майбутніх спеціальних психологів, спрямованого саме на вдосконалення компонентів професійної компетентності психологів у галузі спеціальної освіти.

4. Доведено, що професійні компетентності виступають одним із базових факторів професійної готовності. Вони не лише відображають певні здібності, а й впливають на ефективність засвоєння суб'єктом навчальної та

професійної діяльності та спрямовані на досягнення високого рівня професіоналізму.

5. На підставі аналізу сучасних технологій у професійній підготовці психологів (спеціальних, клінічних), для формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) ми визначили педагогічні технології, які включають комплекс методів навчання, а саме: міждисциплінарність, тренінгові технології та кейс-метод. Загалом навчання за допомогою кейсів ефективно насамперед для формування таких ключових професійних компетенцій як лідерство, комунікабельність, вміння аналізувати за короткий термін великий обсяг неупорядкованої інформації та прийняття рішень в умовах стресової ситуації й недостатньої інформації та ін.

6. Розроблено наскрізну програму для формування професійних компетентностей, де студентам на першому курсі пропонувались вправи на емоційний та фізичний розігрів, знайомство та входження у тренінгову групу, подолання тривожності, створення позитивно-емоційної єдності групи пробудження командної взаємопідтримки, відповідальності, згуртованості. На другому курсі пропонувались вправи на вербальну та невербальну комунікацію, розв'язання змодельованих педагогічних ситуацій. На третьому курсі під час тренінгових занять студенти виконували вправи на інтеграцію тренінгової групи партнерську взаємодію розуміння значення терміну «партнерська дистанція» та її важливість комунікації, розвиток здатності аналізувати власну систему ціннісних орієнтацій, мотивів, установою.

Міждисциплінарність у поєднанні з тренінговими технологіями («Вступ до спеціальності «Спеціальна психологія» та психологічна деонтологія» «Педагогічна психологія» та «Психологічне консультування») має наскрізність. Кейс-метод у поєднанні з окремими дисциплінами («Вступу до спеціальності «Спеціальна психологія» та психологічна деонтологія», «Невропатології», «Фізіологія і патологія вищої нервової діяльності та сенсорних систем», «Психопатологія та клінічні основи інтелектуальних порушень», «Вікової психології та аномальним онтогенезом»; «Педагогічної

психології»; «Спеціальної психології»; «Психопатологія та клінічні основи інтелектуальних порушень»; «Психодіагностика та відбір дітей у спеціальні заклади освіти», «Психологічне консультування») зводиться в одне спільне керування усіма знаннями, вміннями та навиками які допоможуть вирішувати складні життєві та професійні завдання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 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.
2. Абрамова Г. С. Практикум по психологическому консультированию. 2-е издание. Москва: Издательский центр «Академия», 1996. 128 с.
3. Абрамова Г. С. Возрастная психология. Екатеринбург: Деловая книга. 1999. 360 с.
4. Аванесова А. С., Вербицкий А. А. Основы педагогики и психологии высшей школы. Москва: МГУ, 1986. 302 с.
5. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография Красноярский гос. университет. Красноярск: КрГУ, 1998. 286 с.
6. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: автореф. дис. ... докт. пед. наук В.А. Адольф. - Москва, 1998. - 49 с.
7. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі : метод. огляд / уклад. Л.А. Якимова. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. 32 с.
8. Актуальні проблеми психології. Т. X. Ч. 5. К.: Главник, 2008. С. 50-56.
9. Алексеева 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 .
10. 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.
11. Ананьев Б. Психология чувственного познания Москва.: Наука, 1960. 260 с.

12. Антоненко Н. О. Соціологічна концептуалізація освіти. URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-161855.html> .

13. Антонєць 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>

14. Антонова О.Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д.]. – Київ, 2015. – С. 8-15.

15. Антипова М.В. Метод кейсов (case-study) / М.В. Антипова. – Москва : ФГБУ ВПО «Маргту», 2011. – 150 с.

16. 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.

17. 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.

18. 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.

19. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Москва: Педагогика, 1997. 347 с.

20. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» Баркасі Вікторія Володимирівна. – Одеса, 2004. – 212 с.;

21. 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>
22. Бендера І. М. Організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей у вищих навчальних закладах. Навчальний посібник. Київ: Абетка, 2009. 383 с.
23. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва: «Педагогика», 1995. 336 с.
24. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: «Педагогика», 1988. 190 с.
25. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: дисс. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург., 1993. 191 с.
26. Бирик С. П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання С. П. Бирик, Г. М. Сюта ; за ред.С. Я. Єрмоленко. Харків : Фоліо, 2006. – 623 с..
27. Борзенкова О. О.(2007) Формирование методико-математической компетентности будущего учителя начальных классов: дис. кад. пед.наук. 13.00.08 / О. А. Борзенкова. Самара, 2007, 224 с.
28. Бопко І. З. Роль інноваційних технологій у формуванні педагогічної техніки майбутніх учителів іноземних мов І. З. Бопко. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. - 2015. - Вип. 2. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_2_7
29. Большой толковый психологический словарь: Т.2. / пер. с англ. Робер Артур – ООО «Издательство АСТ», 2001. 560 с.
30. Бондар В. І. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання // Освіта і управління. 1997. № 2. С. 85-108.
31. Борисюк А. С. Соціально-психологічні засади становлення професійної ідентичності майбутнього медичного психолога: автореф. дис. ... доктора психол. наук. спец. 19.00.05. Київ, 2011. 32 с.
32. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й

саморозвитку особистості. Педагогіка і психологія. 2008. №2 (59). С. 15-19.

33. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2007. № 4. С. 40-49.

34. Булынин А. М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования: дисс... докт. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1998. 333 с.

35. 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.

36. Вачков И. В. Психология тренинговой работы. Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. И. В. Вачков. Москва: Эксмо, 2007. 416 с.

37. Ветлугина Н. А. К вопросу о системе эстетического воспитания // Эстетика и человек; под ред. В. А. Разумного. Москва, 1967. С. 30-36.

38. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога В.Н. Введенский Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.

39. Вінтюк Ю. В. Концепція формування професійної компетентності майбутніх психологів у ВНЗ / Ю. В. Вінтюк Молодий вчений. 2017. № 4(44). Ч. III. С. 351-355.

40. Волобуєва О.Ф. Міждисциплінарні (міжпредметні) зв'язки під час підготовки майбутнього фахівця: психологічний аспект О.Ф. Волобуєва Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки. 2015. №. 1. С. 26-42

41. Ганаба С. Методологічний потенціал трансдисциплінарного підходу в організації змісту навчання, 2014. Серія «Філософія». Випуск 15. С. 63-71.

42. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 3 т. М.: Прогресс, 1975. Т.1. Наука логики. 452 с.

43. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

44. 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. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 51 (9). С. 425-429.

45. Гордієнко Н. Кейс-метод як засіб формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників у вищій школі Н. Гордієнко Людинознавчі студії. Педагогіка. - 2017. - Вип. 4. - С. 64–73. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2017_4_9.

46. Григоренко Т. В. IV Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами» Особливості компетентнісного підходу у системі професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних). 14-15 травня 2020 м. Київ.

47. Григоренко Т. В. Актуальні проблеми сучасної психології : шляхи становлення особистості :Збірник наукових статей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Переяслав, 14-16 травня 2020 Переясласупругв. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2020. 394 с. Формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) в контексті соціальної згуртованості в освіті.

48. Григоренко Т. В.. VI International research & training conference Public health – social, educational and psychological dimensions 13-15 February 2020 Lublin, Poland Компетентнісний підхід в контексті професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних).

49. Григоренко Т., Супрун Д., Мотиваційна складова в системі професійної підготовки спеціальних психологів. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Вип. 39. Київ, 020. С. 109-114. (Категорія Б).

50. Григоренко Т. Сучасні підходи до формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) «Педагогічні науки:

теорія, історія, інноваційні технології» Суми ДПУ імені А. С. Макаренка 2020 № 8 (102) С. 107-118. (Категорія Б).

51. Григоренко Т. Основні підходи до визначення професійної компетентності. Міжнародної науково-практичної конференції «Європейські цінності різноманіття та інклюзії в освітньому просторі» 17 – 18 грудня 2020 року Київ - НПУ ім. М.П. Драгоманова.

52. Григоренко Т.В. Анализ становления структуры самосознания в контексте профессиональной подготовке психологов. Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сб. научн. ст. V Республиканской науч.-практ. конф. (с междунар. участием) / ГрГУ им. Я. Купалы ; редкол.: Н. В. Крюковская (отв. ред.) [и др.]. — Гродно : ГрГУ, 2018. — 213 с. — Библиогр. на 13 страницах (256 назв.) — Рус. — Деп. в ГУ «БелИСА» 28.02.2019 № Д201905.

53. Григоренко Т., Супрун Д., Операційно-діяльнісний компонент становлення професійної самосвідомості психологів (спеціальних, клінічних). Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 36. – С. 139-147.

54. Григоренко Т., Супрун Д., Psychology and pedagogy as sciences of formation and development of modern peronality Wroclawek, Republic of Poland December 27-28, 2019 Сучасні аспекти вдосконалення професійної підготовки спеціального психолога.

55. Григоренко Т. III Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології» 4-5 жовтня 2019 року. Компетентнісний підхід у професійній підготовці психологів (спеціальних, клінічних) у процесі навчання.

56. Григоренко Т. I Міжнародна науково-практична конференція «Анімалотерапія в контексті розвитку сучасних методів комплексної реабілітації» Формування професійних компетентностей психологів (спеціальних, клінічних) у процесі навчання. 5-6 квітня 2019р. м. Київ.

57. Григоренко Т., Супрун Д. Всеукраїнська науково-практична конференція «Технології формування позитивної громадської думки освітніх інновацій» Актуальні тенденції реформування підготовки спеціального психолога в контексті соціальної згуртованості в освіті 30 квітня 2020 м. Київ.

58. Григоренко Т. В. Компетентнісний підхід в контексті професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних). Педагогічний часопис Волині: науковий журнал. – Луцьк : СНУ імені Лесі Українки. - №1 (12). 130 с. 78-86.

59. Григоренко Т.В. Педагогічні технології у процесі формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного).Збірник наукових робіт «Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук» О. – С.199.

60. Григоренко Т. В., Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка і психологія: Актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» Теоретичний аналіз поняття «компетентність» та «компетенція». 5-6 квітня 2019 р. м. Київ.

