

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»**

**ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ**

Посібник

Київ - 2015

УДК: 378.147:159.9:378.046-021.68 (075)

Рецензенти:

Татенко В. О. – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Бондарчук О. І. – доктор психологічних наук, професор кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

Москаленко В. В. – доктор філософських наук, професор, завідувач лабораторії соціальної психології Інституту психології імені І. С. Костюка НАПН України.

Особистісно-орієнтована підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти : посібник / П. В. Лушин, Н. Ю. Волянчук, О. В. Брюховецька та ін.; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2014. – 222 с.

Посібник містить теоретичні і практичні аспекти професійної підготовки майбутніх психологів у системі післядипломної освіти. Основне завдання посібника – віднайти шляхи удосконалення професійної підготовки майбутніх психологів у контексті особистісно-орієнтованого підходу.

Основними принципами побудови посібника є особистісна орієнтація, діяльнісний підхід і полідисциплінарність.

Посібник адресується студентам-психологам, керівникам освітніх закладів, науковцям, викладачам, учителям, аспірантам, слухачам системи післядипломної педагогічної освіти.

УДК: 378.147:159.9:378.046-021.68 (075)

*Схвалено і рекомендовано до друку вченою радою
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН
України як науково-методичне видання для системи
післядипломної педагогічної освіти (протокол № 7 від
«15» жовтня 2014 року)*

© ДВНЗ «УМО НАПН України», 2015

ЗМІСТ

Передмова		5
Розділ 1.	Особистісно-орієнтовані засади психологічної підготовки майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти	9
	1.1. Сучасний стан та перспективи особистісно-орієнтованого підходу до психологічної підготовки майбутніх психологів в умовах «нової повсякденності»	10
	1.2. Особливості навчання майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти: андрагогічний підхід	17
	1.3. Модель очно-дистанційної організації навчання майбутніх психологів	21
Розділ 2.	Теоретико-методологічні засади особистісно-орієнтованого підходу до організації процесу підготовки професійного психолога	28
	2.1. «Нова повсякденність» як виклик особистісному зростанню	28
	2.2. Проблеми «традиційного» підходу до особистісно-орієнтованого навчання	31
	2.3. Толерантність до невизначеності як важливий чинник формування професійної ідентичності майбутнього психолога	34
	2.4. Сучасний стан уявлень про ідентичність особистості, процес та механізми її розвитку	36
	2.5. Теоретична модель формування та розвитку ідентичності особистості	39
	2.6. Стан проблеми навчання фахівців, яким доведеться працювати в умовах високого рівня невизначеності	40
	2.7. Теоретико-методологічні принципи розвитку толерантності до невизначеності	42
	2.8. Принцип «безоцінюваності» як основа практичної реалізації особистісно-орієнтованого підходу до підготовки психологів	44
Розділ 3.	Формування готовності майбутніх психологів до використання нетрадиційних форм навчання в подальшій професійно-педагогічній діяльності	51
	3.1. Використання нетрадиційних форм навчання в процесі особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх психологів	53
	3.2. Готовність майбутніх психологів до використання нетрадиційних форм навчання у подальшій професійній діяльності	78
	3.3. Формування готовності майбутніх психологів до використання нетрадиційних форм навчання в подальшій професійно-педагогічній діяльності	88

Розділ 4.	Психологічні особливості інтелектуально обдарованої особистості	104
	4.1. Основні вітчизняні та зарубіжні підходи до вивчення інтелектуальної обдарованості	105
	4.2. Емпіричне дослідження особливостей прояву інтелектуальної обдарованості у майбутніх психологів	111
	4.3. Умови розвитку інтелектуальної обдарованості у майбутніх психологів	118
Розділ 5.	Особистісно-орієнтовані засади розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти	127
	5.1. Професійна самосвідомість і проблема формування особистості професіонала	130
	5.2. Стан розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів	134
	5.3. Особистісно-орієнтовані засади розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів	135
	5.4. Умови розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти	144
Розділ 6.	Особистісно-професійний розвиток майбутніх психологів засобами арт-терапії у неформальній системі післядипломної педагогічної освіти	152
	6.1. Соціально-психологічні проблеми особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога	153
	6.2. Дослідження особливостей особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів	157
	6.3. Післядипломна освіта як важливий етап професійного розвитку особистості психолога	163
	6.4. Основні аспекти арт-терапії та їх застосування у роботі з майбутніми психологами	167
	6.5. Спецкурс «Арт-терапевтичні технології в роботі психолога»	178
Розділ 7.	Формування еко-орієнтаційної компетентності в процесі особистісно-орієнтованої підготовки психологів	194
	7.1. Зміст і структура екологічних компетентностей особистості	195
	7.2. Моделі формування екологічної компетентності особистості	200
	7.3. Критерії сформованості екологічної компетентності	202
	7.4. Компетентності для стійкого розвитку	206
	7.5. Проектування як засіб формування екологічних компетентностей	210
Післямова		218

ПЕРЕДМОВА

Сучасну освіту можна охарактеризувати як «нову повсякденність», визначальною характеристикою якої є високий рівень невизначеності як «зовнішніх», так і «внутрішніх» підвалин існування особистості. У традиційній системі освіти «вистачає сил» контролювати лише організаційну та формально-документальну складові освітнього процесу, а змістове його наповнення дедалі частіше перекладається на викладачів та студентів. При цьому тривалий час у межах самої академічної системи робляться спроби деформалізації освітнього процесу. Однак навіть дуже популярний педагогічний лозунг «навчити вчитися» передбачає, як правило, що учень навчається вчитися в «традиційному» значенні цього слова, розуміючи логіку здобуття знань з традиційних академічних джерел. Тому «традиційна» парадигма організації начального процесу швидко втрачає здатність вчасно реагувати не тільки на виклики сьогодення, а й на внутрішні ресурси перебудови та пристосування до мінливих умов навколишнього світу.

Сучасний стан підготовки майбутніх психологів характеризується співіснуванням як мінімум трьох методологічних підходів:

1) «традиційного», що передбачає жорсткий контроль з боку держави (в особі міністерства освіти) як за змістом, так і за формою організації навчального процесу, а також наявність «об'єктивних» критеріїв корисності навчального матеріалу під маркою «державних стандартів освіти»;

2) «перехідного» – коли держава залишає за собою право жорсткого контролю форми організації навчального процесу, але послаблює контроль за змістовим його наповненням та джерелами видобування інформації (яскравим прикладом такої тенденції може слугувати поступове визнання на офіційному рівні Інтернету як повноцінного джерела наукової інформації);

3) «інноваційного» – коли однією з головних особливостей процесу навчання психологів є те, що фактично «інноваційні» для традиційного підходу форми організації та змістове наповнення процесу навчання мають тривалу історію й багатий досвід використання в «неформальній» освіті, що на практиці відображається в розділенні «академічної» та «практичної» підготовки майбутніх психологів у межах академічних освітніх установ та різноманітних психотерапевтичних шкіл, більшість з яких існує як громадські організації.

У таких реаліях все більш актуальними стають пошуки шляхів кардинальної перебудови всієї освітньої політики – від формального боку її організації і до глибинних методологічних підвалин її існування. Недарма провідною тенденцією останнього часу можна вважати те, що в умовах жорсткої конкуренції на ринку освітніх послуг саме академічні установи почали приділяти увагу досвіду, набутому в «неформальних» організаціях, намагаючись його запозичити. Однак

при цьому досить часто неформальний досвід активно намагаються вмістити в жорсткі межі традиційних стандартів, що, як правило, призводить до вихолощення змісту нововведення.

Нині слід вести мову про те, що викладач має припинити «навчати» у традиційному розумінні цього слова, акцентуючи увагу студентів на розвитку уміння орієнтуватися в інформаційному просторі. При цьому постає завдання напрацювання нових навчальних компетенцій, таких, як толерантність до невизначеності, які фактично надаватимуть людині, що навчається в умовах невизначеності, надмірну кількість інформації.

Змістове наповнення посібника відображає всі три, підходи та загальну тенденцію до еkleктичності методологічних підвалин, що застосовуються нині. У посібнику співіснують різноманітні дослідження, об'єднані загальною ідеєю розкриття засад особистісно-орієнтованого навчання майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Так, у розділах П. Лушина та А. Гусева досліджуються теоретико-методологічні підвалини профіцитарного підходу до особистісно-орієнтованого навчання, розкривається суть екофасилітації як іноваційного підходу до організації освітнього процесу з огляду на вимоги «нової повсякденності». Надається також докладна характеристика самого поняття «нова повсякденність» як умови існування й розвитку сучасної особистості. Висвітлено проблеми «традиційного» підходу до реалізації особистісно-орієнтованого навчання. Запропоновано розглядати процес навчання крізь призму нових для вітчизняної психології понять «професійна ідентичність» та «толерантність до невизначеності». Проаналізовано сучасний стан дослідження цих двох феноменів, наведено розроблену авторами теоретичну модель формування та розвитку ідентичності особистості. Проаналізовано також стан проблеми навчання фахівців, яким доведеться працювати в умовах високого рівня невизначеності, до яких, безумовно, можна зарахувати психологів. Розроблено теоретико-методологічні принципи розвитку толерантності до невизначеності. Уперше проаналізовано практичне значення принципу «безоцінюваності» як основи реалізації особистісно-орієнтованого підходу до підготовки психологів.

У розділі О. Брюховецької «Формування готовності майбутніх психологів до використання нетрадиційних форм навчання в подальшій професійно-педагогічній діяльності» стверджується, що застосування нетрадиційних форм у навчальному процесі усуває ряд негативних особливостей традиційного навчання. Так, навчання стає комфортним, суб'єкт-суб'єктивним, інтерактивним, допомагає студентам оволодіти вміннями та навичками з рефлексії власної діяльності, навчає знаходити вихід із найскрутніших ситуацій, виконувати найскладніші

навчальні та життєві завдання, адаптуватися до швидкоплинних умов навколишнього світу, підвищує стійкість людини до стресів.

Оскільки одним з напрямів професійної діяльності майбутнього психолога є педагогічний та просвітницький, готовність до використання нетрадиційних форм навчання у подальшій професійно-педагогічній діяльності є аспектом спеціальної професійно-педагогічної підготовки. Потреба університетів в удосконаленні підготовки майбутніх психологів визначила необхідність спеціальної підготовки майбутніх фахівців до застосування нетрадиційних форм навчання у подальшій психолого-педагогічній діяльності в процесі особистісно-орієнтованого навчання в системі післядипломної педагогічної освіти.

Розділ Я. Катюк «Особистісно-орієнтовані засади розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти» присвячено з'ясуванню особистісно-орієнтованих засад розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти. Першою з умов розвитку професійної самосвідомості є фасилітація як недиригентне управління розвитком самоорганізованої особистості студента-психолога. Другою психолого-педагогічною умовою організації навчання є постать викладача (андрагога) у системі післядипломної освіти. Третьою умовою розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів є неперервність освіти, взаємовплив формальної, неформальної та інформальної освіти. Четвертою умовою є стимулювання навчання майбутніх психологів як чинник їхнього особистісного і професійного самовдосконалення, розвитку професійної самосвідомості. П'ятою умовою розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти є організація спільної діагностичної, проектувальної, виконавчої та рефлексивної діяльності суб'єктів освітньої взаємодії (викладача і студента), що забезпечує підтримку освітніх ініціатив.

Дослідження Н. Волянюк та І. Потоцької «Психологічні особливості інтелектуально обдарованої особистості» присвячено вивченню психологічних особливостей інтелектуально обдарованої особистості. Здійснено спробу розкрити психологічний зміст та структуру інтелектуальної обдарованості. Описуються результати теоретико-емпіричних досліджень психологічних особливостей і закономірностей розвитку структурних компонентів інтелектуальної обдарованості майбутніх психологів.

У розділі Л. Інжиєвської «Особистісно-професійний розвиток майбутніх психологів засобами арт-терапії у неформальній системі післядипломної педагогічної освіти» розглядається проблема інтеграції професійного та особистісного розвитку студента-психолога, чому, на думку автора, сприяє арт-терапевтичний підхід, який забезпечує глибинне усвідомлення людиною себе як

особистості в цілому і через це усвідомлення веде до корегування і формування професійної ідентичності.

Розділ В. Карамушки «Формування еко-орієнтаційної компетентності в процесі особистісно-орієнтованої підготовки психологів» спрямований на формування екологічних та еко-орієнтаційних компетентностей в умовах особистісно-орієнтованого підходу. Аналізується категорія екологічних компетентностей особистості, описуються різноманітні підходи до визначення їх змісту, структури, умов формування, розвитку та визначення. Екологічна компетентність, як інтегральна особистісна характеристика поєднує в собі теоретичну підготовку, практичну спроможність, готовність ефективно виконувати екологічно збалансовані професійні функції. Виокремлено еко-орієнтаційні компетентності особистості, у яких поєднуються не лише спроможність, а й прагнення перманентно аналізувати ситуацію, схвалювати рішення та реалізовувати їх у докільно збалансованому форматі в процесах виробничої та невиробничої діяльності. Наведено характеристики й особливості компетентностей для стійкого розвитку. Виходячи з того, що екологічна компетентність, як інтегральна особистісна характеристика, містить когнітивний, діяльнісний, рефлексійний та мотиваційний компоненти, здійснено узагальнення критеріїв, що характеризують ці компоненти, та описано схеми їх застосування для діагностики та моніторингу. Проаналізовано застосування проектних технологій для формування вказаних компетентностей.

РОЗДІЛ 1

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Автори-укладачі: П. Лушин, доктор психологічних наук, професор; Я. Катюк, кандидат психологічних наук, доцент; О. Брюховецька, кандидат психологічних наук, доцент.

Передмова

Базовими підвалинами особистісно-орієнтованого підходу до підготовки майбутніх психологів можуть бути такі теоретико-методологічні принципи:

1) *самоорганізації соціальної освітньої екосистеми:* передбачає прийняття того факту, що сучасний мінімально структурований, невизначений стан освітнього простору створює оптимальне середовище для саморозвитку особистості, оскільки він ідеально відтворює той ступінь невизначеності смислових підвалів, який існує у суспільстві;

2) *екологічності освітнього простору:* передбачає недирективний супровід суб'єктів навчальної діяльності в реалізації ними індивідуальних стратегій професійного розвитку в умовах, коли організація процесу підготовки фахівців виступає як доповнення для формальних та інформальних освітніх структур у загальному освітньому просторі;

3) *профіцитарності* – у освітньому просторі вже є всі можливості для успішного саморозвитку особистості й створення нею індивідуальної конкурентноспроможної моделі власного фахового зростання. Зі свого боку, суб'єкт навчання має всі можливості для самореалізації;

4) *«компетентності самосупроводу»* – у складних ситуаціях самоосвіти, що передбачає перетворення споживача освітніх послуг на активного творця власної професійної компетенції.

Не може не викликати особливого ентузіазму активність Національної академії педагогічних наук, особисто її президента В. Кременя на шляху до поширення ідей і практики особистісно-орієнтованої освіти в Україні [3]. Особливої уваги заслуговує ця ініціатива в тому сенсі, що, мабуть, усім суб'єктам освітнього процесу зрозуміло, що, незважаючи на зусилля, наша школа залишається слабкосприйнятливою до ідей гуманізму та демократичності: як і раніше, вона функціонує на основі програми центрованості та директивності.

Однак наважимося припустити, що розглянута перспектива не така вже далека від практичної реалізації, особливо якщо врахувати ряд закономірностей, які ми викладемо нижче. Ці закономірності відображають загальну тенденцію

щодо зміни способу управління освітньою системою на шляху до її самоорганізації та саморозвитку. Наведемо зміст низки важливих для нас теоретичних положень, пов'язаних із упровадженням у систему післядипломної педагогічної освіти (ППО) так званого компетентнісного підходу [1].

1. 1. Сучасний стан та перспективи особистісно-орієнтованого підходу до психологічної підготовки майбутніх психологів в умовах «нової повсякденності»

Для нас ідея компетентності розкривається за допомогою не стільки поняття *контекстуального і прикладного використання певних компетенцій* (як певних навчальних стандартів), скільки за допомогою понять: а) «аналітичного розподілу» певної професійної діяльності з метою подальшого її засвоєння, б) як правило, директивних технологій засвоєння.

Принциповою є така констатація: застосування компетентнісного підходу в системі традиційної формальної освіти нагадує нам поліпшення чинної освітньої системи без зміни її суті.

У 1960–1980-х роках Д. Ельконін і В. Давидов [2] спільно з групою українських дослідників під керівництвом академіка С. Максименка [7] зробили одну з перших спроб логіко-психологічного аналізу шкільних предметів і виділення системи основних понять як способів практичної і теоретичної дії, які відтворюються «самими» учнями в процесі спільної навчальної діяльності. Фактично це часто сприяло формуванню особливого (теоретичного) типу мислення, що дало змогу, як сьогодні б сказали, вільно орієнтуватися в навчальному просторі, аналізувати його і знаходити відповідні контексти, у яких можливе використання самостійно здобутого професійного змісту. При цьому однією з головних умов формування «компетентностей», або, як тоді називали, «способів дії», було не засвоєння готових або запропонованих педагогом знань, а їх опанування і самостійне застосування. Отже, визначальною умовою здобуття навчальної інформації є її засвоєння в самостійній або розподіленій з іншими видами діяльності.

