

Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
Факультет соціальної та психологічної освіти  
Кафедра психології

## **ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

освітній ступінь бакалавр

на тему: **ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ПІДГОТОВКИ**

Виконала: студентка 4 курсу, П41 групи  
спеціальності 053 Психологія  
Освітня програма Психологія  
Вівтюк Інна Сергіївна  
Керівник:  
кандидат психологічних наук, доцент  
Міщенко М.С.  
Рецензент:  
доктор психологічних наук, професор  
Сафін О. Д.

Умань–2024

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА.....</b>	<b>7</b>
1.1. Роль і місце педагогічної компетентності як показника професіоналізму психолога в сфері освіти.....	7
1.2. Сутність, специфіка і структура педагогічної компетентності майбутнього психолога.....	14
1.3. Обґрунтування педагогічних умов формування педагогічної компетентності майбутнього психолога у процесі професійної підготовки	18
<b>РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....</b>	<b>28</b>
2.1. Організація та методи дослідження сформованості педагогічної компетентності майбутнього психолога.....	28
2.2. Аналіз результатів дослідження сформованості педагогічної компетентності майбутнього психолога .....	29
2.3. Інтерактивні технології як засіб формування педагогічної компетентності майбутнього психолога.....	32
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>42</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....</b>	<b>46</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>52</b>

## ВСТУП

Сучасна вища психологічна освіта передбачає перенесення акценту з придбання предметних знань, умінь і навичок як основної мети навчання майбутніх психологів на формування у них професійної компетентності як здатності і готовності самостійно і творчо вирішувати професійні проблеми різної складності. Це означає переорієнтацію домінуючої – когнітивно-знаннєвої освітньої парадигми на новий – компетентнісний підхід, що створює більш сприятливі умови для оволодіння майбутніми психологами комплексом компетенцій, що визначають їх потенційну можливість до соціальної адаптації та успішної професійної діяльності.

Зазначимо, що в останні роки проблемі підготовки майбутнього психолога у вищих навчальних закладах приділяється значна увага українських (О. Бондаренко, Ж. Вірна, Л. Долинська, Г. Дьяконов, Л. Карамушка, Н. Пророк, В. Семиченко, Л. Терлецька, Т. Титаренко, О. Чебикін) та зарубіжних (Г. Акопов, Є. Клімов, А. Маркова, Л. Мітіна, М. Ніксон, І. Семенов, С. Степанов, Д. С'юпер) учених. У сферу активного вивчення входить: розробка освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога (І. Дубровіна, Т. Казанцева, С. Максименко), виокремлення нових вимог до його особистості (А. Борисюк, Л. Долинська, В. Панок); конкретизація провідних складових професійної компетентності (Н. Завіниченко, В. Шадріков) майбутнього психолога та його готовності до професійної самореалізації (І. Бондаренко, Т. Данилова, Х. Дмитерко, О. Ігнатович, Л. Мова, О. Подолянчук); розробки технологій формування його професійно-особистісного потенціалу (Г. Абрамова, М. Варбан, І. Маноха, А. Новіков) та розвитку професійного мислення, свідомості і самосвідомості (М. Гінзбург, Т. Кудрявцева, І. Ханіна, В. Шегурова, О. Фонарьов, Ю. Швалб, Н. Шевченко); діагностики працездатності практичного психолога (О. Єрмолаєва, З. Кісарчук, О. Саннікова, Н. Хмель) та використання діалогічно зорієнтованих (Г. Дьяконов, Н. Пов'якель, Н. Чепелева), активних та інтерактивних методів навчання (С. Васьковська, П. Горностай,

О. Кікінежді, М. Михайліченко, Л. Петровська, В. Подшивалкіна, Т. Яценко) в системі підготовки психологів.

Натомість, аспект формування педагогічної компетентності майбутнього психолога у процесі професійної підготовки залишає чимало відкритих питань, як у теоретичній, так і у практичній площині. Недостатня теоретична розробленість означеної проблеми підкреслює необхідність науково-теоретичного обґрунтування сутності, специфіки і структури педагогічної компетентності майбутнього психолога; способів оновлення змісту та стратегій інтеграції компетентнісного підходу у процес його професійної освіти. Значущість дослідження для практики визначається потребою вдосконалення змісту і технологій професійно-педагогічної підготовки майбутнього психолога.

Саме тому на сучасному етапі розвитку психології дана проблема набуває вагомості актуальності, що і зумовило вибір бакалаврського дослідження: «Формування педагогічної компетентності майбутнього психолога у процесі професійної підготовки» вважаємо вельми актуальним і доцільним.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутнього психолога.

**Предмет дослідження** – процес формування педагогічної компетентності майбутнього психолога впродовж професійної підготовки.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити педагогічні умови формування педагогічної компетентності майбутнього психолога у процесі професійної підготовки.

Відповідно до поставленої мети дослідження визначено такі **завдання** дослідження:

1. З'ясувати роль і місце педагогічної компетентності в структурі професіоналізму психолога як сучасного фахівця, уточнити поняття «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність» психолога.

2. Визначити сутність, специфіку і структуру педагогічної компетентності психолога.

3. Експериментально дослідити сформованість педагогічної компетентності майбутнього психолога.

4. Виокремити інтерактивні технології як засіб формування педагогічної компетентності майбутнього психолога.

Для досягнення поставленої мети в роботі були використані такі загальнонаукові **методи дослідження**: теоретичні – аналіз, узагальнення і систематизація теоретико-методологічних основ досліджуваної проблеми, теоретичне моделювання та проектування; емпіричні – психодіагностичні методи дослідження: анкета, опитувальник на вияв потреби у пізнанні (А. Мехрабіан), опитувальник на вияв педагогічної спрямованості особистості (Р. Хмельюк), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Элерс).

**Експериментальна база дослідження.** Дослідницько-експериментальна робота виконувалася на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Основну вибірку склали 35 здобувачів факультету соціальної та психологічної освіти I-II курсу ОС «магістр» спеціальності 053 Психологія.

**Теоретичне значення роботи** полягає у розкритті сутності педагогічної компетентності: дозволяє глибше зрозуміти, що означає мати педагогічну компетентність для майбутнього психолога, включаючи знання, вміння та відповідальність, а аналіз різних методів, підходів та стратегій, що використовуються в процесі професійної підготовки майбутніх психологів, допомагає виокремити найбільш ефективні шляхи формування педагогічної компетентності.

**Практичне значення роботи** полягає у тому, що результати дослідження можуть бути використані для професійної підготовки фахівців за спеціальністю «Психологія», а також в системі самоосвітньої діяльності, підвищення кваліфікації та перепідготовки практичних психологів і викладачів психології у ході вдосконалення освітніх компонентів.

**Апробація результатів дослідження.** Матеріали й результати дослідження висвітлювалися на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Soft Skills – невід’ємні аспекти розвитку та формування конкурентоспроможності сучасних студентів» (Умань, 2024).

**Публікації.** Результати дослідження висвітлені у публікації: формування педагогічної компетентності у майбутніх магістрів психології в збірнику праць «Soft Skills – невід’ємні аспекти розвитку та формування конкурентоспроможності сучасних студентів» (2024).

**Структура роботи.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури і додатків. Загальний обсяг представлений на 54 сторінках, основний зміст включає 45 сторінках. Робота містить таблиці та додатки. Список використаної літератури складає 42 джерела українських та зарубіжних авторів.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

## 1.1. Роль і місце педагогічної компетентності як показника професіоналізму психолога в сфері освіти

Суттєво, що незважаючи на настанови будь-якого з окремих підходів до організації психологічної освіти, вчені єдині в думці, що в умовах масштабних змін, які відбуваються в сучасному суспільстві та економіці України, на перший план вийшли фактори, які визначають нові вимоги до прикінцевих характеристик професіоналізму особистості та діяльності, а також кваліфікації та професійної компетентності випускників-психологів. Серед них:

- радикальна зміна змісту і диверсифікація професійної діяльності психологів;
- висока невизначеність ринку праці психологів, його швидка і невизначена мінливість, загострення конкуренції на ньому;
- значне скорочення системи державного розподілу і різке збільшення складності самостійного працевлаштування за фахом випускників-психологів, в результаті чого вони не мають гарантій зайнятості та професійної діяльності з отриманої спеціалізації [9, с. 38].

Як результат, зазначають українські вчені (І. Бех [7], Ж. Вірна [9], Н. Пов'якель [23]), психологічна освіта повинна адекватно реагувати на реальність, типовою ситуацією якої стає працевлаштування випускників-психологів там, де це можливо, з часто супроводжуваною зміною змістовної та функціональної спрямованості їхньої роботи. Конструктивним виходом з даної ситуації повинен стати комплекс заходів, що забезпечують толерантність випускників-психологів до невизначеності соціальних умов їхньої майбутньої діяльності, а також здатність до професійної мобільності.

Остання вимагає бути компетентними не тільки в якійсь одній конкретній галузі теорії психології, але й грамотними фахівцями в низці прикладних психологічних і психолого-педагогічних напрямів. При цьому «виживання» і професійна успішність психологів може бути забезпечена, на думку М. Шехтер, у разі універсальності та диверсифікованості їхньої професійної компетентності [9, с. 39], до аналізу структури якої ми переходимо нижче.

Грунтовний аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі професійного становлення й професійної освіти психолога доводить, що в ній відсутній єдиний підхід щодо визначення сутності і структури феномена професійної компетентності психолога, а також його професійно важливих якостей та особистісних характеристик. Натомість, особистісні характеристики, що забезпечують успішність професійної діяльності психолога-фахівця і є передумовою формування його професійної компетентності, дослідники (В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева [1], Н. Пов'якель [3] та інші) розділяють на три групи:

- стриманість, стабільність, стресостійкість, самовладання, життєрадісність, цілеспрямованість, наполегливість, активність, рішучість, які відповідають вимогам професійної діяльності до пізнавальних (сприймання, пам'яті, мислення, уяви) та емоційно-вольових процесів психолога;

- самокритичність, адекватна самооцінка і рівень домагань, здатність до самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю поведінки, які відповідають вимогам до провідних психологічних якостей особистості психолога;

- комунікабельність, емпатичність, візуальність (зовнішня привабливість), красномовність, здатність переконувати, які відповідають функціональному статусу професії психолога [1, с. 243].