61. Губанов О. И. Школы, которые мы не выбираем. Энергия понимания [под ред. К. С. Пирогова]. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. С. 24-47.

62. Грицик Н. В. Принципи формування культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови Н. В. Грицик. [Електронний ресурс]. Режим доступу: bpr:хп--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/ копЄ%2011

63. Гура О. І. (2005) Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навчальний посібник Гура О. І. - Київ : Центр навчальної літератури, 2005. - 224 с.

64. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти О. І. Гулай. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. - 2009.

65. Гуржій А. М. Методологія критеріїв оцінювання А. М. Гуржій Освіта України. 2000. № 44–45. 1 листопада. С. 11.

66. Дегтяр Г. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2005. 182 с.

67. Дегтярєва Г. С. Принципи педагогічної взаємодії у професійній підготовці Г. С. Дегтярєва Педагогіка і психологія професійної освіти. 2012. № 6. С. 9-17.

68. 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.

69. Драч І. І. (2013) Д72 Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади. Монографія І. І. Драч. Київ: «Дорадо-Друк», 2013. 456 с.

70. 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.

71. Дутка Г. Я. Принцип фундаменталізації у професійній освіті Г. Я. Дутка Педагогіка і психологія професійної освіти. 2006. № 6. С. 45-50.

72. Дуткевич Т. В., Савицька О. В. Практична психологія: вступ у спеціальність: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 256 с.;132].

73. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автор. дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.08. Москва, 1983. 32 с.

74. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... докт. пед. наук.: 13.00.08. Москва, 1983. 356 с.

75. Дибкова, Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 /Л. М. Дибкова ; АПН України ; Інститут вищої освіти. Київ., 2006. 227 с.

76. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Мн.: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
77. Енциклопедичний словник з дистанційного навчання / [авт.-уклад. Олексенко В. М.]. Харків: КП Друкарня № 13, 2004. 164 с.
78. Єремєєва В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2002. 243 с.
79. Єнікеєва М. І. Психологічна діагностика. - Москва.: Пріор, 2003. С. 124-129.
80. Жигір В. І. Сутність і зміст професійно важливих якостей особистості менеджера освіти // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2013. № 10 (269), Ч. III. С. 96-100.
81. Загіка О. О. Інноваційне навчальне середовище – запорука професійної компетентності та конкурентоспроможності випускника ПТНЗ / О. О. Загіка // Професійна освіта: проблеми і перспективи. - 2013. - Вип. 5. - С. 55-59. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2013_5_12.
82. Загвязинский В. И. Внутрипредметная интеграция педагогического знания // Советская педагогика. 1984. № 12. С. 45-50.
83. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / [2-е изд., испр.]. Москва: Академия, 2004. 192 с.
84. Затворнюк О. М. Формування у майбутніх психологів психологічної готовності до професійного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ 2013. 230 с.
85. Зверев И. Д. Взаимная связь учебных предметов. Москва: Знание, 1977. 126 с.
86. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Москва: Академический Проект, 2003. 336 с.
87. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. Москва: Академия, 2007. 240 с.

88. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности Психологический журнал. 2003. № 6. С. 35-44.

89. Зелінський С. С. Організація освітнього процесу на основі трансдисциплінарного підходу С. С. Зелінський. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2013. Вип. 4. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_10

90. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования И. А. Зимняя Высшее образование сегодня. 2003 № 5. – С. 34–42.

91. 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.

92. Зязюн І. А. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція /Директор школи, ліцею, гімназії. 2000. № 1. С. 74-80.

93. 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.

94. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. К.: Укр.-фінс. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. 302 с.

95. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: [монографія]. К.: Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2008. 608 с.

96. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: монографія. Київ; Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 388 с.

97. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека: [учеб. для вузов]. Санкт-Петербург.: Питер, 2003. 384 с. (Серия «Учебник нового века»)

98. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений под ред. В. Д. Шарикова. М.: Юристъ, 1998. 440 с.

99. Кларин М. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Москва: Арена, 1994. 190 с.

100. 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.
101. Ковальчук В. І., Федотенко С.Р. Інноваційні технології навчання – основа модернізації професійної освіти. Молодий вчений. 2018. №12. С. 425-429. 5.
102. Козак Л. В Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності . Освітологічний дискурс. 2015. № 3. - С. 153-162
103. Кокурн О. М. Опитувальник професійного самоздійснення // Практична психологія та соціальна робота. 2014. № 7. С. 35-39.
104. 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.
105. 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.
106. 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.
107. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
108. Копил Г. О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Г. О. Копил. – 2007.

109. Кривцова А. С. Содержание и психологические особенности профессиональной деятельности практического психолога // Ученые записки Российского государственного университета. Москва, 2008. № 2. С.137-145.

110. Кротенко В. И. Психологические особенности эмпатии подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, НПУ имени М. П. Драгоманова. 2001. 197 с.

111. Кротенко В.І. Психологічні корекційні програми для дітей з порушеннями психофізичного розвитку: навчально-методичний посібник. Київ – 2018., 180 с.

112. Красикова О.Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Н. Красикова. – Ставрополь, 2009. - 151 с

113. Кузь Ю. М. Методика навчання майбутніх прикордонників застосовувати автоматизовані комплекси та технічні засоби прикордонного контролю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (загальновійськові й військово-спеціальні дисципліни)» Ю. М. Кузь. Хмельницький : Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2015. – 20 с

114. Кузьминський А. І. (2009) Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики Кузьминський А. І., Тарасенкова Н. А., Акуленко І. А. Черкаси: Вид. Від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – 320 с.

115. Куземко Л. В. Зміст, форми і методи формування технологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей Л. В. Куземко Освітологічний дискурс. - 2015.

116. 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.

117. Кузава І. Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: автореф. дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.03. Київ, 2014. 41 с.

118. Кузичкина Г. А. Подготовка магистров: унификация или вариативность // Культура: теория и практика. URL: <http://theoryofculture.ru/issues/36/750/>

119. 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.

120. 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.

121. 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.

122. 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.

123. Максименко С. Д., Ільїна Т. Б. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога. Практична психологія та соціальна робота. 1999. № 1. С. 2-6.

124. 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

125. 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.

126. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1997. 308 с.

127. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 82-88.

128. Маркушевська, О. О. Дидактико-методическая подготовка будущих учителей начальных классов к личностно ориентированной педагогической деятельности : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. А. Маркушевська. – Волгоград, 2003. – 237 с

129. 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.

130. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург, Питер, 2009. 352 с.

131. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: [монографія]. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. 304 с.;132 637.

132. 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.

133. Міляєва В. Психологічні аспекти професійної компетентності державних службовців та їх використання в процесі підвищення фахової кваліфікації / В. Міляєва // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: зб. наукових праць. – Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2009. – №27(51). – 281 с

134. 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.

135. 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.

136. Монахов В. М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии // Педагогика. 1997. № 6. С. 26-31.

137. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. заведений: в 3 кн. / 5-е изд. Москва Владос, 2005. 930 с.

138. Нерсисянц В. С. Сократ. Москва: Наука, 1977. 152 с.

139. Нечипоренко В.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ Психологічні основи розвитку особистості: монографія / за заг. ред. В. Й. Бочелюка, за ред. М. А. Дергач. – Запоріжжя : Просвіта, 2019. – Т. 6. – 414 с.

140. Новик І. М. Формування діагностичних умінь студентів на пряму 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. К., 2014. Вип. 16. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/12022/1/I_Novuk_FdysnpPOpindr_VPP_2014.pdf .

141. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – Київ : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.

142. Огородников И. Т., Шимбирев П. Н. Педагогика. Москва Просвещение, 1968. 374 с.

143. 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.

144. Огороднійчук З. В. Загальна психологія: практикум: навч. посіб. для вищ. навч. закл. / 2-е вид., допов. Київ: Росава-Н, 2010. 383 с.

145. Огороднійчук З. В. Психологічна характеристика особистісних якостей майбутнього спеціального психолога // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2009. № 13. С. 205-208.

146. Олізько Ю. М. Міждисциплінарний підхід як засіб реалізації основних дидактичних принципів навчання // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2015. – Вип. 18. – С. 161-165

147. Оніщенко О. В. Тренінг як інноваційна методика навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. URL: <http://visnyk.chnp.edu.ua/dl/2416>

148. Павлюк Є. О. Професійна компетентність як складова професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів / Є. О. Павлюк // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні та психологічні науки. - 2014. - № 2. - С. 109-117. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarpv_ppn_2014_2_12.]

149. Павлютенков Є.М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є.М. Павлютенков. Х.арків : Вид. група "Основа", 2008. 128 с.

150. Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолук І. О., Шпак О. Т. Педагогічні технології. Київ: Українська енциклопедія, 1996. 254 с.

151. Паламар О. М. (2014) Психологічна компетентність тифлопедагога: сутність поняття та структура/О. М Паламар//Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.- 2014.-Вип. 26.-С. 377-382.

152. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России. Москва: Педагогика, 1979. 216 с.

153. Панок В. Г., Острова В. Д. Психологічна служба вищого навчального закладу. Київ: Освіта України, 2010. 230 с.

154. Панок В. Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі. Практична психологія і соціальна робота. № 4. 2003. С. 14-17.

155. Пахомова Н. Г. Моніторинг теоретико-когнітивної складової інтегративної медико-психологічної та педагогічної підготовки логопедів. URL: [http:// www.iprobuk.cv.ua/images/Пахомова-стаття.doc](http://www.iprobuk.cv.ua/images/Пахомова-стаття.doc)

156. Пахомова Н. Г. Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів: автореф. дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.03. К., 2013. 36 с.

157. 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

158. 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. К.: [Б.в.], 2013. 560 с.

159. 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.

160. Петров Ю. А. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. Киров, 2005. 38 с.

161. Петровський В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.

162. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 1997. 430 с.

163. Підгурська В. Ю Використання тренінгових форм навчання у процесі формування професійного мовлення майбутніх учителів початкових класів

164. Прокопенко І. Ф Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів ; за ред... 3-є вид., допов. і переробл. – Харків : ХНПУ, 2018. – 457 с.

165. Подшивайлова Л. І. Вступ до спеціальності: психологія. Модуль 2: навч. посіб. Київ: Київськ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 150 с.

166. 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.

