

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

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

освітній ступінь бакалавр

на тему: **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У
ПСИХОЛОГА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

Виконала: студентка 3 курсу, ПЗ2 групи
спеціальності 053 Психологія
Освітня програма Психологія
Токаленко Руслана Вікторівна
Керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
Міщенко М. С.
Рецензент:
доктор психологічних наук, професор
Кобець О. В.

Умань–2024

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА.....	7
1.1. Теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури щодо проблеми формування професійної компетентності.....	7
1.2. Принципи професійної компетентності психолога у процесі навчання	16
1.3. Основні складові формування професійної компетентності.....	25
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА.....	33
2.1. Організація та методи дослідження сформованості компонентів професійної компетентності.....	33
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження сформованості компонентів професійної компетентності.....	36
2.3. Програма підвищення рівня професійної компетентності психолога	44
ВИСНОВКИ.....	58
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	61
ДОДАТКИ.....	69

ВСТУП

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

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

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

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

Теоретичний аналіз літературних джерел є надзвичайно важливим базисом, що не дивлячись на різносторонній спектр досліджуваних явищ з даної проблематики, для організації формування професійної компетентності психолога у закладах вищої освіти ще не була ретельно визначена і вивчена як предмет наукового дослідження. Саме тому на сучасному етапі розвитку психології дана проблема набуває вагомості актуальності, що і зумовило вибір бакалаврського дослідження: **«Формування професійних компетентностей у психолога у процесі навчання»** вважаємо вельми актуальним і доцільним.

Об'єкт дослідження – процес підготовки майбутнього психолога до професійної діяльності.

Предмет дослідження – формування професійних компетентностей психолога у процесі навчання.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально визначити стан сформованості компонентів професійної компетентності психологів.

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

1. Здійснити теоретико-методологічне дослідження визначення понять компетентність та компетенція та проаналізувати основні підходи та принципи до їх формування.

2. Визначити та обґрунтувати основні компоненти професійної компетентності психологів.

3. Експериментально дослідити стан сформованості компонентів професійної компетентності психологів.

4. Розробити програму підвищення рівня професійної компетентності 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: методика «Вивчення професійної спрямованості особистості» (Є. Рогова), анкета «Професійна підготовка психолога та чинники професійного розвитку», розв'язання студентами психолого-педагогічних ситуацій, методика «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК).

Експериментальна база дослідження. Дослідницько-експериментальна робота виконувалася на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Основну вибірку склали 45 здобувачів факультету соціальної та психологічної освіти спеціальності 053 Психологія 3–4 курсів.

Теоретичне значення роботи полягає у розкритті сутності системи зазначеної професійної підготовки, теоретичні і методичні основи професійної компетентності психологів у середовищі фундаментальних положень індивідуально-адаптованого навчання.

Практичне значення роботи полягає у тому, що матеріали дослідження можуть бути використані при викладанні дисциплін та застосовані для подальшого вивчення проблем удосконалення професійної підготовки психологів.

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: основні складові формування професійної компетентності 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 80 сторінках, основний зміст включає 60 сторінок. Робота містить таблиці та додатки. Список використаної літератури складає 58 джерел українських та зарубіжних авторів.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА

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

Перед державною освітою України постають нові виклики, пов'язані з глобалізаційними процесами, для подолання яких є необхідною підготовка професіоналів в різних галузях, зокрема, психологів, яким акомпонують майже всі види суспільної діяльності. Одночасно, загострюються суперечності між завданнями щодо уніфікації української вищої школи до європейського простору вищої освіти та діючою системою підготовки фахівців, потреби суспільства в висококомпетентних фахівцях в галузі психології та сутністю їх підготовки. Отже, саме вища психологічна освіта України вимагає важливої науково обґрунтованої модернізації. Рівень підготовки психолога мусить відповідати вимогам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі [11].

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

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

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

Результатом сучасної освіти має бути формування у людини здатності до співпереживання підготовлених до вільного гуманістичного та орієнтованого вибору, особистого інтелектуального зусилля і самостійної, професійній діяльності в економічній, політичній, культурній та професійній сфері життя, що цінує себе та інших, лояльна до носіїв інших національностей і культур [34].

Відповідно до педагогічної енциклопедії, розуміння поняття «компетентність» містить у собі, окрім виключно професійних знань, вмінь та навичок, саме такі якості, як співробітництво, вміння вчитися, ініціатива, здатність працювати в групі, комунікативні здатності, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію. Компетентність визначає якість і рівень підготовки до професійної діяльності, що проявляється в характері праці, у вмінні в різних труднощах знаходити раціональне вирішення проблеми. Зростання компетентності поєднане із самооцінкою та самоаналізом особистості, що є внутрішньою мотивацією професійного самовдосконалення [34].

Сьогодні поняття компетентності набуває неабиякої актуальності. Це пов'язують з багатьма факторами, оскільки компетентність є таким сигналом, що дозволить з'ясувати підготовку майбутнього випускника до його подальшого життєвого розвитку й активної участі в суспільстві. Сучасна ситуація суспільного розвитку актуалізувала необхідність у всебічного

вивчення такого феномена, як «професійна компетентність». Науковці визначають професійну компетентність як психологічний стан, який дозволить діяти надійно і самостійно оволодіти людиною здатністю й умінням виконувати певні професійні функції, професійний ентузіазм і здатність суб'єкта до виконання завдань і обов'язків щоденної діяльності, наявність спеціальної освіти, глибокі загальні та спеціальні ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки [17].

Компетентність визначають як:

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

На думку І. Федоренка та М. Федоренка компетентність психолога у галузі спеціальної освіти – це комплексний результат достатньо складного й довготривалого процесу професійно-педагогічної підготовки. Тому, готовність майбутнього психолога до використання новітніх технологій у корекційній роботі – це стійке особистісне утворення, яке поєднує сукупність особистісних якостей і фахових знань, умінь і навичок, є важливою передумовою успішної корекційної діяльності та реалізації творчого потенціалу особистості [21].

Трактування поняття «компетентність» залежить від наукового підходу. На сучасному етапі розглядається трактування у запозичених європейських науковців. На відміну від вітчизняних та зарубіжних вчених, до сьогодні не віднайшло єдності дане поняття. Вивчаючи зарубіжних науковців які порізно трактують поняття компетентність, а саме: можливість у застосуванні власних знань, умінь та навичок які людина зможе використовувати у повсякденному житті та мобілізувати чи ідентифікувати у розв'язанні проблеми [19].

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

О. Пометун визначила компетентність як комплексний набір знань, вмінь та навичок, а також можливостей і ставлень, що дає змогу визначити, а точніше ідентифікувати та вирішувати не залежно від проблеми, що є характерними для певної діяльності [24].

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

Професійна компетентність сучасного фахівця є складним багатофункціональним визначенням, на що вказує численність наукових підходів у нинішній науковій літературі: професійного, соціокультурного, діяльнісного, комунікативного, контекстно-інформаційного, психологічного тощо. Поняття «професійна компетентність» у психолого-педагогічній літературі пояснюється як: цілісність знань, умінь та навичок, що визначають результативність праці; єдність теоретичної та практичної підготовки студентів; поєднання знань із професійно значущими особистісними якостями; система знань та вмінь, що виявляється при вирішенні на практиці професійних завдань; певна система знань та вмінь, на основі якої формується креативний потенціал психолога та будується його діяльність. Очевидно, різноплановість трактувань даного поняття зумовлена відмінністю наукових підходів (особистісно-діяльнісного, системно-структурного, культурологічного та ін.) щодо вирішуваних дослідницьких завдань [17].

Дещо ширше виділяють професійну компетентність Т. Браже, І. Зязюн, А. Маркова. Так, Т. Браже вказує на те, що професійна компетентність психолога, що працює в системі взаємодії між людьми, обумовлюється не тільки опорними знаннями й вміннями, а й ціннісними орієнтуваннями

фахівця, стимулом професійної діяльності, осмисленням самого себе у навколишньому середовищі та середовищі докля себе, стилем комунікації з людьми, колективного збагачення та вміння до розвитку креативного потенціалу [18].

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

Підвищення інтересу до проблеми компетентності у психології та педагогіці є механізми які досягаються у самореалізації професійного розвитку (Є. Рибалко) [6].

А. Маркова виділила види професійної компетентності у своїй праці:

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

Для досягнення успішності у професійній діяльності майбутньому фахівцю необхідно сформувати не тільки професійні компетентності, а й

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

Компетенція – це комплекс набутих знань, умінь та навичок, які були набуті протягом навчання та є невід'ємними у професійної діяльності.

Отже, якщо компетентність це – сформована якість, наслідком діяльності, особистісного надбання майбутнього професіонала то компетенція – задана норма, умова до підготовки фахівця. Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності фахівця, що включає як змістовні (знання), так і процесуальні (уміння) компоненти, що мають основні ознаки, а саме: гнучкість методів професійної діяльності, мобільність знань і критичність мислення [44].

В. Нечипоренко характеризує фахівця в галузі, який повинен бути відсторонений від власних професійних ролей і вміти свідомо керувати ними. Дуже важливим у здійсненні професійної діяльності фахівця в галузі є відсутність схильності переносити риси непрофесійних ролей на професійні. Характеризуючи сучасного професіонала в галузі з позицій рольового підходу, важливо також зупинитися на змістовній характеристиці особистості фахівця, а саме його рольовій структурі [13].

До категорії професій належить професія психолога, покликаних надавати допомогу здоровим людям, які опинилися у складній життєвій ситуації, а тому значним у ній є соціальний інтерес, інтерес до окремої

людини, входження у малі та великі соціальні групи людей та взаємодії між ними. Важливим інтересом є дослідницький та науковий. Багатозначні інтереси та схильності психолога: емпатійність; інтерес і повага до іншої людини; допитливість і відкритість до навчання; схильність до творчості.

3. Огороднійчук вважає індивідуальні особливості, як одну із форм психіки, що є необхідними в процесі професійної діяльності психолога: тактовність; ініціативність; прагнення до самопізнання і саморозвитку, самовдосконалення; високий рівень особистої відповідальності; терпимість, толерантність; оригінальність, креативність; кмітливість, різнобічність; цілеспрямованість, наполегливість; прогностичність; ерудованість; вміння тримати все під контролем, зберігати таємницю. Також існує і перелік якостей, що унеможливають ефективну професійну діяльність у сфері психології, тобто є своєрідними професійними протипоказаннями: агресивність; замкнутість; нерішучість; відсутність схильності до роботи з людьми; психічна й емоційна неврівноваженість; нездатність зрозуміти позицію іншої людини; ригідність мислення, нездатність до креативно-інтелектуального мислення, тобто нездатність змінювати способи розв'язання задач у відповідності з мінливими умовами сьогодення; неналежний інтелектуальний рівень розвитку; неналежний рівень психологічної культури тощо. У своєму дослідженні О. Дубовик розглядала професійні якості як певний комплекс якостей особистості, що дозволить їй успішно виконувати певний вид діяльності та дає змогу стати конкурентоспроможним фахівцем за обраною спеціальністю. Якості особистості є одним із найважливіших чинників професійної профпридатності. Вони не лише характеризують певні здібності, але й органічно входять до їхньої структури, розвиваючись у процесі навчання й професійної діяльності [10].