Феномен професійної компетентності психолога в опрацьованих наукових джерелах визначається переважно як:

- засіб пристосування до середовища, оскільки професія психолога творить людину відповідно до свого образу та подоби, визначаючи її



інтереси, переконання, смаки, прагнення, бажання, а також формує загальні інтереси, подібності у індивідів, що займаються однією справою (Н. Баженова, Д. Грищенко Л. Гурильова);

- систематизована сукупність знань, високих моральних норм і здатність дотримання настанов професійного кодексу (А. Бондаренко, А. Борисюк, О. Веселова, Т. Ворончихіна);

- професійне покликання, професійний обов'язок, що формується в єдності стилю життя, професії та освіти (О. Булатова, Н. Ісаєва, О. Романова);

- когнітивний компонент професіоналізму особистості, який визначає сферу професійних поглядів, кола запитань, що вирішуються, систему знань, які постійно розширюються та дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю (Г. Селіхова, М. Холодная, Н. Шевченко, М. Шехтер);

- здатність ефективно вирішувати практичні завдання стосовно соціалізації особистості, яка розвивається, забезпечення внутрішніх умов діяльнісної інтеграції особистості в суспільство за рахунок розвитку ціннісних орієнтацій, формування практичних умінь діяльнісної, соціально бажаної самореалізації (І. Васильєва, А. Донцов, А. Карнишев, В. Стенькова);

- складне психологічне утворення, що забезпечує успішність професійної діяльності психолога й включає в себе систему діяльнісно-рольових (знання, уміння й навички) та особистісних (професійно важливих якостей) характеристик, важливе місце серед яких займає педагогічна компетентність (А. Полонніков, В. Царьков).

Суттєво й те, що при аналізі внутрішньої структури професійної компетентності практичних психологів учені акцентують увагу на таких її провідних компонентах, як-от:

- когнітивний, який пов'язується з накопиченням фундаментальних знань (загально-психологічних, соціально-психологічних, психодіагностичних, психолого-педагогічних і т.д.), які утворюють професійну лексику психолога, що формується внаслідок розуміння

специфічних текстів та забезпечує засвоєння наукової та навчальної інформації, відповідної системи професійних значень і професійного тезаурусу, когнітивних операцій (аналіз та синтез, узагальнення та зіставлення, структурування та переструктурування інформації) щодо здійснення ефективної професійної діяльності (І. Амінов, І. Дубровіна, Н. Чепелева);

- операційний, що передбачає оволодіння практичним психологом необхідними професійними навичками та техніками, базовим психологічним інструментарієм не тільки в семантичному, а й процедурному аспектах, впродовж чого відбувається переорієнтація від розуміння до інтерпретації у вузькому (прийом, комунікативна техніка, направлена на виявлення неусвідомлених фактів психічного життя, їх подальше осмислення у ході взаємодії психолога-практика та особистості, що потребує психологічної допомоги) [8, с. 134] та широкому (характеристика процесу надання психологічної допомоги, що включає всі його етапи та забезпечує смислову гармонію індивідуального буття людини у світі) [3, с. 56] смислах;

- комунікативний, який, з одного боку, будучи заснованим на знаннях та чуттєвому досвіді, забезпечує здатність психолога-практика орієнтуватись в ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, використовувати різноманітні засоби та методи впливу на особистість, налагоджувати ефективну взаємодію з нею шляхом досконалого володіння технологією та психотехнікою спілкування, а також адекватної орієнтації в самому собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі людини, що потребує його допомоги, ситуації та задачі процесу спілкування (О. Бодальов, А. Бондаренко, О. Низовець, Л. Петровська, О. Прозорова. З іншого боку, – тлумачиться як мовленнєва компетентність, тобто професійно значима властивість фахівця-психолога, яка характеризується комплексом лінгвістичних, комунікативних та мовленнєвих знань, вмінь і навичок, що забезпечують можливість сприймати, розуміти й створювати мовленнєві

тексти, які містять виражену мовними засобами інформацію про суб'єкта мовленнєвої взаємодії та об'єкт психологічного впливу (А. Борисюк, Ю. Паскевська, Н. Шевченко);

- моральний (емоційно-вольовому), який тлумачиться як здатність психолога суворо додержуватися деонтологічних норм і принципів професійного кодексу та адекватно проявляти власні емоції, володіти собою та власними емоційними станами, що сприяє повноцінному спілкуванню та дає змогу знайти вихід із конфліктних ситуацій, вести діалог з клієнтом, здійснювати орієнтацію на партнера як рівноправного суб'єкта спілкування, долати доміанти, що забезпечують відкритість іншому, спрямованість власної свідомості на розуміння «Я – іншого» і ефективну допомогу йому (І. Аксьонова, Н. Баженова, О. Веселова);

- наративний, що розглядається як природне утворення особистості фахівця, покликаною надавати психологічну допомогу особистості у ситуації «неможливості жити» (І. Васильєва), як впорядкування життєвих подій в єдину послідовність, що побудована виходячи із загальної життєвої концепції оповідача (Н. Чепелева) та самопрезентація – саморозкриття, декларування і ствердження індивідуальної системи цінностей, поглядів, переконань (Г. Селіхова), здатність психолога описати себе та свій життєвий досвід у вигляді зв'язної розповіді, вибудованої за принципами та механізмами жанрової організації художнього тексту (М. Байт, Д. Карр, К. Метінгел).

Як бачимо, професійна компетентність психолога – це одна з основних підструктур суб'єкта професійної діяльності, яка означає його теоретичну і практичну готовність до цієї діяльності. В основі професійної компетентності психолога лежить система його відношень до професійної діяльності та особистісних якостей, необхідних для здійснення її функцій, а також професійні знання та вміння застосовувати ці знання в процесі вирішення професійних проблем. Професійна компетентність виступає інтегральною

характеристикою, яка дозволяє судити про рівень підготовленості психолога і його здатності виконувати посадові функції.

Серед психологічних критеріїв та ознак професіоналізму діяльності й мислення майбутніх психологів у вирішенні провідних фахових завдань автором виділено:

- високий рівень кваліфікації та професійної, тобто психолого-педагогічної компетентності, відповідних особистісних і професійно важливих якостей – цілеспрямованості, організованості, працездатності, мобілізованості;

- наявність яскраво вираженої мотивації досягнення, потреби в самореалізації та здатності до особистісно-професійного саморозвитку;

- досконале володіння змістом та сучасними технологіями рішення професійних завдань;

- продуктивність саморегуляції мислення (як послідовності та повноти функціонування механізмів ціле утворення, прогнозування, планування, програмування, самоконтроль, самокорекція, рефлексія) та його креативність [20, с. 30].

Особливого значення педагогічній компетентності практичного психолога в межах визначення параметрів професіоналізму його особистості та діяльності надається Є. Романовою, що досліджувала концептуальні основи його професійного становлення. Вивчаючи структуру останнього з позицій психології праці і, зокрема, задачного підходу, авторка вважає, що практичний психолог в межах своєї професійної діяльності вирішує, як мінімум, 9 типів завдань, що становлять зміст його педагогічної компетентності. Серед педагогічних завдань виділено наступні:

- інформаційні, спрямовані на психологічне просвітництво, тобто передачу клієнтам системи наукових знань із різних галузей психології, повідомлення ним нової тематичної інформації, а також підвищення його власного рівня проінформованості та засвоєння нових знань за профілем професійної діяльності;

- конструктивні, що передбачають відбір і дидактичне структурування навчально-пізнавальної інформації з урахуванням індивідуальних особливостей і інтелектуальних можливостей клієнтів;

- комунікативні, спрямовані на встановлення нормального контакту з партнером на основі активізації інтелектуально-мовної, емоційної, пошуково-творчої взаємодії з ним;

- організаційно-методичні, які передбачають участь психолога в комплектуванні колективів, різних груп (профільних класів, гуртків, секцій), підготовці і проведенні різного роду тематичних і виховних заходів, тренінгів;

- розвиваючі, націлені на формування особистості як свідомого суб'єкта поведінки і соціальної дії, всебічний розвиток його інтересів, схильностей та індивідуальних здібностей, на педагогічний супровід психічного і фізичного розвитку з подальшим виходом на корекцію;

- дослідницькі, які передбачають ознайомлення психолога з новітніми науковими досягненнями в галузі педагогіки, теорії навчання і виховання, постійне поповнення своїх науково-методичних знань при регулярному аналізі процесу та стану власної роботи, педагогічного досвіду колег, проведення експериментальних науково-педагогічних досліджень;

- діагностичні, спрямовані на діагностику психічних станів і особливостей особистості в залежності від статі і віку, її можливих відхилень від норми, виявлення показників, що впливають на успішність її участі в різних видах діяльності, професійну придатність;

- консультаційні, що передбачають проведення індивідуальних і групових психолого-педагогічних консультацій (для членів адміністрації навчального закладу, вчителів, батьків з психолого-педагогічними проблемами навчання і виховання дітей, розвитку їх пізнавальних здібностей), здійснення соціально значущої консультаційної роботи з учнями з питань їх навчання і розвитку, проблем життєвого самовизначення, самовиховання, взаємин з дорослими і однолітками, представниками

протилежної статі, а також їх профорієнтації з урахуванням вимог суспільства, індивідуальних схильностей і можливостей індивіда;

- корекційні, націлені на здійснення педагогічної корекції виховання і розвитку особистості, компенсації дефектів навчання, зміни режиму навчально-пізнавальної діяльності у зв'язку з певним станом [22].

## **1.2. Сутність, специфіка і структура педагогічної компетентності майбутнього психолога**

Зазначимо, що не зважаючи на тривалість вивчення феномена педагогічної компетентності, який розглядається переважно в полі проблем модернізації професійної підготовки, а також забезпечення конкурентноздатності та мобільності педагога, ніж психолога, доводиться констатувати, що в сучасній психолого-педагогічній науці немає єдності ні у визначенні сутності даного феномена і його структури, ні в питаннях його змістовного наповнення. Різні підходи до тлумачення цього поняття, яке нерідко підміняється термінами психолого-педагогічної, соціально-педагогічної та професійно-педагогічної компетентності, пояснюються його складністю, динамічністю і багатогранністю.

Розглянемо специфіку даних дослідницьких підходів більш докладно.