167. Поповський Ю. Компоненти, критерії і показники сформованості готовності майбутніх економістів до використання автоматизованої системи опитування / Ю. Поповський // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. - 2013. - Вип. 29. - С. 170-174. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2013_29_50.

168. 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.

169. Психологическая диагностика: учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. Москва: Изд-во УРАО, 1997. 304 с.
170. Психология. Словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского] / [2-е изд., испр. и доп.]. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
171. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
172. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Д. Равен ; пер. с англ. – Москва : “Когито Центр”, 1999. –С. 16 – 37. Сторінка 30
173. Регуш Л. А. Развитие особенности прогнозирования в познавательной деятельности. Л.: ЛГПИ, 1983. 82 с.
174. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія. Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. 442 с.
175. 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. Київ 2005. 288 с.
176. Руденко Л. М., Григоренко Т. В. (2019). Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). Спеціальна освіта: супровід. Актуальні питання корекційної освіти. м. Кам'янець-Подільський. . С. 374, 219-233
177. Руденко Т. Б. К вопросу об особенностях дидактико-методической компетентности учителя начальных классов [Электронный ресурс] / Т.Б. Руденко. – Режим доступа: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=18>
178. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 424 с. – (Альма-матер).
179. Самборська Н. М. Соціально-комунікативна компетентність майбутніх медичних працівників у контексті системного та компетентнісного підходів / Н. М. Самборська // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб.; Інститут

інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. № 85. С. 97-101.

180. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

181. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. 506 с.

182. Селевко И. А. Профессионально-творческое саморазвитие личности: сущность и технология. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2003. 22 с.

183. Семиченко В. А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза. Полтава: Книга, 1991. 77 с.

184. 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.

185. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: [навч. посіб.]. Київ: Вища шк., 2004. 335 с.

186. Сидоренко О.Д. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика : практичний посібник / О.Д. Сидоренко, В.І. Чуба. – Київ : Центр інновацій і розвитку, 2001. – 256 с.

187. Синьов В. М., Кривуша В. І., Пометун О. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання: навчальний посібник. Київ: МП «Леся», 2000. 140 с.

188. 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.

189. Соколова С. В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Соколова Светлана Владимировна. – Волгоград, 2004. – 196 с

190. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.

191. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. (дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.03). Київ. 657 с.

192. Супрун Д. М. Формування мотивації збереження здоров'я у групах особистісного зростання URL: http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nchnpu_019_2011_17_93.pdf.

193. Бойко-Бузиль Ю. Ю, Горбенко С. Л., Супрун М. О. та ін. 54 Методика викладання психології у вищій школі : [навч. посіб.] / Ю. Ю. Бойко-Бузиль, С. Л. Горбенко та ін. – Київ : Атіка, 2012. – 272 с.

194. 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

195. Сурмін Ю.П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології : монографія / Ю.П. Сурмін. – Київ : МАУП, 2005. – 431 с.

196. Сухомлинский В. О. Як виховати справжню людину / вибр. твори в 5-ти т. Київ: Рад. школа, 1976. Т.2 С.149-418.] 1.

197. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31-41..

198. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Москва: ФАИР-Пресс: Гранд, 2004. 575 с.

199. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. Київ: Рад. шк., 1983. 850 с.

200. Федоренко С. В. Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки: автореф. дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.03. Київ, 2012. 40 с.

201. Федоренко М.І., Федоренко І.В. Особливості формування інформаційної компетентності у майбутніх спеціальних психологів. Освітній дискурс: Гуманітарні науки: зб. наук. праць. Київ : ПП Вид-во «Гілея», 2017.

<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/18052/1/Fedorenko%20I..pdf>

202. Федотенко С., Ковальчук В. Інноваційні технології навчання-основа модернізації професійної освіти «Young Scientist» • № 12 (64) • December, 2018

203. Федьович О. М. Особливості формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики у позааудиторній роботі // Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах : матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції (м. Житомир, 22-23 травня 2014 р.) / За ред. О. А. Дубасенюк, В. А. Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 355-362.

204. Хуторський А. Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої парадигми освіти // Народна освіта. - 2003. - №2. - С. 58-64..

205. 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>

206. 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

207. 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.

208. Чепелева Н. В., Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога // Психологія: зб. наук. праць / НПУ імені М. П. Драгоманова. К., 1998. Вип. III. С. 35-41.

209. Черепехіна О. А. Роль рефлексії у формуванні професіоналізму майбутніх психологів в умовах вищої школи. URL: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pfto/2010_10/files/p1010_76.pdf.

210. Чошанов М. А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Казань, 1996. 420 с.

211. Чупахіна С.В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій (ІТ) в інклюзивному навчанні з особливими освітніми потребами: дис. доктора. пед. наук.: 13.00.03. Київ, 2021. 500 с.

212. Шепелева Л. Н. Программы социально-психологических тренингов / Л. Н. Шепелева. – Санкт-Петербург. : Питер, 2006. – 160 с.

213. 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.

214. Шмелёва С. А. Модель профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза // Вестник ТГПУ. Томск: Изд-во ТГПУ, 2012. № 5 (120). С. 16–22.

215. Щербаков А. И. Психологические основы формирования учителя в системе высшего педагогического образования. М.: Просвещение, 1967. 308 с.

216. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. Київ : Либідь, 2002. – 560 с.

217. 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>

218. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» // American Psychologist. 1973. Vol. 28. № 1. P. 1-14.

219. Suprun D, Zh. Kovalchuk, T. Hryhorenko. Historical and methodical bases of special psychologists' professional training International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies journal homepage: <http://www.ijpint.com> ISSN: 2392-0092, Vol. 6, No. 2, 2019, pp. 116-122

220. Sheremet M, Rudenko L ,Suprun D, T. Hryhorenko. Basic approaches to professional competence determining International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies journal homepage: <http://www.ijpint.com> ISSN: 2392-0092, Vol. 7, No. 2, 2020

221. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. OECD, 2005.

222. <https://vseosvita.ua/library/konsultacia-metodika-formuvanna-klucovih-ta-predmetnih-kompetentnostej-376831.html>

ДОДАТКИ

Додаток А

Оцінка професійної спрямованості особистості психолога (Є. І. Рогов)

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 досягають успіху, знаходячи для себе різні області діяльності: один стає другом і порадиником молоді, інший сприяє розвитку незалежного і сміливого мислення видатних особистостей, третій допомагає слабким усунути причини їх невдач. Не можна сказати, що якась з цих сфер діяльності краще іншої - всі вони необхідні. У пропонованому опитувальнику закладена ідея виявлення провідної професійної спрямованості.

ІНСТРУКЦІЯ

У опитувальнику перераховані властивості, які можуть бути присуши вам в більшій чи меншій мірі. При цьому можливо два варіанти відповіді:

- а) вірно, що описується властивість типово для моєї поведінки або притаманне мені більшою мірою;
- б) невірно, що описується властивість нетипово для моєї поведінки або притаманне мені в мінімальному ступені.

Прочитавши твердження і вибравши один з варіантів відповіді, відзначте його на аркуші відповідей, закресливши потрібну букву.

Тестовий матеріал

1. Я б цілком міг жити один, далеко від людей (а, б).
2. Я часто перемагаю інших своєю самовпевненістю (а, б).
3. Тверді знання на мою предмету можуть істотно полегшити життя людини (а, б).
4. Люди повинні більше, ніж зараз, дотримуватися законів моралі (а, б).
5. Я уважно читаю кожну книгу, перш ніж повернути її в бібліотеку (а, б).
6. Мій ідеал робочої обстановки - тиха кімната з робочим столом (а, б).
7. Люди кажуть, що мені подобається робити все своїм оригінальним способом (а, б).
8. Серед моїх ідеалів чільне місце посідають особистості вчених, які зробили великий внесок у мій предмет (а, б).
9. Оточуючі вважають, що на грубість я просто не здатний (а, б).
10. Я завжди уважно стежу за тим, як я одягнений (а, б).
11. Буває, що весь ранок я пі з ким не хочу розмовляти (а, б).
12. Мені важливо, щоб у всьому, що мене оточує, не було безладу (а, б).
13. Більшість моїх друзів - люди, інтереси яких лежать у сфері моєї професії (а, б).
14. Я подовгу аналізую свою поведінку (а, б).
15. Вдома я веду себе за столом так само, як у ресторані (а, б).
16. У компанії я надаю іншим можливість жартувати і розповідати всякі історії (а, б).
17. Мене дратують люди, які не можуть швидко приймати рішення (а, б).
18. Якщо у мене є трохи вільного часу, то я волію почитати щось по моїй дисципліні (а, б).
19. Мені незручно доручається в компанії, навіть якщо інші це роблять (а, б).
20. Іноді я люблю позлословити про відсутніх (а, б).
21. Мені дуже подобається запрошувати гостей і розважати їх (а, б).
22. Я рідко виступаю врозріз з думкою колективу (а, б).
23. Мені більше подобаються люди, які добре знають свою професію, незалежно від їх особистісних особливостей (а, б).
24. Я не можу бути байдужим до проблем інших (а, б).
25. Я завжди охоче визнаю свої помилки (а, б).
26. Гірше покарання для мене - бути закритим на самоті (а, б).
27. Зусилля, витрачені на складання планів, не варті цього (а, б).
28. У шкільні роки я поповнював свої знання, читаючи спеціальну літературу (а, б).
29. Я не засуджую людини за обман тих, хто дозволяє себе обманювати (а, б).
30. У мене не виникає внутрішнього протесту, коли мене просять надати послугу (а, б).
31. Ймовірно, деякі люди вважають, що я занадто багато говорю (а, б).
32. Я уникаю громадської роботи і пов'язаної з цим відповідальності (а, б).
33. Наука - це те, що найбільше цікавить мене в житті (а, б).
34. Оточуючі вважають мою сім'ю інтелігентною (а, б).
35. Перед тривалою поїздкою я завжди ретельно продумую, що з собою взяти (а, б).
36. Я живу сьогоднішнім днем більшою мірою, ніж інші люди (а, б).
37. Якщо є вибір, то я волію організувати позакласний захід, а не розповідати учням що-небудь по предмету (а, б).
38. Основне завдання вчителя - передати учневі знання з предмета (а, б).