В. Рубцов у свої працях стосовно професійної підготовки психологів, пояснює відповідні вимоги та яким має бути справжній психолог. Сьогодення висуває досить високі вимоги до психологічних кадрів, а це, в

свою чергу, задає досить високі зобов'язання щодо професійної підготовки майбутніх психологів. Виходячи з вищезазначеного, можемо підкреслити, що зміни акцентів у професійній підготовці майбутніх психологів значною мірою сприяло критичне переосмислення недоліків знаннєвого (гностичного) підходу, який не давав очікуваного результату – одержати компетентного випускника, який володіє професійними компетенціями, а лише мав завдання – формування у студентів науково-предметних знань (знання, уміння, навички). За таких умов професійна підготовка відставала від динамічних кроків суспільства вперед і тому не відповідала вимогам соціальної практики. Освітні програми, котрі довгий час використовувалися, не відповідали сучасним вимогам, не мали тісного зв'язку з професійною діяльністю. В рамках компетентнісного підходу зміст освіти формується з орієнтацією на результат і набуває випереджувального характеру, і відповідає головному завданню освіти – орієнтація, націлення на майбутнє. Компетентнісний підхід відкриває нові можливості професійної підготовки майбутніх психологів і визначає орієнтацію на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які включають професійно-психологічний потенціал і здатність випускника до стійкої соціальної і ефективної професійної діяльності. На відміну від знаннєвого підходу, компетентнісний підхід має дуже важливу ознаку – випереджувальний характер, що суттєво для професійної діяльності майбутнього психолога, який буде працювати в умовах, які постійно змінюються.

Таким чином, компетентнісний підхід орієнтується не тільки на актуальні запити соціальної практики, а також враховує її перспективи, оскільки те, що є сьогодні актуальним, завтра може виявитися неактуальним. Це дає змогу підготувати прогресивні, мобільні кадри, компетентні, які не тільки «крок за кроком» з часом, а й передбачають перспективний розвиток суспільства, його потреби, запити з боку соціальної практики, здійснювати професійне самовдосконалення, брати активну участь у перетвореннях, бути відкритими до нового професійного досвіду. Така позиція стосовно

професійної підготовки майбутніх психологів відображена у багатьох працях [34].

Антропосоціогуманістичний підхід спрямований на розкриття професійно-гуманних якостей особистості, на появу нових професійно важливих особистісних утворень, дозволяє формувати особистість психолога як основної ланки освітнього процесу в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання [38]. Гуманістичний підхід визнає особистість як неповторну єдину послідовність, що є відкритою щодо можливості самоактуалізації, яка притаманна лише людині [18].

Гносеологічний підхід. Теорія пізнання, гносеології, як розділу філософії, що вивчає проблеми природи пізнання і його можливостей, відносно знання до реальності, вивчає загальні передумови самопізнання, виявляються умови його достовірності [18].

Теоретичний концепт включає інтегративний підхід, який посідає чільне місце серед інших підходів до фахової підготовки майбутніх психологів [18].

Особистісно-орієнтований підхід передбачає: аналіз стану і розвитку особистісних властивостей майбутніх психологів, врахування особистісних потреб, особистісного досвіду, мотивації досягнень, здібностей, активності, індивідуальних психологічних особливостей [15].

Діяльнісний підхід дозволяє вивчити зміст професійної освіти психологів [18].

У визначенні особистісно-діяльнісного підходу як одного з провідних у фаховій підготовці психологів [18].

Рефлексивно-діяльнісним підходом передбачається розвиток здатності майбутнього психолога брати на себе активну діяльнісну позицію з метою критичного аналізу, осмислення й оцінювання стану та ефективності вивчення навчальних дисциплін, професійної діяльності під час виробничої практики; формування у майбутнього психолога ставлення до себе як до діяча, яке виявляється в умінні створювати відповідні діагностичні та

корекційні програми, методики і технології, зважувати та оцінювати наслідки створеного [38].

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

1.2. Принципи професійної компетентності психолога у процесі навчання

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

а) загальнодидактичної значущості принципу;

б) значущості для дидактики вищої школи;

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

Сучасні принципи навчання зумовлюють вимоги до системного та комплексного виділення компонентів інтеграції складових професійної підготовки: завдань і цілей, сформованості змісту, добору методів і форм,

планування, стимулювання й аналізу результатів, які вже досягнуто. У минулому більшість зазначених принципів навчання виводилися з практики, практичного досвіду, тобто мова йшла про емпіричне їх обґрунтування. Сучасний стан розвитку науки взагалі й педагогічної науки зокрема дозволяє звертатись у науковому пошуку до певного теоретичного обґрунтування [19].

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

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

Г. Дегтярьова, займаючись обґрунтуванням принципів педагогічної взаємодії у процесі професійної підготовки, дійшла висновку, що педагогічне забезпечення взаємодії педагогів і тих, хто навчається, потребує дотримання таких принципів [27]:

- оптимального співвідношення індивідуального, особистісного та професійного розвитку;
- гуманізації, особистісного підходу, самоорганізації, співробітництва, духовності, громадянськості та патріотизму, створення сприятливого середовища. Вона також вважає, що не менш важливо враховувати і принципи професійного навчання, які характерні тільки для професійних навчальних закладів: професійної спрямованості, моделювання, професійної прогресивності, психологічного забезпечення, модульності. Дослідниця засвідчує, що остаточним завданням професійної підготовки є безпомилкове забезпечення процесу взаємодії педагогів з тими, хто навчається; а

тлумачення принципів педагогічної взаємодії сприятиме вирішенню даного завдання. Це забезпечує логічну послідовність поєднанні дидактичних, загальнопедагогічних, психологічних принципів педагогічної взаємодії, що виходить в необхідності врахування різних факторів цього феномена: педагогічного, психологічного, соціального. Наведені положення видаються цілком правомірними, і разом з іншими можуть бути використані для вирішення поставлених завдань [39].

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

Принцип наступності має забезпечити поступовий перехід від власне шкільних форм і методів засвоєння знань до активних, раціональних, інтегративних і системних, коли більшість навантаження у виконанні завдань припадає саме на студента. Дійсно, поряд із засвоєнням спеціальних знань потрібна робота, спрямована на вироблення раціональних умінь. Принцип полягає в розв'язанні операційно-адаптаційних завдань – тобто завдань, що поетапно прилаштовують студентів до навчального процесу саме у вищу через усунення низького рівня змістовно-операційної підготовки студента, неповної його організаційно-адаптаційної компетентності. Принцип наступності передбачає як наступність в організаційних формах складових професійної підготовки студентів, так і її змістового наповнення [15].

Принцип науковості потребує відповідності навчального матеріалу сучасним досягненням наукової та практичної психології, не перечить науковим теоріям, фактам, закономірностям. Дотримуватись принципу науковості при вивченні психології означає, що інформація, яка подається студентам, має бути доказовою; об'єктивно дібрана наукова інформація має забезпечити неупереджене знайомство з різними педагогічними школами, а не лише з тими, у рамках вимог яких працюють окремі викладачі, викладачі певної кафедри чи навіть педагогічний колектив усього навчального закладу.

Інтегративності знань та модульності міждисциплінарних інтегративних курсів. Одинице знання чи вміння повинно так включатися в

систему інших знань та вмінь, щоб сприяти формуванню особистості загалом та формуванню цілісної системи фахових знань зокрема. Забезпечується встановлення зв'язків між навчальними предметами та практичною діяльністю. Принцип інтегративності знань полягає у тому, що науково обґрунтована інтеграція змісту, форм та методів навчання є необхідною умовою у формуванні змісту освіти в усіх типах навчальних закладів. Варто зазначити, що, залежно від особливостей взаємодії й рівня інтегрованого змісту міждисциплінарних зв'язків, освітні системи поділяють на: інтегровані, де елементи інтеграції використовуються епізодично і задаються зовні; інтегральні, що характеризуються гнучкою системою структурування змісту навчального процесу, модернізація елементів якого здійснюється не тільки за предметним і комплексним, а й за об'єктним і проблемним принципами; інтегративні, які передбачають створення нового змісту (що виходить за межі існуючих предметів) і структури на основі різних типів – інтеграції зовнішньої і внутрішньої, змістової і процесуальної. Якщо поділ змісту навчального матеріалу в інтегрованій та інтегральній системах відбувається зовні, то в інтегративній – зсередини системи [20].

Принцип системності є одним з основних принципів, полягає у наступності та логічності, яка дає послідовне уявлення про навчальний предмет. При цьому слід показати взаємозв'язок різних психологічних теорій, понять, закономірностей, структурувати й систематизувати теми навчальної програми; ефективність науково-дослідної роботи та результативність професійної підготовки ґрунтується на засадах системного підходу. Науковці (А. Алексюк, Б. Ананьєв, В. Бондар, В. Засенко, І. Зязюн, В. Лозова, С. Миронова, В. Синьов, М. Шеремет та ін.) наголошують, що сучасний розвиток освіти має реалізуватися через системні знання, необхідні для формування цілісного, системного мислення. Ці знання можуть бути здобуті тільки на основі інтеграції гуманітарних, фундаментальних і технічних наук при орієнтації на світовий рівень розвитку науки [10; 11; 13].

Принцип професійно-педагогічної спрямованості. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті передбачає поступовий перехід від продуктивної, авторитарної освіти до гуманістичного, інноваційного типу. Неоціненну роль у цьому процесі відведено особистості майбутнього психолога. Тому весь навчальний процес у закладі вищої освіти має бути підпорядкований саме професійно-педагогічному спрямуванню, й системна підготовка студента є його невід'ємною складовою. Принцип професійно-педагогічної спрямованості направлений на реалізацію відповідно до висунення кінцевих і проміжних цілей організації медичних, психологічних і педагогічних складових професійної підготовки психологів, визначення її змісту, добору оптимальних форм і методів, використаних засобів. Саме у якості принципу, професійна спрямованість є формою міждисциплінарного зв'язку для теоретичного, практичного і світоглядного рівнів змісту фахової підготовки [15].

Принцип єдності раціонального й емоційного. Відповідно до цього принципу, ефективно буде вивчення психології тоді, коли студенти усвідомлять необхідність вивчення даного предмета, його професійну і особистісну значущість, виявлять усвідомлену зацікавленість до нього, адже емоційний інтерес до психологічних фактів найбільш суттєвий стимул для вивчення психології [15].

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

освіти забезпечує включення загальнолюдських ціннісних настанов й орієнтацій до змісту інтегрованої навчальної діяльності, без яких унеможлиблюється організація й здійснення будь-якого різновиду навчання, оскільки усвідомлення цінності отриманих знань, умінь і навичок має усвідомлюватися на достатньо високому рівні задля їх подальшого збагачення та розширення за циклічним принципом: чим більших обсягів інформації й сталих системних знань здобуває людина, тим більше можливостей вона отримує для себе щодо їх подальшого збагачення, системного узагальнення [11].

Принцип єдності предметно-орієнтованого й особистісно-орієнтованого вивчення психології. Психологія як навчальний предмет має певну специфіку порівняно з іншими науками. З одного боку, це наука, що має свій об'єктивний зміст як і інші гуманітарні науки. Тому повинна вивчатись об'єктивно. З іншого боку, предмет цієї науки є особистісно значущим для кожного студента. Тому виникає потреба отриманні знання застосувати з потребою самопізнання. Дотримуватись принципу єдності означає збереження балансу особистісно-орієнтованого й предметно-орієнтованого змісту на заняттях психології [11].

Принцип єдності емпіричного та теоретичного знання. Даний принцип є різносторонність дидактичного принципу єдності абстрактного й конкретного. Відповідно до принципу у викладанні психології повинні оптимально поєднуватись опис теоретичних ідей, їх логічне ґрунтовне пояснення і конкретні емпіричні факти, на яких вони базуються, конкретні приклади [16].

Принцип наочності полягає у використанні власних відчуттів, сприймання та уяви у процесі навчання. При викладанні психології можуть застосовуватись наступні види наочності, як образотворча, практична, художня, словесна [15].

Принцип доступності полягає в необхідності співвідношенні змісту і та методу навчання з типом студентів, віковими особливостями, їх освітніми

намірами, рівнем розвитку. Відповідно до принципу необхідно переходити від простого до більш складнішого, від невідомого до відомого; в основу цього принципу також покладено закон тезаурусу, під ним розуміють обсяг накопичених людиною знань, умінь і способів мислення. Особливого значення даний принцип набуває на початкових етапах перебування студентів у вищій педагогічній школі, оскільки їх спосіб мислення ще не в повній мірі відповідає вимогам вищої школи й зазвичай позбавлений самостійності [17]. Цей принцип, як правило, визначається комплексом навчальних планів і програм, вмінням викладення наукових знань у навчальних посібниках, порядком введення та оптимальною кількістю наукових понять і термінів, що вивчаються. Розвиток цього принципу з урахуванням нових досягнень психології виводить його на одне з чільних місць у дидактиці, зокрема професійної освіти. Дотримання принципу доступності зумовлює бажання долати труднощі й пережити відчуття успіху. Завдання викладача закладу вищої освіти полягає в підборі змісту, форм і методів навчальної діяльності з поступовим ускладненням завдань [11].