При цьому зазначимо, що навчальний матеріал у межах концепції навчальної діяльності (Д. Ельконіна, В. Давидова, С. Максименка) було надто аналітично і системно структуровано з виокремленням генетично вихідних і похідних понять/способів дії. Нині багато дослідників декларує компетентнісний підхід як принципову інновацію, повертаючись до «аналітичної репрезентації» цілісної професійної діяльності і відповідно до навчального змісту, зокрема, у позасистемній, найчастіше не проблемній та індуктивній логіці (від часткового до загального). Цю логіку критикували прихильники навчальної діяльності ще в 1960–1980-х роках.

Елементом новизни у контексті компетентнісного підходу є різні інтерактивні та інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – технології засвоєння, покликані вирішити проблему не тільки самостійності мислення слухачів/студентів, а й адекватного застосування отриманих знань у контексті життєвого і професійного змісту. Практика показує, що процес навчання залишається директивним і програмно або педагогічно-центрованим. Слухачі, студенти та учні розуміються як об'єкти педагогічних прямих або непрямих перетворень. Внутрішня мотивація до навчання зазвичай є винятком. Розвиток слухачів розглядається в категоріях дефіциту і його подолання за допомогою спеціально створеного програмованого освітнього простору.

Водночас в умовах сьогодення ми є свідками принципового перетворення освітнього простору. Формальна система освіти представлена різними жорстко структурованими і директивно-керованими установами і доповнюється не тільки малоструктурованими формами неформальної освіти у вигляді гуртків, приватних, найчастіше корпоративних тренінгових програм тощо. В умовах сьогодення більших обертів набирає інформальна, або спонтанна, освіта в мережі Інтернету, телевізійних та інших джерел і способів саморозвитку і самонавчання. Зауважимо, що всі ці форми тісно пов'язані між собою, взаємодіють і доповнюють одна одну: те, що слухачі не можуть отримати в умовах формальної освіти, компенсується в двох інших формах і навпаки. Уже йдеться про глобальний процес самоорганізації і самоврядування освітньої соціальної екосистеми. Адже стати практичним або, точніше, практикуючим психологом у нашій країні неможливо, маючи тільки п'ятирічний курс формальної психологічної освіти. Більше того, перелік популярних професій сьогодні так динамічно змінюється, що в жодному із сучасних вузів не готують фахівців, які без перепідготовки працевлаштуються в найближчі 15–20 років.

Цілком логічно, що пряме управління освітою окремого суб'єкта практично неможливе. У такому випадку йдеться про появу недирективних форм супроводу самостійної навчальної діяльності слухача, студента чи учня. Набір компетентностей окремого суб'єкта буде лише формуватися в межах чинної формальної системи. Значна їх частина змушена буде постійно оновлюватися і безпосередньо конструюватися, залежно від вимог зовнішнього і внутрішнього середовищ особистості, економічної та освітньої кон'юнктури.

У такій ситуації в мету управління освітнім простором суб'єкта може і, що наймовірніше, закладатиметься супровід суб'єкта навчальної діяльності не тільки щодо створення власного набору компетенцій та їх перетворення, а й щодо індивідуального підбору форм і методів їх здобуття, щодо його саморозвитку.

Наведемо приклад. Одна клієнтка нашої психологічної практики звернулася з вельми емоційним запитом про те, що жоден з елементів її освітнього простору

(вона навчалася на двох факультетах різної спрямованості і одночасно відвідувала близько шести різних неформальних курсів та інформальних тренінгових інтернет-програм) не сприяв, а скоріше, активно перешкоджав отриманню нею професійних знань.

У своїй роботі психолог виходив з недифіцитарної моделі сприяння клієнтові, суть якої полягає не стільки у відмові від своїх професійних амбіцій, скільки у спільній з психологом побудові оптимального контексту для їх реалізації з урахуванням усіх наявних у клієнта можливостей. Ураховуючи цю проблему (неможливість продовжувати навчання в індивідуально сконструйованому форматі), клієнтка розширила свою особисту освітню систему формою неформального психологічного супроводу (роботою з психологом). У підсумку, трудність що виникла у клієнтки, трансформувалася з її особистого обмеження/проблеми в можливість і придбання нової психологічної «компетентності самосупроводу» у важких ситуаціях самонавчання. Виникнення нової психологічної компетентності стало вирішальною умовою для координації та саморозвитку всього особистісного освітнього простору клієнтки. Її виникнення має імовірнісний і нелінійний характер і тому не могло бути заздалегідь сплановано і враховано. Водночас наявність в освітньому просторі цілого спектра можливостей навчання створило умови для перетворення споживача освітніх послуг на активного творця своєї професійної компетентності. Це тим більш актуально в умовах нестабільного розвитку як професійного, так і освітнього простору. У подібному малоструктурованому і постійно мінливому просторі суб'єкт усе більше визначає для себе пріоритетні сфери професійної діяльності, а в разі утруднення звертається за допомогою до альтернативних «неформальних»/«інформальних» агентів сприяння (консультантів, лікарів, психологів, юристів та ін.), конструюючи для себе відсутні сфери для опанування компетентностей.

Отже, особливий акцент в особистісно-орієнтованій освітній системі вже робиться не на визначенні й наданні умов для отримання тих чи інших компетентностей, а на недирективному супроводі суб'єктів навчальної підготовки, підвищенні кваліфікації в процесі реалізації створюваних ними індивідуальних стратегій професійного розвитку. Чітке визначення і засвоєння нормативних компетенцій виступає тільки як підлеглий елемент у реалізації освітньої самоорганізації слухача/студента/учня. Освітній продукт цієї особистісно-орієнтованої підготовки виявляється полімодальним, гнучким, таким, що постійно розвивається.

У традиційній системі формального навчання, наприклад, практикуючого психолога чи педагога, найбільш типовою є ситуація, коли майбутній фахівець знайомий з практикою використання професійних знань тільки опосередковано.

Реально співвіднести свою особистість з вимогами професії можна тільки за умови короткострокової виробничої практики (і то – лише на завершальних етапах підготовки фахівця). Тобто, якщо студенту слід «вмонтувати» себе і свої особливості в якийсь (вельми абстрактний від самої особистості студента і санкціонований державою) компетентнісний стандарт. Усі випадки невідповідності або неуспішного засвоєння/«вмонтування» цього стандарту зазвичай є ознакою поганої підготовки або можливої професійної невідповідності.

В особистісно-орієнтованій системі, навпаки, подібні розбіжності є умовою розвитку, формування зони найближчого розвитку професіонала, простором проектування унікальних компетентностей та особистісно опосередкованої структури майбутньої професійної діяльності.

Усі перераховані твердження наводять нас на усвідомлення такого факту: формальна система освіти дедалі частіше виходить з критичного становища за рахунок розвитку сполучених елементів освітнього простору. У цьому сенсі система освіти, як і раніше, залишається директивною, хоча освітній простір стає уже начебто особистісно-орієнтованим, але при цьому директивно некерованим. Система формальної освіти втрачає раніше властиві їй ознаки відповідності соціальному замовленню, але ці ознаки все більше виявляють себе в наявному напівстихійно освітньому просторі.

Які ж шляхи реалізації особистісно-опосередкованого підходу в освіті можна окреслити?

Якщо уявити собі, що формальна система освіти спеціально організувала супровід індивідуальних програм професійного саморозвитку студентів і слухачів системи ППО, то за умови високого рівня невизначеності (обумовленого наявними соціальними трансформаціями) це б означало «вичавлювання» освітніх послуг у малоструктуровану сферу неформальної й інформальної освіти. Щось подібне відбувається з уведенням кредитно-модульної системи: особистісно-орієнтована ідея супроводу самостійної навчальної діяльності трансформувалася в систему формальної регламентації та обліку досягнень студента.

Можна уявити іншу альтернативу: система освіти законодавчо ввела незалежну психологічну службу, яка б «неформально» сприяла вирішенню ідеї саморозвитку слухачів та студентів. Те, що ми описали вище з клієнтом, студенткою приватної психологічної служби (яка сама для себе склала навчальну програму за допомогою звернення до різних освітніх інстанцій), трансформувалося у повсякденну практику, а незалежна психологічна допомога стала частиною формальної системи освіти. По суті, це б означало деформалізацію і демократизацію системи освіти.

Якщо визнати як факт, що нині умовою розвитку соціальних екосистем є нестабільність і високий рівень невизначеності, то ідеальною системою

недирективного управління освітою є така, що «відтворює» непередбачуваність і невизначеність. Насправді, більшість громадян та суб'єктів освітнього процесу приймають як норму те, що досягнутий ними рівень освіти є умовним і тимчасовим. Успішний професіонал сьогодні – це людина, готова до постійної трансформації свого життєвого простору: корисно 4–5 разів за життя змінювати професію, а можливо, і місце проживання тощо.

У такому разі критика чинної системи освіти, висунення різних інноваційних стратегій її реформування, а також украй консервативна тенденція і часом жорстокий опір в їх реалізації, створює ситуацію «смыслового вакууму» («порядок через хаос») для всіх елементів освітньої системи. Як наслідок, «на виході» маємо велику ймовірність отримати громадянина або професіонала, серед важливих потреб якого – самостійне визначення (як це було в 1990-х роках) підстав власного життя. Це означає, що нинішні випускники вищої та середньої школи, а також системи ППО вже відрізняються більш високим, ніж раніше, рівнем толерування невизначеності. Для багатьох з них переживання смыслової невизначеності або «смыслового хаосу», швидше, звична, ніж виняткова умова реалізації якості власного способу життя.

Отже, якщо ставиться мета, щоб слухач системи ППО, студент став суб'єктом або агентом саморозвитку, то при цьому він обов'язково має прийняти наявний малоструктурований освітній простір як оптимальне середовище для саморозвитку. У подібному середовищі особистість здатна не тільки вибрати і сконструювати для себе найкращі умови саморозвитку, а й знайти адекватні способи їх реалізації та педагогічного супроводу.

Повернімося до головного нашого питання: чи далека особистісно-орієнтована перспектива в освіті? Логіка нашого аналізу дає змогу заявити, що вже нині освіта є особистісно-орієнтованою, але малокерованою. Прийняти подібне середовище як найбільш адекватне – означає змінити спосіб управління освітою.

Цей освітній простір набуває властивостей самоорганізованого, у якому жоден з реально діючих і можливих елементів не є зайвим. Кожна з його складових має свою логіку розвитку і взаємодії: більш консервативна організація формальної освіти набуває ознак неформального й інформального і навпаки.

Справжні суб'єкти цього процесу, перебуваючи в ситуації невизначеності і смыслового хаосу, змушені радитися, акумулювати свою проблемність і неоднозначність іншим елементам системи. Як результат – створення проблемно орієнтованих груп, спільнот, які знаходяться як на рівні професіоналів, так і на рівні споживачів їхніх послуг. Ці спільноти покликані знаходити спільні рішення, що відрізняються творчим змістом: проста репродукція і запозичення чужих форм

вирішення проблем може виступати в цьому процесі тільки як одна з умов спільного розвитку.

Нами розроблено й апробовано оригінальну концепцію і практику формування особистісно-опосередкованих компетенцій при підготовці практичних психологів в умовах формальної, інформальної та неформальної освіти [5; 6]. Протягом п'яти років в Україні працює школа «екофасилітації» професора П. Лушина (<http://ecofacilitation.ucoz.com/>). Відкрите всеукраїнське громадянське об'єднання «Асоціація екологічної допомоги» (<http://vaep.org/>), у завдання якого входить особистісно-опосередкований супровід професійної діяльності психологів-практиків, юристів, медиків, військовослужбовців, бізнесменів та ін. При Асоціації і «екошколі» відкрито психологічну службу, що надає безкоштовну психологічну допомогу всім, хто звертається.

Провідна ідея «екошколи» полягає не стільки в прищепленні навичок опанування критичних або, точніше сказати, перехідних періодів життя та професійного зростання особистості, скільки – у недифіцитарному (профіцитарному) усвідомленні – спроможності робити це на підставі наявного унікального досвіду суб'єкта. Ідея недифіцитарності полягає в тому, що суб'єкт навчання має всі підстави для конструювання нових можливостей. Перехідний період – це період з високим рівнем смислової невизначеності, який імпліцитно, тобто в прихованому вигляді, містить у собі нові можливості розвитку суб'єкта. Знати техніку або точні способи переходу до вступу в перехідний період практично неможливо, в іншому випадку – це ситуація репродуктивного «розвитку». У процес підготовки/підвищення кваліфікації фахівця ми виходимо з вельми поширеною гуманістичною ідеєю про те, що доросла людина у необхідній і достатній для себе мірі має здатність «толерувати невизначеність» або творчо долати малоструктуровані ситуації життя. Найчастіше ця здатність, справді, залишається прихованою від свідомості суб'єкта. Причому розкрити її в готовому вигляді неможливо: ніхто, крім суб'єкта, не є кращим експертом його життя. Психолог/педагог-екофасилітатор може тільки сприяти слухачеві в усвідомленні цієї здатності спонтанно долати перехідні періоди. Ця необхідність не завжди проявляється вербально. Крім того, сам екофасилітатор (далі – фасилітатор) заздалегідь не знає, але може створити умови, за яких він сам і слухач у змозі дізнатися про таку здатність творчо долати перехідні ситуації. З цією метою фасилітатор надає малоструктурований проєктивний навчальний матеріал, який колективними зусиллями слухачів і фасилітатора може бути осмислений. По механізму проєкції кожен із слухачів наповнює його власним смисловим змістом.

Прикладом такого проєктованого змісту може виступити зразок професійної діяльності, яку майбутній професіонал може обрати як значущу для себе. У школі екофасилітації – це публічне (у присутності слухачів)

консультування фасилітатором реального клієнта. Ця процедура відрізняється від реальної/позанавчальної єдиною відмінністю, що вона проводиться з дотриманням розробленого нами «кодексу екологічності» [4], а саме: сукупності правил «Як не зашкодити». Проведена фасилітатором консультація як зразок епізоду професійної діяльності обговорюється в межах групової дискусії за таких правил:

- *по-перше*, навколишній світ багатогранний, і тому всі учасники, що висловлюються, по-своєму мають рацію: вони інтерпретують побачений матеріал за допомогою наявного в них досвіду, навчальних і професійних смислів;
- *по-друге*, інтерпретуючи і тим самим пізнаючи «чужий» зразок діяльності, слухач створює свої підстави професійної діяльності;
- *по-третьє*, ні темп, ні швидкість, ні манера засвоєння не можуть бути заздалегідь визначені через те, що кожен слухач здійснює свої навчальні або будь-які інші переходи у властивій для себе манері;
- *по-четверте*, педагог використовує свої пояснення тільки з метою отримання та обліку певної реакції слухача або групи, тому критерієм успішності групової та індивідуальної динаміки є або груповий консенсус, або одержання слухачем коректної для себе відповіді;
- *по-п'яте*, у разі ситуації непорозуміння або конфлікту з учасниками чи педагогом слухач, так само, як і всі інші учасники, ставить перед собою завдання з вироблення відсутніх елементів комунікації або практичної дії, що найчастіше визначається як нова комунікативна *компетенція* (як новий навчальний стандарт) і необхідність вироблення нової компетентності (уміння адекватно реагувати на певний навчально-професійний контекст). Як наслідок, отриманий навчальний продукт містить групові та індивідуальні смисли всіх учасників групової взаємодії.

Фаза поступового надання зразків діяльності педагога і усвідомлення/побудови слухачем власної системи її інтерпретації змінюється практичними заняттями, на яких слухач занурюється в ситуацію допомоги реальному клієнту (в умовах спочатку супервізії/інтервізії, а потім самостійної дії) з опорою на вироблену власну смислову матрицю. При цьому ситуація допомоги видається (у логіці нашого підходу) як принципово невизначена (ні клієнт, ні слухач заздалегідь не знають один одного, що відповідає реальній професійній ситуації психологічної допомоги). Слухач (студент), як майбутній фасилітатор, змушений, спираючись на власні смисли, приєднатися до смислів клієнта і будувати систему їх взаємодії в межах нових, колективно вироблених смислів. Підсумком навчального консультування є вміння не тільки побудувати «робочий союз» з клієнтом, а й усвідомити свою здатність переходити/конструювати нові

соціальні смисли. Це допомагає розглядати освітню взаємодію «педагог-екофасилітатор – слухач – навчальна група» не як репродуктивну, а як відкрий динамічний освітній простір, що постійно оновлюється, або як відкрити соціальну екосистему, що самоорганізується. У цьому випадку не йдеться про ігнорування будь-яких «заданих даностей» за типом навчальних програм чи наявних навчальних принципів і правил. Слухач, група і фасилітатор постійно співвідносять виділені стандарти з постійно мінливими життєвими та професійно-особистісними контекстами.

Отже, управління освітнім простором у школі екофасилітації здійснюється через створення ситуацій невизначеності та непередбачуваності як необхідної умови для: а) залучення індивідуальних смислів суб'єктів у навчальний простір (створення внутрішньої мотивації до навчання); б) конструювання на основі індивідуальних смислів нових соціальних смислів; в) їх зміни відповідно до нових життєвих і професійних контекстів; г) для переходу на новий рівень саморозвитку за типом толерування невизначеності.