39. Я люблю читати книги і статті на теми моральності, моралі, етики (а, б).
40. Іноді мене дратують люди, які звертаються до мене з питаннями (а, б).
41. Більшість людей, з якими я буваю в компаніях, безсумнівно, раді мене бачити (а, б).
42. Думаю, мені сподобалася б робота, пов'язана з відповідальною адміністративно-господарською діяльністю (а, б).
43. Я навряд чи засмучусь, якщо доведеться провести свою відпустку, навчаючись на курсах підвищення кваліфікації (а, б).
44. Моя люб'язність часто не подобається іншим людям (а, б).
45. Були випадки, коли я заздрив удачі інших (а, б).
46. Якщо мені хто-небудь нагрубити, то я можу швидко забути про це (а, б).
47. Як правило, оточуючі прислухаються до моїх пропозицій (а, б).
48. Якби мені вдалося перенестися в майбутнє на короткий час, то я в першу чергу набрав би книг по моєму предмету (а, б).
49. Я проявляю активну участь стосовно до долі інших (а, б).
50. Я ніколи з посмішкою не говорив неприємні речі (а, б).

Обробка результатів

Для обробки результатів опитування необхідно використовувати код відповідей, який порівнюється з відповіддю випробуваного. Кожна відповідь оцінюється за двобальною шкалою:

Відповідь, що співпадає з ключем, оцінюється в 1 бал;

Відповідь, який не збігається з ключем, прирівнюється до 0.

Кожен особистісний параметр оцінюється підсумовуванням оцінок по групі питань. Сумарна оцінка за фактором не перевищує 10 балів. Зона норми знаходиться в межах 3-7 балів. Обробку результатів зазвичай починають зі шкали мотивації схвалення, оскільки в цьому випадку, якщо є відповідь, що виходить за рамки норми з даного фактору, слід визнати, що опитуваний прагнув спотворити результати і вони не підлягають подальшій інтерпретації.

КЛЮЧ

Товариськість: 1б, 6б, 11б, 16б, 21а, 26а, 31а, 36а, 41а, 46а;

Організованість: 2а, 7а, 17а, 22б, 27б, 32б, 37а, 42а, 47а.

Професійна спрямованість: 3а, 8а, 13а, 18а, 23а, 28а, 33а, 38а, 43а, 48а.

Інтелігентність: 4а, 9а, 14а, 19а, 24а, 29б, 34а, 39а, 44а, 49а.

Мотивація схвалення: 5а, 10а, 15а, 20б, 25а, 30а, 35а, 40б, 45б, 50а.

Кожен з напрямків професійної спрямованості вважається недостатньо розвиненим, якщо за даною шкалою отримано менше трьох балів, і яскраво вираженим, якщо кількість балів більше семи. Для більшої наочності отримані результати доцільно висловити у вигляді кругової або столбцевої діаграми. Виразність одного з факторів в порівнянні з іншими свідчить про мононаправленості особистості вчителя, а приблизно рівна вираженість декількох факторів може інтерпретуватися як результат полінаправленого.

Виокремлені психологічні типи

Структуру типу «організатор» складають такі якості, як вимогливість, організованість, сильна воля, енергійність. Для типу «предметник» характерні спостережливість, професійна компетентність, прагнення до творчості. Дослідження показують, що велика ймовірність існування і проміжного типу «предметник-організатор», що поєднує в собі характеристики обох типів.

Структуру психотипу «комунікатор» 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» характеризується високим інтелектом, загальною культурою і безумовною моральністю. Остання якість, по суті, виступає сполучною ланкою між двома наведеними типами і є підтвердження того, що зустрічається проміжний тип, або, умовно, «інтелігент-оптиміст», що володіє вираженими якостями обох типів. Ймовірно, існують і проміжні типи, утворені різними напрямками типізації, наприклад «предметник-комунікатор», «предметник-просвітитель». У той же час імовірність появи «інтелігента-організатора» 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» відрізняється екстравертованістю, низькою конфліктністю, доброзичливістю, здатністю до емпатії. «Предметник», раціоналіст, впевнений у необхідності знань і їх значенням у житті.

«Організатор», 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.д.

«Інтелігент», або «просвітитель», що відрізняється принциповістю, дотримання моральних норм, реалізує себе за допомогою високоінтелектуальної професійної діяльності. Результати, отримані за допомогою даного оцтушильна, можна використовувати для попередження і подолання можливих деформацій особистості.

Рівні професійної деформації

Слід зауважити, що професійна діяльність неминує 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. Професійна психологічна діяльність має свій, особливий об'єкт впливу, який, на відміну від більшості об'єктів діяльності в інших професіях, володіє точною активністю. Психолог, використовуючи свою особистість як інструмент впливу на об'єкт, вдається до більш простих і ефективних прийомів, а сукупності відомих як авторитарний стиль керівництва. У результаті, в його особистості з'являються такі риси, як повчальність, завищена самооцінка, зайва самовпевненість, догматичність поглядів, відсутність гнучкості і т.п.

2. Типологічні деформації викликані злиттям особистісних особливостей з відповідними структурами функціональної будови професійної діяльності в цілісні поведінкові комплекси. Як було виявлено вище, існує чотири таких типологічних комплексу: «комунікатор», «організатор», «інтелігент» («просвітитель») і «предметик». Особливості кожного з них можуть з часом проявитися у структурі у структурі особистості, яка зазнає змін, аналогічні тим, що відбувається при акцентуації.

«Комунікатор» характеризується зайвою товариськістю, балакучістю, скороченням дистанції з партнером, зверненням до нього як до недосвідченої та прагненням торкнутися особистих тем і т.д.

«Організатор» може стати занадто активним, втручаючись в особисте життя інших людей, прагнучи навчити їх «жити правильно». Він нерідко намагається підпорядкувати собі оточуючих, прагне командувати, організовувати їх діяльність, незалежно від змісту. Нерідко психологи даного типу реалізують свої потреби і яких-небудь громадських організаціях, де їх активність виглядає цілком доречною.

«Інтелігент» («просвітитель»), багато років віддав професії, може сформувати у себе схильність до філософствування. Залежно від умов він може стати як «моралізатором», який бачить навколо себе тільки погане, вихваляє старі часи і лає молодь за аморальність, так і в силу схильності до самоаналізу піти в себе, в споглядати навколишнього світу і роздуми про його недоторканість.

«Предметники» намагаються внести елемент науковості в будь-які, навіть побутові ситуації, неадекватно використовуючи наукоподібні способи поведінки і оцінюючи інших людей через призму їх знань з предмета. У силу своїх особливостей і численності професійних відхилень подібний тип являє собою особливий рівень – специфічний.

3. Специфічні деформації характерні для психологів та обумовлені специфікою навчального предмета

4. Індивідуальні деформації визначаються змінами, які відбуваються зі структурами особистості і зовні не пов'язані з процесом професійної діяльності, коли паралельно становленню професійно важливих якостей відбувається розвиток якостей, які, на перший погляд, не мають відношення до психологічної професії. Подібний феномен можна пояснити тим, що особистісний розвиток обумовлено переважно особистісної спрямованістю психолога, а не тільки впливом тих дій, прийомів, операцій, які він виконує.

Попередження і подолання можливих деформації особистості однією з найважливіших завдань психолога, 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, розвиваючої, дослідницької функцій, а також функції самовдосконалення. «Предметник» краще реалізує конструктивну, методичну, навчальну, 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».

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

На кожен з нижчезазначених питань відповідайте "Так" або "Ні".

Текст опитувальника

1. Коли с вибір між двома варіантами, то краще, не відкладаючи, зробити вибір.
2. Я нервую, коли помічаю, що не можу виконати завдання на 100 відсотків.
3. Коли я працюю, то так виглядає, ніби я ставлю усе для здобуття успіху.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, я здебільшого приймаю рішення один з останніх.
5. Коли в мене два дні підряд немає чим зайнятися, то я втрачаю спокій.
6. У певні дні мої успіхи є нижчими за «норму».
7. Стосовно себе я є більш вимогливий, ніж щодо інших людей.
8. Я є більш привітний, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то згодом собі дорікаю, бо переконаний, що зміг би впоратися з завданням.
10. Під час виконання роботи я потребує невеликих перепочинків.
11. Старанність головна риса моєї вдачі.
12. Мої досягнення не завжди однаково успішні.
13. Мені до душі інша праця, ніж та, якою я тепер займаюся.
14. Зауваження більше сприяють моїй активності, ніж похвала.
15. Я переконаний в тому, що колеги сприймають мене добрим спеціалістом.
16. Перешкоди допомагають мені приймати більш тверді рішення.
17. Іншим не важко зачепити почуття моєї гідності.
18. Коли я працюю без особливого бажання, це легко помітити.
19. Під час виконання роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Деколи я відкладаю на потім роботу, яку повинен виконати тепер.
21. Слід покладатися лише на власні сили.
22. У житті мало речей, які більш важливі за гроші.
23. Завжди, коли я маю виконати важливе доручення я не відволікаюся на інші проблеми.
24. Почуття мого честолюбства є меншим, ніж в інших.
25. Наприкінці відпустки я переважно з радістю повертаюся до роботи.
26. Коли робота мені до вподоби, я виконую її більш якісно, ніж іншу працю.
27. Мені приємніше мати справу з людьми, які здатні інтенсивно працювати.
28. Коли у мене немає заняття, я відчуваю дискомфорт.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше за інших.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, то я стараюся знайти найкращий спосіб вирішення завдання.
31. Мої товариші деколи вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.
33. Немає сенсу йти всупереч волі керівника.
34. Деколи я не знаю яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не вдається зробити, то я втрачаю терпіння.
36. Переважно не надаю значення своїм досягненням.
37. Коли я працюю разом з іншими, то результати моєї праці є вищими, ніж результати інших людей.
38. Багато за що я брався я не доводив до завершення.
39. Я заздрю людям, які є менш завантаженими за мене.
40. Я не рівняюся на тих, хто прагне влади і посад.
41. Коли я переконаний у вірності власної позиції, я здатний зробити все, щоб довести власну правоту.

Обробка результатів:

Щоб отримати результати по цій методиці, слід оцінити отримані Вами відповіді згідно КЛЮЧА Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

КЛЮЧ

Номери запитань з відповіддю «ТАК» (+)	Оцінка	Номери запитань з відповіддю «НІ» (-)	Оцінка
2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41	1	6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39	1

Отримані оцінки слід підсумувати. Кількісні результати по шій методиці означають:

1 - 10 балів; мотивація до успіху низька, особа не прагне досягти перемоги, не схильна докладати власних сил у працю, апатична, пасивно ставиться до життя.