Принцип активності в навчанні – ефективне засвоєння знань, яке відбувається в результаті самостійної активності у навчанні. Реалізація даного принципу досягається за рахунок сформованості потреби у психологічних знаннях, діалогічної форми навчання, проблемного навчання, широкому використанні практичних методів навчання (експериментів, тренінгів, тестів); він виражає сутність діяльнісної концепції: неможливо навчити того, хто не захоче навчитись сам. Оволодіння знаннями й розвиток відбувається лише за умови наявності власної активної діяльності, цілеспрямованих зусиль, спрямованих на отримання запланованого результату [15].

Принципи самостійності, творчості й професійно-педагогічної спрямованості. Студент має навчитись усвідомлювати та засвоювати отримані системні знання як складові компоненти професійної підготовки,

підпорядковані успішному досягненню кінцевої мети; самостійно відбирати найбільш ефективні форми й методи засвоєння навчального матеріалу; працювати над формуванням власної пізнавальної активності, яка виступає передумовою розвитку вмінь і навичок інтеграції знань у процесі підготовки; аналізувати й коригувати навчальну діяльність з урахуванням виявлених у процесі роботи помилок і недоліків стосовно змісту навчання й організації всього процесу; займатись контролем і самоконтролем отриманих результатів інтеграції складових професійної підготовки й набувати вмінь міждисциплінарного підходу до вирішення фахових завдань, які висуваються тією чи іншою дисципліною [11].

Принцип діагностико-аналітичного підходу в реалізації системи, який забезпечується вхідним та вихідним діагностуванням майбутніх психологів під час навчання; визначенням змісту навчання, оптимальних форм і методів роботи, основних проблем і типових труднощів; корекцією навчальних планів, програм, розробкою спецкурсів, плануванням відповідних курсів на наступний навчальний рік; моделюванням системи підвищення кваліфікації в цілому; роботою над новими проектами тощо [11].

Принцип організації постійної професійної взаємодії, який передбачає підтримку контактів через роботу творчих груп, обмін досвідом, індивідуальні та колективні звіти, майстерні професійного зростання, психологічні клуби та вітальні [16].

Основним положенням є *принципи єдності свідомості та діяльності*, а також *інтеріоризації – екстеріоризації*. Згідно з цими принципами, саме діяльність обумовлює формування у людини всіх психічних процесів і свідомості, а вони, в свою чергу, виступаючи балансом діяльності, є певною умовою її наступного вдосконалення. Залучення суб'єкта до діяльності приводить до об'єднання різних і численних за скомпонуваністю її компонентів у функціональну психологічну послідовність діяльності. При цьому індивідуальні якості, з яких складається остання, під впливом вимог

діяльності розвиваються, набуваючи рис пристосованості та оперативності до цих вимог [19].

Принцип зв'язку вивчення психології з життям і практикою полягає в ілюстрації та поясненні психологічних закономірностей і понять на прикладах реального життя; даний принцип ґрунтується на провідному положенні класичної філософії й сучасної гносеології: точка зору життя, практики – головна й основна точка зору пізнання. Практика – єдиний критерій істини, джерело пізнавальної діяльності й сфера застосування результатів навчання. Ефективність і якість навчання перевіряються, підтверджуються й спрямовуються практикою. Відповідно організації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових даний принцип реалізується в раціональному співвідношенні в її змісті методологічних, теоретичних і прикладних питань, відображенні логіки засвоєння педагогічних систем і їх перетворенні, у забезпеченні необхідного співвідношення між теоретичним і фактичним матеріалом, оптимальному використанні теорії при розв'язанні завдань корекційно-педагогічної практики, розкритті необхідності поєднання різних теоретичних й емпіричних методів у корекційно-педагогічному пошуку, відображенні передового та інноваційного досвіду як джерела педагогічної теорії [15; 19].

Вивчення психології має носити розвиваючий характер. Результатом вивчення психологічних понять, теорій, закономірностей є не саме їх знання, а розуміння внутрішнього світу інших людей і самого себе, вдосконалення своєї пізнавальної діяльності та розуміння себе як особистості [11].

Д. Супрун вважає, що знання, які одержують студенти в процесі професійної підготовки, мають впроваджуватись у сучасному, доступному трактуванні; предметом вивчення мають бути й історія науки, й сучасні теорії, й ті передбачення, що пропонує наука, особливо щодо можливих шляхів досягнення балансу між природою й людиною, а також гармонії людського суспільства. Звернення до тих чи інших принципів, їх свідома реалізація педагогом утворюють таку процедуру: по-перше, аналіз

конкретних цілей (завдань) процесу консолідації психолого-педагогічних знань з відбором пріоритетних принципів, які сприяють досягненню поставленої мети; по-друге, створення умов реалізації принципів при відборі змісту, методів і форм організації процесу професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти [11].

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

1.3. Основні складові формування професійної компетентності

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

- рефлексивний – вміння використовувати набуті знання, уміння і навички практичної роботи у процесі навчання;
- інтегративний – здатність задіяння з різних галузей знань у процесі ознайомлення навколишнього світу, здійсненні пізнавальної функції навчання, прагнення до професійного зростання та професійної творчості;
- концептуальний включає психологічні, методичні науково-дослідні знання, математичні дидактичні; передбачає переконання теоретичних основ наукових галузей знань, у тому числі, знання основ майбутньої професії, теорії навчання, всебічного розвитку і виховання молодших школярів [27].

Т. Руденко та О. Маркушевська виділили мотиваційно-ціннісний компонент і удосконалюють його як системоутворюючий при підготовці, що налічує систему мотивів, що висловлює усвідомлене спонукання до діяльності, в тому числі і до навчальної, комплекс усіх психічних моментів, якими визначається поведінка людини в цілому. Даний компонент забезпечує спрямованість на єдине освоєння знань і вдосконалення в професійній

діяльності, включає в себе як цінності, так і мотиви, пов'язані з майбутньою професією в умовах особистісно-орієнтованої освіти [17].

На думку Л. Руденко необхідність підвищення рівня компетентності майбутнього психолога, відсутність наукових досліджень з даної проблеми, аналіз практики підготовки, обумовили виділити: ціннісно-цільовий компонент, змістовний, діяльнісно-творчий, особистісно-позиційний [15].

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

- 1) мотиваційно-цільовий, представлений вектором «мотив – ціль»;
- 2) емотивно-гностичний, представлений чуттєво-інформаційними утвореннями;

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

За структурою О. Маркушевська поділяє на такі компоненти: когнітивний – це складна система пізнавальних розумових складових; операційний, що ділиться на змістовно-операційні (організаційні, інтелектуальні та комунікативні здібності і вміння) і операційно-діяльнісні уміння досвіду практичного використання тих знань, які були запропоновані в когнітивному компоненті [18].

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

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

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

- особистісно-мотиваційний (бажання, емоційне ставлення, зацікавленість в роботі, позиції до підвищення кваліфікації, самоосвіти) [16, с. 225].

Такі ж структурні компоненти визначено у праці В. Адольфа:

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

- діяльнісний компонент містить набуті професійні знання та вміння, вміння актуалізувати їх у слушний момент і використати в процесі реалізації своїх професійних функцій [6, с. 25].

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

- гностичний, що включає систему необхідних психологічних знань;

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

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

- комунікативний, що виявляється в ефективному спілкуванні. При цьому гностичний компонент (знання, досвід) є базовим (вихідним) для формування інших компонентів [15].

Е. Зеєр вважає професійну компетентність сукупністю професійних знань, умінь, а також способами виконання професійної діяльності. У структурі вчений виокремлює такі її основні компоненти: соціально-правову компетентність – знання та вміння у сфері взаємодії з громадськими інститутами і соціумом, а також оволодіння прийомами професійного

спілкування та поведінки; спеціальна компетентність – підготовленість до незалежного досягнення конкретних видів діяльності, вміння вирішувати різні професійні завдання та оцінка результатів своєї праці, здатність самостійно опановувати нові знання й вміння за фахом; персональну компетентність – можливості до наполегливого професійного зростання та підвищення кваліфікації, а також реалізація особистості в професії; аутокомпетентність – адекватне уявлення про власні соціальні та професійні характеристики і оволодіння технологіями подолання професійних деструкцій [50].

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

- мотиваційно-ціннісний компонент (наявність інтересу до глибинного вивчення фахових дисциплін; розуміння значущості компетенцій для майбутньої професійної діяльності; прагнення до набуття конкурентоспроможних умінь та навичок);

- інформаційно-перцептивний компонент (містить здатність до компетентного сприйняття й аналізу професійно важливої інформації);

- операційно-дієвий компонент (проявляється у вмінні використовувати отримані професійно важливі знання у майбутній професійній діяльності з оптимальною користю; впроваджувати пріоритетні компетенції) [10].

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

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

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

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

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

Соціальна компетентність досягає високого рівня усвідомлення соціальних запитів та проблем, способів взаємодії з суспільством; вміння знаходити інформацію і впевнено вибудовувати поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуваннями та сенсом життя і вимогами соціальної дійсності; вміння робити вибір, брати на себе відповідальність, формувати патріотичні почуття, поваги до традицій українського народу, історії тощо.

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

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

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

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

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

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

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

Валеологічна компетентність гарантує організацію здорового режиму життя у соціальній, фізичній, духовній та психічній сферах, організацію власної праці та її впровадження, реалізацію здоров'я зберезувальної функції розвитку.

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

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

О. Гура виокремлює такі: термінальну (розвиваюча, виховна), інструментальну (ілюстративна, науково-дослідницька, діагностична, стимулювальна, прогностична) та операційну (методична, управлінська, організаторська, коригувальна, констатувальна). Комуникативну функцію дослідник вважає наскрізною (яка зберігається від початку до кінця) [33].

А. Бабенко розробленим переліком функцій педагогічної діяльності:

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

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

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

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

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

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

- професійно-мотиваційний (сформованість ціннісних орієнтацій; сформованість мотиваційного ставлення до професійної компетентності; сформованість мотиваційного професійного спрямування);

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

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

- результативно-рефлексивний (здатність до самоаналізу та рефлексії, орієнтація на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності) [17].

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

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА

2.1. Організація та методи дослідження сформованості компонентів професійної компетентності

Дослідницько-експериментальна робота виконувалася на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Основну вибірку склали 45 здобувачів факультету соціальної та психологічної освіти спеціальності 053 Психологія 3–4 курсів.

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

Для з'ясування стану когнітивного компоненту професійної компетентності психолога застосовувалась адаптована анкета «Професійна підготовка психолога та чинники професійного розвитку» (Додаток Б). Анкетування проводилось у письмовій формі за адаптованою анкетною.

Показниками сформованості когнітивного компоненту за означеним критерієм слугує дієвості знань – наявністю умінь їх застосовувати під час розв'язання практичних завдань, що, на думку В. Ягупова, передбачають конкретне визначення основних напрямів застосування знань саме у

практичній діяльності та змістовну характеристику методів, методик і процедури дій щодо використання теоретичних і практичних знань.

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

Для виявлення стану сформованості діяльнісного компоненту професійної підготовки психологів застосовувались розв'язання студентами психолого-педагогічних ситуацій.

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

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

Уміння прогнозувати результати своєї діяльності оцінювався за наступною шкалою: 5 балів – правильна і повна корекція (високий рівень); 4-

3 бали – частково правильна корекція (середній); 2 бали – неправильна, «штучна» корекція (низький рівень).