Так, у зарубіжній науці в контексті урахування параметрів кризи постіндустріального суспільства, як зазначає Н. Кошель [21], пильної уваги приділяється дослідженню сутності та структури професійно-педагогічної компетентності фахівців сфери освіти. Це знайшло відображення в концепціях:

- рефлексуючого вчителя-практика (П. Гьорст); стандартизації педагогічної освіти, спрямованої на практичне теоретизування (Д. Макінтур); базових знань учителя (Л. Шульман); рефлексивної вчительської підготовки (Д. Лістон, К. Зейчнер); формування професійної – педагогічної компетентності вчителя (М. Кеннеді). У зв'язку з цим, в концепції

американських вчених в галузі професійної освіти зміст педагогічної компетентності визначається такими складовими:

- концептуальної (наукової), що припускає розуміння теоретичних основ професійно-педагогічної діяльності;
- інструментальної, що передбачає володіння базовими професійно-педагогічними вміннями;
- інтегративної, заснованої на здатності поєднувати теорію і практику при вирішенні професійно-педагогічних проблем;
- контекстуальної, що забезпечує розуміння соціального та культурного середовища, в якому здійснюється професійно-педагогічна діяльність;
- адаптивної, заснованої на вмінні передбачати зміни і заздалегідь бути до них готовим;
- комунікативної, що обумовлює вміння ефективно використовувати письмові та усні засоби в міжособистісній комунікації [11].

При цьому Дж. Старк та його послідовники вказують на взаємозв'язок професійно-педагогічної компетентності та соціальних настанов фахівця сфери освіти, серед яких:

- професійно-педагогічна ідентичність, тобто прийняття професійних норм і відповідальності через процес професійно-педагогічної соціалізації;
- професійна етика як засвоєння морально-етичних норм педагогічної професії;
- конкурентоспроможність як готовність до ефективної професійно-педагогічної діяльності в умовах ринкових відносин;
- прагнення до нового знання через дослідження на основі усвідомлення необхідності наукового вдосконалення;
- мотивація до продовження освіти, заснованій на потребі удосконалення професійних умінь та педагогічних знань для того, щоб відповідати вимогам сучасності [11].

Основними складовими професійно-педагогічної компетентності вважаються наступні, а саме:

- комунікативна компетентність як здатність конструювати прямий і зворотний зв'язок на основі реалізації мовних навичок; вміння слухати і розуміти сказане; проявляти делікатність (робити комунікацію «гладкою»), що пов'язано з адаптивністю та емоційною стійкістю, припускає екстраверсію, тобто корелює зі статусом і ефективним лідерством;

- інформаційна компетентність, що включає обсяг навчальної інформації (знань), а також даних про себе, про учнів та їх батьків, про досвід роботи інших педагогів;

- регулятивна компетентність, що передбачає реалізацію умінь управляти власною поведінкою на основі визначення мети, планування, мобілізації та стійкої активності, оцінки результатів діяльності, рефлексії згідно гуманістичних моральних цінностей;

- інтелектуально-педагогічна компетентність як комплекс умінь з аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації, що вимагають пробудження особливих якостей інтелекту – аналогії, фантазії, гнучкості та критичності мислення;

- операціональна компетентність, заснована на прогностичних, проектувальних, предметно-методичних, організаторських, експертних вміннях, а також педагогічній імпровізації [8, с. 8].

На думку О. Попової [29], психолого-педагогічну компетентність як складно структурований феномен складають такі психологічні якості, які стосуються пізнавальної (мислення, рефлексія, спостережливність, самооцінка), мотиваційної (цілепокладання, мотиваційна спрямованість і т.д.) і комунікативної сфер особистості вчителя. В даному контексті автор визначає психолого-педагогічну компетентність як «... максимально адекватну, пропорційну сукупність професійних, комунікативних, особистісних властивостей вчителя, що дозволяє досягати якісних результатів в процесі навчання і виховання учнів» [29]. Головними критеріями психолого-педагогічної компетентності суб'єкта сфери освіти виділяються наступні:



- наявність власної творчої педагогічної системи, зумовленої здатністю вчителя ставити і вирішувати виховні завдання, володіти варіативною методикою викладання і адекватно аналізувати свій педагогічний досвід;

- домінування гуманного стилю педагогічної взаємодії, заснованого на умінні створювати в класі обстановку довіри, психологічної безпеки, відкритого і рівноправного спілкування;

- прояв здатності до професійного саморозвитку за допомогою сталого психо-емоційного стану, адекватної самооцінки, оригінальних прийомів самопрезентації в освітньому просторі [20].

Отже, робить висновок Ф. Хакунова [26], психолого-педагогічна компетентність пов'язана з перебудовою особистісних настанов майбутнього вчителя, незважаючи на те, що в моделі державного стандарту вона включає в себе лише обізнаність вчителя:

- про індивідуальні особливості кожного учня, його здібності, сильні сторони характеру, достоїнства і недоліки попередньої підготовки, яка проявляється у прийнятті продуктивних стратегій індивідуального підходу в роботі з ним;

- в галузі процесів спілкування, що відбуваються в групах, з якими вчитель працює, процесів, що відбуваються всередині груп як між учнями, так і між учителем і групами, учителем і учнями, знання того, якою мірою процеси спілкування сприяють або перешкоджають досягненню шуканих педагогічних результатів;

- про оптимальні методи навчання, про здатність до професійного самовдосконалення, а також про сильні і слабкі сторони своєї власної особистості та діяльності і про те, що і як потрібно зробити у відношенні до самого себе, щоб підвищити якість своєї праці [26].

З позиції психологічного підходу, тобто в термінах структури особистості, О. Балібардіна виділяє наступні компоненти професійно-педагогічної компетентності:

- функціональний, який являє собою систему набутих під час навчання знань (гуманітарних, природничих, загальних, спеціальних і спеціалізованих дисциплін), навичок творчої діяльності фахівця з урахуванням їх глибини, обсягу, стилю мислення, норми етики, соціальних функцій;

- мотиваційний, що включає мотиви, цілі, потреби, ціннісні настанови актуалізації в професійній діяльності;

- рефлексивний, який курирує комплекс навичок самоконтролю, самоаналізу, прогнозування результатів своєї діяльності;

- комунікативний, що сприяє налагодженню позитивних міжособистісних відносин, чіткому і ясному формулюванню думки, дохідливості та доступності викладення навчальної інформації, здійснення позитивної професійної взаємодії [20].

Отже, педагогічна компетентність тлумачиться переважно як інтегральна якість особистості професіонала в сфері освіти, що гармонійно поєднує в собі сукупність педагогічних знань та умінь, а також досвід організації педагогічного спілкування і відповідних відносин, необхідних для успішного здійснення виховно-освітньої діяльності та ефективного вирішення педагогічних завдань.

### **1.3. Обґрунтування педагогічних умов формування педагогічної компетентності майбутнього психолога у процесі професійної підготовки**

Оскільки професія психолога відноситься до типу «людина-людина» [10], то фахівець, який обирає її, повинен бути готовим майже весь свій робочий час спілкуватися з людьми і при цьому не тільки зберігати витримку, спокій, доброзичливість, але й виявляти професіоналізм у педагогічному спілкуванні з ними, встановлюючи позитивні контакти та конструктивно здійснюючи їхню психолого-педагогічну підтримку і супровід. Через це, професія психолога висовує підвищені вимоги не тільки до його провідних – психологічних знань, умінь та навичок у сфері

професійної діяльності і спілкування із замовниками психологічних та психолого-педагогічних послуг, але й суто педагогічних функцій – формувальних-виховних, інформаційно-освітніх, розвивальних, дидактичних тощо.

Останнє передбачає, що для психолога повинні бути притаманними такі особистісні властивості, як-от: стійкий позитивний настрій під час роботи з суб'єктами навчально-виховного процесу у закладах освіти; потреба у спілкуванні з людьми, комунікативна активність; спроможність відчувати настрій інших людей, розуміти їх, уявляти себе на місці іншої людини; вміння швидко розбиратися з взаємними стосунками людей; знаходити спільну мову з різними людьми і позитивно впливати на них, розробляючи нові педагогічні стратегії їх діяльності в аспекті самовиховання й самонавчання [28; 29].

З огляду на це, сучасний стан розвитку психологічної науки та практики психологічного консультування гостро ставить проблему необхідності оновлення змісту, вдосконалення форм і методів професійної, у тому числі й педагогічної підготовки майбутніх психологів, особливо в сфері освіти. Проте успішна реалізація завдань модернізації педагогічної підготовки майбутніх психологів наштовхується на певні труднощі, оскільки у працях, які присвячені їхньому професійному становленню, остаточно не розроблені її концептуально-методологічні та організаційно-методичні засади, не виокремлено її структуру та зміст. У цьому контексті М. Балашовим, М. Лукьяновою, І. Бехом, О. Бондаренко, ставиться питання про те, як готувати психологів-практиків так, щоб вони були спроможні надати реальну психологічну й педагогічну допомогу, а не просто експлуатувати інтерпретаційні можливості психіки. Тому завдання вдосконалення педагогічної підготовки майбутніх психологів як суб'єктів професійної діяльності перетворюється на одну з найбільш актуальних проблем вищої психологічної освіти.

Зазначимо, що під професійною, тобто психолого-педагогічною підготовкою майбутніх психологів вченими (В. Стенькова, Г. Хасанова, В. Царьков), які зробили відчутний внесок щодо її вдосконалення у вищих педагогічних навчальних закладах, розуміється комплекс заходів, який містить у собі:

- професійний педагогічний відбір;
- індивідуальну роботу зі студентом в процесі його професійного навчання та виховання як майбутнього практичного психолога у сфері освіти;
- формування його професійно важливих якостей і педагогічних здібностей впродовж всього терміну навчання;
- забезпечення умов його успішної адаптації у сфері освіти як молодого спеціаліста та професійної самореалізації як суб'єкта педагогічного пізнання, спілкування й діяльності [24].

Педагогічна підготовка особистості майбутнього психолога як професіонала, зазначає І. Бех, є невід'ємною складовою його вищої професійної освіти, оскільки зумовлює успішність діяльності державної психологічної служби не тільки в контексті здійснення дієвого педагогічного супроводу та підтримки замовників психологічних послуг, але й в її просвітницькому аспекті – популяризації значущості засвоєння та адекватного використання науково-психологічних знань [27]. Крім того, в означеному процесі, як підкреслює В. Царьков, педагогічна підготовка повинна набувати ресурсу провідного напрямку у вигляді відповідної освітньої траєкторії, коли спеціально спрямована на випуск фахівців-психологів у сфері освіти [27].