1.2. Особливості навчання майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти: андрагогічний підхід

Організація процесу навчання в закладі післядипломної освіти – складне завдання, оскільки слід враховувати циклічність навчання, неоднорідний склад студентів за віковими, фізіологічними і психологічними характеристиками, стажем роботи, загальною культурою та професійною підготовкою тощо. Андрагогічний підхід у системі післядипломної освіти передбачає взаємодію викладачів-андрагогів і дорослих слухачів (студентів) на всіх етапах процесу навчання з урахуванням психологічних особливостей і професійного досвіду.

Освіта дорослих – це відокремлена частина системи освіти, яка сприяє всебічному розвитку людини в період її самостійного життя. Термін «освіта дорослих» стрімко увійшов у сучасну вітчизняну і зарубіжну (adult education) наукову лексику. Проте вузькопрофільні підходи до визначення цього поняття не дають змоги побачити усю красу терміна «освіта дорослих». Сучасні науковці виділяють напрями такого розвитку: формальна, неформальна (семінари, тренінги тощо) та інформальна освіта (самоосвітня діяльність, мережа Інтернету тощо).

Сам термін «андрагогіка» (гр. andros – «доросла людина») з'явився як альтернатива педагогіці (гр. pais – «дитина») для застосування в науці, яка розглядає закономірності, принципи і методи навчання дорослої людини з урахуванням її особливостей (сформованих рис особистості, наявності життєвого досвіду, культурних, освітніх та професійних запитів, здатності до самонавчання та самовиховання тощо) у системі післядипломної педагогічної освіти як ланки безперервного навчання.

Освіта дорослих суттєво відрізняється від дитячо-юнацької освіти трьома головними особливостями: 1) своєрідністю освітніх закладів, форм та методів їх діяльності – їх орієнтація на освітні потреби осіб і на режим їхнього соціального життя; 2) специфікою слухачів (студентів): суб'єктами навчальної діяльності є особи, які вже мають певний професійний досвід; 3) змістом мети і завдань освітнього процесу, особливостями форм і методів педагогічної роботи із суб'єктами навчальної діяльності.

Вітчизняні і зарубіжні науковці плідно працюють над проблемами у сфері андрагогіки, зокрема, вивчають методологічні засади андрагогіки (К. Гріффін, С. Змеєв, Г. Куйперс, Л. Лесохіна, І. Лордж, Ф. Рейс); особливості викладання у процесі навчання дорослих (Г. Балл, О. Буренкова, Е. Джонс, В. Дьяченко, О. Леонт'єв, Н. Лем та ін.); підготовку викладачів до навчання дорослих (Л. Алексєєва, С. Вершловський, Н. Гайдук, С. Грабовський, Дж. Лінч та ін.); загальнопедагогічні аспекти функціонування ППО (Л. Ващенко, Б. Дьяченко, Л. Кравченко, А. Кузьмінський, О. Козлова, М. Лапенюк); проблеми реформування та розвитку ППО (М. Дробоход, А. Нікуліна, В. Олійник та ін.); дидактичні аспекти ППО (Н. Балик, В. Буренко, А. Зубко, В. Пуцов, М. Скрипник та ін.); розвиток та вдосконалення особистісних якостей педагогічних працівників у системі післядипломної освіти (В. Арешонков, Г. Балл, О. Бондарчук, С. Болсун, В. Вітюк, П. Лушин, В. Семиченко та ін.).

Попри значний доробок наукових праць у цій сфері, проблему підготовки майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти недостатньо досліджено.

Насамперед, на нашу думку, слід охарактеризувати декілька особливостей навчання майбутніх психологів як дорослих слухачів:

1. Майбутній психолог усвідомлює себе самостійною особистістю і критично ставиться до будь-яких спроб керувати ним, навіть якщо не виказує цього вголос.

2. Через призму життєвого, соціального і професійного досвіду студент закладу післядипломної педагогічної освіти оцінює будь-яку інформацію, що надходить ззовні. У загальному розумінні – наявність яскравих прикладів з реального життя тих, хто навчається, підвищує мотивацію людини до навчання, створює необхідні психологічні передумови до розвитку професіоналізму.

3. Мотивація майбутнього психолога до навчання у закладі післядипломної педагогічної освіти полягає в суто прагматичному підході: після здобуття освіти він прагне вирішити свої життєві проблеми (кар'єрне зростання, професійне спілкування, дозвілля тощо).

4. На відміну від учня чи просто студента, майбутній психолог прагне до невідкладного використання отриманих професійних знань або ж до насолоди від самого процесу навчання.

5. Використання різних прийомів стимулювання майбутніх психологів через їхню самооцінку (оцінку себе, своєї діяльності, свого становища в групі, свого ставлення до інших тощо) та спільне формування цілей навчання.

6. Багате джерело особистих знань і досвіду майбутніх психологів як студентів закладу післядипломної педагогічної освіти має використовуватися у процесі навчання різними способами: через аналіз конкретних проблем, ситуацій, виявлення можливостей застосування отриманих знань до різних сфер діяльності, а не тільки до ситуацій, які розглядаються на заняттях або є аналогічними їм.

Відповідно до особливостей навчання дорослих слухачів (студентів) окреслимо андрагогічні принципи навчання, які слід враховувати при підготовці майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти:

1. Отримання користі від знань.
2. Відповідальність за власне навчання.
3. Джерело індивідуалізації навчання – досвід дорослих слухачів (студентів).
4. Усвідомлення того, що навчання змінить життя на краще.
5. Підвищення кваліфікації, здобуття другої вищої освіти не за рахунок вироблення нових умінь, а завдяки їх реалізації у дії.

Інакше кажучи: люди вчать тільки те, що вони готові вчити; люди краще вчаться того, що вони реально роблять; люди вчаться на власних помилках; людям легше вчити те, що їм знайоме; людям у навчанні допомагають різні органи відчуттів; люди вчаться методично і в нашій культурі систематично; люди не можуть вивчити те, чого вони не розуміють; люди вчаться на практиці; люди вчаться краще, якщо бачать прогрес у навчанні; люди краще реагують, коли те, чого вони повинні навчитися, пропонується їм у придатній для них формі.

З іншого боку, аналізуючи андрагогічні підходи в підготовці майбутніх психологів, не можемо не охарактеризувати ключову постать в галузі післядипломної педагогічної освіти – постать викладача-андрагога як фахівця в галузі навчальної, виховної, організаційної, консультаційної, інформаційно-орієнтувальної роботи.

Функціонально-посадові обов'язки андрагога, за С. Змеєвим, полягають у такому: організація і реалізація навчання дорослих з урахуванням соціальних, психологічних, життєвих, фізіологічних особливостей; надання допомоги у науково обґрунтованій організації і реалізації навчального процесу; проведення науково-дослідницької роботи з проблем освіти дорослих; консультації з питань виробничої, навчальної, соціальної роботи й особистого життя тощо.

Виконання цих функцій передбачає: підвищення розуміння андрагогом особливостей дорослих як суб'єктів освітньої діяльності; володіння відповідними освітніми технологіями, адекватними до запитів слухачів (студентів); організацію навчання, заснованого на партнерстві (недирективне управління).

Водночас викладач-андрагог виконує певні соціальні ролі у своїй професійній діяльності. Як «психотерапевт» надає допомогу майбутнім психологам у відновленні мотивації до освітньої діяльності, послабленні «бар'єрів» сприйняття, зниженні рівня тривожності, підвищенні стресостійкості суб'єктів навчання. Як «експерт» володіє на високому рівні змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності майбутніх психологів. Невміння передати свій досвід призводить до того, що «експерт» перетворюється на чергового «контролера», від якого залежить, наприклад, чи буде прийнято залік. Тому вкрай важливою для кожного професіонала, який виступає у ролі викладача системи післядипломної педагогічної освіти, має бути спеціальна андрагогічна підготовка. Як «консультант» викладач має володіти методологією андрагогічного супроводу процесу самоосвіти майбутніх психологів (керованої самостійної роботи).

У контексті наведених «ролей» дамо характеристику андрагогічної підготовки:

1. Наявність мети, що визначає характер діяльності викладача-андрагога, озброєння новими знаннями й уміннями: прагнення допомогти майбутнім психологам знову відкрити втрачені здібності, спрямувати на саморозвиток, розвивати здатність працювати самостійно й у групі.

2. Професійна орієнтація: оцінка себе як фахівця у галузі психології, оцінка себе як андрагога. Уявлення про специфіку навчання майбутніх психологів, їхнє ставлення до навчального матеріалу і здатність його засвоювати. Ставлення до майбутніх психологів – студентів закладу післядипломної педагогічної освіти – як до дорослих людей, які мають певний життєвий і професійний досвід.

3. Володіння мовою викладання: культура мовлення; багатство професійної лексики; дотримання мовних норм тощо.

4. Розуміння закономірностей взаємодії учасників освітнього процесу: розуміння студентів-психологів, здатність до самовираження, інтерактивна і перцептивна взаємодія в навчальній діяльності.

5. Відповідальність андрагога за свою діяльність і її результативність: здатність передбачати результати цієї діяльності, своєчасна корекція. Уміння налагодити зворотний зв'язок як безпосередньо на кожному занятті, так і протягом усього періоду навчання (включаючи дистанційний етап).

6. Уявлення про фактори навчального процесу: уміння аналізувати соціальну і психологічну обумовленість навчального процесу.

7. Андрагогічний оптимізм: упевненість, що андрагогічно грамотне навчання сприяє розвитку особистості майбутнього психолога, його вмінню працювати як індивідуально, так і в колективі.

8. Уміння майстерно проявляти себе як фахівця-андрагога: постійне прагнення до саморозвитку і творчості, пошук і знаходження об'єктивно нових завдань, методів, способів навчання в системі післядипломної педагогічної освіти.

З іншого боку, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що існує ряд вимог до наявності таких індивідуально-психологічних рис у викладача-андрагога, як: гуманістична спрямованість; перспективна орієнтація кар'єри на майбутнє (аспірантура, докторантура; інформальна освіта; супервізія тощо); відчуття задоволення від викладацької діяльності; творчий рівень професіоналізму, що реалізується завдяки андрагогічній компетентності, майстерності, способу опанування педагогічного досвіду; педагогічна рефлексія; внутрішній локус контролю; комунікабельні та організаторські здібності; тактовність; переконувальний вплив (дорослі студенти завжди піддають усе аналізу і коригуванню); довірливе спілкування; рефлексивне слухання.

Узагальнивши наукові підходи до змісту професійної діяльності андрагога, окреслимо складові його професійної майстерності. По-перше, це професійний підхід до організації освітнього процесу, орієнтованого на дорослих людей, їхній життєвий досвід (побутовий, професійний, соціальний); по-друге, використання системи певних знань (психолого-педагогічних, економічних, правових, філософських, андрагогічних, соціологічних тощо) і прагнення до самовдосконалення; по-третє, володіння технологіями навчання дорослих – методикою психолого-андрагогічної діагностики студентів-психологів, процедурами оцінювання процесу навчання, здатністю коригувати процес навчання і самоосвіти (керованої самостійної роботи); по-четверте, виявлення своєї позиції у викладацькій діяльності: тьютора, фасилітатора, модератора, комунікатора; по-п'яте, володіння формами андрагогічної взаємодії: співробітництва, недирективного управління, партнерського ставлення.

1.3. Модель очно-дистанційної організації навчання майбутніх психологів

Сучасні освітні програми передбачають розвиток системи навчання на основі нових прогресивних концепцій, упровадження в навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій і науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти, входження України в трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації.

Розвиток освітньої системи в Україні повинен привести до: *появи нових можливостей* для оновлення змісту навчання і методів викладання дисциплін і

поширення знань; *розширення доступу* до усіх рівнів освіти, реалізації можливості її отримання для великої кількості молодих людей, зокрема тих, хто не може вчитися у вищих навчальних закладах через відсутність фінансових або фізичних можливостей, професійну зайнятість, віддаленість від великих міст, престижних навчальних закладів тощо; *індивідуалізації навчання* при масовості освіти.

Для досягнення вказаних результатів необхідно швидкими темпами розвивати *дистанційну освіту*, впровадження якої в Україні передбачено Національною програмою інформатизації.

Дистанційне навчання (Distance education) – це вид освітніх послуг, що належить до вищої освіти, є однією з її форм і способом організації навчання. Дистанційне навчання сприяє реалізації *головних засад освітньої політики демократичних держав* – спрямованість навчання й виховання на індивідуальний розвиток особистості, задоволення й формування її інтелектуальних потреб та інтересів відповідно до інтересів суспільства. В епоху стрімкого розвитку інноваційних технологій необхідність і доцільність впровадження *технологій дистанційного навчання* (ДН) в систему *післядипломної педагогічної освіти* (ППО) є одним з перспективних напрямів удосконалення системи освіти.

Згідно з Концепцією розвитку, *дистанційна освіта* в Україні визначається як форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується здебільшого за технологіями дистанційного навчання, які складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання. Дистанційне навчання здійснюється також у системі післядипломної освіти для перепідготовки, спеціалізації і підвищення кваліфікації.

Дистанційне навчання – це педагогічна технологія організації освітнього простору, яка характеризується особливостями стратегії взаємодії майбутнього фахівця з носіями та джерелами нових для нього знань. Відмітною рисою систем дистанційного навчання є самостійність та особистісна відповідальність людини за вибір програми дистанційної освіти, терміни і якість її проходження.

Нам імпонує думка П. Лузана, який під дистанційною освітою розуміє синтетичну, інтегральну, гуманістичну форму навчання, яка ґрунтується на використанні розмаїття традиційних і нових інформаційних технологій та їх технічних засобів, що використовуються для доставляння навчального матеріалу, його самостійного вивчення, організації діалогового обміну між викладачем і тими, хто навчається, коли процес навчання не обмежений у просторі та часі й не передбачає постійну, обов'язкову присутність слухачів у конкретному закладі освіти.

Проаналізувавши визначення дистанційної освіти і дистанційного навчання, запропоновані різними вченими, О. Пічкара стверджує, що основою навчального

процесу при дистанційному навчанні є цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота учня, який може вчитися у зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, маючи комплект спеціальних засобів навчання та узгоджену можливість контакту з викладачем по телефону, електронною чи звичайною поштою, а також очно. У системі освіти ДН відповідає принципу гуманності, згідно з яким ніхто не має бути позбавлений можливості вчитися через бідність, географічну або тимчасову ізоляцію, соціальну незахищеність та неможливість відвідувати освітні заклади (через фізичні вади, зайнятість виробничими або особистими справами).

Процес навчання з використанням технологій дистанційного навчання може відбуватися в двох формах:

- *дистанційній*: коли усі види занять, підготовка випускної роботи, контрольні заходи тощо здійснюються дистанційно, при цьому захист випускної роботи і підсумковий контроль (залік, екзамен) можуть здійснюватися очно або дистанційно, за допомогою засобів відео-конференцзв'язку;

- *дистанційній, об'єднаній з очною формою (очно-дистанційною)*: коли лише частина навчальної програми вивчається дистанційно, решта – очно.

Якістю *очно-дистанційне навчання* не поступається якості очної форми навчання, оскільки до підготовки дидактичних матеріалів залучаються тільки найбільш кваліфіковані представники професорсько-викладацького складу і найсучасніші навчально-методичні матеріали.

Очно-дистанційна модель підготовки майбутніх психологів – це оптимальне поєднання переваг очного та дистанційного навчання, традиційних і новітніх засобів навчання та інноваційних технологій навчання.

Представлена модель містить *три етапи*.

Перший етап (очний) – сесія, відвідування аудиторних лекційних занять. Основні завдання етапу: ознайомлення студентів з сучасними дослідженнями і новітніми досягненнями в професійній сфері діяльності, ознайомлення з предметом, метою і завданнями дисциплін, що вивчаються, консультації.

Другий етап (дистанційний) – керована самостійна робота. Основні завдання етапу: якісне забезпечення та супровід керованої і контрольованої самостійної роботи студентів (підготовка до семінарських і практичних занять з дисциплін, що вивчаються, індивідуальні консультації з викладачами, виконання індивідуальних завдань, написання контрольних робіт, модульний контроль, підготовка до іспитів/заліків).

Самостійна робота студента – важлива складова навчального процесу. Вона є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Окрім цього, студент може спілкуватися з

викладачем особисто або за допомогою засобів зв'язку. Отже, викладач виступає як консультант, а не як лектор.

Управління самостійною роботою студента на дистанційному етапі навчання здійснюється як опосередковано, за допомогою програм, завдань, методик тощо, так і безпосередньо викладачами, які використовують інформаційно-комунікаційні технології та Інтернет для регулярного зворотного зв'язку. Основним завданням викладача на дистанційному етапі навчання є: якісне забезпечення та супровід (допомога, контроль та управління) самостійної роботи студента, оцінювання і контроль знань, пояснення складного матеріалу предмета; створення комфортної атмосфери для спілкування між студентами навчальної групи, коригування індивідуального графіка навчання кожного студента навчальної групи.

Отже, самостійна робота студента на дистанційному етапі навчання – це багатоаспектний процес, який вимагає чіткої організації та координації дій від викладача, якісного методичного забезпечення, певних зусиль щодо самоорганізації від студента. Результативність цього процесу залежить від різних факторів та умов, серед яких: мотивація, минулий досвід, можливості, організація, забезпечення тощо.

Третій етап (очний) – сесія, відвідування семінарських та практичних занять, складання екзаменів і заліків. Методичні матеріали, необхідні для проведення модульного і підсумкового контролів та оцінювання їх результатів розробляються з урахуванням модульної структури курсу. Основні завдання етапу: систематизація знань та умінь студентів, атестація.