Для отримання даних про рівень сформованості даного компонента застосовувалася методика «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК). Показники – вміння до управління та відповідальності за власні дії (аналіз суперечностей, генералізація очікувань прогнозування, цілепокладання, планування, оцінка якості, прийняття рішення, самоконтроль, корекція) ми визначали за допомогою опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК). Даний тест існує для виявлення екстернального або інтернального типу поведінки засобом генералізації очікувань. У першому випадку людина вважає, що події, що з нею відбуваються, є результатом дії зовнішніх сил у випадку до інших людей тощо. У другому випадку людину зацікавлюють значущі події як результат власної діяльності. Висловлені у результати порівнюються з нормою (5,5). Якщо показник вище 5,5, то свідчить про інтернальний тип контролю в даній сфері, нижче 5,5 – про екстернальний.

На підставі визначених компонентів та показників необхідно виділити рівні сформованості майбутнього психолога. Зокрема, А. Маркова виділяє саме сім рівнів стану професійної компетентності: від найвищого, за приналежності до якого вчитель прагне постійно до саморозвитку і креативності та реалізує ці прагнення, до найнижчого є внутрішній і закритий для професійного розвитку, який не володіє необхідними вміннями і не прагне до оволодіння ними. В. Введенський виділяє три рівні професійної компетентності педагога: вузький, що передбачає готовність необхідної операційної компетентності; достатній – сформованість ключових і операційних компетентностей (крім базової); широкий – сформованість операційних, ключових та базових компетентностей. Є. Павлютенков виділяє наукові критерії результативності педагогічної діяльності за 5 рівнями професійної компетентності, зокрема: репродуктивний (дуже низький), адаптивний (низький), локально-моделюючий (середній), системно-моделюючий (високий) та творчий (дуже високий).

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження сформованості компонентів професійної компетентності

Професійна мотивація, спонукає людину до конкретних форм діяльності, як певну композицію стимулів або мотивів. Основою мотиваційного компоненту готовності до професійної діяльності професійний інтерес збігається до категорії професійна мотивація, що калібрує себе як ґрунтовний чинник у професійному саморозвитку особистості. У психолого-педагогічній діяльності інтерес визначається як певна форма проявів пізнавальних потреб, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення потрібної мети діяльності й тим самими сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами [17].

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

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

Результатом вимірювання є фактор «товариськість» у 62,2% (28) даний опитуваник, перевищує 35,2% (16) інших факторів, «організованість» та «професійна спрямованість» є мало розвиненими у 48,4% (22), задовільним

рівнем є «інтелігентність» та «мотивація схвалення», які саме і свідчить про доброту відповіді.

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

Комплекс типу «організатор» 35% (15) включає такі якості, як організованість, вимогливість, енергійність, сильна воля. Для наступного типу «предметник» 15,4% (7) особливістю буде спостережливість, професійна компетентність, креативність. Як показало дослідження, велика ймовірність наявності проміжного типу «предметник-організатор» 11% (5), що поєднує в собі характеристики обох типів. Відмінністю від «предметника» буде більш жорстка спрямованість студента-психолога на предмет та організацію їх діяльності саме всередині предметних знань. Що дозволить диференціювати його від типу «організатор», основний напрямок діяльності якого знаходиться в площині позааудиторної роботи.

Комплекс типу «комунікатор» 13,2% (6) включав наступні якості, як доброта, товарицькість, висока моральність, зовнішня привабливість. Сюди ж можуть бути віднесені емоційність і пластичність поведінки, які мають тісні зв'язки з зазначеними якостями. Психологічний тип «інтелігент» 8,8% (4) пояснювався високою інтелектуальністю, загальною культурою і безумовною моральністю. Остання якість є підтвердженням є того остання якість, яка по суті, виступає однією ланкою між двома наведеними типами і, що зустрічається проміжний тип, або, умовно, «інтелігент-оптиміст» 11% (5), що володіє вираженими якостями обох типів. Існують і проміжні типи, утворені різними напрямками типізації, наприклад «предметник-комунікатор» 15,4%

(7), «предметник-просвітитель» 11 % (5). У той же час ймовірність появи «інтелігента-організатора» 8,8% (4) дуже мала, хоча теоретично поєднання і цих типів можливо. Із зазначених типів («комунікатор», «предметник», «організатор» і «інтелігент») кожен має свої способи, механізми і канали передачі професійних впливів;

«Комунікатор» 13,2% (6) відрізняється за своєю екстравертованністю, заниженою конфліктністю, доброзичливістю, здатністю до емпатії (співпереживати, співчувати). «Предметник» 15,4% (7) – раціоналіст, надзвичайно впевнений у необхідності знань і їх значенням у житті.

«Організатор» 33% (15) часто є лідером у колективі, проявляє демонстративності своїх особливостей в ході проведення різних позааудиторних заходів. Результат його впливів швидше за все проявиться в сфері ділового співробітництва, колективної зацікавленості, дисципліни та ін.

«Інтелігент» 8,8% (4), або «просвітитель», що відрізняється дотриманням моральних норм, принциповістю та реалізує себе за допомогою високоінтелектуальної професійної діяльності. Отримані результати за допомогою даної методики, можна застосовувати як для попередження так і для подолання можливих деформацій особистості є однією з найважливіших завдань психолога, тому що від цього багато в чому залежить і психологічний клімат педагогічного колективу, і психічне здоров'я. Ці особливості можуть глибоко включатися в комплекс особистості, ієрархізуючи її, нагадуючи зміни, що відбуваються в особистості при акцентуації. Слід зауважити, що професійна діяльність що невід'ємно супроводжується змінами в комплексі особистості фахівця, коли відбувається, з одного боку, посилення та інтенсивний розвиток якостей, які сприяють успішному здійсненню діяльності, а з іншого – зміна, придушення і навіть руйнування структур, що не беруть участь у цьому процесі. Деформованість особистості діяльністю проявляється на чотирьох рівнях:

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

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

3. Специфічні деформації (специфікою навчального предмета)

4. Індивідуальні деформації (розвиток обумовлено переважно особистісної спрямованості психолога, а не тільки впливом тих дій, прийомів, операцій, які він виконує).

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

Для з'ясування стану когнітивного компоненту професійної компетентності психолога застосовувалась адаптована анкета «Професійна підготовка психолога та чинники професійного розвитку». Анкетування проводилось у письмовій формі за адаптованою анкетною. За умови поліфакторного діагностування також проводилось індивідуальне опитування студентів. Одним із перших запитань у зазначеній адаптованій анкеті ставилося з певною метою в'яснити розуміння терміну «Професійна підготовка». Відповіді респондентів показали, що 74,8% (34) опитаних у визначенні вистачило одного слова – навчання. 22% (10) – не змогли дати чіткої відповіді. Тих хто не розумів даний термін 2,2% (1). Дані опитування пояснюють про те, що значна частина студентів дає некоректне визначення

поняттю «Професійна підготовка», озвучує лише його ознаки, тобто: освіта, виховання, навчання. Повноцінну відповідь не отримали від жоден респондента. Даючи відповідь на запитання «Що означає «професійна підготовки психологів» значно більша частина студентів приблизно 66 % (33), назвали навчання, освіта, підвищення кваліфікації, вебінари, тренінги, та семінари, 22,2 % (10) майбутніх фахівців вважає навчання у закладі вищої освіти за названою професією 4,4 % (2) взагалі не відповіли на це запитання анкети.

Даючи відповідь на запитання «Що на Вашу думку означає «готовність до професійної діяльності» 83,6% (38) студентів – дали відповідь, що це прояв у отриманні професії, 2,2% (1) – стимулом було фінансову становище до готовності, і 14,2 % – взагалі не надали відповідь на це запитання. З отриманих даних робимо висновок про те, що майбутні психологи в галузі спеціальної освіти не повністю володіють розумінням базових професійних понять. Результати аналізу четвертого питання анкети дають нам перевагу стверджувати, що значна більшість студентів має неповні знання і не може розкрити і пояснити що входить у головні фахові поняття, і відповідь не надали на це запитання у 39,6 % (18) студентів. На запитання щоб є стимулом для Вас до професійного самовдосконалення як психолога 35,2% (16) – надало відповідь, що фінансові запитання, 28,6% (13) – вважає конкурентноспроможність у майбутньому, і 4,4 % (2) – не надали відповіді. На запитання що Вам заважає (чи могло б стати на заваді) Вашому професійному розвитку психолога? – 33% (15) – брак часу, 30,8 % (14) – брак фінансових можливостей, 24,2 % (11) – брак професійного ідеалу і фахівців, 6,6 % (3) – відмітило, що немає заважаючих факторів. На запитання: які методики професійного розвитку Ви знаєте? 83,6 % (38) – не назвало жодної, 11 % (5) – назвали самоосвіту і самовиховання, 4,4 % (2) – назвали тренінги.

Заключне запитання анкети відносилось до форм професійного розвитку, що використовуються під час навчання у закладі вищої освіти,

29,6% (13) – вказали лише лише тренінги, 70,4% (32), значна кількість опитаних, не надали відповіді.

Результати анкетування свідчать про недостатній рівень сформованого когнітивного компоненту у комплексі професійної підготовки психологів (Табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Рівні сформованості когнітивного компонента (у %)

Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями когнітивного компонента (%)							
Високий		Достатній		Середній		Низький	
К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
2	4,4	17	37,4	23	40,6	8	17,6

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

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

Для в'яснення стану сформованості діяльнісного компоненту професійної підготовки психологів застосовувались розв'язання студентами психолого-педагогічних ситуацій

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

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

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

попередньо може проектуватися чи навпаки виникати швидкоплинно за час проведення занять чи якихось інших видів навчальної діяльності.

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

Показник – здатність до самоуправління та відповідальності за власні дії (аналіз суперечностей, генералізація очікувань прогнозування, цілепокладання, планування, оцінка якості, прийняття рішення, самоконтроль, корекція) ми визначали за допомогою опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК) (Додаток В). Даний тест слугує для виявлення екстернального або інтернального типу поведінки засобом генералізації очікувань. У першому випадку людина вважає, що події, що з нею відбуваються, – результат дії зовнішніх сил у випадку, інших людей тощо. У другому випадку людина характеризує важливі події як результат власної діяльності. Висловлені результати були зіставлені з нормою (5,5).

Показник вище 5,5 свідчить про інтернальний тип контролю в даній сфері, нижче 5,5 – про екстернальний. Опитані з високим показником суб'єктивного контролю 33 % опитуваних (15) володіють емоційною стабільністю, товариськістю, рішучістю, завзятістю, високим рівнем самоконтролю та стриманістю. З низьким 26,4% опитуваних (12), – навпаки, є емоційно нестійкими, схильними до неформальної поведінки, мало спілкуються, мають низький рівень самоконтролю і високу напруженість. Оскільки більшість опитаних 40,6% (18) властива більш-менш широка варіативність поведінки в залежності від конкретних соціальних ситуацій, то й особливості суб'єктивного контролю також можуть бути інші у психологів в галузі спеціальної освіти в залежності від того, чи вважають вони ситуацію складною чи простою, приємною чи неприємною і т. д. Рівень об'єктивного контролю збільшується в результаті проведення психологічної корекції. При цьому потрібно пам'ятати, що інтернали бажають до недирективних методів психологічної корекції; а екстернали як особистості з підвищеною тривожністю, що схильні до депресій, об'єктивно більш задоволені поведінковими методами. В цілому можна зробити висновок про те, що для більшості студентів, які пройшли обстеження, властивий незадовільний екстернальний локус контролю.