Значущість педагогічної підготовки психологів як особливої категорії фахівців в межах професійної діяльності «людина-людина», зумовлена, з одного боку, зростанням популярності їхньої професії, з іншого – специфічними й підвищеними вимогами до цієї професії, що висувуються запитами замовників сфери психологічних та, особливо, освітніх послуг. У

цьому випадку, як зазначають науковці (І. Бех, Т. Данилова, В. Зінченко, Т. Кільмяшкіна, Г. Князева та ін.), психологічна та педагогічна підготовка набувають якості повної професійної освіти фахівця, спроможного виконувати цілий перелік професійних ролей, що передбачені особливостями його спеціалізації у вищих навчальних закладах. Актуалізація питань вдосконалення професійно-педагогічної підготовки зумовлена не тільки спрямованістю суто професійних зусиль практичного психолога як фахівця на здійснення педагогічного супроводу та підтримки іншої людини, але й складністю гностичної, проективно-конструктивної, комунікативної та організаційної функцій його педагогічної праці в умовах високого інтелектуального і емоційного напруження, що має місце у вищих навчальних закладах.

Однак, результати аналізу змісту та обсягу педагогічної складової професійної підготовки майбутнього психолога у вищому навчальному закладі свідчать, що її склад і структуру не можна вважати більш-менш оптимальною. Причиною тому є те, що до сьогодні залишаються не повністю висвітленими доробки нових галузей педагогічної науки і практики (наприклад, гендерної педагогіки, педагогічного менеджменту і самоменеджменту, педагогічної неології, техноматики та інноватики, педагогічної іміджелогії, педагогічної риторики, педагогічної акмеології) у відповідних змістових модулях традиційного навчального курсу «Педагогіка», який й досі не адаптовано для викладання майбутнім психологам з врахуванням специфіки їхньої професії. До сьогодні також є не до кінця встановленими тісні міжпредметні зв'язки дисциплін, які забезпечують професійно-педагогічну підготовку майбутніх психологів (зокрема, навчальних курсів педагогіки, педагогічної психології, психології виховання, основ менеджменту в освіті, педагогіки вищої школи, методики викладання психології), що призводить до невиправданого дублювання або ж штучного розриву між окремими педагогічними темами.

Незважаючи на суттєвий доробок сучасної психолого-педагогічної науки (зокрема, інтенсивного розвитку гендерної педагогіки і психології, педагогічної неології та інноватики, педагогічного менеджменту і самоменеджменту) педагогічна складова досить вузько представлена у змісті вищої психологічної освіти, у структурі якої умовно можна виділити такі провідні напрями її реалізації:

- цілеспрямована система теоретичної психологічної підготовки, що забезпечується спеціально орієнтованими дисциплінами з основних галузей психології (загальна, вікова, педагогічна, юридична, спеціальна, патопсихологія, зоопсихологія і т. ін.);

- спеціалізована психологічна практична підготовка майбутніх фахівців-психологів, що здійснюється в межах спеціально організованих лабораторій чи кабінетів при навчальних закладах;

- загальнонаукова підготовка, що проводиться допоміжними дисциплінами, в яких передбачається як пряме, так і опосередковане формування певних психологічних знань, умінь і навичок психологів.

Традиційно організований процес педагогічної підготовки майбутніх психологів характеризується домінуванням настанов формально-логічного та вузько функціонального підходів, зорієнтованих на формування в них досить обмеженого обсягу педагогічних знань, без врахування значно розширених функцій їхньої професійної діяльності, зафіксованих у сучасній професіограмі [22]. Педагогічна складова професійної підготовки майбутніх психологів в умовах розвитку ступеневої освіти, особливо у класичних університетах, за обсягом (який передбачає вивчення студентами історії зарубіжної та української педагогіки, дидактики середньої та вищої школи, теорії виховання учнів і студентів, педагогічної майстерності та інноватики, теорії управління педагогічними системами) та змістом (відсутність педагогічної практики майбутніх психологів як викладачів психології на 4 курсі) не відповідає загальному стандарту педагогічної освіти [1], має явно виражений теоретичний і формальний характер.

Суттєво, що при описанні професіоналізму психолога-педагога в сфері освіти акцент різко зміщується на те, що тільки педагогічно спрямована, емоційно стійка і зріла особистість в змозі ефективно управляти педагогічним процесом. В силу цього, увага учених концентрується на блоці особливих особистісних характеристик психолога з точки зору його відповідності низці вимог, які Т. Данилова обґрунтувала у наступній послідовності:

- любов до дітей, юнацтва, педагогічної діяльності;
- наявність предметної компетентності як сукупності спеціальних знань у тій галузі психології, якої він навчає;
- широка ерудиція, педагогічна інтуїція, високорозвинений інтелект;
- високий рівень загальної культури і моральності;
- професійне володіння різноманітними методами навчання і виховання [3].

Зокрема, вказуючи на складність і різноманітність функцій професійної діяльності психолога у сфері соціальних послуг та освіти, вітчизняні та зарубіжні вчені ставлять питання про необхідність більш глибокого вивчення і формування його необхідних особистісних якостей вже на стадії професійного відбору і в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Узагальнення результатів їх емпіричних досліджень особистісної сфери майбутніх психологів дозволяє побачити, що їм властиві:

- позитивна оцінка себе в цілому, своїх якостей і перспектив, що призводить до позитивної Я-концепції;
- прийнятний рівень чесності і відкритості перед собою та іншими;
- усвідомлення норм і правил як еталонів для оцінки своїх якостей;
- здатність до управління та контролю власними емоціями, бажаннями і переживаннями;
- прагнення до саморозвитку і самозміни при середньо виражених самокритичності і рефлексивності [33].

Враховуючи те, що ефективність діяльності працівника в межах тієї чи іншої професії, в тому числі і практичного психолога, в значній мірі залежить від відповідності його особистісних, соціальних, психологічних, психофізіологічних та інших властивостей вимогам професії, ми зосередилися на вивченні його професіограми і психограми. Під професіограмою, дотримуючись точки зору Є. Клімова, ми розуміли перелік і опис загальнотрудових і спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання ним своєї професійної діяльності, а під психограмою – частину професіограми цього типу фахівця, в якій сформульовані основні вимоги до його особистості, тобто перелік психологічних якостей, вмій і здібностей, де особлива увага приділяється протипоказанням.

Однак, як підкреслює Д. Грищенко [7], в мотивації вибору професії психолога, поряд з благородними мотиваційними конструктами, такими як допомога людям, суспільству в цілому, мають місце мотиви здійснення допомоги самому собі, ліквідації порушень у власному душевному просторі та забезпечення своєї психічної рівноваги на основі пізнаних законів людської психіки, а також приховані мотиви домінування і влади над іншими людьми у формі контролю над всім своїм соціальним оточенням (влада знавця та інформаційна влада), взаємодія з яким в минулому виявлялася травмувальною. Інакше кажучи, вибір професії психолога не є випадковим, оскільки усвідомлюваними мотиваційними чинниками виступають:

- допомога собі, прагнення розібратися в своїй особистості і власних конфліктах;
- допомога іншим, прагнення взяти участь у вирішенні проблем інших людей, які звернулися за допомогою;
- престижність, незвичність і елітарність професії психолога, яка несе відбиток таємничості.

Неусвідомлюваними мотиваційними чинниками, як зазначає Д. Грищенко, є:



- мінімізація тривоги, породженої внутрішньоособистісними конфліктами;
- мотив влади, що є свого роду потребою у контролі над соціальним оточенням;
- еротичний мотив, який має місце при інтимних відносинах психоаналітика і клієнта, особливо регульований правилами професійної етики психолога, у зв'язку з чим актуальними являються рекомендації з приводу вибору того або іншого психолога, де зазначаються погрози, які він може нести [6].

Зокрема, досліджуючи особливості професійного становлення психолога, Д. Грищенко, Н. Шевченко обґрунтовують, що ефективність його професійної діяльності багато в чому залежить не тільки від домінуючих мотивів вибору даної професії, але переважно від того, є він особистістю чи ні, чи усвідомлює він сам приховані програми у своєму власному житті, чи розвивається він в процесі роботи з клієнтами, чи здатний на персональну залученість. У разі відсутності персональної залученості психолога, немає і не може бути реального навчання і, відповідно, ефективного педагогічного супроводу клієнтів. Тому, стверджує Д. Грищенко, особливості особистості психолога можуть не найкращим чином позначитися на процесі психологічного консультування, педагогічної підтримки і допомоги, а також на ставленні до самого клієнта [7].

Сучасне суспільство, як ніколи, потребує громадян, які усвідомлюють свою професійну діяльність і своє місце в ній, у яких сформовано почуття психологічної захищеності та активне ставлення до навколишнього. Нерідко старшокласники загальноосвітніх шкіл та студенти коледжів не розуміють і не сприймають об'єктивної мети як суб'єктивний бажаний мотив своєї діяльності, не здатні до добровільного виконання зобов'язань, як особистих, так і заснованих на вимогах колективу; у них не сформовані моральні почуття, не вироблені звички поведінки.

Все існування суб'єкта, його поведінку і діяльність визначає позиція, як інтеграція домінуючих вибіркового відносин в будь-якому суттєвому питанні, в моральному виборі. Професійна позиція психолога, як зазначає О. Подолянчук, – це умова його розвитку як суб'єкта діяльності, що призводить до розуміння ним сенсу різних ознак дійсності, сенсу життя, власного існування, перспектив розвитку світу, земної цивілізації в цілому, картини світу і тенденцій його розвитку, зокрема, до формування цілісної системи поглядів на світ – професійного світогляду [20]. У дослідженні узагальнено підходи до розуміння сутності «позиції» як характеристики особистості майбутнього психолога:

- статичний – як остаточно прийняте рішення;
- динамічний – як інтеграція домінуючих вибіркового відносин людини в будь-якому суттєвому питанні;
- психологічний – ідейна принциповість, інтегральна характеристика активності особистості.

Наявність різних тлумачень поняття «позиція» поставили завдання його уточнення. Тому, додержуючись настанов О. Подолянчук, ми визначаємо позицію як сукупність домінуючих, стійких свідомих та індивідуальних відносин, які оцінюють і визначають стиль поведінки і діяльність майбутнього психолога як суб'єкта навчальної та професійної діяльності. Серед основних характеристик позиції – осмисленість, об'єктивність, переконаність, інтегральність, що робить можливим тлумачити позицію як цілісну систему індивідуальних, вироблених самим суб'єктом, домінуючих, вибіркового, усвідомлених, оціночних відносин, заснованих на розумінні об'єктивних закономірностей і на інтеграції й стабілізації мотивів, ідеалів, інтересів, чуттєвих проявів [20].