Як зазначає В. Олійник, найважливішим аспектом очно-дистанційного навчання має бути розроблення його *дидактичного забезпечення*, під яким ми розуміємо комплекс взаємопов'язаних дидактичних цілей і завдань освіти та транслявання різних видів змістової навчальної інформації, розроблених з урахуванням вимог педагогіки, психології, валеології, інформатики та інших наук і використаних для дистанційного навчання.

Е. Скрєбницький вважає, що дидактичне забезпечення доцільно подавати у вигляді *трьох блоків*: інформаційно-змістового, контрольного-комунікативного та корекційно-узагальнювального.

- *Інформаційно-змістовий блок* має містити: загальні відомості про курс, що вивчається; навчальний план і навчальні програми; підручники, навчальні посібники, довідники тощо; плани лекцій, семінарів і практичних занять; методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи та виконання атестаційних робіт; перелік тем атестаційних робіт. Цей блок спрямовано на виконання організаційної та навчальної функцій очно-дистанційного навчання.

- *Контрольно-комунікативний* блок має об'єднувати: тести різного призначення; завдання до заліків та іспитів; критерії оцінювання; графіки консультацій та зустрічей з викладачем, зокрема з використанням телекомунікаційних мереж. Цей блок забезпечує виконання навчальної, контрольної, комунікативної, організаційної, рефлексивної функцій очно-дистанційного навчання, дає змогу встановити оптимальний зворотний зв'язок між учасниками дистанційного навчання.

- *Корекційно-узагальнювальний* блок, призначений для педагогічного моніторингу процесу очно-дистанційного навчання, має містити: підсумкові результати навчальної роботи студента; результати діагностики навчально-пізнавальної діяльності; аналіз результатів контролю. Цей блок забезпечує виконання коригувальної, організаційної та інших функцій навчання.

Отже, якісне і всебічне дидактичне забезпечення студента навчальним матеріалом – *найголовніше завдання наукової та методичної роботи кафедри.*

Переваги використання очно-дистанційного навчання

Позитивний вплив на студента (слухача): підвищення творчого та інтелектуального потенціалу людини, що здобуває вищу освіту за очно-дистанційною формою навчання, відбувається за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій, уміння самостійно схвалювати відповідальні рішення.

Нова роль викладача: очно-дистанційне навчання розширює і оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень і інновацій.

Якість: якість очно-дистанційного навчання не поступається якості очної форми навчання, оскільки для підготовки дидактичних засобів залучається кращий професорсько-викладацький склад і використовуються сучасні навчально-методичні матеріали; передбачається введення спеціалізованого контролю якості очно-дистанційного навчання та його відповідність освітнім стандартам.

Гнучкість: студенти, що здобувають вищу освіту за очно-дистанційною формою навчання регулярно відвідують заняття лише під час сесій, а в період між сесіями вчаться в зручній для себе час і в зручному місці.

Модульність: в основу програми очно-дистанційного навчання закладено модульний принцип; кожен окремих курс створює цілісне уявлення про окрему предметну область, що дає змогу сформувати навчальну програму, яка відповідає індивідуальним або груповим потребам.

Технологічність: використання в навчальному процесі нових досягнень інформаційних технологій, що сприяють входженню України у світовий інформаційний простір. Соціальна рівність: рівні можливості здобуття освіти, незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу.

Паралельність: навчання здійснюється одночасно з професійною діяльністю (чи з навчанням в іншому напрямі), тобто без відриву від виробництва або іншого виду діяльності. Велика аудиторія: одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації, великої кількості студентів/слухачів, спілкування студентів між собою і з викладачами за допомогою телекомунікаційного зв'язку.

Економічність: ефективне використання навчальних площ і технічних засобів, концентроване й уніфіковане подання інформації, використання і розвиток комп'ютерного моделювання повинні сприяти зниженню витрат на підготовку фахівців.

Отже, головною перевагою очно-дистанційного навчання є *посилення особистісної орієнтації за рахунок індивідуалізації традиційного навчання* на основі широкого застосування індивідуальних планів, які враховують рівень підготовки студентів. Активізується процес інформатизації традиційного навчання, підвищуються рівень та якість наочності лекцій, семінарів, практичних занять, посилюється творча складова традиційного навчання завдяки використанню телекомунікаційних мереж, зокрема Інтернету, для пошуку та добору професійної інформації, її аналізу та зіставлення, можливості поширення власних розробок тощо.

Відзначимо також, що саме *очно-дистанційна форма навчання* дає змогу вирішити суперечності між обсягом навчального матеріалу (змістом) і лімітом навчального часу. При цьому у студента завжди є можливість отримати кваліфіковану і своєчасну методичну допомогу та консультації.

Висновки

Отже, організація процесу підготовки та перепідготовки фахівців є додатковою ланкою для формальних та інформальних освітніх структур у загальному освітньому просторі. У межах цієї освітньої ланки відбувається подолання суперечностей, пов'язаних з недостатнім урахуванням особи, як слухача, так і всіх пов'язаних з ним елементів. У цій неформальній структурі відбувається доробка прикладних аспектів професійної діяльності, усвідомлення імпліцитних ресурсів особистості слухача, його професійна адаптація, а також особистісний та професійний супровід. Більш специфічні аспекти професійного життя здійснюються за допомогою діяльності всеукраїнської громадської організації екологічної психолого-педагогічної допомоги. До таких аспектів належать можливості для постійного підвищення кваліфікації членів цієї

громадської організації, науковий та юридичний супровід їхньої професійної діяльності тощо.

Визнання, розвиток та активне сприяння подібним організаціям, допомога в комунікації формальних, неформальних та інформальних інститутів трансформує наявний освітній простір у недирективно керовану, а отже, особистісно-орієнтовану, динамічну освітню екосистему.

Література

1. Бондарчук О. І. Проблема вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій у процесі підвищення кваліфікації / О. І. Бондарчук // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / Ун-т менеджменту освіти НАПН України, редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – К., 2005. – Вип. 1(14), ч. 2: Психологія / голов. ред. В. В. Олійник. – К., 2010 – С. 47–52.

2. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов // Псих. ин-т, РАО. – М.: Пед. об-во России, 2000. – 367 с.

3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

4. Лушин П. В. Два измерения принципа «не навреди» и кодекс экологичности / П. В. Лушин // Практична психологія в системі вищої школи: монографія / за ред. Т. В. Бушуєвої, С. О. Ставицької; авт. кол. кафедри практичної психології та психотерапії. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 38–53.

5. Лушин П. В. О психологии человека в переходный период: как выживать, когда все рушится? / П. В. Лушин. – 2-е изд. – К. : Наук. світ, 2007. – 207 с.

6. Лушин П. В. Психология личностного изменения / П. В. Лушин. – Кировоград : Полігр.-вид. центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 360 с.

7. Максименко С. Д. Основи генетичної психології: навч. посіб. / С. Д. Максименко. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІЙНОГО ПСИХОЛОГА

Автори-укладачі: П. Лушин, доктор психологічних наук, професор;
А. Гусев, кандидат психологічних наук, доцент.

Передмова

Сучасний освітній простір можна охарактеризувати як «нову повсякденність», визначальною характеристикою якої є високий рівень як зовнішньої, так і внутрішньої невизначеності практично у будь-якій соціальній чи особистісній системі. У зв'язку з цим виникають нові вимоги до підготовки психологів як до фахівців, здатних супроводжувати становлення особистості в невизначених умовах. На тлі цього потребують теоретичного осмислення нові для вітчизняного наукового словника поняття «толерантність до невизначеності», «професійна ідентичність», «екологічність», «безоцінюваність», дослідженню яких в останній час приділяється велика увага на пострадянському просторі. Так, поняття «ідентичність» та «професійна ідентичність» надають змогу більш чітко виділити в окремий предмет наукового розгляду все розмаїття задіяних у становленні професіонала різнорівневих психологічних властивостей, які у вітчизняній традиції належать до різних конструктів. А «толерантність до невизначеності» виступає вже не лише як окрема психологічна властивість, здатна забезпечувати виживання людини у сучасному світі, а й як механізм цього виживання.

Отже, одним з центральних завдань при підготовці психологів стає формування у них цих властивостей, а також здатності до використання їх у процесі надання психологічної допомоги. Розв'язанню цього завдання має сприяти наведений нижче аналіз як самих феноменів «ідентичності» та «толерантності до невизначеності», так і механізмів їх формування та розвитку.

2.1. «Нова повсякденність» як виклик особистісному зростанню

Ми живемо в незрозумілому суспільстві, в умовах постійної зміни правил, закономірностей, які не працюють і з відсутньою системою координат. Починаючи від політики і економіки, і закінчуючи освітою і мораллю. Давно вже живемо. Ці умови і називаються «новою повсякденністю», у якій поряд із загальносвітовими проблемами за типом збільшення інформаційного навантаження і зростання швидкості життя, присутні і специфічні вітчизняні компоненти, які породжують власні види невизначеності:

- *Неможливість опори на загальноприйнятий зміст будь-якого поняття.* Ми живемо в умовах, коли неможливо спиратися на назву, явище тому, що загальновідомий «словниковий» зміст, як правило, не відображає того, що відбувається в реальності.

- *Стагнація як невизначеність.* Коли невідомо напрям руху, не поставлено цілі – всі завмерли, але нічого не чекають! А той напрям руху, який декларується, більше нагадує відволікаючий маневр, ніж реальний пункт призначення. Тому виникає стан із серії «Давайте вже приїдемо, хоч куди-небудь».

- *Приховані механізми вирішення проблем.* Коли нагальні питання вирішуються способами, які неможливо офіційно озвучити, зважаючи на їх невідповідність офіційним «нормам» .

- *Порушення «класичних» причинно-наслідкових зв'язків.* Наприклад, у нас жоден з «класичних» законів капіталізму не працює в жодному вигляді? Так, збільшення пропозиції повинно призводити до посилення конкуренції – або якість товару підвищуй, або ціну знижуй! У нас за останнє десятиліття все відбувається геть навпаки – кількість товару зростає, ціни на товари підвищуються, а якість їх знижується [6].

У соціальному контексті наша глобальна невизначеність полягає ще в нашому вічному бажанні «поєднати непоєднуване». Тут не зайвим буде згадати знамениту екзистенціальну дилему, сформульовану Сальватором Мадді про «вибір незмінності» і «вибір невідомості». У нашому суспільстві співіснують дуже суперечливі тенденції. Судячи з передвиборчих гасел партій, усі просто жадають змін та оновлення життя (тобто нібито роблять «вибір невідомості»). А подивившись на результати голосування – усі обрали стабільність і незмінність. Схоже, що всі втомилися платити реальну ціну за зміни, і тому вибирають зміни на словах.

Можна вести мову і про те, що в суспільстві взагалі втрачений смак до визначеності. Пересічна людина, схоже, настільки звикла існувати в невизначеній ситуації, що стала нечутливою до цього протиставлення. Власне, «толерантність до невизначеності» – це здатність витримувати (толерувати) діалектичну суперечливість процесу розвитку всередині власного життя, і, схоже, саме в цьому ми досягаємо успіхів як ніхто інший!

Слід також наголосити на наявності двох тенденцій у ставленні до процесу навчання та безпосередньо до самих знань. Перша – стало не соромно чогось не знати. Якщо ще двадцять років тому існував якийсь мінімум загальногуманітарних знань, за незнання якого можна було присоромити будь-якого, навіть найнедбайливішого учня, то тепер подібного мінімуму просто не існує. Більше того, учень/студент ніби отримав невідомо ким дане «право» на

незнання. Найбільш грамотні при цьому виправдовувалися тим, що «в наш час все знати неможливо». Друга тенденція – мода на роз'яснення «простою мовою» найскладніших питань філософського порядку в адаптованому варіанті.

У цій «парадигмі» цілком коректно виглядає, наприклад, таке прохання: «А не могли б ви нам пояснити теорію І. Пригожина «у двох словах». При цьому, враховуючи те, що сучасна система освіти є ринковою, у колег, обтяжених подібними знаннями, виникає розгубленість, викликана не обуренням від того, що малоосвічений суб'єкт хоче долучитися до складних питань без додавання хоч якихось зусиль з його боку, а від власної нездатності розповісти про синхрофазотрон «на двох пальцях».

Таким чином, «нова повсякденність» і є той тип існування, головною якісною характеристикою якого є наявність «первинних процесів», формування нової реальності з хаосу зруйнованих підстав, які абсолютно неможливо змоделювати в умовах «пояснювальної реальності». Адже невизначеність в якомусь сенсі дає змогу здійснити повернення до першооснов, до тих механізмів, які описуються як «порядок через хаос»; тобто в якомусь сенсі – до донаукової стадії функціонування громадських інституцій і психологічних явищ, до стадії їх пояснення! І якщо раніше ми брали участь в експериментальній перевірці теоретичної гіпотези про «можливість побудови комунізму в окремо взятій країні», то тепер у нас у повному сенсі слова – польовий експеримент «на виживання».

Такі реалії буття, безперечно, ставлять нові вимоги до особистісного розвитку людини, до її здатності адаптуватися та змінюватися в умовах постійної невизначеності. Як зазначає в одній зі своїх праць Д. Леонтьєв: «Сфера адекватного застосування традиційної психології, що описує статичну людину в системі статичних умов існування, усе більше звужується. Необхідна принципово нова психологія, психологія “людини, що змінюється у світі, що змінюється” (А. Асмолов, 1990), яка зможе описати напрями та варіативні механізми особистісного розвитку, а також не-розвитку, підвести єдину пояснювальну основу під різноманітні стратегії існування, що свідомо або несвідомо обирають люди» [2].

У таких умовах, як зазначає професор П. Лушин: «Головним інструментом для схвалення рішення на рівні повсякденності є тепер колаж зі склеювання/об'єднання раніше розрізненого в хаотичному, але вірному поєднанні, що має не тільки суб'єктивну логіку. Тобто коли відсутність логіки – теж логіка, це правильно...? А як інакше, якщо розум не звик відпочивати... його ж не відключити, він вміє виводити закономірності і будувати плани?» [14].

2.2. Проблеми «традиційного» підходу до особистісно-орієнтованого навчання

Вищезгадана ситуація не може не позначатися на тих завданнях, що стоять перед фахівцями, які працюють у галузі післядипломної освіти, як з огляду на необхідність їх пристосування до нових умов повсякденності, та із урахуванням змін, що відбуваються у підходах до організації процесу навчання та його змісту.

Розмови про те, що процес навчання повинен бути організований з урахуванням особливостей особистісного розвитку дитини, мають досить тривалу історію, яка тісно пов'язана з традиційними для вітчизняної психолого-педагогічної думки поняттями «індивід», «індивідуальність», «особистість». «При виборі того чи іншого підходу ми орієнтуємося на систему психолого-педагогічних цілей, що містять, крім особистісних, формування й розвиток індивідних, індивідуальних і суб'єктних якостей людини в їх суперечливій єдності» [21]. За С. Рубаном: «С. Русова вважала стрижнем освітнього процесу індивідуальність дитини: “Індивід є головним фактором, який творить соціальний прогрес, який знаходить шлях до розвитку нових форм життя”. Ідеєю виховання особистості пронизана педагогічна діяльність В. Сухомлинського. З точки зору Ш. Амонашвілі, особистісно-гуманний підхід полягає в тому, “...щоб дитина (педагогічне і соціальне) навчальне завдання усвідомлювала як вільно вибране, приймала його на основі бажання”. Він сформулював принцип особистісно-гуманного підходу в педагогіці, який полягає в тому, що його послідовна реалізація, урахування психологічних особливостей учнів можуть зробити обставини людьми й дадуть змогу кожній дитині усвідомити себе як людину... Під особистісно зорієнтованим навчанням спеціалісти-дидакти О. Бондаревська, В. Давидов, Д. Ельконін, М. Кларін, С. Подмазін, В. Серіков, А. Фурман, І. Якиманська та ін. розуміють органічне сполучення навчання (нормативно відповідного до діяльності суспільства) та учіння як індивідуально значущу діяльність окремого суб'єкта, у якій реалізується досвід його життєдіяльності» [19].

Ми можемо також зробити посилання на аналіз, проведений у працях професора В. Татенка, згідно з яким «основна ідея розроблення та запровадження особистісно-орієнтованого підходу в практику роботи школи, вузу начебто цілком зрозуміла: ціннісно-смісловим центром навчально-виховного процесу має бути дитяча, підліткова, юнацька, молода особистість» [24].

Існує також безліч визначень особистісно-орієнтованого навчання. Наведемо деякі визначення. Особистісно орієнтована освіта (Personality-Centered Education) забезпечує розвиток і саморозвиток особистості учня, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. У ній навчання спрямоване на розвиток індивідуальних можливостей

кожної особи, а пріоритетною метою є розвиток інтелектуальних здібностей. Ця освіта базується на визнанні за кожним учнем права вибору власного шляху розвитку через створення альтернативних форм навчання [18].

В енциклопедії сучасних освітніх технологій Г. Селевка [22] особистісно-орієнтовані педагогічні технології класифіковано як такі, що визначають тип позиції дитини в освітньому процесі та тип ставлення дорослого до дитини. На відміну від авторитарних та дидактоцентричних технологій особистісно-орієнтовані методики ставлять у центр усієї шкільної освітньої системи особистість дитини, забезпечення комфортних, безконфліктних та безпечних умов її розвитку, реалізації її природних потенціалів.