2.3. Програма підвищення рівня професійної компетентності психолога

У закладі вищої освіти набувають поширення тренінгові технології навчання професійного спілкування, які ґрунтуються на положеннях: розвиваючого навчання; психологічної теорії; активного психологічного навчання, психологічного тренінгу. Виходячи із загальновідомого поняття тренінгових технологій в умовах професійної підготовки психологів для удосконалення практичного досвіду та актуалізації набутих теоретичних знань, то доцільним буде впровадження в систему психолого-педагогічної

підготовки різних модифікацій тренінгових технологій (тематичних або структурних). Крім того, теоретичне обґрунтування і пояснення принципів, методів і динамічних аспектів психологічного тренінгу дає змогу нам найефективніше застосовувати їх у процесі професійної підготовки. Отже, тренінг як система спеціально організованих дій дозволяє оволодіти певними аспектами поведінки й діяльності та перебудувати їх, тим самим здійснивши поступовий перехід на більш високий рівень.

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

На думку О. Дубовик тренінгові технології виконують не тільки навчально-розвивальні функції, а й сприяють особистісному зростанню, цілі якого виходять далеко за межі професійної освіти. Діалектичний зв'язок структурних компонентів діяльності та властивостей особистості в процесі тренінгу професійно-психологічного спрямування розкривається через принцип взаємної детермінації кількісних, якісних і структурних перетворень особистості [40].

Відповідно вимогам, заклад вищої освіти визначає концептуальні засади використання тренінгових технологій з іншими, у тому числі традиційними технологіями навчання; творчий підхід до їх реалізації; розгортання у тренінгу психологічної структури навчально-професійної діяльності; практична спрямованість і доцільність тренінгових програм; розвиток вищих психічних функцій суб'єкта навчально-професійної діяльності; становлення професійної компетентності майбутнього фахівця;

запуск рефлексивних процесів особистості, направлених на її саморозвиток та самозміну [40].

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

Тренінг – це одночасно ефективний та практичний метод оволодіння новими знаннями; способом формування бажаних, більш ефективних умінь і навичок, а також більш успішних моделей поведінки; конструктивне спілкування; форма розширення власного набутого досвіду [17].

На думку Л. Шепелевої тренінг – це сильні короткотривалі навчальні заняття, направлені на створення, систематизацію і розвиток певних навичок, потрібних для виконання конкретних професійних завдань навчальних або особистісних, у поєднанні з посиленням мотиву особистості стосовно вдосконалення роботи [22].

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

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

Відбір змісту проблемних ситуацій і його структурування відповідно до професійних функцій викладача сприятиме становленню активності

студентів, розвитку інтелектуально-творчого й емоційно-соціального потенціалу, без чого неможливо підвищити рівень сформованості мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компоненту професійної компетентності.

При цьому дуже важливо, щоб зміст проблемних ситуацій професійної діяльності майбутніх психологів набував особистісного значення для студентів як майбутніх фахівців психологічної сфери. Тоді способи розв'язання проблемних ситуацій стають особистим досвідом, а здійснення професійних функцій майбутнього психолога стає можливим на засадах сформованості структури професійної компетентності. Забезпечують цей процес не тільки традиційні, а й активні методи навчання і форми організації навчальної діяльності студентів.

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

Результатами професійного тренінгу є зростання професіоналізму, підвищення ефективності професійної діяльності, переважання позитивних емоцій, зростання рівня задоволеності студента процесом навчання, а отже й формування професійного інтересу [23].

Ефективність самого тренінгу визначається структурою та логічними зв'язками його побудови та розвитку з метою – виявлення неефективності дій та заміни ефективними діями. Тому тренінг як інтенсивний курс підвищення рівня сформованості професійної компетентності призначений для

вироблення практичних вмінь і навичок для формування певних видів здібностей, необхідних для компетентного здійснення професійної діяльності.

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

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

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

Загальною метою тренінгу професійної компетентності є:

1. Формування у студентів адекватного розуміння професійної компетентності як необхідної складової професіоналізму педагога.
2. Підвищення індивідуального рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності.

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

- 1) дати певні знання про професійну компетентність майбутнім психологічним працівникам;
- 2) виробити в них практичні навички і вміння аналізувати та моделювати соціальні ситуації;
- 3) сформувати індивідуальний рівень професійної компетентності в умовах моделювання педагогічних ситуацій;

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

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

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

1. Позитивна динаміка рівня сформованості професійної компетентності.

2. Адекватне ставлення до діяльності в соціальній сфері.

3. Активізація механізмів аналітичної діяльності.

4. Розвиток рефлексії в майбутніх психологів.

5. Активізація інтелектуально-творчого потенціалу студентів.

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

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

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

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

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

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

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

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

Таким чином, тренінг професійної компетентності передбачав стимулювання у психологів внутрішньої активності, яка була спрямована на оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, з метою реалізації свого особистісного внутрішнього потенціалу; вміння самостійно й відповідально вирішувати навчальні та професійні завдання.

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

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

Програма наскрізних тренінгових вправ у поєднанні з навчальним процесом у закладі вищої освіти складає систему комплексного впливу на процес формування професійної компетентності психолога.

I етап «Вступ до спеціальності»

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

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

II етап «Педагогічна психологія».

Використання адаптованої методики «Психолого-педагогічні ситуації» для розвитку педагогічних здібностей у майбутніх психологів, як система тренінгових вправ спрямованих на ознайомлення зі змістом педагогічної ситуації та пошуку оптимальних ефективних психологічно-конкретних способів вирішення змодельованих педагогічних ситуацій

Кожна ситуація обговорюватиметься, власні варіанти студентів та відповіді.

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

III етап «Психологічне консультування»

Тема «Партнерська дистанція».

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

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

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

Сьогодні в освітню практику широко впроваджуються інтелектуальні методики та методи і технології викладання, які, забезпечуючи потрібний «інноваційний клімат» у закладі вищої освіти, сприяють розвиткові креативної активності та дослідницької ініціативи студентів, що сприяє поглибленню та вдосконаленню знань, що дають змогу встановити зворотний зв'язок між теоретичними положеннями і професійними діями майбутнього професіонала в галузі спеціальної освіти, посилюючи практичну направленість професійної підготовки. Саме до таких методів належить і кейс-метод – метод конкретних ситуацій, який може бути впроваджений у професійну освіту, особливо при підготовці психолога, найважливішим є значення набутих ухвалених рішень і відповідальність за їх результати [15].

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

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

Кейси мають визначений характер та мету. Вони зв'язані з ситуаціями, що виникають у реальному житті і вирішення яких є необхідним. Вибір кращого рішення в процесі поставленої проблеми відбувається через аналіз ситуації та оцінку вибудованих альтернатив. Аналіз ситуації прогнозує використання різноманітних видів аналітичної діяльності. Чим більше накопичений арсенал аналітичних методів, тим успішніший процес використання даного методу. Слід зазначити, що набуття майбутніми психологами аналітичними методами сприяє розвитку необхідних якостей для здійснення інноваційної діяльності. Оволодіння проблемним аналізом навчає певним аспектам соціальної емпатії, відчуттю проблем, що вимагають швидких рішень. Праксеологічний аналіз розвиває прагматизм діяльності та мислення, що впливає на результативність діяльності. Системний аналіз формує вміння цілісного бачення процесів. Причинно-наслідковий аналіз дозволяє встановити причини, що призвели до появи даної ситуації, і наслідків її розгортання. Прогностичний аналіз формує прагнення до постійного логічного обмірковування ситуації та передбачення можливих наслідків прийнятих рішень, яких можна чекати в майбутньому. Аксеологічний аналіз передбачає побудову системи оцінок ситуації, її складових, умов, наслідків, дійових осіб з позиції тої чи іншої системи цінностей. Важливо виділити, що конкретна ситуація передбачає застосування не всього комплексу аналітичних методів. Вона може обмежуватися лише деякими із наведеного списку.

Метою кейс-методу є активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, знаходження оптимального рішення ситуації і оволодіння

навичками аналізу. Кейс активізує діяльність студентів, розвиває їх аналітичні та комунікативні здібності.

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

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

- сформуванню розв'язувальних вмінь, які формуються у процесі змодельованих особистих дій у проблемних ситуаціях, що дасть можливість студентам перевірити свої власні, теоретичні знання, переконання та упередження;

- активно приймати рішення – «тут і зараз»;

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

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

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

- оволодіння практичним досвідом бачити користь із своїх помилок, а також із помилок оточуючих людей [12].

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

- індивідуальний підхід до кожного студента, урахування його потреб і стилю навчання, що передбачає збір максимуму інформації ще до початку занять;

- максимальне надання свободи в навчанні (можливість вибору викладача, дисциплін, форми навчання, типу завдань і способів їх виконання);

- забезпечення студентів достатньою кількістю наочних матеріалів;
- відсутність завантаження студентів великим обсягом теоретичного матеріалу, концентрація їхньої уваги лише на основних положеннях;
- можливість активної співпраці між викладачем і студентом;
- формування у студентів навичок самоменеджменту, уміння працювати з інформацією;
- акцентування уваги на розвитку сильних сторін студента [10].

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

При цьому, як відзначають дослідники О. Сидоренко та В. Чуба, що більший арсенал аналітичних методів, то ефективнішим буде процес навчання на основі використання кейс-методу [18].

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

Самостійна пізнавальна діяльність студентів у штучно створеному професійному середовищі дає можливість поєднати теоретичну підготовку з

формуванням практичних умінь і навичок, необхідних для творчої діяльності у реальній професійній сфері, виступає вагомим підґрунтям для розвитку компетентності майбутніх фахівців, загальнолюдських та соціально-професійних якостей, здатності адаптуватися до екстремальних ситуацій і брати на себе відповідальність за прийняті рішення, здатності до рефлексії, здібностей децентрації, аналітичних і комунікативних умінь тощо.

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

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

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

Мотивація викладача – це насамперед його намагання активізувати аудиторію на пошук різних підходів до врегулювання представленої для аналізу ситуації і допомогти зорієнтуватися у заданому проблемному полі, дати привід звернути увагу на певну проблему, мотивувати студентів на пошук відповідей на найважливіші питання і за допомогою навчальної процедури організувати умови для такого пошуку. У зв'язку із цим зазнають змін і функції викладача. Якщо в традиційній практиці викладання такі

функції, як дидактична, організаторська, виховна, дослідницька, досить часто реалізуються окремо, то завдяки використанню кейсів спостерігається їхня синкретична, органічна єдність. Щодо студентів, то вони перестають бути пасивними споживачами готового знання, а стають активними учасниками його самостійного набуття, а у процесі групової командної роботи демонструють власні здібності і досягнення. Така організація навчання, де кожен зі студентів є рівноправним з іншими та викладачем у ході обговорення проблеми, відстоювання власної точки зору на прийняття рішень, сприяє духовній і творчій свободі студента, відповідає природі сучасного суспільства і його цінностям, за влучним висновком науковця [12].

ВИСНОВКИ

Теоретико-методологічний аналіз та результати емпіричного дослідження професійної компетентності психологів уможливило зробити такі висновки:

1. Здійснено теоретичний аналіз результатів наукових досліджень вітчизняної та зарубіжної літератури, що до формування професійної компетенції психологів. На основі аналізу встановлено, що в нашому дослідженні компетенцію ми розглядаємо як коло діяльності чи певну сферу, попередньо визначену наступність запитань щодо яких особистість повинна бути добре обізнана, а саме оволодіти певним набором знань, умінь, навичок та власного до них ставлення. Компетентність – певна якість особистості, та її певне придбання, що має основу на досвіді, знаннях, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті позитивних рішень нагальної проблеми.

Розглянуто основні підходи, які сприяють здійсненню формування професійних компетентностей (гуманістичний, аксіологічний, гносеологічний, акмеологічний, системний, контекстний, інтегративний, діяльнісний, рефлексивно-діяльнісний, особистісно-орієнтований). Встановлено, що серед всього загалу найбільш доречним для підготовки психолога в закладі вищої освіти є компетентнісний та особистісно-орієнтований підходи, які дозволять зробити висновок про те, що особистісно-орієнтований підхід спрямований на аналіз стану і розвитку особистісних властивостей майбутніх психологів, врахування особистісних потреб, особистісного досвіду, мотивації досягнень, здібностей, активності, індивідуальних психологічних особливостей, а компетентнісний підхід у спрямований на перехід до нових галузевих стандартів, створює передумови для більшого зближення отриманих результатів освіти до потреби суспільства та вимоги ринку праці.