Як бачимо, в сучасних умовах професіоналізм психолога розуміється не стільки як його професійна майстерність, заснована на спеціальних знаннях, уміннях і навичках, скільки як професійна зрілість. Це більше пов'язано з індивідуальними особливостями і особистісним потенціалом

психолога – професіоналізмом його особистості, який має сформуватися до моменту здійснення ним функцій професійної діяльності з реальними клієнтами.

Таким чином, особливу значимість в процесі професійної підготовки майбутніх психологів набуває врахування і стимулювання усвідомлюваних і неусвідомлюваних мотивів вибору професії, активізація їх внутрішньої спрямованості на особистісно-професійне зростання і саморозвиток як суб'єктів педагогічного процесу, основу якої, за О. Леонтьєвим, складає їхній «особистісний сенс» [13].

Натомість, за нашими спостереженнями, освітньо-виховний простір, в якому відбувається професійне становлення майбутніх психологів, відрізняється своєю ліберальністю і здебільшого формальністю стосунків в системі «викладач-студент», відсутністю чітких орієнтирів щодо педагогічного керування їхньою навчально-пізнавальною діяльністю. Місце і роль дисциплін педагогічної спрямованості як особистісно й фахово значущих для ефективного здійснення функцій професійної діяльності майбутніх психологів не визначено остаточно.

Через це дисципліни педагогічної спрямованості розглядаються як другорядні, тобто не як професійно важливі, й в рейтингу інтересів майбутніх психологів займають, як правило, прикінцеві місця. Спостерігається досить слабка мотивація щодо їх вивчення, іноді – блокування з боку студентів-психологів. Набуття педагогічної компетентності цікавить лише окремих студентів, найчастіше тих з них, хто по закінченні магістратури обирає шлях вступу в аспірантуру чи професію викладача психології.

## **РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

### **2.1. Організація та методи дослідження сформованості педагогічної компетентності майбутнього психолога**

Дослідницько-експериментальна робота виконувалася на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Основну вибірку склали 35 здобувачів факультету соціальної та психологічної освіти I-II курсу ОС «магістр» спеціальності 053 Психологія.

У дослідженні використали наступні психодіагностичні методики: Опитувальник на вияв потреби у пізнанні (А. Мехраб'ян), Опитувальник на вияв педагогічної спрямованості особистості (Р. Хмелюк), Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т.Элерс).

Опитувальник на вияв потреби у пізнанні (А. Мехраб'ян) характеризує потребу управлінця в установленні, збереженні та зміцненні добрих стосунків з людьми. Індивід, що має таку потребу, постійно прагне до людей і отримує задоволення від емоційного спілкування з ними, а також у людських стосунках бачить один з головних сенсів існування. Іноді ця потреба стає для людини настільки значущою, що перевищує інші. Афіліація для людей педагогічної професії, особливо для керівників, повинна бути однією з головних потреб, хоча б не поступатися задоволенню тих потреб, що роз'єднують людей.

Згідно з інструкцією необхідно виразити ступінь згоди з кожною позицією за допомогою такої шкали: - цілком згодний - + 3; - згодний - + 2; - скоріше згодний, ніж не згодний - + 1; - ані так, ані ні - 0; - скоріше не згодний, ніж згодний - -1; - не згодний - - 2; - цілком не згодний - - 3.

Опитувальник складається з двох частин: прагнення до людей (30 позицій) та боязнь бути неприйнятним (32 позиції). Оцінює мотиваційні

тенденції, які функціонально взаємопов'язані з потребою афіліації. Оцінка результатів зазначених частин опитувальника визначається за допомогою ключа і перевірних оціночних шкал.

Тест-опитувальник Т. Елерса на мотивацію досягнення успіху дає змогу дослідження та прорахунку шансу на успіх. Опитувальник складається з 41 питання, на кожне з яких потрібно надати відповідь «так» або «ні». Чим нижчий рівень мотивації у людини до успіху, тим нижчий показник готовності до ризику. Окрім цього мотивація до успіху впливає й на сподівання на успіх: при високому рівні мотивації до успіху сподівань на успіх звичайно більше, ніж при низькому [22]. Сильно мотивовані на успіх люди мають високу готовність до ризику та рідше опиняються у незручних ситуаціях, ніж ті, хто має високий рівень готовності до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). Іта навпаки, при 30 високому рівні мотивації до уникнення невдач (захист), це є перешкоджанням мотиву до успіху – досягнення мети. Адекватний рівень мотивації досягнення закономірно формується і може конструктивно реалізуватися тільки в рамках системи відносин, для яких характерними рисами є справжнє співробітництво, позитивне санкціонування за успіхи та непринизливої підтримки в разі невдачі.

## **2.2. Аналіз результатів дослідження сформованості педагогічної компетентності майбутнього психолога**

Результати дослідження дозволили встановити, що формування педагогічної компетентності майбутніх психологів відбувається переважно на низькому (42,8%), середньому (28,5%) і достатньому (28,7%) рівнях, минаючи високий рівень, при контингенті випускників, в яких вона перебувала в стадії формування.

Це означало, що майже половина майбутніх психологів предметно досить слабо підготовлена до виконання актуальних функцій своєї

професійної ролі в сфері освітніх послуг та викладання психології як навчальної дисципліни. Причиною такого стану, як показало тестування їхніх педагогічних знань, ми вважаємо їхню досить слабку проінформованість з питань історії педагогіки, гендерної педагогіки та педагогічного менеджменту, а також відсутність належної – педагогічної спрямованості на виконання функцій психолога в сфері освіти.

Опитування студентів-психологів 1 і 2 курсів щодо якості їхньої професійної підготовки в сфері освіти показали, що для набуття ними педагогічної компетентності слід враховувати деякі скриті резерви, які необхідно актуалізувати (наприклад, нейтральне ставлення студентів-психологів до вивчення педагогічних дисциплін, відсутність суб'єктної позиції у набутті педагогічних знань, невизначеність перспектив особистісного й професійного зросту), як на рівні вдосконалення її цільових настанов і змісту, так і технологій навчання та моніторингу його якості.

Переважна більшість студентів (85,7%) відповіли позитивно на питання про необхідність проведення цілеспрямованої роботи з формування педагогічної компетентності майбутніх психологів в педагогічному університеті, а також про особистісні позитивні зрушення впродовж формувального експерименту.

11,4% вказали на бажання продовжити розпочату роботу з формування власної педагогічної компетентності на наступному етапі своєї професійної кар'єри.

Крім того, здебільшого студенти виявили інтерес та позитивне ставлення до проходження виробничої практики.

Результати експерименту засвідчили, що вимір педагогічної компетентності майбутніх психологів правомірно здійснювати за високим, достатнім, середнім та низьким рівнями за когнітивним, операціональним, суб'єктивним та аксіологічним критеріями на підставі відповідних інтегральних показників:

- предметної (науково-педагогічної, історико-педагогічної, соціально-педагогічної, гендерно-педагогічна, дидактичної, методичної, управлінсько-педагогічної, інноваційно-педагогічної) компетенції;

- функціональної (гностична, проектувально-конструктивна, комунікативна, лідерська) компетенції;

- індивідуальної (педагогічне покликання) компетенції;

- персональної (гуманістична спрямованість) компетенції.

Реалізація критеріально-рівневого підходу дозволила встановити, що формування педагогічної компетентності майбутніх психологів у традиційній практиці сучасних закладів вищої освіти відбувається переважно на низькому (45,7%), середньому (28,5%) і достатньому (25,8%) рівнях, минаючи високий рівень, при контингенті випускників (8,5%), в яких вона перебувала в стадії формування. Це означає, що майже половина майбутніх психологів морально та професійно досить слабо підготовлена до виконання актуальних функцій своєї професійної ролі в сфері освітніх послуг та викладання психології.

За опитувальником афіліації А. Мехрабіана також зафіксовано переважно середній ступінь розвитку мотиву «боязнь бути неприйнятним» за рівнями управління. Таким чином, дослідження за опитувальником афіліації А. Мехрабіана продемонструвало, що загальна тенденція у респондентів не співпадає з ідеальним ступенем розвитку обидвох мотивів, за якого найбільш сприятливим як і для педагога, так і для управлінця є поєднання мотиваційних намагань сильний розвиток «прагнення до людей» та низький або середній розвиток «боязні бути неприйнятним».

Середній розвиток мотивів «прагнення до людей» та «боязнь бути неприйнятним» говорить про складність визначення можливої поведінки особистості менеджера, а також неможливо напевно сказати про переживання управлінця щодо людських стосунків. Виявлений наявний діапазон «боязні бути неприйнятними» зумовлений психологічно-емоційною схильністю справляти приємне враження щодо оточуючих незалежно від

вікової і статевої належності, намагання уникнути конфліктних ситуацій та негативних контактів й спілкування з людьми.

За результатами методики діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса ми визначили що за показником рівня мотивації досягнення успіху в студентів I та II курсів у більшості респондентів спостерігаються середній та помірно високий рівні мотивації досягнення успіху. Помірно високий рівень мотивації в студентів склав 25,7 % респондентів, занадто високого – 8,5 %. Їм властива ініціативність, активність, наполегливість у досягненні поставлених цілей, здатність долати перешкоди. Продуктивність навчальної діяльності у таких учнів не залежить від зовнішнього локусу контролю, а притаманне домінування внутрішніх мотивів. Середній рівень мотивації досягнення виявлений у 48,5 % студентів. Для цієї категорії характерними є менша ініціативність та наполегливість у досягненні мети, залежність від зовнішніх стимулів, менша орієнтація на успіх. Студентам з низьким рівнем мотивації, їх виявлено 17,3 %, притаманна невпевненість у собі, відчуття дискомфорту від подолання перешкод, домінування зовнішньої мотивації над внутрішньою, орієнтованість на уникнення помилки.

### **2.3. Інтерактивні технології як засіб формування педагогічної компетентності майбутнього психолога**

Динамічний темп розвитку всіх сфер суспільства зумовлює істотну модернізацію змісту і структури психологічної освіти. Сьогодення вимагає від фахівця високого рівня компетентності, розвиненого інтелекту, комунікативних навичок, здатності до інноваційного мислення, до постійної самоосвіти й самовдосконалення, до ефективної діяльності в нестандартних ситуаціях та спрямованості на творчу самореалізацію. Підготовка майбутніх психологів до професійної діяльності передбачає формування педагогічної компетентності в галузі вивчення індивідуальності і соціальної природи людини, особливостей соціальних груп та індивідів у конкретних обставинах



суспільного життя; засвоєння методів впливів, виявлення їхніх можливостей у міжособистісному спілкуванні; надання безпосередньої допомоги конкретній людині чи групі людей у розв'язанні їхніх проблем.