У праці А. Коробченко [8] представлено парадигму особистісно-орієнтованого навчання. Сутність її полягає в тому, що неповторність особистості, її суб'єктний досвід педагога не тільки приймають і поважають, а й визначають його фактором педагогічного процесу. Процес навчання й виховання будується з урахуванням суб'єктного досвіду тих, хто навчається. Особистісно-орієнтована освіта – це не формування особистості із заданими рисами, а створення умов для повноцінного виявлення та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу... Особистісно-орієнтований освітній процес – це процес освіти (формування, розвитку) особистості, основною метою якого є забезпечення інтеграції керованого розвитку й саморозвитку конкретної особистості й суспільства. У цьому контексті поняття особистості є ідеальним результатом інтеграції тенденцій розвитку індивідуальності як складної системи й тенденцій розвитку соціуму.

О. Малицька виділяє основні ознаки особистісно-орієнтованої освіти [17]: головна мета навчання – розвиток особистості учня; особистість виступає як системоутворювальний фактор організації всього освітнього процесу; учні та педагоги є рівноправними суб'єктами освітнього процесу; провідними мотивами особистісно орієнтованої освіти, її ціннісним змістом є саморозвиток і самореалізація всіх суб'єктів навчання.

«Особистісно-орієнтоване навчання – це навчання, яке визначає учня головною діючою фігурою всього освітнього процесу, його самотність, самоцінність, суб'єктивний досвід якого спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти» [24].

Узагальнюючи вищенаведені варіанти розуміння сутності особистісно-орієнтованого підходу, слід зазначити, що в переважній більшості праць, присвячених цій тематиці, автори, незважаючи на різноманітність сфер запровадження особистісно-орієнтованого підходу, не виходять за межі «суб'єкт-об'єктної» парадигми. Відповідно вони не позбавляються основних «вад» зазначеної парадигми, які полягають у тому, що, по-перше, як би ми не

намагалися враховувати вікові та інші особливості розвитку особистості, вони все одно матимуть усереднений статистичний характер, притаманний сучасній науковій традиції видобування психологічного знання; по-друге, ми весь час намагаємося «загнати» конкретну особистість у межі «ідеальної» моделі, яка отримала право на існування винятково в головах кількох науковців від освіти, що сформували її з огляду на «суспільну корисність». Як каже В. Татенко: «особистісно-орієнтований підхід, по суті, має на меті сприяти формуванню та розвитку, насамперед, суспільно корисних якостей людини, що у своїй сукупності утворюють поняття особистості» [24].

З урахуванням того, що в умовах «нової повсякденності» саме невизначеність посідає місце однієї з фундаментальних підвалин побудови повсякденного буття як окремої людини, так і суспільства загалом, сама ідея можливості підготовки особистості із заздалегідь сформованими «суспільно корисними якостями» виглядає, як мінімум, не дуже переконливою.

У контексті нашого дослідження слід звернути особливу увагу ще й на те, що у більшості випадків, коли автори розглядають особистісно-орієнтований підхід до навчання, вони мають на увазі процес навчання дітей, підлітків та молоді. При цьому вкрай рідко здійснюються спроби розглянути цей процес у контексті «освіти дорослих». Між тим специфіка післядипломної освіти полягає саме в тому, що студентами виступають уже сформовані особистості, які прийшли опанувати новий фах. Більш того, вони, як правило, уже є фахівцями в інших сферах діяльності, а їхній особистісний розвиток та життєвий досвід ні в чому не поступаються особистісному розвитку та життєвому досвіду викладачів, а інколи навіть є більш насиченими і різноманітними.

Таким чином, на часі є розширення теоретико-методологічної бази осмислення особистісно-орієнтованого підходу до підготовки майбутніх психологів.

Якщо у «суб'єкт-об'єктному» підході до навчання ми маємо більш-менш зрозумілу модель взаємодії в парі вчитель – учень/викладач – студент, то при переході до «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії одразу виникає безліч питань як теоретичного, так і прикладного характеру.

У цьому дослідженні ми акцентуємо увагу на двох фундаментальних психологічних конструктах, розробці яких останнім часом приділяється пильна увага вітчизняних дослідників: «толерантності до невизначеності» та «професійній ідентичності», які, на нашу думку, можуть значно збагатити можливості пояснення та розуміння тих процесів, що відбуваються в межах підготовки фахівців-психологів.

2.3. Толерантність до невизначеності як важливий чинник формування професійної ідентичності майбутнього психолога

Як ми зазначали вище, головною характеристикою «нової повсякденності» є високий рівень невизначеності. Крім цього, у контексті проблеми підготовки психологів до «зовнішнього» тиску невизначеності додається ще й невизначеність «внутрішня», пов'язана з тим, що ситуація взаємодії під час надання психологічної допомоги може бути описана в термінах суцільної невизначеності. З огляду на це особливе місце серед особистісних якостей майбутнього психолога посідає толерантність до невизначеності, яка в широкому розумінні має ознаки умов, процесу та механізму реалізації психологічної допомоги фахівцем-психологом.

Нині існує широке «поле» визначень ТН, у межах якого співіснують досить різні розуміння природи цього феномену. Представники західної наукової традиції розуміють толерантність до невизначеності як: індивідуальну (особистісну) змінну, індивідуальну схильність, здібність, що має стосунок до когнітивної та емоційно-вольової сфер особистості, тенденцію сприймання, культурну складову, розбіжність реакцій та характеристику індивідуальної саморегуляції. Представники вітчизняної наукової школи схильні розглядати ТН як один з різновидів феномену толерантності, соціально-психологічну настанову, особистісну характеристику або ж використовувати для її визначення поняття когнітивного стилю. При цьому існує традиція співвіднесення змісту ТН із розумінням тим чи іншим автором сутності поняття «невизначеність» або з описом типів невизначених ситуацій [7].

Так, С. Баднер виокремлює три характеристики невизначених ситуацій (новизну, складність, нерозв'язність) і відповідно три типи невизначених ситуацій: 1) нова, невідома, нестандарт (обумовлена недостатньою кількістю чи відсутністю стимулів/подразників); 2) комплексна (містить у собі занадто багато стимулів/подразників); 3) суперечлива (містить суперечливі стимули/подразники) [32; 34].

Р. Нортон у 1975 році, спираючись на проведений ним контент-аналіз статей з «Psychological Abstracts» за 1933–1970 роки, що стосувалися проблем невизначеності, виокремив вісім різних категорій, що визначають невизначеність: 1) множинність суджень; 2) неточність, неповнота та фрагментарність; 3) вірогідність; 4) неструктурованість; 5) дефіцит інформації; 6) ненадійність; 7) несумісність та суперечливість; 8) незрозумілість. Але при цьому він зазначав, що «сутність кожної з категорій взаємно проникає в сутність усіх інших категорій» (цит. по [31]).

Того ж 1975 року Крайтлер, Магуен та Крайтлер висловили припущення про те, що невизначені ситуації виникають з однієї з трьох головних причин:

1) ситуація може бути інтерпретована (пояснена) різними шляхами; 2) ситуація є складною для катетеризації; 3) ситуація містить суперечність чи конфлікт [31]. При цьому виникла тенденція максимально розмивати межі між визначенням ТН та описом різних властивостей феномену невизначеності до ступеня ототожнення цих понять.

Від самого початку досліджень у науковому обігу паралельно співіснують два поняття: «толерантність до невизначеності» та «інтолерантність до невизначеності».

В узагальненому вигляді для *толерантної до невизначеності особистості* характерними є: потяг до невизначених ситуацій; почуття комфорту в момент перебування в невизначеній ситуації; сприймання невизначених ситуацій як бажаних; здатність розмірковувати над проблемою, навіть якщо є невідомими всі фактори та можливі наслідки схвалення рішення; здатність приймати конфлікт та напруження, що виникають у невизначених ситуаціях; здатність опиратися відсутності зв'язку та логіки в новій інформації; здатність приймати невідоме; здатність сприймати нові, незнайомі та ризиковані ситуації як такі, що стимулюють; готовність пристосовуватися до невизначеної ситуації чи ідеї.

Для *інтолерантної особистості* характерним є: сприйняття невизначеної ситуації як джерела загрози; тенденція до винесення полярних суджень на кшталт «чорне-біле»; намагання схвалювати поспішні рішення, часто без урахування справжнього стану справ; потяг до очевидного та безумовного прийняття чи відторгнення у стосунках з іншими людьми; нездатність до мислення в категоріях імовірностей та намагання уникати непрозорого й неконкретного; схильність реагувати занепокоєнням на незрозумілі ситуації; потреба в категоризації; неможливість припустити наявність позитивних та негативних характеристик усередині одного об'єкта; дихотомічність сприймання; нездатність сприймати суперечливі стимули та такі, що швидко змінюються; пошук безпеки та намагання уникнути невизначеності; надання переваги знайомому, відторгнення усього незвичного [11; 32; 34; 35].

У 1965 році С. Бочнер, спираючись на визначення ТН, надані І. Френкель-Брунсвік, поділив характеристики інтолерантної до невизначеності особистості на первинні (властивості когнітивного стилю) та вторинні (риса особистості). До рис інтолерантної особистості (вторинні характеристики ІТН) Бочнер відніс: авторитаризм, догматизм, ригідність, закритий стиль мислення, тривожність, агресивність, наявність етнічних забобонів [30].

Таким чином, толерантність до невизначеності є багаторівневим та багатовимірним особистісним конструктом, який може бути віднесений до інтегральних характеристик особистості.

Важливо зазначити, що згідно з результатами наших досліджень [7] *толерантність до невизначеності* є властивістю особистості, що дає їй можливість витримувати пов'язані з невизначеністю смислових підвалин власного буття кризові прояви, які виникають під час переходу до нової ідентичності.

2.4. Сучасний стан уявлень про ідентичність особистості, процес та механізми її розвитку

Іншим важливим конструктом, який, на нашу думку, може допомогти вирішити проблеми, що виникають при спробах пояснити сутність особистісно-орієнтованого підходу, виходячи винятково з вітчизняної традиції розглядати особистість у межах чотирьох конструктів (індивіда, індивідуальності, особистості та суб'єкта діяльності), є концепція ідентичності, у нашому випадку – *професійної ідентичності*, під якою розуміють «багатовимірний та інтегративний психологічний феномени, що забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність, який розвивається в процесі професійного навчання спільно зі становленням процесів самовизначення, самоорганізації та персоналізації, а також обумовлюється розвитком рефлексії [25, с. 3].

Ситуація щодо визначення сутності феномену «ідентичність» є не менш заплутаною, ніж «невизначена» ситуація з розумінням «толерантності до невизначеності».

На сьогодні традиційно виділяють два різновиди ідентичності, кожен з яких уособлює в собі величезну кількість різноманітних поглядів і трактувань: *особистісна (персональна) ідентичність* та безліч різновидів *соціальної ідентичності*: гендерна, професійна, етнічна, релігійна тощо.

Досить тривалий час у західній науковій думці загострювалося протиставлення соціальної та особистісної ідентичностей, а погляди на механізми її формування та її феноменологічну сутність було представлено досить широким спектром думок. Так, Е. Фромм вважав, що «почуття ідентичності базується на почутті беззаперечної приналежності до натовпу» [26, с. 61]. У межах символічного інтеракціонізму Дж. Мід розумів під ідентичністю «здатність людини сприймати власну поведінку та життя в цілому як взаємопов'язане єдине ціле», та виділяв «усвідомлювану» й «неусвідомлювану» ідентичність [21, с. 478]. Представники когнітивно орієнтованої психології Х. Теджфел та Дж. Тернер вважали, що ідентичність – це «когнітивна система, яка виконує роль регулятора поведінки у відповідних умовах» [21, с. 482]. М. Яромовіц запропонувала розуміння ідентичності як «субсистеми знань про себе, які формуються шляхом порівняння себе з членами інгрупи та складаються з набору рис, специфічних для власного «Я». Г. Бріквел вважає, що за змістом понять соціальна та особистісна

ідентичність є дуже близькими, а У. Дойс розглядає особистісну ідентичність як «соціальну репрезентацію» [21, с. 159–162]. Останнім часом також робиться наголос на часових аспектах ідентичності (М. Сінірелла), може розглядатися проблема «можливої ідентичності» (Х. Маркус, П. Нуріус) [1, с. 306].

Зазначимо, що у праці В. Малахова феномен ідентичності розглядається як філософська категорія, як категорія соціального знання, як психологічна категорія та як категорія інтердисциплінарного знання. При цьому розгляд ідентичності як психологічної категорії обмежується класичними аспектами її психодинамічного розуміння (З. Фрейд, Ж. Лакан, Е. Еріксон) [16].

Нагадаємо, що найбільшу увагу проблемам формування ідентичності приділяв Е. Еріксон, який розумів «его-ідентичність» як «накопичений досвід здатності его інтегрувати всі ідентифікації з потягами лібідо, зі здібностями, що розвинулися із задатків та з можливостями, що пропонують соціальні ролі. У такому разі почуття ідентичності его є накопичена впевненість в тому, що внутрішня тотожність та безперервність, які підготовлені попереднім досвідом індивідуума, збігаються з тотожністю та безперервністю значення індивідуума для інших...» [29, с. 250].

Аналіз сучасних поглядів на проблему ідентичності, викладених у працях Г. Андрєєвої, С. Баклушинського та Є. Белінської, Д. Леонтєва, П. Лушина, В. Малахова, В. Павленко дає змогу стверджувати, що останнім часом уявлення про ідентичність та способи її утворення значно розвинулися та змінилися як у руслі традиційного психодинамічного її розуміння, так і в зв'язку з входженням цього конструкта до реалій пострадянських психологічних шкіл.

Як зазначає В. Павленко: «останнім часом ідея жорсткого протиставлення особистісної та соціальної ідентичності зазнає критики навіть з боку представників когнітивної психології» [25, с. 161]. Ця критика виходить саме з лав представників соціальної психології (У. Дойс, Г. Бріквелл, Р. Дженкінс, Ж. Дешамп, Т. Девос), у межах якої розподіл феномену ідентичності на особистісну і соціальну набув найбільшої наукової «популярності» [25, с. 156–167]. Тому є всі підстави констатувати наявність тенденції до повернення заданих Еріксоном уявлень про ідентичність як про єдине «складне особистісне утворення, що має багаторівневу структуру».

Невизначений статус ідентичності у вітчизняній науці породжує безліч теоретичних та практичних проблем. У теоретичному сенсі це призводить до прогресуючої плутанини у використанні термінів «ідентичність», «самосвідомість», «самопочуття», «я-концепція», «я-образ» та «самооцінка». З одного боку, багато авторів використовують поняття ідентичність та «я-концепція» як синонімічні, а з іншого – навіть поверхневий погляд на класичне визначення феномену Еріксоном породжує сумніви щодо коректності подібного

ототожнення, оскільки феномен ідентичності включає в себе як статичні компоненти *я-концепції*, так і динамічні показники моніторингу *самопочуття* та розвитку *самосвідомості* суб'єкта [23, с. 368–369]. Зазначимо також, що подібне спрощення виключає з поля зору кілька *важливих особливостей ідентичності*, а саме: а) багатогранність та багаторівневість її феноменологічно зафіксованих проявів; б) її принципову розрізненість «назовні»; в) незавершеність та відносність її змістового наповнення.

Широким спектром думок представлено також уявлення про механізми розвитку ідентичності. Так, Х. Теджфел висував ідею існування «певного соціально-поведінкового континууму, на одному полюсі якого локалізовані форми міжособистісної взаємодії, а на іншому – взаємодія людей як представників первинних єдностей» [25, с. 158]. Дж. Тернер доповнив ці уявлення тим, що додав поняття самокатегоризації – «когнітивного групування себе з певним класом ідентичних об'єктів». Г. Брейкуел вважав, що розвиток ідентичності здійснюється за допомогою «двох головних процесів: 1) асиміляції та акомодатії; 2) оцінки» [21, с. 484–485].

Зазнав переосмислення і класичний механізм формування ідентичності – психодинамічного поняття ідентифікації (ауто ідентифікації, яке розуміють як «самовизначення, ототожнення себе з іншою людиною або групою людей». Згідно з думкою авторів російського «Сучасного психологічного словника» у широкому розумінні поняття аутоідентифікації поєднує в собі процес, механізми і результати. При цьому слід розрізняти процеси формування аутоідентифікації, сформовані процеси аутоідентифікації та їх результати у самосвідомості та «я-концепції». Вони також зазначають, що саме результати аутоідентифікації нерідко позначають терміном «ідентичність» [23, с. 10].

Для нас важливим у цьому визначенні є два моменти: по-перше, те, що поняття ідентичності співвідноситься з традиційними для вітчизняної термінології поняттями «я-концепції» та самосвідомості; по-друге, чітке формулювання закладеного самим Е. Еріксоном уявлення про ідентичність як про процес, механізми та результат формування особистості.

Стосовно сучасних уявлень вітчизняних учених щодо вирішення проблеми механізмів розвитку ідентичності, ми можемо навести єдину з відомих нам теорій формування та розвитку ідентичності, яка розглядає процес її формування (переформатування) як одномоментну зміну-перехід до нової конфігурації ідентичності – теорію особистісної зміни П. Лушина.