11 - 16 балів: середня мотивація до успіху. При такій мотивації людина не боїться ризикувати, вона не скованою у своїх діях, бо можлива невдача не надто хвилює її.

17 - 20 балів: висока мотивація до успіху. Такі особи здатні йти на середнього рівня ризик для досягнення бажаного, схильні орієнтуватися на власні сили, гнучко і наполегливо добиватися поставленої мети, Вище від 21 балу: мотивація до успіху надто висока. Це може спричиняти надмірну самокритичність до власних можливостей. При цьому особа може зазнавати надмірного хвилювання та страху зазнати невдачі. Підсвідома зневіра у власні сили викликає в людини меншу готовність до ризику, особистісну скованість. У результаті при надмірній мотивації до успіху людина може втрачати віру в те, що вона доб'ється бажаного.

Дослідження показали, що люди з помірно високою орієнтацією на успіх надають переваги середньому рівню ризику. Ті ж хто побоюються невдач, надають переваги малому чи, навпаки, надто великому рівню ризику.

Чим вища мотивація людини до успіху досягнення мети, тим Нижчий показник готовності до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на сподівання на успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай більш, ніж при слабкій. До того ж людям, мотивованим па успіх і тим, що мають великі на нього, притаманно уникати великого ризику.

Ті, хто сильно мотивований на успіх і має високу готовність до ризику, рідше потрапляють в незручні ситуації, ніж ті люди, які мають високу готовність до ризику, але високу мотивація до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач (захист), це є перешкодою мотиву до успіху – досягнення мети.

Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса

Пропонуємо вам список слів: 30 колонок по три слова. У кожному рядку виберіть тільки одне з трьох слів, яке найточніше Вас характеризує, і позначте його.

1	2	3
1. Сміливий	пильний	заповзятливий
2. Лагідний	нерішучий	впертий
3. Обережний	рішучий	песимістичний
4. Непостійний	безцеремонний	уважний
5. Нерозумний	боягузливий	нерозважливий
6. Спритний	жвавий	передбачливий
7. Холоднокровний	поміркований	завзятий
8. Стрімкий	легковажний	полохливий
9. Нерозважливий	манірний	непередбачливий
10. Оптимістичний	добросовісний	уважний
11. Меланхолійний	невпевнений	нестійкий
12. Боягузливий	недбалий	схвильований
13. Нерозважливий	тихий	полохливий
14. Уважний	нерозумний	сміливий
15. Розсудливий	швидкий	мужний
16. Заповзятливий	обережний	передбачливий
17. Схвильований	розсіяний	нерішучий
18. Малодушний	необережний	безцеремонний
19. Лякливий	нерішучий	нервовий
20. Відповідальний	відданий	авантюрний
21. Передбачливий	жвавий	відчайдушний
22. Приборканий	байдужий	недбалий
23. Обережний	безтурботний	терплячий
24. Розумний	турботливий	хоробрий
25. Завбачливий	безстрашний	добросовісний

26. Поспішний	лякливий	безтурботний
27. Розсіяний	нерозважливий	песимістичний
28. Обачний	розсудливий	заповзятливий
29. Тихий	неорганізований	боязкий
30. Оптимістичний	пильний	безтурботний

КЛЮЧ

Ви отримуєте один бал за вибір, наведений у ключі (перша цифра перед ризикою означає номер рядка, друга цифра після ризику — номер стовпчика, в якому потрібне слово. Наприклад, 1/2 означає, що слово, за яке нараховується один бал, записане в першому рядку, в другому стовпчику — «пильний»). За інший вибір бал не зараховується.

Ключ підрахунку:

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Результат. Чим більша сума балів — тим вищий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту. Від 2 до 10 балів: низька мотивація до самозахисту; від 11 до 16 балів — середній рівень мотивації; від 17 до 20 балів — високий рівень мотивації; понад 20 балів — надто високий рівень мотивації до уникнення невдач, самозахисту.

Дослідження також показали, що люди, котрі бояться невдач (високий рівень захисту) надають переваги малому, або, навпаки, надто великому ризику, де психіка не загрожує престижу. Установка на захист поведінку в роботі залежить від трьох факторів:

- ступінь передбачуваного ризику;
- основна мотивація;
- досвід невдач на роботі.

Посилюють установку на захист поведінку дві обставини:

коли без ризику вдається отримати бажаний результат;

коли ризикована поведінка призводить до нещасного випадку. Досягнення ж безпечного результату при ризикованій поведінці, навпаки, послаблює установку на захист, тобто мотивацію до уникнення невдач.

Адаптована анкета «Професійна підготовка психолога та чинники професійного розвитку»

Відповіді повинні бути повними і об'єктивними

1. Як підготовка? Ви розумієте термін «Професійна підготовка»?
 2. Як Ви розумієте термін «професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти»? 3. Як ви розумієте готовність до професійної діяльності та професійного самовдосконалення?»
 4. Що вклало у зміст поняття «готовність до професійного самовдосконалення»?
 5. Що Вас спонукало (чи могло б спонукати) до професійного самовдосконалення як психолога?
 6. Що заважає (чи могло б стати на заваді) у Вашому професійному самовдосконаленні психолога?
 7. Які шляхи професійної підготовки та професійного самовдосконалення Ви знаєте?
 8. Які професійної та форми професійного самовдосконалення використовуються під час навчання у Вашому вищому навчальному закладі?
- Вкажіть, будь ласка, Ваші дані (необхідне підкресліть або обведіть):

АНКЕТА

Стать *ч, ж*

Вік _____ років

Курс 1 2 3 4 5 6

Форма навчання *Денна, Заочна*

Форма оплати *Державна, Контрактна*

Освіта *перша, друга*

Регіон *центральний, західний, східний, південний*

Вищий навчальний заклад *державна форма власності, приватна форма власності*

Адаптована Анкета «Психолого-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх психологів»

Шановні студенти-психологи! Дайте відповіді на запитання анкети

Інструкція: надайте оцінку ефективності кожної педагогічної умови.

1. Системність процесу професійної підготовки майбутніх психологів у вищому навчальному закладі:

А, ефективна; В. скоріше не ефективна;

Б. скоріше ефективна; Г. неефективна.

2. Безперервність процесу професійної підготовки майбутніх психологів:

А. ефективна; В. скоріше не ефективна;

Б. скоріше ефективна; Г. неефективна.

3. Контрольованість процесу професійної підготовки майбутніх психологів у вищому навчальному закладі:

А, ефективна; В. скоріше не ефективна;

Б скоріше ефективна; Г. неефективна.

4. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх психологів у вищому навчальному закладі:

А. ефективні; В. скоріше не ефективні;

Б) скоріше ефективні; Г. неефективні.

5. Психологічні умови професійної підготовки майбутніх психологів у вищому навчальному закладі:

А ефективні; В. скоріше не ефективні; Б. скоріше ефективні; Г. неефективні.

6. Навчально-методичні умови професійної підготовки майбутніх психологів у вищому навчальному закладі:

А ефективні; В. скоріше не ефективні;

Б. скоріше ефективні; Г. неефективні.

7. Соціально-побутові умови професійної підготовки майбутніх психологів у вищому навчальному закладі:

А. ефективні В скоріше не ефективні; Б. скоріше ефективні; Г. неефективні.

8. Часові умови професійної підготовки майбутніх психологів у вищому навчальному закладі:

А. ефективні; В скоріше не ефективні; Б. скоріше ефективні; Г. неефективні.

9. Умови навчально-виробничої практики майбутніх психологів під час навчання у вищому навчальному закладі:

А, ефективна; В скоріше не ефективна;

Б. скоріше ефективна; Г. неефективна.

10. Орієнтація на специфіку професійної діяльності:

А) ефективна; В. скоріше не ефективна; Б. скоріше ефективна; Г. неефективна.

11. Створення і активізація взаємовідносин між студентами-психологами викладачами-психологами:

А. ефективна; В. скоріше не ефективна; Б. скоріше ефективна; Г. неефективна.

12. Удосконалення навчальних програм і навчальних планів з профільних дисциплін: психологами

А) ефективна; В. скоріше не ефективна; Б. скоріше ефективна; Г. неефективна

13. Розуміння майбутніми формування самовдосконалення:

А. ефективна; В. скоріше не ефективна;

Б) скоріше ефективна; Г. неефективна.

14. Усвідомлений вибір професії психолога:

А. ефективна; В) скоріше не ефективна;

Б. скоріше ефективна; Г. неефективна.

15. Розвиток стійкої мотивації щодо актуальності і важливості формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх психологів:

А. ефективний; В. скоріше не ефективний Б. скоріше ефективний;

Г. неефективна. готовності до професійного

Опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК)*Тест*

РСК виявляє *екстернальний* або *інтернальний* тип поведінки. У першому випадку людина вважає, що події, які з нею відбуваються, — результат дії зовнішніх сил — випадку, інших людей тощо. У другому випадку людина інтерпретує значущі події як результат своєї діяльності.

Локус контролю, характерний для індивіда, універсальний щодо будь-яких подій та ситуацій, з якими йому доведеться постати. Той самий тип контролю характеризує поведінку цієї особистості і при невдачах, і при досягненнях, причому це стосується різних галузей соціального життя.

Конформна та поступлива поведінка більш властива людям із *екстернальним* локусом. *Інтер-нали*, на відміну від екстернатів, менш схильні підпорядковуватись тиску інших, чинять спротив, коли відчувають, що ними маніпулюють, реагують сильніше ніж екстернали на втрату особистої свободи.

Люди з інтернальними локусами контролю краще працюють наодинці, ніж під наглядом або при відеозаписі. Для екстернатів характерне прагнення до постійного спілкування.

Екстернальність корелює з тривожністю та депресією.

Інтернали надають перевагу недирективним методам психокорекції, екстернали суб'єктивно більш орієнтовані на зовнішній контроль.

Опитувальник РСК складається з 44 пунктів. Він містить пункти, які вимірюють екстернальність-інтернальність у міжособистісних та сімейних стосунках, а також пункти, які вимірюють РСК щодо хвороб і здоров'я.

Для збільшення спектра можливих застосувань опитувальник сконструйований у двох варіантах, які відрізняються форматом відповідей досліджуваних. **Варіант А** використовують для дослідження. Він потребує відповіді за 6-ти бальною шкалою (-3, -2, -1, +1, +2, +3), в якій відповідь «+3» означає «повністю згоден», «-3» — «зовсім не згоден» із цим пунктом.