У цьому контексті зростає зацікавленість в інноваційних технологіях навчання, зокрема, в інтерактивних. Саме вони надають можливість підвищити пізнавальну активність, посилити діяльнісний та особистісно-зорієнтований підхід у навчанні, а також сприяти формуванню педагогічної компетенції майбутніх психологів. Цим умовам відповідає використання інтерактивних методів навчання, які представляють собою систему правил організації продуктивної взаємодії між собою тих, хто навчається, за якої відбувається засвоєння нового досвіду, отримання нових знань і надається можливість для самореалізації особистості.

Інтерактивні методи, на думку Г. О. Сиротенка, це посилене психолого-педагогічне взаємодія, взаємовплив учасників освітнього процесу через призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності. Це процес інтенсивної, міжсуб'єктної комунікації викладача та студентів (педагог – суб'єкт власної професійної діяльності – ставить у позицію суб'єкта освітньої діяльності студента). Інтерактивна освітня взаємодія характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування її учасників, їхньої комунікації, обміну діяльністю, зміною і різноманітністю її видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності та взаємодії, що відбулася. Реалізація інтерактивних методів, спрямованих на зміну, удосконалення моделей поведінки і діяльності учасників навчально-виховного процесу, є важливою проблемою сучасної психологічної теорії і практики. Тому вважаємо, що під час формування педагогічної компетентності майбутніх психологів необхідно під час викладання базових курсів у бакалавріаті («Педагогіка», «Педагогічна психологія», «Методика викладання психології») та магістратурі («Педагогіка і психологія вищої школи», «Методика викладання психології у вищій школі») майбутні психологи повинні бути постійно включені в ситуації професійнопедагогічно

орієнтованої розумової діяльності, що спрямовують їхню пізнавальну активність на об'єктивізацію предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності як практичних психологів у сфері освіти та викладачів психології у вищих навчальних закладах. Це досягалося за допомогою реалізації активних та інтерактивних форм і методів викладання, заснованих на таких принципах: діалогізації, який передбачав забезпечення рівності позицій всіх учасників освітнього процесу, право кожного на власну думку, можливість її висловити і захистити; проблематизації, який зберігав за кожним учасником пізнання активну самостійно-дослідницьку позицію, право і обов'язок ставити під сумнів і критику будь-які положення педагогічної теорії чи точки зору, які фіксуються в змісті інформації; персоналізації, який припускав визнання унікальності кожної особистості, повагу до її переваг і толерантність у спілкуванні з нею.

Як засвідчив наш досвід, курс «Педагогіка і психологія вищої школи» доцільніше було викладати шляхом моделювання проблемних лекцій та лекцій-візуалізацій, що відбивали індивідуальні особливості педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів. Ілюзія «відкриття» нового в педагогіці вищої школи впродовж проведення проблемних лекцій підтримувалася таким алгоритмом дій викладача-експериментатора: об'єкт пізнання – навчальний матеріал лекції; суб'єкт пізнання – студент як майбутній психолог-викладач; процес науково-педагогічного пізнання – інтелектуальна взаємодія суб'єкта з об'єктом; інтелектуально-мовленнєва взаємодія суб'єктів пізнання між собою, обумовлена специфікою навчального матеріалу і дидактичних прийомів організації пізнавальної діяльності майбутніх психологів; розвивальний результат педагогічної взаємодії – професійно важливі якості майбутніх психологів, структурованих за провідними складовими їхньої педагогічної компетентності. Занурення студентів у проблемну ситуацію на лекціях-візуалізаціях, лекціях удвох, лекціях-пресконференціях знаменувало собою їх перехід у позицію суб'єктів, які прагнуть здобути невідоме для них знання або принцип вирішення

навчальнопрофесійного завдання. Момент виникнення і постановки студентами найбільш проблемного запитання (наприклад, під час проведення лекцій з тем: «Педагогіка вищої школи: догма чи прогресивна теорія формування особистості ефективного викладача?»; «Виховання студентської молоді: данина традиції чи потреба часу?»; «Гендерна педагогіка: доктрина захисту сексуальних меншин чи гуманізації освіти?», «Гендер в національній освіті – стопгендер?»; «Євровикладач: реальність чи гість з майбутнього» і т. д.) служив для нас показником включення їх професійного мислення у процес взаємодії з об'єктом, що був запропонований для їхнього навчального пізнання. Носієм нового знання був чи сам викладач-експериментатор, чи провідний спеціаліст (супервізор), який будував лекцію так, щоб викликати появу запитань, що цікавили студентів. Для цього навчальний матеріал лекції подавався у вигляді навчально-професійної проблеми, важливої для майбутнього психолога як викладача психології.

Слід підкреслити, що в нашому експерименті особливим класом навчально-професійних проблем, що містили в собі суперечність, були такі, які в історії педагогічної науки мали статус наукових проблем і їх вирішення отримали своє відображення в працях учених і педагогічній практиці. При цьому, зміст проблемних лекцій відображав новітні досягнення педагогічної науки і передового педагогічного досвіду, об'єктивні суперечності на шляху науковопедагогічного пізнання і засвоєння його результатів у навчанні. Не випадково, що саме тому для проблемного викладу викладачем-експериментатором відбиралися вузлові, найважливіші розділи курсу педагогіки вищої школи, які в своїй сукупності склали основний концептуальний зміст цієї навчальної дисципліни і були найважливішими для набуття педагогічної компетентності майбутніх психологів як викладачів психології.

Вирішення завдань проблемної лекції забезпечувалося дидактично обґрунтованою її побудовою. Головним для проблемної лекції виступав метод логічно обґрунтованого усного викладення, що сприяв точному і

глибокому висвітленню основних положень навчального матеріалу в галузі педагогічної науки (методології та історії педагогіки вищої школи, дидактики, теорії виховання, педагогічного менеджменту і самоменеджменту, гендерної педагогіки і т. д.), цілісності і системності їх змісту і логіки розвитку. За допомогою відповідних методичних прийомів (постановка проблемних і нестандартних запитань, висунення гіпотез та їх підтвердження або спростування, звернення до студентів по «допомогу» та інших) викладач спонукав майбутніх психологів до сумісного роздуму, дискусії, суперечки, дебатів, які могли починатися безпосередньо на лекції і продовжуватися на практичних заняттях.

Суттєвим було й те, що лекція ставала справді проблемною у тому випадку, коли при підборі та дидактичній обробці змісту навчального курсу до лекції викладачем розроблялася система оригінальних навчально-професійних проблем, а при реальному розгортанні навчального матеріалу лекція будувалася як діалогічна, тобто інтелектуально-мовленнєва взаємодія викладача із студентами. Зокрема, залежно від методичного задуму проблемної лекції діалогічне спілкування викладача зі студентами будувалося чи як живий діалог, чи як внутрішній діалог.

В останньому випадку студенти у внутрішньому діалозі з викладачем ставили проблемні запитання і відповідали на них, або їх фіксували в конспекті для подальшого з'ясування під час самостійних занять, індивідуальної консультації з викладачем або ж обговорення з іншими студентами. В цілому, спілкування діалогічного типу на проблемних і інформаційних лекціях було одним з необхідних засобів реалізації технології контекстного навчання педагогіки вищої школи, що здійснювалося за допомогою дотримання викладачем наступних вимог і норм: викладач входить в контакт зі студентами як співбесідник, співучасник пізнавального процесу; викладач не тільки визнає право студента на власну думку, але і зацікавлений в ній; нове знання виглядає обґрунтованим не тільки через авторитет викладача, автора підручника, вченого, але і через логіку доказу

його істинності системою міркувань; матеріал лекції включає обговорення різних точок зору щодо вирішення навчальних проблем; комунікація із студентами будується так, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити співучасниками сумісного мислення. Так, характеристикою ряду пропедевтичних семінарських занять, передуючих читанню проблемних лекцій, що проводилися серед студентів експериментальних груп, було те, що їх мета полягала в переконанні студентів повноцінно оволодіти професійно-педагогічним тезаурусом, що встановлює відповідність між понятійною і термінологічною системами науково-педагогічного знання.

Для цього на матеріалі педагогічно-орієнтованих літературних текстів обговорювалося питання про причини і механізми адекватного розуміння та інтерпретації їх змісту як найважливіших пізнавальних процедур діалогічного спілкування. Зіставляючи різні тексти, присвячені одному питанню або темі, аналізуючи розбіжність думок, точок зору авторів при аргументуванні власних позицій, студенти у процесі колективної розумової діяльності доходили висновку, що будь-яке професійне знання є єдністю трьох боків: змістового, який відповідає на запитання: «Що описується? Що стверджується?»; процесуального, який зумовлює відповіді на запитання про те, яким чином описується, за допомогою яких аргументів; ціннісно-сміслового, який висвітлює значення пізнавальної інформації для задоволення актуальних освітніх і майбутніх професійних потреб студентів.

На подальших семінарських заняттях у процесі колективних обговорень результатів самостійної пізнавальної діяльності, а також впродовж позааудиторної роботи студентів з текстами навчальних посібників і підручників з педагогіки вищої школи, праць класиків педагогіки і сучасних педагогів-дослідників, майбутні психологи доходили висновку, що професійне знання у кожному конкретному випадку виступає як знання-опис (поняття), знання-розпорядження (оперативна схема діяльності як зведення принципів, правил, рекомендацій), знання-пояснення (закони, закономірності). При цьому малося на увазі, що емпіричний матеріал

педагогічної науки у формі фактів, ситуацій, прикладів, ілюстрацій, експериментів і т. д. не складає структурного елементу педагогічного знання, оскільки входить в кожний з попередніх видів знання як підстава (базис).

Крім того, студентам наочно демонструвалося, що, залежно від того, яке професійне знання привласнюється, воно може функціонувати в мисленні суб'єкта як оволодіння вже відомими характеристиками і властивостями об'єкту або як процедура виявлення і об'єктивування цих властивостей, або як бачення особистісного сенсу суб'єкта, який досліджує об'єкт. У першому випадку професійне знання предстає як продукт, що формує лише уявлення про об'єкт, що вивчається. У другому випадку – як операціональний спосіб перетворення об'єкту. У третьому випадку – у вигляді оцінки значущості об'єкту для задоволення потреб суб'єкта, що пізнає його.