Ще одним актуальним питанням є проблема змістового наповнення самого конструкта «ідентичності». Традиційні уявлення не загострюють увагу на цьому питанні, задовольняючись досить строкатим набором визначень на рівні: «попередні ідентифікації» і «накопичена впевненість» (Е. Еріксон), «твердо

засвоєний та прийнятний для особистості образ себе» (А. Толстих), «набуття переконань» (Дж. Марсія), «усі характеристики, які індивід використовує задля того, щоб описати себе як унікальну особистість» (Г. Брейкуел) тощо.

У такій ситуації найбільш вдалими, на нашу думку, є підходи Д. Леонт'єва та П. Лушина, які вказують на смисловий характер природи цього феномену. Д. Леонт'єв вказує на універсальність подібного підходу: «Смисли в усіх випадках виводять нас за межі ситуації, за межі реагування на стимули і безпосередні імпульси. У цьому полягає специфіка людини, специфіка особистості» [10]. А П. Лушин взагалі трактує ідентичність як «систему смислових диспозицій особистості, які обумовлюють самоорганізацію відкритої системи особистості в певному багаторівневому контексті» [13, с. 299].

2.5. Теоретична модель формування та розвитку ідентичності особистості

Для побудови нашої моделі ми використали три теоретичних підходи, що описують взаємопов'язані процеси та механізми зміни ідентичності.

По-перше, теорію Е. Еріксона та його послідовників, яка передбачає формування та розвиток ідентичності в логіці поступової зміни та вибору окремих складових ідентичності, з яких в юнацькому віці в нормі складається цілісна конфігурація, яка протягом життя може зазнавати змін шляхом повернення людини або до дифузного стану компонентів ідентичності без намагань її реконструкції та оновлення, або до стану мораторію – своєрідного відтермінування від вступу в активне соціальне життя з метою завершення пошуку власної ідентичності. При цьому використовуються психодинамічний механізм ідентифікації та інтегруюча робота «єго», а суб'єкт потрапляє до кризового стану, інтенсивність проявів якого може коливатися від нормативної, «необхідної» кризи (експериментування зі стилями життя, пошук інформації, випробування різноманітних варіантів, цікавість та радісне передчуття) до негативних станів: відчуження, песимізму, апатії, тривоги, почуття безпорадності та туги.

По-друге, смисловий підхід Д. Леонт'єва, у межах якого процес особистісної зміни є детермінованим внутрішнім потягом особистості до виявлення власних потенційних можливостей, що породжує нові мотиви та шляхи їх реалізації, що, зі свого боку, призводить до зростання внутрішнього напруження, яке може бути вирішене за допомогою здійснення вибору «незмінності чи невідомості» (С. Мадді). Як результат – людина може змінитися чи відмовитися від змін.

По-третє, теорію особистісних змін П. Лушина, яка розглядає процес особистісної зміни (формування нової ідентичності) як безперервний та такий, що

на сучасному етапі розвитку суспільства забезпечує виживання людини. При цьому використовується описаний П. Лушиним механізм переходу до нової ідентичності як незворотного, нелінійного, малопередбачуваного та імовірного процесу зміни всієї конфігурації ідентичності як складної відкритої смислової системи, що передбачає можливість переходу до принципово нових можливостей.

Якщо спробувати узагальнити всі вищенаведені погляди на процес розвитку ідентичності, то ми отримуємо таку модель формування ідентичності:

1. Формування ідентичності розпочинається у дитинстві і триває впродовж усього життя особистості.

2. У внутрішній природі самої особистості та в зовнішніх умовах її функціонування в суспільстві закладено причини, що періодично породжують кризові явища, які призводять до руйнування старої конфігурації ідентичності та необхідності її зміни.

3. Інтенсивність та характер кризових явищ може коливатися від тимчасового відтермінування («тайм-ауту») у вирішенні цієї проблеми до глибинних кризових проявів, які за інтенсивністю можуть бути прирівняні до посттравматичних розладів.

4. У момент проходження кризи особистість опиняється в ситуації невизначеності смислових підвалин власного буття.

5. Успішність виходу з цієї ситуації залежить як від особистісних рис (відкритості досвіду, ТН, спонтанності, здатності йти на ризик), так і від волі суб'єкта.

6. Вихід з невизначеної ситуації пов'язаний з набуттям особистістю нової конфігурації ідентичності, що може сприяти як збереженню задовільного рівня адаптації, так і набуттю принципово нових можливостей.

На нашу думку, зазначена модель може бути покладена в основу розробки методологічних підходів до навчання майбутніх психологів, під яким ми розуміємо процес формування їхньої професійної ідентичності.

2.6. Стан проблеми навчання фахівців, яким доведеться працювати в умовах високого рівня невизначеності

Проблема розвитку ТН у фахівців різного профілю цікавить західних дослідників уже досить тривалий час.

Так, автори статті «Взаємовідносини між толерантністю до невизначеності та потребою у структурованні курсу» [33] указують на наявність значущої негативної кореляції між рівнем ТН і рівнем тривоги та звертають увагу на той факт, що ТН може бути важливою змінною у навчанні, оскільки позитивна орієнтація студентів у неструктурованих елементах навчального курсу не тільки

сприяє розвитку критичного мислення, а й привчає їх до труднощів навколишнього світу.

Питання набуття ТН активно дискутуються у зв'язку зі спробами навчання студентів різних спеціальностей шляхом опанування невизначеності. У подібних дослідженнях розглядаються як конкретні методики опанування невизначеності, так і питання зміни теоретичних та методологічних підходів до навчання. Так, у праці У. Оуена та Р. Свіні [35] здійснюється спроба оцінити вплив рівня невизначеності завдання та особистісного рівня ТН на якість виконання цього завдання, навчання в цілому та задоволення досягнутими результатами у студентів, які навчаються за спеціальністю «Інформаційні технології». Автори зазначають, що контроль та регулювання ступеня невизначеності у завданнях можуть мати позитивний вплив на процес навчання. Визначення рівня ТН у студентів може сприяти правильному підбору творчих груп. Висловлюється також припущення, що контрольована зміна рівня невизначеності в навчальних завданнях може сприяти підвищенню в студентів рівня ТН чи засвоєнню ними індивідуальних стратегій подолання невизначеності.

Стаття Н. Хабер [34] присвячена опису нового типу підготовки керівників, у ході якого студенти в процесі складання та виконання класних проектів мають можливість опанувати новий тип знань, які становлять багатий контекст для навчання ТН.

У матеріалах міжнародної конференції, яка проходила у жовтні 2003 року в Каліфорнії (США), присвяченій проблемам навчання способів управління невизначеністю, поряд з іншими, розміщено статтю Й. Віссер, у якій піднімаються питання теоретичних та методологічних проблем уведення елементів невизначеності у навчальні програми. У ній автор не лише розмірковує про зміни та переробку конкретних навчальних моделей і підходів, а й веде мову про зміну, власне, самої культури викладання з метою створення навчальної атмосфери, яка сприяла б розвитку у студентів ТН [36].

У дослідженнях, пов'язаних з практичними аспектами засвоєння невизначеності, відмічається складність та багатозначність феномену ТН, здійснюються спроби його категоризації й осмислення.

Так, Ф. Дж. Клампітт та М. Лі Уільямс [31] зазначають, що ТН – це «щось більше, ніж проста когнітивна та/або емоційна орієнтація». Автори перераховують також кілька базових положень стосовно практичних аспектів опанування невизначеності: 1) невизначеність є природною для навколишнього світу; 2) ТН є складним концептом, вимірювання/виявлення якого можливе різними шляхами; 3) люди володіють різним рівнем ТН, що пов'язано з багатьма факторами; 4) зазвичай люди прагнуть до зниження невизначеності; 5) люди

знижують рівень невизначеності за допомогою евристики чи методу наближення, що у багатьох випадках є можливим, але не завжди дає бажаний результат.

2.7. Теоретико-методологічні принципи розвитку толерантності до невизначеності

Результати наших попередніх досліджень вказують на те, що толерантність до невизначеності має здатність до розвитку своєї якісної структури, що проявляється в ускладненні внутрішньої та зовнішньої систем взаємозв'язків на тлі константних показників кількісного боку феномену. При цьому суть розвитку інтегральних властивостей полягає у наявності якісно нової системи взаємозв'язків та взаємозалежностей між компонентами конструкту [7].

Нагадаємо також, що специфічність феномену ТН обумовлена, насамперед, унікальними якостями об'єкта «толерування» – невизначеності. Зазначимо, що сама природа феномену невизначеності виключає можливість побудови роботи з її розвитку у картезіанській логіці «стимулу – реакції». Таким чином, однією з головних проблем є неможливість застосувати традиційну модель формування професійно важливих психологічних якостей, у якій певні, заздалегідь визначені викладачем, впливи та форми взаємодії повинні дати заздалегідь передбачувані результати.

Така ситуація породжує кілька *специфічних вимог* до принципів розвитку толерантності до невизначеності: 1) необхідність пошуку теоретичної моделі, яка б пояснювала механізми взаємодії в умовах невизначеності; 2) наявність специфічних вимог щодо способів оцінки процесу та результатів взаємодії, коли неможливо передбачити усіх наслідків запланованих впливів; 3) наявність специфічних вимог щодо підбору засобів впливу (останнє є важливим з огляду на те, що виникнення ситуації невизначеності викликає у переважної більшості людей різного ступеня психологічний дискомфорт).

Слід зазначити, що як теоретичний нами обрано екофасилітаційний підхід професора П. Лушина, у якому особистість розглядається як відкрита система, що здатна до нелінійного, малопередбачуваного та імовірнісного переходу до нової ідентичності (нових смислових підвалин особистості). Ці положення дали змогу нам розглядати запропоновані П. Лушиним теоретичну модель процесу особистісної зміни та його принципи (системності, еквівалентної причинності, додатковості, парадоксальності особистісних змін, невизначеності та екологічності виживання відкритих систем) [12; 13] як теоретичну та методологічну основу розбудови програми розвитку ТН.

На нашу думку, найбільш відповідною до вищенаведених теоретичних міркувань формою експериментальної взаємодії є групова робота, організована за принципами екофасилітації. По-перше, сам характер групової взаємодії

передбачає постійну невизначеність ситуації. По-друге, згідно з положеннями екофасилітаційної парадигми, саме в таких умовах можливе експериментальне формування проблемно-орієнтованої групи (ПОГ), взаємодія з учасниками якої є одним з головних ресурсів зміни особистості. Така група може бути «життєвою, професійною групою значущих для суб'єкта осіб, що працює у формі спілкування з професійним лікарем або психологом, юристом, політиком з приводу подолання виключно складної життєвої проблеми» [13]. Як зазначає П. Лушин: «у перехідній ситуації ніхто з суб'єктів ПОГ не здатен керувати процесом її розвитку директивно: система розвивається за типом самоорганізації і тому способом «недирективного контролю чи управління» є толерантне ставлення до невизначеності (ТН)». При цьому, згідно з логікою розробленого П. Лушиним екофасилітаційного підходу, підтримання (а на практиці і стимулювання) фасилітатором невизначених умов саморозвитку групової ідентичності ПОГ здійснюється саме за допомогою ТН («контроль в умовах переходу набуває форми недирективного та фасилітативного управління через реалізацію екопсихологічної диспозиції «невизначеності» до процесу самоорганізації особистості та ПОГ») [13].

Саме в межах концепції П. Лушина ТН уперше розглядається як феномен, що має процесуальні якості, які допомагають йому виступати як спосіб, засіб та умови здійснення «недирективного контролю чи управління». До того ж, згідно з нашими даними, якісний (системний) бік толерантності до невизначеності розвивається паралельно з розвитком системних якостей ідентичності, і толерантність до невизначеності є не тільки окремим конструктом, що впливає на розвиток ідентичності, але може бути розглянута як особистісна характеристика, притаманна особам з розвинутою ідентичністю [7].

При цьому головними засобами опанування толерантного ставлення до невизначеності мають стати: осмислення власного розуміння феномену невизначеності та досвіду взаємодії з ним та порівняння його з досвідом інших учасників групи; моделювання в групі ситуації невизначеності та рефлексія учасниками власного емоційного стану, моделей поведінки та здатності до схвалення рішень в цих умовах; створення власних прийомів здійснення «розподіленого» контролю в групі (термін П. Лушина) та змінення власного ставлення до ситуації невизначеності за допомогою оптимістичного осмислення її; розвиток здатності до імпровізаційної поведінки та схвалення нестандартних рішень; розвиток спонтанності та емоційне розкріпачення.

Кінцевою метою групової роботи має бути створення кожним з учасників власної моделі взаємодії з невизначеними ситуаціями, що забезпечить успішне функціонування в таких ситуаціях.

2.8. Принцип «безоцінюваності» як основа практичної реалізації особистісно-орієнтованого підходу до підготовки психологів

Як ми вже зазначали вище, підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти передбачає такий постулат, що викладачі мають справу вже з дорослими людьми зі сформованою професійною ідентичністю, мотивація до навчання яких полягає у перепрофілюванні або у розширенні власних професійних можливостей.

У цій ситуації постає ряд специфічних питань, які стосуються саме того, як має забезпечуватися «доступ» до особистісного ресурсу залучених до навчання студентів. По-перше, традиційні підходи до викладання не забезпечують адекватного доступу до особистісних ресурсів студентів, оскільки, як ми вже говорили, перебувають у логіці «суб'єкт-об'єктного» підходу та мають завдання сформулювати «універсальні» професійно корисні якості, виходячи з ідеальної і доволі абстрактної моделі усереднених уявлень про ці самі якості [24]. Такий підхід передбачає постійну оцінку (формальну та неформальну) успішності формування цих самих якостей, а головне, передбачає оцінне ставлення викладача до особистості студента. Між тим саме безоцінне ставлення до особи іншої людини є однією з фундаментальних професійних якостей психолога. Таким чином, друга проблема, пов'язана з тим, що в «традиційному» підході до викладання, закладено суперечність, яка полягає в тому, що ми в оцінний спосіб готуємо людей з безоцінним ставленням!

Однак спочатку спробуємо зробити невеличкий екскурс у світ «безоцінюваності».

Поряд з важливими з практичної точки зору, але складними для визначення їх сутності феноменами, «безоцінюваність» посідає особливе місце хоча б тому, що вимоги дотримуватися такої моделі ставлення до людини містяться не тільки в психотерапевтичних та консультаційних психологічних практиках, але практично в будь-якій сфері, де взаємодія здійснюється в системі «людина – людина», – від «неупередженості» судді при розгляді справи до «толерантності» медичного персоналу до фізичного і психологічного стану пацієнта. Водночас саме безоцінюваність забезпечує найефективніше виконання своїх професійних обов'язків.

Аналіз літератури вказує на відсутність теоретико-методологічної розробки конструкта «безоцінюваності» практично в усіх сферах його прикладного застосування. Саме це, на нашу думку, породжує ситуацію, коли розуміння «безоцінюваності» та прийоми її набуття при застосуванні або напрацьовуються конкретними фахівцями емпіричним шляхом, або передаються в межах професійних спільнот шляхом «наслідування традиції».

Поняття «безоцінюваність» існує в різних своїх варіантах практично в будь-якій професії, що пов'язана із людською взаємодією, а особливо у сфері надання різних видів допомоги. Проте у межах кожного з підходів до надання допомоги існують істотні відмінності як у наповненні самого поняття, так і в механізмах його забезпечення.

Для початку варто розвести як мінімум два поняття: безоцінюваність – як особистісну характеристику і безоцінюваність – як інструмент професії.

Безоцінюваність, як особистісна характеристика, на нашу думку, є досяжною, мабуть, тільки в межах релігійної свідомості, за типом «не судить і не будете судимі». Та й то, у окремих її носіїв. Для решти фахівців професійно необхідним є різною мірою оцінне ставлення до подій навколишнього життя. У такому випадку безоцінюваність є фактично складовою професійної позиції та умовою її успішної реалізації. У ситуації психологічної допомоги фахівець оцінюватиме з експертної позиції матеріал, що надається клієнтом, і ось тут принципово важливим є те, наскільки ця оцінка впливає на подальшу стратегію роботи психолога. Тобто, чи бачить він готові шляхи вирішення, які базуються на його професійному досвіді, чи довіряє досвіду клієнта, вважаючи його експертом власного життя.

Відомо, що в різних сферах існує коло близьких до безоцінюваності феноменів, таких, як неупередженість, нейтральність, абсолютне прийняття, толерантне ставлення, відділення людини від проблеми, відмова від експертної позиції тощо. Так, в юридичній практиці наголос робиться на «неупередженому» ставленні судді, полісмена чи міліціонера.

Почати варто з *медіаційних практик*, коли «нейтральність», «неупередженість» та «незалежність» медіатора є одними з базових принципів, коли відповідно напрацьовано багатий досвід навчання «нейтральної позиції», одним з елементів якої є «безоцінне» ставлення до сторін конфлікту і використання «нейтральної» мови. При цьому змістове наповнення цих понять у кодексах різних організацій не завжди збігається «за буквою», але завжди є однаковим «за духом». Наприклад, в етичному кодексі «Українського центру порозуміння» співіснують такі поняття: 1) *неупередженість* – це коли «медіатор діє однаково в інтересах обох сторін, незважаючи на вік, стать, соціальний статус, расу, колір шкіри, мову, релігію, політичні або інші переконання, національне чи соціальне походження, майновий стан, народження чи інше положення; медіатор, беручи участь у процесі переговорів, повинен уникати внутрішнього конфлікту інтересів, коли його/її соціальні чи професійні взаємини з будь-яким з учасників конфлікту або його представником, що бере участь у процесі, можуть вплинути на об'єктивність та/або призвести до появи упередженості»; 2) *нейтральність* – «медіатор не повинен мати особистої зацікавленості в певному варіанті вирішення

конфлікту. Відповідно до цього, медіатор не нав'язує сторонам свої судження і будь-які варіанти вирішення спору» [20, с.40].