Виділено принципи формування професійної компетентності на підставі яких свідомо реалізується утворенням точних завдань, досягнення мети та безпосередньо реалізації самих принципів.

2. Визначено та обґрунтовано основні компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Мотиваційний компонент характеризується нами як мотиваційна готовність до професіоналізації та найістотніший стимул набуття психологічних і педагогічних знань, умінь і навичок. Його сформованість передбачає наявність ціннісних орієнтацій; мотиваційного ставлення до професійної діяльності; мотиваційного професійного спрямування. Когнітивний є процесом стійкого засвоєння знань, передбачає повний цикл навчально-пізнавальних дій: сприймання нового матеріалу, його осмислення, запам'ятовування, вносити корективи в ході застосування теорії на практиці, активне повторення з метою проникнення і засвоєння знань, умінь, навичок. Діяльнісний полягає у готовності до професійної діяльності та характеризує рівень набутих вмінь майбутніх психологів використовувати способи вирішення діагностично-корекційних, змістово-процесуальних, прогностичних завдань. Рефлексивний передбачає орієнтацію на самовдосконалення, саморозвиток та самоздійснення через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності.

3. За результатами показників сформованості компонентів професійної компетентності ми дійшли висновку, що студенти-психологи потребують підвищення рівня професійної підготовки, цього можна дійти застосувавши у подальшому педагогічні технології. У формуванні професійної компетентності слід приділяти на першому курсі: створенню об'єктивного і адекватного образу майбутньої професійної діяльності; на другому курсі – формуванню усвідомленого ставлення до процесу особистої професіоналізації в майбутній професійній діяльності; на третьому курсі – формуванню усвідомлення власних можливостей реалізації у майбутній

професійній діяльності; на четвертому курсі – розвитку професійної ідентичності молодого фахівця.

4. На підставі аналізу сучасних технологій у професійній підготовці психологів, для формування професійної компетентності психолога ми визначили педагогічні технології, які включають комплекс методів навчання, а саме: міждисциплінарність, тренінгові технології та кейс-метод. Загалом навчання за допомогою кейсів ефективно насамперед для формування таких ключових професійних компетенцій як лідерство, комунікабельність, вміння аналізувати за короткий термін великий обсяг неупорядкованої інформації та прийняття рішень в умовах стресової ситуації й недостатньої інформації та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрієвська-Семенюк О. П. Формування професійної ідентичності майбутніх психологів. *Вісник ЛДУБЖД*. 2020. №21. С. 102–106.
2. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті. Сучасні технології навчання*. 2015. Вип. 2, Ч. 1. С. 8–15.
3. Бабак С. А. Психолого-педагогічні засади формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів-психологів. *Міжнародний журнал освіти та науки*. 2020. Vol. 3, № 3. С. 20–28.
4. Бірюкова К. Зміст інклюзивної компетентності психолога як учасника команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2021. Вип. 16 (61). С. 5–15.
5. Вінтюк Ю. В. Концепція формування професійної компетентності майбутніх психологів у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 4 (44). Ч. III. С. 351–355.
6. Вінтюк Ю. В. Концепція формування професійної компетентності майбутніх психологів у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 4(44), Ч. III. С. 351–355.
7. Волобуєва О. Ф. Міждисциплінарні (міжпредметні) зв'язки під час підготовки майбутнього фахівця: психологічний аспект. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки*. 2015. №. 1. С. 26–42.
8. Годій Л. В. Екстремально-професійна компетентність майбутніх психологів ризиконебезпечних професій. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: збірник тез VI Всеукраїнської науково-практичної конференції (22 жовтня 2021 року)*. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. С. 39–42.

9. Гордієнко Н. Кейс-метод як засіб формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників у вищій школі. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2017. Вип. 4. С. 64–73.

10. Горіна О. Формування професійних компетентностей здобувачів першого бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності «Психологія». *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : педагогіка*. 2021. №1(26). С. 77–82.

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

12. Григоренко Т. Сучасні підходи до формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2020. № 8 (102). С. 107–118.

13. Григоренко Т. Сучасні підходи до формування професійної компетентності психолога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. №8 (102). С. 107–118.

14. Григоренко Т., Супрун Д. Мотиваційна складова в системі професійної підготовки спеціальних психологів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2020. Вип. 39. С. 109–114.

15. Григоренко Т., Супрун Д. Операційно-діяльнісний компонент становлення професійної самосвідомості психологів (спеціальних, клінічних). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2018. Вип. 36. С. 139–147.

16. Гульбс О., Кобець О. Розвиток емоційної компетентності студентів-психологів у групах активного соціально-психологічного навчання. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. № 62 (4). С. 41–47.
17. Данилевич Л. А. Психологічні особливості соціально-психологічної компетентності майбутніх психологів. *Психологічний журнал*. 2019. №3. С. 62–70.
18. Дегтярьова Г. С. Принципи педагогічної взаємодії у професійній підготовці. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 6. С. 9–17.
19. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади: монографія. Київ: «Дорадо-Друк», 2013. 456 с.
20. Дружиніна І. А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2019. 20 с.
21. Дубовик О. М. Особливості професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2017. 21 с.
22. Жванія Т. В., Волкова О. Г. Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності: діагностика і формування. *Харківський осінній марафон психотехнологій* : матеріали III міжрегіон. наук.-практ. конф. (26 жовт. 2019 р., м. Харків). Харків : Діса плюс, 2019. С. 126–130.
23. Заблоцька С.І., Заміщак М. І. Психологічні чинники й умови становлення компетентного майбутнього педагога. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2021. №1. С. 60–64.
24. Затворнюк О. М. Формування у майбутніх психологів психологічної готовності до професійного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 2013. 230 с.

25. Здоровець Т. Г. Професійна компетентність майбутніх практичних психологів у контексті екологічної психології. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. 7, Вип. 20. С. 154–158.
26. Ічанська О. М., Гірчук О. В. Особливості емпатії студентів-психологів на різних етапах професійної підготовки. *Психологія: реальність і перспективи*: збірник наукових праць РДГУ. 2019. № 12. С. 82–87.
27. Карпюк Ю. Я. Комуникативна толерантність як детермінанта професійної компетентності сучасного психолога. *Теорія і практика сучасної психології*: збірник наукових праць. 2019. Вип. 5. С. 221–240.
28. Ковальчук В. І., Федотенко С. Р. Інноваційні технології навчання – основа модернізації професійної освіти. *Молодий вчений*. 2018. №12. С. 425–429.
29. Козак Л. В Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3. С. 153–162
30. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів : моногр. / під наук. ред. Лозової О.М. Вінниця: Віндрук, 2014. 184 с.
31. Конівіцька Т. Я. Формування риторичної компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2022. 252 с.
32. Левинська І. Б. Структура професійної компетентності майбутнього психолога: теоретичний зарубіжний досвід. *Наукові записки НАУКМА*. 2016. Том 188. С. 27–32.
33. Лисенко Л. Н. Емпатія як компонент професійної компетентності у майбутніх психологів. *Education and science of today: intersector issues and development of sciences* : Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Cambridge, 19 March 2021). Cambridge ; Vinnytsia : P.C. Publishing House & European Scientific Platform, 2021. Vol. 3. P. 147–150.

34. Литвин А. В., Руденко Л. А. Удосконалення підготовки психологів у закладах вищої освіти. Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. пр. / гол. ред. Т. С. Плачинда. Кропивницький : ЛА НАУ, 2021. Вип. 9. С. 63–74.

35. Лозенко А. П. Особливості впровадження моделі формування рефлексивних умінь у студентів-майбутніх учителів початкових класів у процесі їх дидактичної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання* : збірник наукових праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 13. С. 101–107.

36. Матохнюк Л. О., Гальчевська Н. А. Рефлексія як системоутворювальний механізм безперервного професійного розвитку педагога. *Габітус*. 2022. Вип. 38. С. 20–24.

37. Мельничук І. М. Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців як педагогічна проблема. *Науковий вісник Мукачівського держ. університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 1. С. 93–94.

38. Мілорадова Н. Е., Шевченко В. В. Компетентнісний підхід як методологічна основа дослідження професійної компетентності особистості. *Габітус*. 2020. Вип. 16. С. 233–237.

39. Міляєва В. Психологічні аспекти професійної компетентності державних службовців та їх використання в процесі підвищення фахової кваліфікації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Психологічні науки: зб. наукових праць*. 2019. №27 (51). 281 с.

40. Міляєва В. Психологічні аспекти професійної компетентності державних службовців та їх використання в процесі підвищення фахової кваліфікації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: зб. наукових праць*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. №27 (51). 281 с.

41. Мурза О. В., Афанасенко Л. А. Професійна підготовка практикуючих психологів у сучасному освітньому просторі. *Теоретичні та практичні аспекти підготовки психологів у закладах вищої освіти: зб. матеріалів Міжнародного науково-практичного вебінару (24 лютого 2022 р., м. Київ)*. Київ: НУБіП України, 2022. С. 33–36.
42. Нечипоренко В. В. Психологічні особливості професійної підготовки особистості майбутнього фахівця в галузі спеціальної освіти. *Психологічні основи розвитку особистості: монографія / за заг. ред. В. Й. Бочелюка*. Запоріжжя : Просвіта, 2019. Т. 6. 414 с.
43. Павлюк Є. О. Професійна компетентність як складова професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні та психологічні науки*. 2015. № 2. С. 109–117.
44. Панасенко Е. А., Кучков В. С. Структура та зміст професійно-психологічної компетентності майбутніх практичних психологів навчальних закладів. *Наукові записки педвідділу*. 2018. №43. С. 302–314.
45. Перегончук Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх психологів у сучасному освітньому просторі. *Наука і освіта*. 2016. № 11. С. 49–55.
46. Перегончук Н. В. Модель психологічного супроводу розвитку професійної компетентності майбутніх психологів. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т.ХІ. Вип. 19. С. 364–378.
47. Перегончук, Н. Психологічна структура професійної компетентності майбутніх психологів. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2019. № 43. С. 206–223.
48. Саврасова-В'юн Т. О. Зміст і структура професійно-психологічної компетентності майбутніх педагогів. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2 (10). С. 241–254.

49. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.
50. Ханецька Т., Федоренко А. Вміння формулювати професійні висловлювання як складова комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього психолога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 15 (60). С. 99–110.
51. Чупахіна С. В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій (ІТ) в інклюзивному навчанні з особливими освітніми потребами: дис. доктора. пед. наук.: 13.00.03. Київ, 2021. 500 с.
52. Шевцова О. М. Розвиток аутопсихологічної компетентності магістрантів-психологів на етапі професійної підготовки. *Теоретичні та практичні аспекти підготовки психологів у закладах вищої освіти : матеріали II Міжнародного науково-практичного вебінару (24 лютого 2022 р., м. Київ.)*. Київ: НУБіП України, 2022. С. 81–83.
53. Шевченко С. В., Фалько Н. М. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів. *Габітус*. 2022. №2 (18). С. 143–148.
54. Maksymenko S. D. Leadership as a function of professional psychological competence of the individual. *Problemy suchasnoi psykholohii*. 2014. Vol. 24. P.7–16.
55. Peregoncuk N. V. Development trend in pedagogical and psychological science the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine. *Development model of professional competence of future psychologists: monograph*. Riga, Latvia. 2018. P. 151–170.
56. Sheremet M, Rudenko L, Suprun D, T. Hryhorenko. Basic approaches to professional competence determining International. *Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies journal homepage*. 2020. Vol. 7, № 2.

57. Sheremet M, Rudenko L, Suprun D, T. Hryhorenko. Basic approaches to professional competence determining International. *Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies journal homepage*. 2020. Vol. 7, № 2.

58. Shpychak I. P. Psychological preparation head of the institution to work in a social and economic change. *Nova pedahohichna dumka*. 2014. № 2. P. 25–27.