Варіант Б призначений для психодіагностики. Він потребує відповіді за бінарною шкалою «зго-ден-не згоден».

Текст опитувальника

1. Просування по службі більше залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей та зусиль людини.
2. Більшість розлучень відбувається через те, що люди не захотіли пристосуватись один до одного.
3. Хвороба — справа випадку; якщо судилося захворіти, то нічого не вдієш.
4. Люди залишаються самотніми, тому що самі не виявляють зацікавленості та дружельності до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від сприятливих обставин.
6. Недоцільно витрачати зусилля на завоювання симпатії інших людей.
7. Зовнішні обставини — батьки та добробут — впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Як правило, керівництво виявляється ефективнішим, коли повністю контролює дії підлеглих, а не покладається на їх самостійність.
10. Мої оцінки в школі частіше залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою вчителя), ніж від моїх власних зусиль.
11. Коли я планую, то вірю, що зможу здійснити їх.
12. Те, що багато людей вважає вдачею, насправді результат довгих цілеспрямованих зусиль.
13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі та ліки.
14. Якщо люди не підходять один одному, то яких би зусиль вони не докладали б, налагодити сімейне життя вони все ж не зможуть.
15. Те хороше, що я роблю, зазвичай правильно оцінюють інші.
16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
17. Гадаю, що випадок або доля не відіграють важливої ролі в моєму житті.
18. Я намагаюсь не планувати заздалегіть, тому що багато залежить від того, як складуться обставини.
19. Мої оцінки в школі найперше залежали від моїх зусиль та рівня підготовки.
20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.
21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
22. Я надаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначати, що і як робити.
23. Думаю, що мій спосіб життя в жодному разі не є причиною моїх хвороб.
24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям досягти успіхів.
25. За погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.
26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити у стосунках в сім'ї, які склалися.
27. Якщо я дуже захочу, то зможу завоювати симпатії до себе будь-кого.

28. На молоде покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків у їхньому вихованні часто марні.
29. Те, що зі мною трапляється, — результат моїх зусиль.
30. Важко буває зрозуміти, чому керівники чинять так, а не по-іншому.
31. Людина, яка не змогла досягти успіху у своїй роботі, очевидно, не виявила достатньо зусиль.
32. Найчастіше я можу домогтися від членів моєї сім'ї того, чого хочу.
33. У неприємностях та невдачах, які були у моєму житті, частіше були винні інші люди, а не я сам.
34. Дитину завжди можна вберегти від застуди, якщо за нею стежити та правильно одягати.
35. У складних обставинах я схильний почекаати, поки проблеми вирішаться самі.
36. Успіх — результат наполегливої праці і мало залежить від випадку або везіння.
37. Я відчуваю, що саме від мене залежить щастя моєї родини.
38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я одним людям подобаюсь, а іншим — ні.
39. Я завжди схильний приймати рішення та діяти самостійно, а не сподіватись на допомогу інших або на долю.
40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, попри всі її старання.
41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити, навіть при найсильнішому бажанні.
42. Здібні люди, які не зуміли реалізувати своїх можливостей, повинні звинувачувати в цьому тільки себе.
43. Багато моїх успіхів були можливі тільки завдяки допомозі інших людей.
44. Більшість невдач у моєму житті відбувалося від невміння, незнання або лінощів і мало залежали від удачі.

Обробку заповнених відповідей слід проводити за зазначеним нижче ключем, підсумовуючи відповіді на пункти у стовпчиках «+» зі своїм знаком і відповіді на пункти у стовпчиках «-» із зворотним знаком.

Показники опитувальника РСК організовані відповідно до принципу ієрархічної структури системи регуляції діяльності.

1. Із + —	2. Ід	Ключ + —	5. Ів + —
2 1		12 1	19 1
4 3		15 5	22 9
11 5		27 6	25 10
12 6		32 14	42 30
13 7		36 26	
15 8		37 43	6. Іх + —
16 9			13 3
17 10	3. Ін	+ —	34 23
19 14		2 7	
20 18		4 24	
22 21		20 33	
25 23		31 38	
27 24		42 40	
29 26		44 41	
31 28			
32 30	4. Іс	+ —	
34 33		2 7	
36 35		16 14	
37 38		20 26	
39 40		32 28	
42 41		37 41	
44 43			

1. Шкала загальної інтернальності (Із). Високий показник за цією шкалою відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями. Такі люди вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті були результатом їхніх дій. Таким чином, вони відчують власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому. Низький показник за шкалою Із відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю. Такі досліджувані не бачать зв'язку між своїми діями та значущими для них подіями в житті, не вважають себе здатними контролювати їх розвиток та вважають, що більшість їх — результат випадку або дій інших людей.

2. Шкала **інтернальності в галузі досягнень (Ід)**. *Високі* показники за цією шкалою відповідають високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями. Такі люди вважають, що вони самі досягли всього того, що було і є у їхньому житті, і що вони здатні успішно досягати своєї мети в майбутньому. *Низькі* показники за шкалою **Ід** свідчать про те, що людина приписує свої успіхи, досягнення та радість зовнішнім обставинам — везінню, щасливій долі або допомозі інших людей.

3. Шкала **інтернальності в галузі невдач (Ін)**. *Високі* показники за цією шкалою свідчать про розвинене відчуття суб'єктивного контролю стосовно негативних подій та ситуацій, які виявляються у схильності звинувачувати самого себе у різноманітних неприємностях та стражданнях. *Низькі* показники **Ін** доводять, що досліджуваний схильний приписувати відповідальність іншим людям або вважати їх результатом невезіння.

4. Шкала **інтернальності у сімейних стосунках (Іс)**. *Високі* показники **Іс** означають, що людина вважає себе відповідальною за події, які відбуваються в її подружньому житті. *Низькі* **Іс** вказують на те, що суб'єкт вважає не себе, а своїх партнерів причиною значущих ситуацій, які виникають у його сім'ї.

5. Шкала **інтернальності в галузі виробничих відносин (Ів)**. *Високий* **Ів** підтверджує те, що людина вважає свої дії важливим фактором організації власної виробничої діяльності, в стосунках у колективі, у своєму просуванні тощо. *Низький* **Ів** вказує на те, що досліджуваний схильний приписувати важливіше значення зовнішнім обставинам — керівництву, співробітникам, везінню-неве-зінню.

6. Шкала **інтернальності стосовно здоров'я і хвороб (Іх)**. *Високі* показники **Іх** свідчать про те, що досліджуваний вважає себе відповідальним за своє здоров'я: якщо він хворий, то звинувачує в цьому самого себе і вважає, що одужання багато в чому залежить від його дій. Людина з *низьким* **Іх** вважає здоров'я та хворобу результатом випадку і сподівається на те, що одужання прийде внаслідок дій інших людей, насамперед лікарів.

Дослідження самооцінок людей із різними типами суб'єктивного контролю довело, що:

- люди з низьким РСК вважають себе егоїстичними, нерішучими, залежними, несправедливими, метушливими, ворожими, невпевненими, нещирими, несамостійними, дратівливими;
- люди з високим РСК — добрими, незалежними, рішучими, справедливими, здібними, дружелюбними, чесними, самостійними, спокійними.

Таким чином, РСК пов'язаний з відчуттям людиною своєї сили, достоїнства, відповідальності за те, що відбувається, з самоповагою, соціальною зрілістю та самостійністю особистості.

Тест призначений для індивідуального та групового дослідження. Застосування опитувальника РСК придатне для вирішення низки соціально-психологічних та медико-психологічних проблем. Рівень суб'єктивного контролю підвищується в процесі психокорекційного впливу на особистість, тому можливе застосування РСК для оцінювання ефективності методів психологічної корекції.

Додаток Е

Тест Куна - Макпартленда «Хто Я»

Методика «Хто Я?» являє собою нестандартизоване самоопис з відкритою формою і (в деяких модифікаціях) кількістю відповідей.

Інструкція, дайте, будь ласка, 20 відповідей (по можливості) на питання «Хто

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____
- 9 _____
- 10 _____
- 11 _____
- 12 _____
- 13 _____
- 14 _____
- 15 _____
- 16 _____
- 17 _____
- 18 _____
- 19 _____
- 20 _____

Опрацювання результату

Широта саморозкриття: До 8 балів - низький рівень; 8-13 балів – середній рівень; понад 13 балів — високий рівень.