Одразу слід звернути увагу, що у наведеному прикладі фіксується типова для більшості практичних технологій річ, коли при розкритті змісту поняття відбувається змішування змістового наповнення поняття та способу його реалізації. Між тим у Кодексі йдеться про конкретні навички, пов'язані безпосередньо з професійною та етичною позицією медіатора. Тобто нейтральна/безоцінна позиція в медіаційній традиції максимально операціоналізована, що дає змогу успішно навчати її вже не одне покоління посередників.

Якщо звернутися до психологічного консультування та психотерапії, то там існують схожі феномени «безумовного прийняття» і «безумовного позитивного ставлення» до клієнта (за К. Роджерсом), в описанні яких також присутній «технологічний» момент, який стосується того, як (за рахунок чого) можна це «прийняття» організувати. С. Rogers (1957) пропонує таке визначення: «Безумовне позитивне ставлення» – це терпимість до всіх аспектів суб'єктивного світу клієнта, немов ти сам є його частиною. Позитивне ставлення не висуває жодних умов типу: «ти мені сподобаєшся, якщо будеш таким-то», виключається також установка на хороші і погані якості. Необхідно увібрати всі соціальні почуття клієнта: не тільки позитивні – зрілі, а й негативні – відразливі і лякаючі, захисні і ненормальні. Слід змиритися і з суперечливістю клієнта (*фактично – проявити толерантність до невизначеності – ремарка наша*). У подібному ставленні і проявляється турбота про клієнта, відмова від власницьких установок і спроб задоволення запитів самого терапевта. Про клієнта потрібно піклуватися як про самостійну особистість, даючи йому можливість жити своїм життям» [9, с. 63].

Але безоцінюваність – це не завжди безумовне прийняття. З практичної точки зору в безоцінюваності психолога можна виокремити дві складові. Перша – здатність утриматися від моральної чи іншої оцінки висловлюваних клієнтом суджень, його дій, а також абстрагуватися від його соціальної ролі і власного особистісного до нього ставлення. Друга – відмова від спокуси підказати клієнту «правильний» вихід з його ситуації, спираючись на власний життєвий і професійний досвід психолога, що безпосередньо пов'язано з уявленнями про екологічність процесу допомоги і експертність клієнта щодо своєї ситуації, його право взяти відповідальність за своє життя. Цей аспект «безоцінюваності» розробляється в екофасилітаційній парадигмі надання психологічної допомоги, створеній професором П. Лушиним [14].

Можемо виділити кілька типів безоцінюваності, кожен з яких має власні, відмінні підвалини:

1. *Безоцінюваність «психологічна»* – як професійна навичка ставитися до людини в діапазоні від толерантного до безумовного прийняття її особливостей. Наприклад, коли в роботі з ув'язненими психологу доводиться абстрагуватися від того, що перед ним злочинець. На практиці цьому допомагає переконання, що «людина вже несе покарання і не наша справа його посилювати».

2. *Безоцінюваність «медична»* – коли професійні завдання надання допомоги людині є набагато важливішими, ніж власне ставлення до неї лікаря. Іншими словами, «у нормі» лікар надаватиме допомогу, незалежно від того, хто перед ним – ворог чи друг.

3. *Безоцінюваність «медіаційна»* – коли наявність у медіатора певної системи поглядів та цінностей забезпечує йому можливість входження в конфлікт як нейтрального посередника.

Отже, можемо констатувати, що принцип безоцінюваності широко застосовується в різноманітних видах допомоги, у кожному з яких напрацьовано власне підґрунтя та традиції його використання. З точки зору підготовки психологів, одним із головних питань, яке потребує подальшої розробки та дослідження, є проблема практичних засобів, методів та підходів до формування в майбутніх психологів цього типу ставлення до клієнтів. Оскільки очевидним є той факт, що кожен зі студентів вибудовуватиме власну модель, знаходитиме власні підвалини для реалізації принципу безоцінюваності на практиці.

Висновки

Підсумовуючи, зазначимо, що сучасні умови існування освітнього простору можна охарактеризувати як «нову повсякденність», визначальною характеристикою якої є високий рівень як зовнішньої, так і внутрішньої невизначеності практично у будь-якій соціальній чи особистісній системі. Тому виникають нові вимоги до підготовки психологів як до фахівців, здатних супроводжувати становлення особистості в невизначених умовах. На цьому тлі потребують теоретичного осмислення нові для вітчизняного наукового словника поняття «толерантність до невизначеності», «професійна ідентичність», «екологічність», «безоцінюваність», дослідженню яких в останній час приділяється велика увага на пострадянському просторі.

Так, поняття «ідентичність» та «професійна ідентичність» надають змогу більш чітко виділити в окремий предмет наукового розгляду все розмаїття задіяних у становленні професіонала різнорівневих психологічних властивостей, які у вітчизняній традиції належать до різних конструктів. А «толерантність до невизначеності» і виступає вже не лише як окрема психологічна властивість, здатна забезпечувати виживання людини у сучасному світі, а й як механізм цього виживання.

Отже, одним із головних завдань при підготовці психологів є формування у них цих властивостей, а також здатності до використання їх у процесі надання психологічної допомоги. Виконанню цього завдання мають сприяти наведені вище аналізи як самих феноменів «ідентичності» та «толерантності до невизначеності», так і механізмів їх формування та розвитку.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект пресс, 2004. – 365 с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Смисл ; Академия, 2007. – 528 с.
3. Гусев А. І. До питання розуміння природи феномену ідентичності та механізмів його розвитку у поглядах представників психодинамічного, діяльнісно-сміслового та екофасилітаційного напрямків дослідження / А. І. Гусев // Україна в Європі : ювілейний вип. наук. пр. до 10-річчя Одеського ін-ту МАУП : за матеріалами Всеукр. конф. «Проблеми політико-правового забезпечення Європа-євроатлантичної інтеграції України» та «круглих столів» ін-ту. – Одеса : Негоціант, 2008. – С. 285–293.
4. Гусев А. І. До питання смислової природи феномену ідентичності особистості / А. І. Гусев // Психологічна безпека та адаптація особистості : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Дніпропетровськ, 7–8 листопада 2007 р.). – Дніпропетровськ, 2007. – С. 23–31.
5. Гусев А. И. Новые реалии повседневности : смена фокуса / А. И. Гусев // Экология новой повседневной жизни в изменяющемся мире : материалы II Майского форума ученых и практиков «Экопсихея» (Киев, 12–13 мая 2012 г.). – К. 2012. – С. 14–15.
6. Гусев А. И. Толерантность к неопределенности и «новая повседневность» // Экофасилитация: самоучитель для взрослых / А. И. Гусев, Я. А. Догадов, Н. В. Зернова [и др.] : под ред. П. В. Лушина, Я. В. Сухенко. – К. 2013. – С. 143–147.
7. Гусев А. И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала / А. И. Гусев // Личностный потенциал: структура и диагностика; под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смисл, 2011. – С. 300–330.
8. Коробченко А. А. Проблеми особистісно орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах / А. А. Коробченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2005. – № 4. – 210 с. – С. 5–13.

9. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия / Р. Кочюнас. – 6-е изд. – М.: Академический проект; Трикста, 2008. – 464 с.
10. Леонтьев Д. А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция : выбор личности в непредсказуемом мире / Д. А. Леонтьев // Личность в современном мире : от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества / под ред. Е. И. Яцуты. – Кемерово : Графика, 2002. – С. 3–34.
11. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. Г. Луковицкая. – СПб., 1998. – 170 с.
12. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс : теория и практика / П. В. Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.
13. Лушин П. В. Психология личностного изменения / П. В. Лушин. – Кировоград : Имэкс ЛТД, 2002. – 360 с.
14. Лушин П. В. Экологичная помощь личности в переходной период: экофасилитация : монография / П. В. Лушин. – К., 2013. – 296 с.
15. Максименко С. Д. Структура особистості / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 1–13.
16. Малахов В. С. Неудобства с идентичностью / В. С. Малахов // Вопросы философии. – 1998. – № 2. – С. 43–53.
17. Малицька О. В. Естетичне виховання майбутніх учителів у особистісно орієнтованому освітньому процесі / О. В. Малицька // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2005. – № 4. – 210 с. – С. 26–34.
18. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, и др.; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
19. Особистісно зорієнтоване навчання: метод. зб. / упоряд. С. А. Рубан. – Ірпінь, 2009. – 28 с.
20. Пособие ведущего программ примирения потерпевших и правонарушителей. – К., Украинский центр согласия, 2005. – 56 с.
21. Психология самосознания : хрестоматия. – Самара : БАХРАХ-М, 2007. – 672 с.
22. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
23. Современный психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРО-ЗНАК, 2006. – 490 с.

24. Татенко В. О. Особистісно орієнтований підхід у науці й освіті як предмет психологічної рефлексії / В. О.Татенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 1 (20). – С. 80–86.

25. Тренинг профессиональной идентичности : руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / авт.-сост. Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЕК, 2004. – 280 с.

26. Фромм Э. Искусство любить : пер. с англ. / Э. Фромм ; под ред. Д. А. Леонтьева. – 2-е изд. – СПб. : Азбука, 2002. – 224 с.

27. Шафоростов А. И. Идентичность личности в условиях современной цивилизации / А. И. Шафоростов // Проблемы Земной цивилизации / Иркутский гос. техн. ун-т. – Иркутск, 2003. – Вып. 7, ч. 2. – С. 123.

28. Экофасилитация: самоучитель для взрослых / А. И. Гусев, Я. А. Догадов, Н. В. Зернова [и др.] : под ред. П. В. Лушина, Я. В. Сухенко. – К., 2013. – 224 с.

29. Эриксон Э. Г. Детство и общество : пер. с англ. / Э. Г. Эриксон. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Речь, 2002. – 416 с.

30. Vochner S. Defining intolerance of ambiguity / S. Vochner // The Psychological Record. – 1965. – № 15. – P. 393–400.

31. Clampitt P. G. Managing organizational uncertainty : conceptualization and measurement [електронний ресурс] / P. G. Clampitt, M. L. Williams. – Режим доступу:

[http://www.google.com/search?q=cache:GY66GtUryU8J:www.imetacom.com/otherpubs/research/manorguncertain.pdf+1.%09MacDonald+A.+\(1970\).+Revised+scale+for+ambiguity+tolerance&hl=uk&ie=UTF-8&inlang=ru](http://www.google.com/search?q=cache:GY66GtUryU8J:www.imetacom.com/otherpubs/research/manorguncertain.pdf+1.%09MacDonald+A.+(1970).+Revised+scale+for+ambiguity+tolerance&hl=uk&ie=UTF-8&inlang=ru). – Назва з екрана.

32. Craik R. L. A tolerance for ambiguity / R. L. Craik // Physical Therapy. – 2001. – July. – Vol. 81. – P. 1292.

33. DeRoma V. M. The relationship between tolerance for ambiguity and need for course structure / V. M. DeRoma, M. M. Kanetra, M. L. Kessler // Journal of Instructional Psychology. – 2003. – June.

34. Huber N. An experiential leadership approach for teaching tolerance for ambiguity / N. Huber // Journal of Education for Business. – 2003. – Sept.–Oct. – Vol. 79. – P. 52(4).

35. Owen W. Ambiguity tolerance, performance, learning, and satisfaction : a research direction / W. Owen, R. Sweeney // The Proceedings of ISECON. – San Antonio, 2002. – Vol. 19. – P. 242.

36. Visser M. “Inverted Commas” : a critical reflection on ambiguity in the context of HIV/AIDS [електронний ресурс] / M. Visser. – Режим доступу : <http://www.learndev.org/ambiguity.html>. – Назва з екрана.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ В ПОДАЛЬШІЙ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Автор-укладач: О. Брюховецька, кандидат психологічних наук, доцент.

Передмова

Актуальність дослідження. Модернізація системи освіти України, нове нормативно-правове забезпечення поставили питання необхідності оновлення і переорієнтації змісту, форм і методів навчання і виховання. Оскільки підростаюче покоління живе в стрімко змінюваному світі, одним із головних завдань навчання є не передача викладачами вищих навчальних закладів студентам системи готових знань, умінь і навичок, а оволодіння студентами вміннями та навичками самостійного придбання необхідної навчальної інформації, здатності до продукування «нових» знань шляхом міркувань, шляхом налагодженого процесу навчальної взаємодії, шляхом проведення навчальних дискусій, дебатів, полілогів тощо. Цьому сприяє застосування викладачами *нетрадиційних форм навчання* в освітньому процесі.

Аналіз основних досліджень. Проблеми технологій навчання, їх застосування та ефективності використання у вищих навчальних закладах представлено в працях В. Беспалько, В. Євдокимова, М. Кларіна, Е. Пехоти, Г. Селевко, В. Серікова, С. Сисоевої, І. Якиманської. Теоретичні та практичні аспекти впровадження нових технологій навчання розглянуто в працях В. Беспалько, Л. Буркова, Г. Селевко, Е. Пехоти, Є. Пометун, Л. Пироженко, А. Панченкова, Т. Ремех, О. Саган, О. Стребної та інших вітчизняних і зарубіжних вчених.

Нетрадиційні форми навчання та особливості їх застосування вивчалися у працях Л. Ананьєвої, О. Вербицького, Н. Борисової, І. Драгомирецького, О. Квасової, Л. Міхєєвої, О. Штепи, П. Щербаня, Л. Якубовської та багатьох інших.

Сьогодні при викладанні кожної навчальної дисципліни, зокрема психології, у ВНЗ України широко використовуються як традиційні, так і *нетрадиційні форми навчання*. Їх гармонійне вливання в традиційну систему навчання необхідне на цьому етапі розвитку суспільства. Жодною мірою не відмовляючись від традиційних форм навчання, у вищій школі все частіше використовуються *нетрадиційні форми*, тому що вони більше активізують студентів, розвивають їхні індивідуальні здібності, ерудицію й уяву, сприяють діалогу між викладачем і студентами, виявленню часом суперечливих проблем.

За нашими спостереженнями, застосування нетрадиційних форм навчання в навчальному процесі знімає ряд негативних моментів традиційного навчання. Навчання стає комфортним, суб'єкт-суб'єктним, інтерактивним, дає змогу студентам оволодіти вміннями та навичками з рефлексії власної діяльності, навчає знаходити вихід із найскрутніших ситуацій, виконувати найскладніші навчальні та життєві завдання, оперативно адаптуватися до умов навколишнього середовища, що швидко змінюються, підвищує стійкість людини до стресів.

Проте досвід проведення пілотного дослідження з питань використання нетрадиційних занять у навчальному процесі виявив ряд *проблем, що стосуються професійно-педагогічної підготовки майбутніх психологів*: нерозуміння деякими студентами важливості оволодіння нетрадиційними формами навчання, оскільки процес професійно-педагогічної підготовки психологів в університеті орієнтований на використання традиційних технологій навчання; відсутність у психологів знань про нетрадиційні форми навчання, умінь з організації нетрадиційних занять; відсутність знань, умінь, навичок, досвіду у психологів із застосування нетрадиційних форм навчання в професійно-педагогічній діяльності; відсутність необхідної психолого-педагогічної, методичної літератури з теорії та практики нетрадиційних форм навчання, їх застосування у вищих навчальних закладах.

За результатами пілотного дослідження було зроблено висновок про те, що традиційне навчання у ВНЗ з його традиційними, стандартними формами, методами, засобами, змістом, цілями, завданнями навчання не сприяє готовності майбутніх психологів до застосування *нетрадиційних форм навчання* у подальшій професійно-педагогічній діяльності.

Отже, хоча проблема модернізації традиційних методів навчання у системі вищої школи не є новою, однак комплексне використання *нетрадиційних форм навчання* в процесі підготовки майбутніх психологів з урахуванням засад особистісно-орієнтованого навчання ще не дістало належного розгляду.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні необхідності використання нетрадиційних форм навчання в процесі особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти, розробці й апробації навчальної програми з дисципліни «методика викладання психології у вищій школі» та програми асистентської практики для студентів спеціальності «Психологія» освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр».

3.1. Використання нетрадиційних форм навчання в процесі особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх психологів

3.1.1. Нетрадиційні форми навчання у вищій школі

Динаміка суспільного розвитку, як зазначає В. Кремень, висуває *нові форми організації і функціонування ВНЗ*. У міру еволюції систем вищої освіти від елітарної вищої школи до більш демократичної масової вищої школи і зміщення акценту з *викладання на засвоєння знань* студенти стають більш важливими дійовими особами: як основні клієнти, споживачі, суб'єкти навчання.