ДОДАТКИ

Додаток А

Оцінка професійної спрямованості особистості психолога (Є. І. Рогов)

Нерідко психологи стикаються з проблемами оцінки ступеня включеності в професію, визначення механізмів, через які професійна діяльність впливає на особистість, виявлення типових психологічних деформацій особистості. Проте існування величезної кількості критеріїв і підстав типізації нерідко ускладнює подібні пошуки. При цьому деякі психологи досягають успіху, знаходячи для себе різні області діяльності: один стає другом і порадиником молоді, інший сприяє розвитку незалежного і сміливого мислення видатних особистостей, третій допомагає слабким усунути причини їх невдач. Не можна сказати, що якась з цих сфер діяльності краще іншої - всі вони необхідні. У пропонованому опитувальнику закладена ідея виявлення провідної професійної спрямованості.

ІНСТРУКЦІЯ

У опитувальнику перераховані властивості, які можуть бути присущі вам в більшій чи меншій мірі. При цьому можливо два варіанти відповіді:

а) вірно, що описується властивість типово для моєї поведінки або притаманне мені більшою мірою;

б) невірно, що описується властивість нетипово для моєї поведінки або притаманне мені в мінімальному ступені.

Прочитавши твердження і вибравши один з варіантів відповіді, відзначте його на аркуші відповідей, закресливши потрібну букву.

Тестовий матеріал

1. Я б цілком міг жити один, далеко від людей (а, б).
2. Я часто перемагаю інших своєю самовпевненістю (а, б).
3. Тверді знання на мою предмету можуть істотно полегшити життя людини (а, б).
4. Люди повинні більше, ніж зараз, дотримуватися законів моралі (а, б).
5. Я уважно читаю кожен книгу, перш ніж повернути її в бібліотеку (а, б).
6. Мій ідеал робочої обстановки - тиха кімната з робочим столом (а, б).
7. Люди кажуть, що мені подобається робити все своїм оригінальним способом (а, б).
8. Серед моїх ідеалів чільне місце посідають особистості вчених, які зробили великий внесок у мій предмет (а, б).
9. Оточуючі вважають, що на grubість я просто не здатний (а, б).
10. Я завжди уважно стежу за тим, як я одягнений (а, б).
11. Буває, що весь ранок я пі з ким не хочу розмовляти (а, б).

12. Мені важливо, щоб у всьому, що мене оточує, не було безладу (а, б).
13. Більшість моїх друзів - люди, інтереси яких лежать у сфері моєї професії (а, б).
14. Я подовгу аналізую свою поведінку (а, б).
15. Вдома я веду себе за столом так само, як у ресторані (а, б).
16. У компанії я надаю іншим можливість жартувати і розповідати всякі історії (а, б).
17. Мене дратують люди, які не можуть швидко приймати рішення (а, б).
18. Якщо у мене є трохи вільного часу, то я волію почитати щось по моїй дисципліні (а, б).
19. Мені незручно доручається в компанії, навіть якщо інші це роблять (а, б).
20. Іноді я люблю позлословити про відсутніх (а, б).
21. Мені дуже подобається запрошувати гостей і розважати їх (а, б).
22. Я рідко виступаю врозріз з думкою колективу (а, б).
23. Мені більше подобаються люди, які добре знають свою професію, незалежно від їх особистісних особливостей (а, б).
24. Я не можу бути байдужим до проблем інших (а, б).
25. Я завжди охоче визнаю свої помилки (а, б).
26. Гірше покарання для мене - бути закритим на самоті (а, б).
27. Зусилля, витрачені на складання планів, не варті цього (а, б).
28. У шкільні роки я поповнював свої знання, читаючи спеціальну літературу (а, б).
29. Я не засуджую людини за обман тих, хто дозволяє себе обманювати (а, б).
30. У мене не виникає внутрішнього протесту, коли мене просять надати послугу (а, б).
31. Ймовірно, деякі люди вважають, що я занадто багато говорю (а, б).
32. Я уникаю громадської роботи і пов'язаної з цим відповідальності (а, б).
33. Наука - це те, що найбільше цікавить мене в житті (а, б).
34. Оточуючі вважають мою сім'ю інтелігентною (а, б).
35. Перед тривалою поїздкою я завжди ретельно продумую, що з собою взяти (а, б).
36. Я живу сьогоднішнім днем більшою мірою, ніж інші люди (а, б).
37. Якщо є вибір, то я волію організувати позакласний захід, а не розповідати учням що-небудь по предмету (а, б).

38. Основне завдання вчителя - передати учневі знання з предмета (а, б).
39. Я люблю читати книги і статті на теми моральності, моралі, етики (а, б).
40. Іноді мене дратують люди, які звертаються до мене з питаннями (а, б).
41. Більшість людей, з якими я буваю в компаніях, безсумнівно, раді мене бачити (а, б).
42. Думаю, мені сподобалася б робота, пов'язана з відповідальною адміністративно-господарською діяльністю (а, б).
43. Я навряд чи засмучусь, якщо доведеться провести свою відпустку, навчаючись на курсах підвищення кваліфікації (а, б).
44. Моя люб'язність часто не подобається іншим людям (а, б).
45. Були випадки, коли я заздрив удачі інших (а, б).
46. Якщо мені хто-небудь нагрубити, то я можу швидко забути про це (а, б).
47. Як правило, оточуючі прислухаються до моїх пропозицій (а, б).
48. Якби мені вдалося перенестися в майбутнє на короткий час, то я в першу чергу набрав би книг по моєму предмету (а, б).
49. Я проявляю активну участь стосовно до долі інших (а, б).
50. Я ніколи з посмішкою не говорив неприємні речі (а, б).

Обробка результатів

Для обробки результатів опитування необхідно використовувати код відповідей, який порівнюється з відповіддю випробуваного. Кожна відповідь оцінюється за двобальною шкалою:

Відповідь, що співпадає з ключем, оцінюється в 1 бал;

Відповідь, який не збігається з ключем, прирівнюється до 0.

Кожен особистісний параметр оцінюється підсумовуванням оцінок по групі питань. Сумарна оцінка за фактором не перевищує 10 балів. Зона норми знаходиться в межах 3-7 балів. Обробку результатів зазвичай починають зі шкали мотивації схвалення, оскільки в цьому випадку, якщо є відповідь, що виходить за рамки норми з даного фактору, слід визнати, що опитуваний прагнув спотворити результати і вони не підлягають подальшій інтерпретації.

КЛЮЧ

Товариськість: 1б, 6б, 11б, 16б, 21а, 26а, 31а, 36а, 41а, 46а;

Організованість: 2а, 7а, 17а, 22б, 27б, 32б, 37а, 42а, 47а.

Професійна спрямованість: 3а, 8а, 13а, 18а, 23а, 28а, 33а, 38а, 43а, 48а.

Інтелігентність: 4а, 9а, 14а, 19а, 24а, 29б, 34а, 39а, 44а, 49а.

Мотивація схвалення: 5а, 10а, 15а, 20б, 25а, 30а, 35а, 40б, 45б, 50а.

Кожен з напрямків професійної спрямованості вважається недостатньо розвиненим, якщо за даною шкалою отримано менше трьох балів, і яскраво вираженим, якщо кількість балів більше семи. Для більшої наочності отримані результати доцільно висловити у вигляді кругової або столбцевої діаграми. Виразність одного з факторів в порівнянні з іншими свідчить про мононаправленості особистості вчителя, а приблизно рівна вираженість декількох факторів може інтерпретуватися як результат полінаправленого.

Виокремлені психологічні типи

Структуру типу «організатор» складають такі якості, як вимогливість, організованість, сильна воля, енергійність. Для типу «предметник» характерні спостережливість, професійна компетентність, прагнення до творчості. Дослідження показують, що велика ймовірність існування і проміжного типу «предметник-організатор», що поєднує в собі характеристики обох типів.

Структуру психотипу «комунікатор» складають такі якості, як товариськість, доброта, зовнішня привабливість, висока моральність. Сюди ж можуть бути віднесені емоційність і пластичність поведінки, мають тісні зв'язки з зазначеними якостями. Психологічний тип «інтелігент» характеризується високим інтелектом, загальною культурою і безумовною моральністю. Остання якість, по суті, виступає сполучною ланкою між двома наведеними типами і є підтвердження того, що зустрічається проміжний тип, або, умовно, «інтелігент-оптиміст», що володіє вираженими якостями обох типів. Ймовірно, існують і проміжні типи, утворені різними напрямками типізації, наприклад «предметник-комунікатор», «предметник-просвітитель». У той же час імовірність появи «інтелігента-організатора» дуже мала, хоча теоретично поєднання і цих типів можливо. Із зазначених типів («комунікатор», «предметник», «організатор» і «інтелігент») кожен має свої способи, механізми і канали передачі професійних впливів.

«Комунікатор» відрізняється екстравертованістю, низькою конфліктністю, доброзичливістю, здатністю до емпатії. «Предметник», раціоналіст, впевнений у необхідності знань і їх значенням у житті.

«Організатор», нерідко є лідером у колективі, переважно транслює свої особистісні особливості в ході проведення різних позакласних заходів. Результат його впливів швидше за все виявиться в сфері ділового співробітництва, колективної зацікавленості, дисципліни і т.д.

«Інтелігент», або «просвітитель», що відрізняється принциповістю, дотримання моральних норм, реалізує себе за допомогою високоінтелектуальної професійної діяльності. Результати, отримані за

допомогою даного оцтушильна, можна використовувати для попередження і подолання можливих деформацій особистості.

Рівні професійної деформації

Слід зауважити, що професійна діяльність неминуче супроводжується змінами в структурі особистості фахівця, коли відбувається, з одного боку, посилення та інтенсивний розвиток якостей, які сприяють успішному здійсненню діяльності, а з іншого - зміна, придушення і навіть руйнування структур, що не беруть участь у цьому процесі. Якщо такі професійні зміни розцінюються як негативні, тобто ті, що порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність і стійкість, то їх слід розглядати як професійні деформації. Ці особливості можуть все більш глибоко включатися в структуру особистості, ієрархізуючи її, нагадуючи зміни, що відбуваються в особистості при акцентуації. Деформованість особистості діяльністю може виявлятися на чотирьох рівнях.

1. Загальні деформації, що характеризують подібні зміни особистості. Професійна психологічна діяльність має свій, особливий об'єкт впливу, який, на відміну від більшості об'єктів діяльності в інших професіях, володіє точною активністю. Психолог, використовуючи свою особистість як інструмент впливу на об'єкт, вдається до більш простих і ефективних прийомів, а сукупності відомих як авторитарний стиль керівництва. У результаті, в його особистості з'являються такі риси, як повчальність, завищена самооцінка, зайва самовпевненість, догматичність поглядів, відсутність гнучкості і т.п.

2. Типологічні деформації викликані злиттям особистісних особливостей з відповідними структурами функціональної будови професійної діяльності в цілісні поведінкові комплекси. Як було виявлено вище, існує чотири таких типологічних комплексу: «комунікатор», «організатор», «інтелігент» («просвітитель») і «предметик». Особливості кожного з них можуть з часом проявитися у структурі у структурі особистості, яка зазнає змін, аналогічні тим, що відбувається при акцентуації.

«Комунікатор» характеризується зайвою товариськістю, балакучістю, скороченням дистанції з партнером, зверненням до нього як до недосвідченої та прагненням торкнутися особистих тем і т.д.

«Організатор» може стати занадто активним, втручаючись в особисте життя інших людей, прагнучи навчити їх «жити правильно». Він нерідко намагається підпорядкувати собі оточуючих, прагне командувати, організовувати їх діяльність, незалежно від змісту. Нерідко психологи даного типу реалізують свої потреби и яких-небудь громадських організаціях, де їх активність виглядає цілком доречною.

«Інтелігент» («просвітитель»), багато років віддав професії, може сформувати у себе схильність до філософствування. Залежно від умов він може стати як «моралізатором», який бачить навколо себе тільки погане, вихваляє старі часи і лає молодь за аморальність, так і в силу схильності до самоаналізу піти в себе, в споглядати навколишнього світу і роздуми про його недоторканість.