BB1.1.05	Основи психотерапії в роботі спеціального психолога	5			3	90	34	14	10	4	6	56				2			СПМ		
BB1.1.06	Психофізіологія та психогігієна порушень розвитку		5		3	90	34	14	10		10	56				2			СПМ		
BB1.1.07	Арттерапія		5		3	90	34	10	10		14	56				2			СПМ		
BB1.1.08	Організація та зміст спеціальної психологічної допомоги		2		3	90	34	16	10		8	56		2					СПМ		
BB1.1.09	Тренінг комунікативних здібностей		8		3	90	28	6	2		20	62						4	СПМ		
BB1.2.	Додаткова спеціалізація "Клінічна психологія"																				
BB1.2.01	Психологічна реабілітація		6		3	90	34	14	10	2	8	56				2			СПМ		
BB1.2.02	Медико-психологічна експертиза		6		3	90	34	12	10	2	10	56				2			СПМ		
BB1.2.03	Клінічна психологія		8		6	180	72	30	20	2	20	108						4 4	СПМ		
BB1.2.04	Основи психологічного тренінгу		7		3	90	34	12	6		16	56				2			СПМ		
BB1.2.05	Основи психотерапії в роботі клінічного психолога		5		3	90	34	14	10	4	6	56				2			СПМ		
BB1.2.06	Психофізіологія та психогігієна порушень розвитку		5		3	90	34	14	10		10	56				2			СПМ		
BB1.2.07	Психологічна педіатрія		5		3	90	34	10	10		14	56				2			СПМ		
BB1.2.08	Психологія здоров'я		2		3	90	34	16	10		8	56		2					СПМ		
BB1.2.09	Методи психологічної діагностики і корекції при психосоматичних розладах		8		3	90	28	6	2		20	62						4	СПМ		
BB2.	Вибір з переліку:				30	900	333	146	100	39	48	567		4	4	4	4	3	4		
BB2.1.	Дисципліни I циклу				9	270	101	48	30	23	169			2	2			3			
BB2.1.01	Політологія		4		3	90	34	16	10	8	56			2					ПДУА		
BB2.1.02	Культурологія		4		3	90	34	16	10	8	56			2					КК		
BB2.1.03	Логіка		5		3	90	34	16	10	8	56			2					ФА		
BB2.1.04	Правознавство		5		3	90	34	16	10	8	56			2					КПЗ		
BB2.1.05	Релігієзнавство		7		3	90	33	16	10	7	57							3	КК		
BB2.1.06	Соціологія		7		3	90	33	16	10	7	57							3	ТМС		
BB2.1.07	Основи економічної теорії		7		3	90	33	16	10	7	57							3	КЕТ		
BB2.2.	Дисципліни II циклу				9	270	102	38	32		32	168			2	2	2				
BB2.2.01	Соціально-правове забезпечення осіб з інвалідністю		3		3	90	34	16	10	8	56			2					СПМ		
BB2.2.02	Основи інформаційних технологій		3		3	90	34	8	10		16	56		2					СПМ		
BB2.2.03	Аномалії психічного розвитку		5		3	90	34	8	10		16	56							СПМ		
BB2.2.04	Основи педіатрії		5		3	90	34	14	12		8	56			2				СПМ		
BB2.2.05	Психологія сексуальних взаємин		6		3	90	34	16	10		8	56						2	СПМ		
BB2.2.06	Гендерна психологія		6		3	90	34	14	12		8	56						2	СПМ		
BB2.3.	Дисципліни III циклу				12	360	130	60	38	16	16	230				2	2	2	4		
BB2.3.01	Риторика, культура мовлення корекційного педагога		3		3	90	34	16	10	4	4	56			2				СПМ		
BB2.3.02	Основи етнопсихології		3		3	90	34	12	10	4	8	56			2				СПМ		
BB2.3.03	Психологія творчості та обдарованості		4		3	90	34	16	10	4	4	56			2				СПМ		
BB2.3.04	Корекційна андрагогіка		4		3	90	34	16	10	4	4	56			2				СПМ		
BB2.3.05	Психологія здібностей		6		3	90	34	16	10	4	4	56					2		СПМ		
BB2.3.06	Основи юридичної психології		6		3	90	34	16	10	4	4	56					2		СПМ		
BB2.3.07	Психологічні аспекти поведінкових порушень у дітей з психофізичними порушеннями		8		3	90	28	12	8		8	62						4	СПМ		
BB2.3.08	Психологічна профілактика професійних деформацій		8		3	90	28	12	8		8	62						4	СПМ		
II	Практична підготовка				24	720															
	Культурологічна практика (позакредитна, безвідривна)		2																КК		
	Пропедетична волонтерська (безвідривна)		4		3	90													СПМ		
	Навчальна (безвідривна)		6		3	90													СПМ		
П01	Виробнича практика		7		9	270													СПМ		
П02	Виробнича практика		8		9	270													СПМ		
БР	Підготовка бакалаврської роботи				6	180													СПМ		
	Загальна кількість годин:				240	7200								23	20	22	20	20	23	24	24
	Кількість екзаменів:		26											3	3	5	4	2	2	3	4
	Кількість заліків:		28											4	3	3	3	6	5	2	2
	Кількість курсових робіт			2															1	1	1
	Практика:		5																1	1	1

УІ. ФАКУЛЬТАТИВНІ ДИСЦИПЛІНИ (позакредитні)

1	2	7	9	10	11	12	13	14	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Ф01	Фізичне виховання		270	132		132			138	2	2	2	2						ФВС
Ф02	Іноземна мова		480	240		240			240					4	4	4	4		ІМ

"ПОГОДЖЕНО"
проректор з навчально-методичної роботи
Вериндуб Р.М.

"ПОГОДЖЕНО"
начальник Навчально-методичного центру
Олефіренко Т.О.

"ПОГОДЖЕНО"
декан факультету
Синьов В.М.

Програма наскрізного тренінгу «Формування професійної компетентності»
Перша частина

Мета тренінгу: розвиток професійної компетентності, оволодіння навичками ділового спілкування.

Завдання:

навчання:

1. навичкам встановлення ділового контакту;
2. навичками ефективного спілкування;
3. аналізу та прогнозування поведінки партнерів комунікативного контакту.

ПРОГРАМА

Знайомство (5 хвилин).

Правила: рівноправність, активність, щирість, принцип тут і зараз, принцип конфіденційності, принцип зворотного зв'язку.

Вправа «Імена» - 10хв

Мета: сприяти навчити запам'ятовувати імена при знайомстві з людьми.

Завдання Керівник називає чотири основні прийоми запам'ятовування імені: 1) Після того, як почули ім'я (по-батькові), проговоріть вголос, наприклад: «Дуже приємно, Петро, Степановичу!»; 2) Асоціюйте з іменами відомих вам людей чи історичних особистостей; 3) Проговоріть ім'я (по-батькові) про себе, якщо не вдається сказати вголос; 4) Зробіть установку на запам'ятовування імені.

Вправа «Висловлювання очікувань» - 10хв.

Мета: сприяти визначенню власних цілей і очікувань від участі у тренінгу, зменшенню рівня тривожності, напруженості учасників групи тренінгу.

Завдання Тренеру було доцільно після виступу кожного представника підгрупи деталізувати інформацію, з метою прояснення уявлень учасників та спрямування їх поглядів у необхідному для активної роботи напрямку. За необхідністю та загальною згодою можливо було вносити корективи до висловленого та визначити загальні цілі, записати їх на ватмані, який висів в аудиторії до кінця тренінгу.

Вправа «Мої досягнення» - 15 хв

Мета: стимулювати до пошуку внутрішнього ресурсу, підвищити самооцінку.

Завдання Керівник просить учасників написати на аркуші паперу свої досягнення за останній час. Після виконання вправи аркуші вивішуються, зміст зачитується і обговорюється.

Примітка: учасники з заниженою самооцінкою або відторгнуті члени групи потребуватимуть допомоги з боку керівника.

Вправа «Всі ми особливі» (5 хвилини).

Мета для учасників тренінгу: розвиток спостережливості.

Мета для тренера: навчання навичкам соціальної перцепції.

Завдання Учасники, розбившись на пари, 6 секунд мовчки, дивляться один на одного. Потім тренер запрошує в коло пару. Не дивлячись на партнера, потрібно буде описати риси його обличчя, колір очей, волосся. Потім потрібно назвати головну особливість зовнішності партнера.

«При першому контакті люди довіряють на 55% невербальним сигналам, на 38% паралінгвістичні і лише на 7% змісту вашої мови».

Друга частина заняття

Мета: методи профілактики з тривожністю, зниження рівня особистісної тривожності, формування позитивної позиції особистості.

Завдання:

1. сприяти профілактиці тривожності;
2. формувати вміння контролю над негативними емоціями;
3. розвиток емпатійних якостей.

Техніка короткої розмови (мозковий штурм) (10 хв)

Коротка розмова також допомагає вирішити задачу вміти розмовляти.

Мета короткої розмови - створити сприятливу психологічну атмосферу, закласти основи взаємної симпатії і довіри.

1. Цитування партнера
2. Позитивні констатації
3. Інформування
4. Цікава розповідь.

Помилки короткої розмови: насильницьке інтерв'ю, інвентаризація життя інше.

Вправа «Дзеркало»(10хв)

Мета: навчити учасників емоційно усвідомлювати власну поведінку, знизити напруженість, сформувати довірливий контроль.

Завдання: учасники стають у дві шеренги обличчям одна до одної, діляться на пари, одна – ведуча, друга – «дзеркало». Ведуча дивиться в «дзеркало», а воно «віддзеркалює» усі її рухи. Після завершення учасники міняються ролями, а потім і напарниками. Після виконання вправи проводиться обговорення: «Чи складно було відображати рухи партнера?».

Вправа на самостійне швидке зняття напруження в 12 точках. (10хв)

Мета: зняття напруження, що виникло у процесі роботи..

Завдання: Для зняття напруження необхідно почати повільні кругові рухи очима – двічі в одному напрямку і двічі в іншому. Сконцентрувати увагу на віддаленому предметі, а потім переключити її на предмет, що знаходиться близько. Насупитися, напружуючи м'язи коло очей, а потім розслабитись. Після цього кілька разів широко позіхнути. Розслабити шию, спочатку похитавши головою, а потім покрутивши нею зі сторони в сторону. Підняти плечі до рівня вух і повільно опустити. Розслабити зап'ястя і покрутити ними. Стиснути і розтиснути кулаки, розслаблюючи кисті рук. Зробити три глибокі вдихи і м'яко прогнутися в хребті вперед – назад, із сторони в сторону. Напружте і розслабте сідниці, а потім ікри ніг. Покрутіть ступнями, стисніть пальці ніг таким чином, щоб ступні вигнулися догори. Після виконання цієї вправи, ваше тіло звільниться від напруження в 12 основних точках

Вправа «Дискусія» (15 хв)

Мета: формування паралингвістических і оптокінетического навичок спілкування, вдосконалення взаєморозуміння партнерів по спілкуванню на невербальному рівні.

Завдання: Група розбивається на "трійки". У кожній трійці розподіляються обов'язки. Один з учасників грає роль "глухого-і-німого": він нічого не чує, не може говорити, але в його розпорядженні - зір, жести, пантоміма; другий учасник грає роль "глухого та паралітика": він може говорити і бачити; третій "сліпий-і-німий": він здатний тільки чути і показувати. Всій трійці пропонується завдання, наприклад, домовитися про місце, час і мету зустрічі.

Третя частина заняття

Мета: формування професійної мотивації на поставлення життєвих цілей (планів).

Завдання:

1. формування значимості навчання;
2. навчити управляти власними мотивами;
3. розвиток до самовдосконалення.

Вправа «Веселка» (10 хв)

Мета: сприяння на розвиток самореалізації, професійне самовизначення, збереження психологічного здоров'я.