Звертаючи увагу студентів на присутність у структурі педагогічного знання цих трьох ознак, ми тим самим привчали їх мислити при роботі з професійно орієнтованою інформацією, як мінімум, у трьох площинах: площині самого пізнавального об'єкту; площині логіки його пізнання і перетворення; площині осмислення об'єкту з погляду задоволення потреб суб'єкта. Саме оволодіння даними операціональними процедурами, згідно наших спостережень, слугувало передумовою для більш успішного формування провідних складових педагогічної компетентності майбутніх психологів. Зумовлено це було тим, що останні дозволяли об'єктивувати предметний і соціальний контексти оперативних схем їхньої майбутньої професійно-педагогічної діяльності як викладачів психології. Семінарські заняття переважно проводилися у формі дискусій, дебатів та прес-конференцій. При їх проведенні використовувалися методи «мозкового штурму», сюжетно-рольової, імітаційної і ділової гри. В організації дискусій ми застосовували такі її найпоширеніші форми: «Круглий стіл», «Панельна дискусія», «Симпозіум», «Дебати».

«Круглий стіл» – дискусія, у якій «на рівних» беруть участь невеликі групи студентів, де відбувається обмін думками як між ними, так і з іншою частиною групи;

«Панельна дискусія» – спочатку студенти обговорюють проблему у підгрупі («засідання експертної групи», 4–6 осіб на чолі з головуючим), після чого кожен з них висловлює свою позицію в групі;

«Симпозіум» – студенти виступають із повідомленнями, після чого відповідають на запитання групи;

«Дебати» – створюється команда доповідачів та опонентів, що представляють протилежні позиції та пропонують різні варіанти розв'язання проблеми.

Структура навчальних, сюжетно-рольових і «ділових ігор» включала підготовчу, практичну і аналітичну фази. На підготовчій фазі викладач спільно з керівником мікрогрупи давали цільові установки на гру, розкривали загальний задум сценарію, виявляли готовність студентів до акторського втілення і розуміння ними цільових функцій майбутньої гри і пропонували ігрову мету і задачу, забезпечуючи все необхідне для ігрового втілення професійної діяльності (матеріали, засоби і т.п.). Оскільки гра завжди імітує і конструє групові форми професійної діяльності, то мета і задача для мікрогруп студентів розподілялася на цілі і задачі для всіх типових учасників, для всіх ролей.

Практична фаза характеризувалася входженням студентів у взаємодію між собою відповідно до поставлених цілей і задач. При цьому студенти створювали нитку подій, виходячи з установок, задумів викладача-режисера і студента-сценариста, із змісту уявлень про характер професійних задач і способів роботи, умінь професійно трактувати всі дії «сусідів» і т.п. Викладач не втручався в хід створюваної студентами події і лише для себе відзначав всі ті особливості, які можуть дати відповідь на його питання як педагога відносно того, що засвоїли студенти, наскільки змінюються найкраще у них знання, уміння і готовність до професійної діяльності, чи

формується їх професійне мислення, чи залучалися вони в акторську роль і т.п. Ця фаза була ефективнішою, якщо вона здійснювалася за допомогою діяльності спеціальної дослідницької групи, що дає викладачу відповіді на типові питання щодо окремих студентів і мікрогрупи в цілому.

Аналітична фаза полягала в рефлексії щодо професійно-орієнтованої акторської дії, розкриття для студентів того, що зміг виявити викладач в педагогічному дослідженні і перевірці цих уявлень за рахунок активного залучення самих студентів в рефлексію. Причому викладачу необхідно було розшарувати рефлексію відповідно до її основних функцій на: дослідження, критику і вироблення видозмінених способів дії. Студенти повинні були побудувати уявлення про те, що їм вдалося в акторському втіленні професійної дії, як змінилися знання, уміння; відношення до професійної діяльності. Разом з цим, виявлялося і багато інших особливостей акторських втілень, що продемонстрували відношення студентів один до одного, їх індивідуальні якості і т.п. Аналітична фаза закінчувалася поправкою цільових установок на наступний цикл ігор і сценарного задуму.

Нагадаємо, що оскільки використання методу ігрового моделювання було націлене, головним чином, на формування професійно важливих якостей майбутніх психологів, то викладач-експериментатор реалізовував цінності їхнього навчання, спрямовані не тільки на залучення їх в активну навчально-професійну діяльність, але і на її усвідомлення з метою оволодіння способами самоорганізації майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

У цьому контексті зростає зацікавленість в інноваційних технологіях навчання, зокрема, в інтерактивних. Саме вони надають можливість підвищити пізнавальну активність, посилити діяльнісний та особистісно-зорієнтований підхід у навчанні, а також сприяти формуванню педагогічної компетенції майбутніх психологів. Цим умовам відповідає використання інтерактивних методів навчання, які представляють собою систему правил організації продуктивної взаємодії між собою тих, хто навчається, за якої



відбувається засвоєння нового досвіду, отримання нових знань і надається можливість для самореалізації особистості. Одним із напрямків модернізації системи навчання є пошук психолого-педагогічних аспектів удосконалення методів та форм навчання, що і підтверджує актуальність нашого дослідження.

## ВИСНОВКИ

Теоретико-методологічний аналіз та результати емпіричного дослідження формування педагогічної компетентності майбутнього психолога у процесі професійної підготовки уможливило зробити такі висновки:

1. З'ясовано, що педагогічна компетентність – найважливіший аспект професіоналізму особистості та діяльності сучасного психолога, невід'ємна предметно-функціональна складова його професійної компетентності.

Виявлено, що феномен педагогічної компетентності досліджувався з позиції декількох сучасних дослідницьких підходів, а саме:

- професіографічного підходу, відповідно до якого цей феномен тлумачиться як здатність і готовність успішного виконання особою різноманітних функцій педагогічної діяльності в освітньо-виховному середовищі, яка набула ознак суб'єкта педагогічного пізнання, спілкування та праці шляхом професіоналізації вищих психічних функцій;

- акмеологічного підходу, згідно настанов якого педагогічна компетентність розглядається як інтелектуальний базис становлення педагогічного професіоналізму фахівця сфери освіти на основі ґрунтовного засвоєння педагогічних знань, умінь і навичок, умотивованості до безперервного професійного самовдосконалення та педагогічної творчості;

- аксіологічного підходу, в межах якого педагогічна компетентність визначається провідною освітньою цінністю, набуття якої передбачає залучення особи до загальнокультурного світу педагогічних цінностей, в якому вона спроможна успішно реалізувати себе в ролі організатора навчально-виховного процесу;

- компетентнісного підходу, в рамках якого педагогічна компетентність визначається соціально й особистісно значущим прикінцевим результатом відповідної – професійно-педагогічної підготовки, що забезпечує мобільність

та конкурентоздатність фахівця сфери освіти за рахунок адекватного вияву предметних компетенцій, ефективних способів вирішення навчально-виховних завдань, гуманістичної спрямованості, позитивних установок і мотивацій.

Уточнено, що компетенція – це соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки психолога, яка є необхідною для реалізації функцій його професійної діяльності у сфері соціальних послуг.

Компетентність – це здатність і готовність психолога самостійно і творчо вирішувати професійні проблеми різної складності.

Професійна компетентність психолога – це інтегральна характеристика його особистості, що забезпечує успішність його професійної (психоаналітичної, психодіагностичної, психокорекційної, психолого-консультативної, психолого-педагогічної) діяльності на підставі набуття спеціальних і предметних компетенцій, гнучких способів виконання професійних завдань, деонтологічних установок та гуманістичних мотивацій.

2. Визначено, що педагогічна компетентність – це особливе новоутворення особистості психолога як сучасного фахівця сфери соціальних послуг і освіти, ґрунтовно обізнаного з професійною роллю й обов'язками суб'єкта педагогічного пізнання, спілкування й діяльності, здатного конструктивно реалізовувати функції з педагогічного керування, підтримки й супроводу, а також проектування, організації та інноватизації навчально-виховного процесу у відповідності з перспективами його розвитку, діючими стандартами та деонтологічними нормами, новими соціокультурними потребами.

Специфіка педагогічної компетентності майбутнього психолога полягає в тому, що це базова й інтегральна характеристика його особистості як професіонала, яка забезпечує ефективну реалізацію ним професійних функцій з педагогічної підтримки, корекції й супроводу суб'єктів освітньо-виховного середовища, а також педагогічного проектування й керування

навчально-пізнавальною діяльністю тих, хто вивчає психологічні дисципліни.

Доведено, що педагогічна компетентність має у своєму складі чотири провідні компоненти: предметно-теоретичний, функціонально-технологічний, мотиваційно-особистісний, ціннісно-орієнтаційний, вимір яких правомірно здійснювати за високим, достатнім, середнім та низьким рівнями за когнітивним, операціональним, суб'єктивним та аксіологічним критеріями на підставі відповідних інтегральних показників – предметної, функціональної, індивідуальної та персональної компетенцій.

3. Результати дослідження дозволили встановити, що формування педагогічної компетентності майбутніх психологів відбувається переважно на низькому (42,8%), середньому (28,5%) і достатньому (28,7%) рівнях.

Це означає, що майже половина майбутніх психологів предметно досить слабо підготовлена до виконання актуальних функцій своєї професійної ролі в сфері освітніх послуг та викладання психології як навчальної дисципліни. Причиною такого стану, як показало тестування їхніх педагогічних знань, ми вважаємо їхню досить слабку проінформованість з питань історії педагогіки, гендерної педагогіки та педагогічного менеджменту, а також відсутність належної – педагогічної спрямованості на виконання функцій психолога в сфері освіти. Ефективність формування педагогічної компетентності майбутнього психолога зумовлена створенням під час організації його професійної підготовки певних педагогічних умов, а саме: забезпечення пріоритету ідей компетентнісного підходу при організації навчально-виховного процесу; стимулювання суб'єктивної позиції майбутнього психолога щодо набуття педагогічної компетентності; застосування засобів і форм контекстного навчання професійно-педагогічних дисциплін; використання методів супервізорства під час організації практики магістрантів-психологів.