«Предметинки» намагаються внести елемент науковості в будь-які, навіть побутові ситуації, неадекватно використовуючи наукоподібні способи поведінки і оцінюючи інших людей через призму їх знань з предмета. У силу своїх особливостей і численності професійних відхилень подібний тип являє собою особливий рівень – специфічний.

3. Специфічні деформації характерні для психологів та обумовлені специфікою навчального предмета

4. Індивідуальні деформації визначаються змінами, які відбуваються зі структурами особистості і зовні не пов'язані з процесом професійної діяльності, коли паралельно становленню професійно важливих якостей відбувається розвиток якостей, які, на перший погляд, не мають відношення до психологічної професії. Подібний феномен можна пояснити тим, що особистісний розвиток обумовлено переважно особистісної спрямованості психолога, а не тільки впливом тих дій, прийомів, операцій, які він виконує.

Попередження і подолання можливих деформації особистості однією з найважливіших завдань психолога, тому що від цього багато в чому залежить психологічний клімат колективу.

Очевидно, що психологи в силу своїх особистісних якостей більшою мірою пристосовані до реалізації одних професійних функцій, в той час як інші функції виявляються їм недоступні. Так, «інтелігент» без особливих зусиль здатний забезпечити виконання у своїй професійній діяльності гностичної, виховної, інформаційної, пропагандистської, розвиваючої, дослідницької функцій, а також функції самовдосконалення. «Предметник» краще реалізує конструктивну, методичну, навчальну, орієнтовну функції. «Організатор» може здійснювати виконавчу, мобілізаційну, організаторську функції, а «комунікатор» - комунікативну. Наголосимо, що мова йде не про абсолютну, а лише про відносну перевагу. Іншими словами, «комунікатор» теж може виконати організаторську роботу, але у нього це відніме більше сил і часу, ніж у «організатора».

Анкета «Професійна підготовка психолога та чинники професійного розвитку»

Відповіді повинні бути повними і об'єктивними

1. Як підготовка? Ви розумієте термін «Професійна підготовка»?
2. Як Ви розумієте термін «професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти»? 3. Як ви розумієте готовність до професійної діяльності та професійного самовдосконалення?»
4. Що вкляласте у зміст поняття «готовність до професійного самовдосконалення?»
5. Що Вас спонукало (чи могло б спонукати) до професійного самовдосконалення як психолога?
6. Що заважає (чи могло б стати на заваді) у Вашому професійному самовдосконаленні психолога?
7. Які шляхи професійної підготовки та професійного самовдосконалення Ви знаєте?
8. Які професійної та форми професійного самовдосконалення використовуються під час навчання у Вашому вищому навчальному закладі?
Вкажіть, будь ласка, Ваші дані (необхідне підкресліть або обведіть):

АНКЕТА

Стать *ч, ж*

Вік ___ років

Курс 1 2 3 4 5 6

Форма навчання *Денна, Заочна*

Форма оплати *Державна, Контрактна*

Освіта *перша, друга*

Опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК)

Тест

РСК виявляє *екстернальний* або *інтернальний* тип поведінки. У першому випадку людина вважає, що події, які з нею відбуваються, – результат дії зовнішніх сил – випадку, інших людей тощо. У другому випадку людина інтерпретує значущі події як результат своєї діяльності.

Локус контролю, характерний для індивіда, універсальний щодо будь-яких подій та ситуацій, з якими йому доведеться постати. Той самий тип контролю характеризує поведінку цієї особистості і при невдачах, і при досягненнях, причому це стосується різних галузей соціального життя.

Конформна та поступлива поведінка більш властива людям із *екстернальним* локусом. *Інтернали*, на відміну від екстернатів, менш схильні підпорядковуватись тиску інших, чинять спротив, коли відчувають, що ними маніпулюють, реагують сильніше ніж екстернали на втрату особистої свободи.

Люди з інтернальними локусами контролю краще працюють наодинці, ніж під наглядом або при відеозаписі. Для екстернатів характерне прагнення до постійного спілкування.

Екстернальність корелює з тривожністю та депресією.

Інтернали надають перевагу недирективним методам психокорекції, екстернали суб'єктивно більш орієнтовані на зовнішній контроль.

Опитувальник РСК складається з 44 пунктів. Він містить пункти, які вимірюють екстернальність-інтернальність у міжособистісних та сімейних стосунках, а також пункти, які вимірюють РСК щодо хвороб і здоров'я.

Для збільшення спектра можливих застосувань опитувальник сконструйований у двох варіантах, які відрізняються форматом відповідей досліджуваних. **Варіант А** використовують для дослідження. Він потребує відповіді за 6-ти бальною шкалою (-3, -2, -1, +1, +2, +3), в якій відповідь «+3» означає «повністю згоден», «-3» – «зовсім не згоден» із цим пунктом.

Варіант Б призначений для психодіагностики. Він потребує відповіді за бінарною шкалою «згоден-не згоден».

Текст опитувальника

1. Просування по службі більше залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей та зусиль людини.

2. Більшість розлучень відбувається через те, що люди не захотіли пристосуватись один до одного.

3. Хвороба – справа випадку; якщо судилося захворіти, то нічого не вдієш.

4. Люди залишаються самотніми, тому що самі не виявляють зацікавленості та дружелюбності до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від сприятливих обставин.
6. Недоцільно витратити зусилля на завоювання симпатії інших людей.
7. Зовнішні обставини – батьки та добробут – впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Як правило, керівництво виявляється ефективнішим, коли повністю контролює дії підлеглих, а не покладається на їх самостійність.
10. Мої оцінки в школі частіше залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою вчителя), ніж від моїх власних зусиль.
11. Коли я планую, то вірю, що зможу здійснити їх.
12. Те, що багато людей вважає вдачею, насправді результат довгих цілеспрямованих зусиль.
13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі та ліки.
14. Якщо люди не підходять один одному, то яких би зусиль вони не докладали б, налагодити сімейне життя вони все ж не зможуть.
15. Те хороше, що я роблю, зазвичай правильно оцінюють інші.
16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
17. Гадаю, що випадок або доля не відіграють важливої ролі в моєму житті.
18. Я намагаюсь не планувати заздалегіть, тому що багато залежить від того, як складуться обставини.
19. Мої оцінки в школі найперше залежали від моїх зусиль та рівня підготовки.
20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.
21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
22. Я надаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначати, що і як робити.
23. Думаю, що мій спосіб життя в жодному разі не є причиною моїх хвороб.
24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям досягти успіхів.
25. За погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.
26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити у стосунках в сім'ї, які склалися.

27. Якщо я дуже захочу, то зможу завоювати симпатії до себе будь-кого.

28. На молоде покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків у їхньому вихованні часто марні.

29. Те, що зі мною трапляється, – результат моїх зусиль. 30. Важко буває зрозуміти, чому керівники чинять так, а не по-іншому.

31. Людина, яка не змогла досягти успіху у своїй роботі, очевидно, не виявила достатньо зусиль.

32. Найчастіше я можу домогтися від членів моєї сім'ї того, чого хочу.

33. У неприємностях та невдачах, які були у моєму житті, частіше були винні інші люди, а не я сам.

34. Дитину завжди можна вберегти від застуди, якщо за нею стежити та правильно одягати.

35. У складних обставинах я схильний почекати, поки проблеми вирішаться самі.

36. Успіх – результат наполегливої праці і мало залежить від випадку або везіння.

37. Я відчуваю, що саме від мене залежить щастя моєї родини.

38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я одним людям подобаюсь, а іншим – ні.

39. Я завжди схильний приймати рішення та діяти самостійно, а не сподіватись на допомогу інших або на долю.

40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, попри всі її старання.

41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити, навіть при найсильнішому бажанні.

42. Здібні люди, які не зуміли реалізувати своїх можливостей, повинні звинувачувати в цьому тільки себе.

43. Багато моїх успіхів були можливі тільки завдяки допомозі інших людей.

44. Більшість невдач у моєму житті відбувалося від невміння, незнання або лінощів і мало залежали від удачі.

Обробку заповнених відповідей слід проводити за зазначеним нижче ключем, підсумовуючи від-повіді на пункти у стовпчиках «+» зі своїм знаком і відповіді на пункти у стовпчиках «-» із зворотним знаком.

Показники опитувальника РСК організовані відповідно до принципу ієрархічної структури системи регуляції діяльності.

1. Шкала загальної інтернальності (Із). Високий показник за цією шкалою відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими

значущими ситуаціями. Такі люди вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті були результатом їхніх дій. Таким чином, вони відчувають власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому. *Низький* показник за шкалою *Iz* відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю. Такі досліджувані не бачать зв'язку між своїми діями та значущими для них подіями в житті, не вважають себе здатними контролювати їх розвиток та вважають, що більшість їх – результат випадку або дій інших людей.

2. Шкала **інтернальності в галузі досягнень (Id)**. *Високі* показники за цією шкалою відповідають високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями. Такі люди вважають, що вони самі досягли всього того, що було і є у їхньому житті, і що вони здатні успішно досягати своєї мети в майбутньому. *Низькі* показники за шкалою *Id* свідчать про те, що людина приписує свої успіхи, досягнення та радощі зовнішнім обставинам – везінню, щасливій долі або допомозі інших людей.

3. Шкала **інтернальності в галузі невдач (In)**. *Високі* показники за цією шкалою свідчать про розвинене відчуття суб'єктивного контролю стосовно негативних подій та ситуацій, які виявляються у схильності звинувачувати самого себе у різноманітних неприємностях та стражданнях. *Низькі* показники *In* доводять, що досліджуваний схильний приписувати відповідальність іншим людям або вважати їх результатом невезіння.

4. Шкала **інтернальності у сімейних стосунках (Ic)**. *Високі* показники *Ic* означають, що людина вважає себе відповідальною за події, які відбуваються в її подружньому житті. *Низькі* *Ic* вказують на те, що суб'єкт вважає не себе, а своїх партнерів причиною значущих ситуацій, які виникають у його сім'ї.

5. Шкала **інтернальності в галузі виробничих відносин (Iv)**. *Високий* *Iv* підтверджує те, що людина вважає свої дії важливим фактором організації власної виробничої діяльності, в стосунках у колективі, у своєму просуванні тощо. *Низький* *Iv* вказує на те, що досліджуваний схильний приписувати важливіше значення зовнішнім обставинам – керівництву, співробітникам, везінню-неве-зінню.

6. Шкала **інтернальності стосовно здоров'я і хвороб (Ix)**. *Високі* показники *Ix* свідчать про те, що досліджуваний вважає себе відповідальним за своє здоров'я: якщо він хворий, то звинувачує в цьому самого себе і вважає, що одужання багато в чому залежить від його дій. Людина з *низьким* *Ix* вважає здоров'я та хворобу результатом випадку і сподівається на те, що одужання прийде внаслідок дій інших людей, насамперед лікарів.

Дослідження самооцінок людей із різними типами суб'єктивного контролю довело, що:

- люди з низьким РСК вважають себе егоїстичними, нерішучими, залежними, несправедливими, метушливими, ворожими, невпевненими, нещирими, несамостійними, дратівливими;

- люди з високим РСК – добрими, незалежними, рішучими, справедливими, здібними, дружелюбними, чесними, самостійними, спокійними.

Таким чином, РСК пов'язаний з відчуттям людиною своєї сили, достоїнства, відповідальності за те, що відбувається, з самоповагою, соціальною зрілістю та самостійністю особистості.

Тест призначений для індивідуального та групового дослідження. Застосування опитувальника РСК придатне для вирішення низки соціально-психологічних та медико-психологічних проблем. Рівень суб'єктивного контролю підвищується в процесі психокорекційного впливу на особистість, тому можливе застосування РСК для оцінювання ефективності методів психологічної корекції.