Завдання: Уявіть, що ви знаходитесь в лісі, в затишному лісовому курені. Ви відчуваєте запах хвої, квітів і трави. Назовні йде грибний дощ. Крізь шум дощу ви чуєте, як шарудить листя дерев. Ранкове сонце освітлює все навколо ніжним приємним світлом. Ви відчуваєте злиття з природою і відчуваєте, що зараз станеться диво. Побудьте в цьому стані певний час. Тепер уявіть, що дощ закінчився, і ви виходите на вулицю з куреня. Ви чуєте спів птахів і бачите красиву веселку, яка утворилася після дощу. Ви відчуваєте легкість і невагомість. Відштовхуючись від землі, підніміться в небо до веселки і пройдіть крізь неї. Відчуйте як наповнюєтесь червоним кольором, який передає вам свою силу. Тепер відчуйте, як помаранчевий колір гасне в вас і пробуджує чуттєвість. Вбираючи жовтий колір, ви відчуваєте як розвиваєте свої інтелектуальні здібності. Дайте зеленому кольору можливість позбавити вас від негативу і подарувати любов. Для набуття внутрішньої гармонії уявіть як блакитний колір проникає в вас. Відчуваючи синій колір, ви відчуваєте спокій і рівноваженість, ваша нервова система зазнає позитивні зміни. Відчуйте як фіолетовий колір зігриває вас і наповнює творчою енергією. Використовуючи вправу «Веселка», відчувайте кожен колір протягом 15-20 секунд. Коли ви закінчите, подякуйте кожному кольору і всій веселці в цілому. Повільно виходьте зі стану медитації, відкрийте очі і не робіть різких рух. Підйом повинен бути поступовим, ефект від вправи швидко залишить вас.

Вправа «Зіркова година» (10 хв)

Мета: розвиток позитивної складової емоційного компоненту професійної спрямованості. Обладнання: приналежності для письма.

Завдання: Учасникам пропонується протягом 7-10 хвилин виділити 3-5 найбільш характерних для професії педагога радощів (заради чого взагалі живуть представники цієї професії, що для них є найважливішим в житті та роботі). По закінченні запропонованого часу кожний учасник розповідає про ті радощі, які він виділив (можна показати за допомогою пантоміміки, а інші учасники - відгадують). Під час обговорення учасники уточнюють, висловлюють свої думки.

Вправа «Закінчи речення» (10хв)

Мета: забезпечити зворотній зв'язок щодо основних моментів вивченого матеріалу.

Завдання: Матеріали: приналежності для письма. Процедура: тренер демонструє учасникам записані на фліп – чарті або дошці 4-5 незакінчених речень, наприклад, «Я дізнався що...», «Мене здивувало, що...», «Мені сподобалось, що», «Можливо, було б краще, якби...» тощо; пропонує кожному учаснику записати свої

відповіді і здати тренеру. Якщо дозволяє регламент, корисно, щоб кожен учасник по черзі повідомив свої записи групи.

Вправа «Дерево мого "Я" (10 хв)

Мета. Усвідомлення себе в системі професійного та особистісного спілкування; усвідомлення професійних утруднень.

Завдання: Ведучий «Давайте здійснемо екскурсію вглиб власного "Я". Це "Я" можна зобразити у вигляді дерева з різними гілочками і коренями. Корені - це підгруддя, на яке ви спираєтеся у вашому житті, в т.ч. професійному. Стовбур, гілки – це ваші професійно-особистісні якості, що ведуть вас по життю, в т.ч. педагогічному. Це основні ваші гідності, що допомагають вашому професійному зростанню. Вони можуть бути пишні, повні життя, а можуть засихати. Які причини можливого ураження вашого дерева? Вони зовнішні чи внутрішні? Кульки омели, яка паразитує на дереві, дупла позначатимуть ті недоліки, які заважають вам у професійному зростанні. Якими вони будуть? Позначте їх у відповідних місцях дерева. Які зовнішні «процеси», «об'єкти» сприяють або перешкоджають вашому професійному становленню, включенню в професійну спільноту? Намалюйте їх. Чи є на вашому дереві плоди. Що вони позначають?». 11 Після індивідуальної роботи, учасники об'єднуються в групи: 1 – зображує узагальнений образ «Я - професіонал», вказуючи якості, об'єкти, які сприяють професійному становленню, самореалізації тощо. 2 – зображує узагальнений образ «Перешкоди становлення мого професійного Я», вказуючи якості, об'єкти, які перешкоджають професійному становленню, самореалізації тощо

«Заключна бесіда»

Мета: вдосконалення комунікативної культури.

Завдання: Уявіть собі, що заняття вже закінчилися, і ви розлучаєтеся. Але чи всі ви встигли сказати один одному? Може бути ви забули поділитися з групою своїми переживаннями? Або є людина, думка якого про себе ви хотіли б дізнатися? Або ви хочете подякувати когось-небудь? Зробіть це "тут і тепер".

Підведення підсумків роботи ГРУПИ

На підведенні підсумків ведучий присутній, але залишається як би за колом. Учасники групи обговорюють, що, як вони визначили, кожному допомагає в спілкуванні, а що заважає. Якості називаються тільки ті, які проявилися під час в групі. Не слід називати такі якості, які не можуть бути змінені (природні, фізіологічні та ін.). Це і виходить той багаж, який забирає з тобою після занять.

Традиційна технологія може варіюватися в залежності від ступеня досвідченості тренера, особливостей учасників (вікових, статевих, статусних, професійних, особистісних), умов проведення занять в групі (тимчасових, просторових).

Наскрізнний тренінг «Психолого-педагогічні ситуації»

Перша частина

Ситуація 1

Коли учневі психолог задав завдання, але він категорично не хоче його виконувати: «Я не буду це робити!» - Як має проявити себе психолог?

1. «Не хочеш, але будеш!»
2. «Навіщо ти прийшов?»
3. «Можеш пояснити, чому?»
4. Свій варіант _____

Ситуація 2

На початку заняття учень заявляє вам: «Я вважаю, що ви, як психолог, не зможете нам допомогти чи чомусь навчити».

Яка Ваша реакція:

1. «Сказати, що твоя справа – виконувати, а не повчати психолога».
2. «Сказати, що просто нема хисту».
3. «Поцікавитись чому ти так думаєш».
4. Свій варіант _____

Ситуація 3

Ви почали проводити заняття, усі учні нарешті заспокоїлися та підготувалися, настала очікувана тиша, і раптом хтось в класі дуже голосно засміявся.

1. «Чому тобі смішно?»
2. «Чи ти дурник?»
3. «Мені подобаються веселі люди».

4. Свій варіант _____

Друга частина заняття

Ситуація 4

Учень розчарувавшись у своїх успіхах, має сумнів у власних можливостях і в тому, чи йому колись вдасться як слід засвоїти і оволодіти матеріалом: «На вашу думку, чи зможу я коли-небудь навчатися отримуючи відмінно і не відставати від інших учнів у класі?»

1. «Маю сумнів».
2. «Чому ти маєш сумніватися в собі?»
3. «Можливо ми поговоримо і вирішемо проблеми».
4. Свій варіант _____

Ситуація 5

«Я відчуваю, що ваші заняття не допоможуть мені», - сказав учень психологу: «Можливо я взагалі лишу заняття».

1. «Це нісенітниця!»
3. «Мабуть, тобі краще звернутися до іншого психолога?»
5. «Як ти вважаєш, можливо нам разом попрацювати над вирішенням проблеми?»
4. Свій варіант _____

Ситуація 6

Продемонструвавши самовпевненість учень сказав психологу: «Не існує нічого такого чого б я не міг зробити».

1. «Мабуть ти доброї думки про себе».
2. «Значючи твої здібності? - Я маю сумнів!»
3. «Справі шкодить самовпевненість».
4. Свій варіант _____

Третя частина заняття

Ситуація 7

Побачивши психолога який заходив до класу учень, сказав йому:
«На мою думку Ви маєте втомлений вигляд».

1. «Ти маєш рацію, в мене погане самопочуття».
2. «Ти помиляєшся, я почуваю себе добре».
5. «На заняття це ніяким чином не вплине».
4. Свій варіант _____

Ситуація 8

Учень, висловив психологу свої сумніви з приводу своїх можливостей: «Я сказав вам, що мене турбує. Тепер ви скажіть, причину цього та як мені бути?» - Що повинен на це відповісти психолог?

1. «Мені здається, що у тебе комплекс неповноцінності».
2. «У тебе немає ніяких підстав для занепокоєння».
3. «Давай почекаємо, попрацюємо і повернемося до обговорення цієї проблеми через деякий час. Я думаю, що нам вдасться її вирішити».
4. Свій варіант _____

Ситуація 9

Учень, якраз демонструючи своє негативне ставлення до кого-небудь з товаришів по класу, говорить: «Я не хочу навчатися разом з ними». - Як на це повинен відреагувати психолог?

1. «Це нерозумно з твого боку».
2. «Чому ти так вирішив?»
3. «Я думаю, що ти не правий».
4. Свій варіант _____

Наскрізний тренінг «Партнерська дистанція»

Перша частина

ПРОГРАМА

Протягом гри не можна спілкуватися - розмовляти, обмінюватися інформацією.

Кожен з гравців визначає для себе місце в межах ігрового майданчика, Куди б він хотів дістатися. Це місце може знаходитися не тільки навпаки грає, але і ззаду нього або в будь-якій іншій стороні.

За командою тренера кожен повинен спробувати якомога швидше досягти наміченого їм місця і залишитися там не менше 3 с. Після того як всі гравці команди побували на уподобаних місцях, можна повідомити тренеру про виконання групового завдання. Чим швидше команда впорається із завданням, тим кращий результат буде зафіксований в підсумку гри.

Завершуючи пояснення правил, тренер ще раз нагадує про те, що спілкування між учасниками в будь-якій формі категорично заборонено. Крім того, кожного разу, коли гравці розчепити руки, тренер зупинить просування групи до повного відновлення живого кільця. (Витрачений час включається в загальний час гри і, безумовно, погіршує результат.)

Якщо не виникає питань, то командою «Старт!» можна починати гру.

Коли тренер отримав від команди повідомлення, що кожен з учасників дістався до наміченої мети, він оголошує результат - скільки часу зайняло виконання групового завдання.

Друга частина

Тут ті ж правила, за винятком одного істотного зміни: гравцям дозволено розмовляти, вони можуть виробити якусь групову стратегію.

Проводиться другий етап, по завершенні якого тренер знову оголошує команді результат.

Третя частина

Завершення: обговорення гри.

- Що вам сподобалося в грі?

- Які викликали труднощі?

- Прокоментуйте, будь ласка, результати першого і другого етапів. У чому, на вашу думку, причина саме таких результатів?

- Чи можете ви пригадати життєві ситуації, які викликали б у вас подібні емоції? Хто готовий поділитися своєю історією з групою?