4. Запропоновано форми і методи інтерактивного навчання з майбутніми психологами, які можна реалізовувати в процесі вивчення ними

освітніх компонентів, навчальні програми мають бути насичені професійно орієнтованими темами, що сприяють формуванню їхньої педагогічної компетентності. Потреба в нововведеннях активізує інтерес до новітніх педагогічних знань, що зумовлюють педагогічну компетентність, а успішність власної інноваційно-педагогічної діяльності викладача допомагає йому відстоювати новаторські підходи у взаємодії з тими, хто їх не приймає. Як наслідок створення означених ситуацій співробітництва у процесі інтелектуально-мовленнєвої і пошукової взаємодії і творчої співпраці з викладачем майбутні психологи «відкривають» для себе нові пласти професійно значущого педагогічного знання, більш усвідомлено засвоять теоретичні основи своєї майбутньої професії як викладача психології, спроможного ефективно діяти в умовах глобалізації та євроінтеграції.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексєенко-Лемовська Л. В. Особистісна та професійна готовність психолога до проведення експертизи. *Сучасна освіта і наука: проблеми, перспективи, інновації: збірник матеріалів міжнародної науковопрактичної конференції (27-29 січня 2021 року)*. м. Київ, 2021. С. 117–121.
2. Андрієвська-Семенюк О. П. Формування професійної ідентичності майбутніх психологів. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. № 21. С. 102–106.
3. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Панов Т. С. Психологічні особливості формування професійно-комунікативної компетентності юристів в сфері державного управління. *Наукові перспективи*. 2023. № 7(37) С. 573–586.
4. Булах І. С., Волошина В. В., Лохвицька Л. В. Сучасні освітні психотехнології професійної підготовки майбутніх психологів. *Психологія та психосоціальні інтервенції*. 2019. Т. 2. С. 20–29.
5. Варга Н. І. Форми і методи формування дослідницької компетентності майбутнього викладача вищої школи США в магістратурі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2020. Вип. 2 (47). С. 33–38.
6. Василенко К. С. Шляхи формування дослідницької компетентності майбутніх психологів: досвід США. *Освіта і здоров'я підростаючого покоління: матеріали п'ятого міжнародного симпозіуму*. Вип. 5. К.: Алатон, 2023. С. 24–28.
7. Галян О., Борисенко З. Практична підготовка майбутніх психологів: як забезпечити набуття професійних компетенцій. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2020. №47. С. 9–21.
8. Гречановська О. В. Роздуми щодо впровадження інноваційних технологій при вивченні гуманітарних дисциплін в технічних ЗВО.

*Матеріали XLVIII науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ, Вінниця, 13–15 березня 2019 р.* URL : <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/allhum/all-hum-2019/paper/view/7049>

9. Григоренко Т. В. Педагогічні технології у процесі формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науковопрактичної конференції (19–20 лютого 2021 р., м. Одеса)*. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2021. С. 47–49.

10. Джулай А. І., Сафін О. Д. Особливості емоційного інтелекту психолога у контексті його професійно важливих якостей. *Сімдесят другі економіко-правові дискусії. Серія: Соціальні та гуманітарні науки: матеріали Міжнародної наукової інтернет-конференції, (м. Львів, Україна – м. Переворськ, Польща, 21–22 лютого 2023 р.)*. Львів: ФОП Шпак В.Б. С. 178–180.

11. Дроботько І. Педагогічні умови підготовки практичних психологів в умовах євроінтеграції. *The pedagogical process: theory and practice (series: pedagogy)*. 2019. № 3–4 (66-67). Р. 103–110.

12. Дубницька О. М. Методологічні підходи у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи*. Випуск 3. Київ-Львів-Бережани-Гомель, 2018. С. 206–209.

13. Калиновська І. Компоненти та критерії готовності майбутнього психолога до роботи в інклюзивних закладах освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: Візаві, 2019. Вип. 2. С. 50–58.

14. Коваленко Н. В. Студентське науково-педагогічне дослідження: проектно-тренінговий підхід: навчально-методичний посібник. Суми: [ФОП Цьома С.П., 2019]. 118 с.

15. Ковалькова Т. О. Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 390 с.
16. Кононова М. М., Перетятко Л. Г. Формування професійного світогляду майбутніх психологів у процесі активного соціально-психологічного пізнання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2017. Вип. 6 (51). С. 236–243.
17. Коняєва Л. Д. Духовно-моральні аспекти професійної соціалізації студентів-психологів. *Психологія і особистість*. 2021. Вип. 1 (19). С. 196–212.
18. Коць М. О. Пропедевтика психології розвитку та організації наукових досліджень в галузі : методичні рекомендації до самостійної роботи / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, факультет психології і соціології, кафедра педагогічної та вікової психології. Луцьк, 2020. 16 с.
19. Кротенко В. І. Використання кейс-методу у професійній підготовці психологів (спеціальних, клінічних). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Запоріжжя: КПУ, 2021. Вип. 75. Т. 2. С. 96–100.*
20. Ларіонцева А.О. Теоретико-аналітичний дискурс поняття професійної готовності до майбутньої діяльності майбутніх магістрів психологів в ЗВТО. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. К.: Національний авіаційний університет. 2023. Вип. 1(22). С. 44–51.*
21. Леонтьєва І. В. Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2019. №32. С. 29–38.



22. Лефтеров В. О., Лазор К. П. Основи науково-дослідної роботи в галузі психології: методичні рекомендації для самостійної роботи здобувачів. Одеса: Фенікс, 2020. 38 с.

23. Лигоміна Т. А. Соціально-психологічні закономірності формування професійного іміджу практичних психологів. «*ВЕКТОРИ ПСИХОЛОГІЇ – 2019*»: матеріали Міжнародної молодіжної наукової конференції (24 квітня 2019 р., м. Харків, Україна). Харків. 2019. С. 40–43.

24. Мазай Л. Ю. Ресурсне забезпечення професійного становлення майбутніх психологів у науковому осмисленні. *Габітус*. 2021. Вип. 24, Том 2. С. 60–64.

25. Матвієнко О. В., Василенко К. С. Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі вивчення дисциплін циклу природничо-наукової підготовки. *The XVII International Science Conference «Development of science: trends, innovations problems and prospects»*, April 01-02, 2021, Amsterdam, Netherlands. 2021. С. 140–141.

26. Мишко Н. М. Динаміка психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту протягом навчання. *Психологічні координати розвитку особистості: реалії і перспективи*: збірник наук. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (27-28 квітня 2020 р., м. Полтава). Полтава, 2020. С. 105–108.

27. Павлюк Р., Когут І. Засоби наукової комунікації у формуванні дослідницької компетентності майбутнього психолога. *Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: педагогіка)*. 2019. № 3–4 (66–67). С. 59–66.

28. Пащенко В. В. Методологічні підходи щодо формування у майбутніх психологів компетентності створення командно-цільової мотивації для нових членів професійної групи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. №84. С. 207–212.

29. Руденко Л., Сірко Р., Стельмах О., Вавринів О. Методичні засади формування комунікативної культури майбутніх психологів: посібник. Львів, 2020. 71 с.

30. Сауков Т. О. Особливості динаміки розвитку професійної компетентності майбутніх психологів у закладі вищої освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 14(32). С.772–784.

31. Сафін О. Д. Ціннісні орієнтації особистості як основа її ідентифікації і чинник міжособистісної сумісності. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінги*: Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Умань, 31 травня 2018 року). Умань, 2018. С. 83–86.

32. Синишина В. М. Особливості використання методу case-study в професійній підготовці майбутніх психологів. // *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. 2019. Вип. 48. С. 125–127.

33. Синишина В. М. Особливості професійної підготовки майбутніх практичних психологів. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. 2019. Вип. 44. С. 241–243.

34. Синишина В. М. Психологічна виробнича практика як складова формування професійної компетентності майбутніх практичних психологів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 73, Т.2. С. 74–77.

35. Синишина В. М. Система фахової підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти: дис. д-р. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2021. 511 с.

36. Синявський В. В., Сергеєнкова О. П. Психологічний словник / за ред. Н.А. Побірченко. К.: Наук. світ, 2007. 274 с.

37. Слюсаренко М. І. Імідж психолога як фактор успішної професійної діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2021. №1. С. 26–30.

38. Фрицюк В. А. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2017. № 6. С. 160–167.

39. Яценко Т., Галушко Л., Євтушенко І., Манжара С. Пралогічність мислення психолога в контексті глибинно-корекційного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2020. № 4 (82). С. 54–69.

40. Hà Thị Kim Hằng. Influence of business english on formation of professional competence of students. *The European Journal of Humanities and Social Sciences, Philology and linguistics*. 2020. Issue 1. pp. 68–70.

41. Huang X., Wang C. Factors affecting teachers' informal workplace learning: The effects of school climate and psychological capital. *Teaching and Teacher Education*. 2021. №103.

42. Liu P. P., Savitz-Romer M., Perella J., Hill N.E., Liang B. Student representations of dyadic and global teacher-student relationships: Perceived caring, negativity, affinity, and differences across gender and race/ethnicity. *Contemporary Educational Psychology*. 2018. Vol. 54. pp. 281–296.

## ДОДАТКИ

*Додаток А*

### АНКЕТА №1

**на вияв тлумачень поняття «педагогічна компетентність»**

**майбутніми психологами**

Прізвище, ім'я, по батькові

Курс

Спеціальність

1. Що Ви розумієте під поняттям "педагогічна компетентність психолога"?
2. Яке місце і роль належить педагогічній компетентності психолога в структурі його професіоналізму?
3. На Вашу думку, в чому полягає відмінність педагогічної компетентності викладача і психолога?
4. На Вашу думку, який спектр функцій професійної діяльності опікує педагогічна компетентність психолога?
5. Які саме, на Вашу думку, основні ознаки вияву педагогічної компетентності психолога?
6. Чим відрізняється психолог як носій педагогічної компетентності?

## Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

На кожен з нижчезазначених питань відповідайте "Так" або "Ні".

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Але відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то йотом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих паузах для відпочинку.
11. Старанність - це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я розташований до роботи, я роблю се краще і кваліфікованішими, ніж інші.

27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.
38. Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

**Ключ.** Ви отримали по 1 балу за відповіді «Так» на наступні питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9,10, 14,15, 16,17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Ви також отримали по 1 балу за відповіді «Ні» на питання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються. Підрахуйте суму набраних балів.

**Результат:**

- Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;
- Від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації до успіху;
- Від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;
- Понад 21 бали: занадто високий рівень мотивації до успіху.