Аналіз попередніх досліджень показує зростання уваги до використання *нетрадиційних форм навчання* у вищій школі. Однак існують певні суперечності: хоча сучасні вузи потребують кадрів, які на теоретичному і практичному рівнях володіють нетрадиційними формами навчання і методикою їх застосування, спостерігається відсутність таких викладачів, готових застосовувати нетрадиційні форми навчання у своїй професійній діяльності. Потреба університетів в удосконаленні підготовки психологів визначила необхідність *спеціальної підготовки майбутніх фахівців до застосування нетрадиційних форм навчання у подальшій психолого-педагогічній діяльності* в процесі особистісно-орієнтованого навчання в системі післядипломної педагогічної освіти.

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті закріпила положення про те, що підготовка конкурентоспроможних фахівців є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики. Щоб забезпечити високу якість сформованості професійних умінь і навичок, ми вирішили проаналізувати загальнонавчальні знання, уміння та навички наших студентів та переорієнтувати підготовку майбутніх психологів з інформативної на таку, яка б сприяла розвитку в них пізнавальних, творчих і професійних якостей. Цей етап роботи переконав нас у тому, що наші студенти у своїй навчальній діяльності схильються до традиційної, пояснювально-ілюстративної структури, в якій вони виділяють засвоєння (розуміння), переробку (запам'ятовування) і контроль над засвоєнням навчального матеріалу, і в більшості випадків не можуть пояснити, на які ознаки навчального матеріалу вони орієнтуються, здійснюючи виділення смислових частин, диференціацію головного й другорядного. І це ще одна ознака того, що актуальною є проблема відходу від традиційної методики навчання.

ВНЗ не може не поєднувати сьогодні завдання трансляції знань і досвіду із завданнями їх народження, створення і перетворення. Учіння в цьому зв'язку ми бачимо не тільки як репродуктивну, відтворювальну, а й як продуктивну, творчу діяльність, у процесі якої майбутній спеціаліст не лише засвоює професійно необхідні знання, способи їх здобуття, а й сам створює їх.

Проведений аналіз допоміг нам зробити висновок, що *нетрадиційне* – це таке заняття, на якому його традиційні елементи виконуються нетрадиційними способами і на цій основі структура цього заняття суттєво відрізняється від структури традиційного. На цій підставі можна стверджувати, що *нетрадиційне заняття* – це розвиток, рух структури традиційного заняття.

Отже, якщо хоча б один елемент традиційного заняття буде реалізовано нетрадиційним способом, то вже таке заняття певною мірою можна назвати *нетрадиційним*, або традиційним з нетрадиційним виконанням одного із елементів занять. Зрозуміло, якщо навіть кількість елементів занять, виконаних нетрадиційним способом, буде невеликою, але такою, що сприятиме суттєвій зміні структури заняття, то таке заняття називатимемо повністю нетрадиційним. Річ у тому, що реалізація хоча б одного елемента заняття нетрадиційним способом пов'язана зі зміною тривалості інших елементів занять, а це означає, що автоматично змінюється і структура заняття, а отже, воно стає нетрадиційним. Нетрадиційність заняття виявляється і в його нетрадиційній тривалості, адже таке заняття фактично розпочинається з моменту його підготовки. Власне, саме заняття – це його заключний акорд. Це заняття характерне ще й тим, що якщо у підготовці традиційного заняття основне навантаження лягає на викладача, то у нетрадиційному занятті ми маємо концентрацію вольових, інтелектуальних, емоційних зусиль студентів як під час підготовки до практичного заняття, так і під час його проведення. Тому можна виділити значну пізнавально-організаційну і творчу активність студентів [1; 10].

Особливості *нетрадиційних форм навчання* полягають не у «косметичному» поліпшенні традиційної форми навчання, а у створенні взагалі нової педагогічної філософії, яка передбачає дати кожному студенту надію на можливість повноцінно використати свій внутрішній потенціал за період його навчання у вузі. *Нетрадиційні форми навчання* дають можливість студентам-психологам не тільки творчо засвоювати базові знання, а й опановувати ці знання одразу в контексті своєї професії.

Порівнюючи традиційні і нетрадиційні форми навчання, ми бачимо, що викладач виступає не як інформатор, а як консультант, педагогічний супровідник (фасилітатор) формування та розвитку компетентного студента-психолога. *Нетрадиційні форми навчання* відрізняються від інших технологій навчання нестандартними умовами роботи, що виражаються в особливій атмосфері заняття й особливій ролі викладача на цьому занятті, вони дають змогу розвивати особистість студента з опорою на індивідуальність кожного. Завдяки застосуванню *нетрадиційних форм навчання* створюються ефективні умови навчання, розвитку, саморозвитку, виховання, самовиховання студентів.

Отже, під *нетрадиційними формами навчання* ми розуміємо навчання, що здійснюється на основі взаємодії студента з викладачем, іншими студентами, з навчальним оточенням, з опорою на власний досвід, який і є джерелом пізнання. За нетрадиційних форм навчання викладач не «дає готових знань», активність викладача замінюється активністю студентів, викладач лише грамотно керує освітнім процесом, спонукаючи студентів до самостійного пошуку вирішення навчальної проблеми. Завдання викладача – пробудити в учнях власну ініціативу, активність, викладач виступає в ролі помічника, якщо необхідно – одним із джерел інформації.

За підходом до студентів нетрадиційні методи навчання належать до *особистісно-орієнтованих технологій*, вони засновані на педагогіці співробітництва. У цих технологіях панують суб'єкт-суб'єктні взаємини між викладачем та студентами, у центрі освітнього процесу знаходиться особистість студента, її розвиток. Розвиток особистості полягає в розкритті природних здібностей кожного студента з опорою на його життєвий досвід. Процес навчання протікає в комфортній, безконфліктній обстановці. Педагогіка співпраці передбачає демократизм, партнерство, рівноправність, паритетність. В освітньому процесі панує атмосфера співпраці, співтворчості [17; 20].

У напрямі модернізації *нетрадиційні форми навчання* ми віднесемо до педагогічних технологій, побудованих на основі гуманізації та демократизації педагогічних стосунків, активізації діяльності студентів й ефективності організації та управління процесом навчання. Оскільки нетрадиційні методи навчання передбачають пріоритет особистісних взаємин, демократичність у навчанні, активізацію діяльності студентів, ефективність організації процесу навчання на основі групових і колективних засобів навчання.

До *ознак нетрадиційних форм навчання* ми віднесемо такі: наявність спільної мети (а не однакової для всіх студентів) і чітко спланованого очікуваного результату навчання; опора при навчанні на суб'єктний досвід кожного студента; навчання вибудовується на основі діалогу між ким-небудь, наприклад, викладачем та студентами чи лише між студентами; позитивна взаємозалежність студентів, творчість, співпраця у навчанні; досягнення особистого успіху можливе лише за умови досягнення успіху всіма учасниками освітнього процесу; активність, ініціативність усіх студентів в освітньому процесі; створення комфортних умов навчання, студент повинен відчувати свою інтелектуальну спроможність; передбачає наявність проблемного завдання, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності тощо, виробляється та відстоюється (або змінюється під дією аргументів) власна позиція в атмосфері взаємної підтримки, доброзичливості; виключення домінування однієї думки над іншими, тих, хто

виступає, одного над одним; поєднання індивідуальної, парної, групової, колективної роботи.

Студент на таких заняттях здатний виражати особистісне ставлення до матеріалу, що вивчається, відбувається обмін знаннями, ідеями, думками, способами діяльності. Мета заняття проектується в спільній діяльності викладача та студентів, з урахуванням потреб студентів, з опорою на суб'єктний досвід кожного з них, що характеризує процес навчання як, справді, *особистісно-орієнтований* [20]. Приймається індивідуальність кожного студента як особистість унікальна і неповторна, виключається домінування в освітньому процесі однієї думки над іншою, створюються комфортні умови для навчання, кожен студент відчуває свою інтелектуальну спроможність, забезпечується атмосфера взаємної емоційної та інтелектуальної підтримки, доброзичливості з позитивною взаємозалежністю учнів. У навчальному процесі складаються суб'єкт-суб'єктні стосунки між учасниками освітнього процесу. Викладач стає рівноправним, рівнозначним суб'єктом в освітньому процесі, організатором навчального процесу, помічником, консультантом, інструктором, фасилітатором дискусій.

Зрозуміло, що проблему підготовки висококваліфікованих кадрів неможливо ефективно розв'язати в межах використання лише *традиційних форм і методів навчання*. Одним із найслабших місць у традиційних методах навчання є те, що в активному стані перебуває тільки викладач, студенти ж пасивно сприймають інформацію, тобто навчання має інтелектуально пасивний характер [4; 11].

Сьогодні *підготовка майбутнього психолога до професійно-педагогічної діяльності* часто є предметно-орієнтованою, що не сприяє розвитку майбутнього психолога як особистості, створенню суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками освітнього процесу. У вищій психолого-педагогічній освіті простежується відсутність опори на особистий досвід студентів, що в подальшому ними проектується у власній психолого-педагогічній діяльності [2]. Майбутні психологи знайомі тільки з окремими елементами *нетрадиційних форм навчання*, використання їх на практиці має фрагментарний, епізодичний характер, тому існує величезна проблема предметно-методичної підготовки майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Оволодіти нетрадиційними формами навчання можна тільки в діяльності, завдяки проектуванню, моделюванню, розробці та проведенню нетрадиційних лекцій, семінарських та практичних занять, їх обговоренню, самоаналізу та аналізу, проведенню тренінгів з організації, веденню, управлінню дискусіями, рольовими іграми, а також продумуванню педагогічних, професійних дій викладача під час самостійної професійної роботи. Таким чином, готовність до

використання нетрадиційних форм навчання у подальшій професійно-педагогічній діяльності є аспектом *спеціальної професійно-педагогічної підготовки*.

Знання властивостей нетрадиційних форм навчання, функцій, закладених при їх застосуванні в навчальному процесі, засвоєння загальнопедагогічних і предметно-методичних знань про них, формування практичних умінь і навичок з їх застосування – усе це сприятиме оптимізації підготовки майбутніх психологів до використання нетрадиційних форм навчання в подальшій професійній діяльності.

3.1.2. Інноваційний формат університетської лекції в сучасному освітньому процесі

Необхідною умовою підвищення якості психологічної освіти є внесення змін у методику викладання, які допоможуть зробити *університетську лекцію* методом активного навчання студентів. Від викладачів вимагається цілеспрямоване використання інтерактивних методик навчання, тестових завдань, конкретних ситуацій, щоб на основі теоретичних положень аналізувати суперечливі процеси сучасних перетворень. Проте відмова від традиційної форми лекції вимагає від викладача змін його власної діяльності.

На сучасному етапі *лекція* виступає і як організаційна форма навчання – «специфічний спосіб взаємодії викладача і слухачів (студентів), у межах якого реалізується різноманітний зміст і різні методи навчання», і як метод навчання – «монологічний виклад навчального матеріалу в систематичній і послідовній формах, сконцентрований здебільшого навколо фундаментальних проблем науки».

Водночас у методичній літературі висловлюються неоднозначні думки з приводу *лекції як форми заняття*. Прихильники традиційної дидактики вбачають її *переваги* в тому, що лекція допомагає: у достатньо економній формі сконцентрувати інформацію, передбачену змістом освіти; набагато швидше друкованих видань відреагувати на зміни у законодавчій, нормотворчій базі; деякою мірою компенсувати брак новітніх підручників і посібників; класифікувати і прокоментувати тенденції при значній кількості різних, іноді протилежних, точок зору на певну проблему; зосередитися на найбільш складних питаннях, у яких важко розібратися самостійно; формувати у тих, хто навчається, уміння слухати й усвідомлювати побачене і почуте, здійснювати такі важливі розумові операції, як аналіз, синтез, порівняння тощо; здійснювати безпосередній контакт, емоційний і виховний вплив викладача на слухачів (студентів), чого не може дати жодний підручник; втілювати принцип зв'язку теорії з практикою, висвітлювати результати наукової діяльності як власні, так і колег; найбільш ефективно окреслювати напрями подальшої самостійної роботи.

Опоненти цієї теорії натомість виставляють протилежні доводи: лекція не відповідає новітнім тенденціям підготовки фахівця, що на практиці очікують спеціалістів, які мають не тільки певні знання, але й більшою мірою – вміння та навички роботи; лекція провокує репродуктивне навчання, унаслідок чого гальмується творче самостійне мислення, а семінарське заняття потім перетворюється на її переказ; на сучасному етапі викладач перестав бути єдиним джерелом знань, а тому набагато ефективнішою є самостійна робота слухача (студента) із підручниками, Інтернетом тощо; лекція примушує того, хто навчається, залишатися на позиції об'єкта педагогічного процесу; одночасне спілкування з достатньо великою аудиторією не дає змоги здійснювати диференційований підхід, а тим самим робити лекцію цікавою і корисною як для відмінника, так і для того, хто не вирізняється особливими здібностями; лекція регламентована у часі, а тому не завжди можна висвітлити всі питання належним чином; часом лекції перетворюються на диктант, при якому не всі встигають осмислити сказане викладачем. Тож за психологічними чинниками можна констатувати певне порушення законів перцепції; наявність затверджених кафедрою фондів лекцій не дає змоги повною мірою реалізувати індивідуальність викладача.

Усе перелічене дає підстави окремим вченим стверджувати: «...Настав час усвідомити, що лекція, як загальноаудиторна форма роботи, є найнеефективнішою серед інших форм навчання студентів у вищій школі». Безумовно, така позиція вирізняється своєю категоричністю, але наведені контрдоводи певною мірою вказують шляхи вдосконалення лекції як форми організації навчального процесу.

Тому вважаємо доцільним, поряд із традиційною лекцією, вводити в процес викладання дисциплін нестандартні *форми лекційних занять*.

В основу нетрадиційних форм лекцій покладено такі *принципи контекстного навчання*:

- *Принцип проблемності*. Цей принцип передбачає подання лекційного матеріалу у вигляді проблемних ситуацій і залучення слухачів до спільного аналізу та пошуку рішень.

- *Принцип ігрової діяльності*. Для активізації слухачів доцільно використовувати ігрову діяльність за допомогою ігрових процедур: розігрування ролей, мозкової атаки, бліц-гри тощо. Застосування їх на початку лекції сприяє зняттю емоційного напруження, створенню творчої атмосфери та формуванню пізнавальної мотивації. Нині успішно застосовуються на практиці навчання ділові ігри, які допомагають у формі ділової гри розв'язувати серйозні професійні задачі як навчального, так і дослідницького характеру.

- *Принцип діалогічного спілкування.* Активізація лекції передбачає використання певних методичних прийомів підключення слухачів до діалогічного спілкування, яке відбувається у вигляді зовнішнього та внутрішнього діалогів.

- *Принцип спільної колективної діяльності.* Проведення невеликих дискусій у процесі лекції під час аналізу та вирішення проблемних ситуацій допомагає створити активну, творчу та емоційно позитивну атмосферу.

- *Принцип двоплановості.* Двоплановість полягає у впровадженні в лекцію ігрових елементів: перший – умовний, ігровий; другий – реальний, спрямований на формування та розвиток здібностей і навиків за спеціальністю [19].

Відповідно до вищевказаних принципів можна виділити такі *нетрадиційні види лекцій*, спрямовані на розкриття творчого потенціалу та розвиток креативних здібностей студентів.

Міні-лекція. Може проводитися викладачем на початку будь-якого виду аудиторних занять (семінарського, практичного або лабораторного) протягом десяти хвилин по одному з питань теми, що вивчається.

Багатоцільова лекція оснований на комплексній взаємодії окремих елементів: подачі матеріалу, його закріплення, застосування, повторення і контролю.

Проблемна лекція – це апробація багатоваріантних підходів до вирішення представленої проблеми, вона активізує особистий пошук студентів, пошукову та дослідницьку діяльність. Лекція припускає наявність проблемного питання, яке розглядається шляхом дослідницької навчальної діяльності студентів. Викладач виступає керівником процесу пізнання, керує дослідницькою діяльністю студентів з вирішення проблемного питання, намагаючись викликати внутрішню потребу студентів вирішити проблемну задачу, стати активними, ініціативними, динамічними дослідниками, співавторами процесу добування «нових» знань.

За допомогою проблемної лекції забезпечується досягнення трьох основних дидактичних цілей: засвоєння студентами теоретичних знань; розвиток теоретичного мислення; формування пізнавального інтересу до змісту навчальної дисципліни та професійної мотивації майбутнього спеціаліста. Проблемна лекція передбачає високу активність студентів та ефективність засвоєння інформації. Це досягається шляхом самостійної роботи студентів під час лекції.

Такий тип лекцій включає *два етапи*: 1) мозкову атаку; 2) селекцію ідей.

Лекція-брейнстормінг («мозкова атака»), як вид проблемної лекції, використовує частково-пошукові методи, а саме: лектор створює проблемну ситуацію і спонукає студентів до пошуку вирішення. Мозкова атака передбачає генерацію ідей без критики, колективне розв'язання проблеми. На дошці записуються всі запропоновані ідеї. Після цього викладач разом із студентами

обговорює критерії їх відбору. Ретельно опрацьовується кожна ідея, кожен варіант розв'язання проблеми, обґрунтовується прийняття чи відкидання ідеї.

Ефективність засвоєння інформації, здобутої шляхом мозкової атаки, значно вища, ніж тоді, коли її подає викладач. Такі лекції доцільно проводити за темами і проблемами, принциповими для навчальної дисципліни: матеріал, здобутий таким шляхом, не тільки ефективно засвоюється, а й тривалий час зберігається в пам'яті.

Піком проблемного навчання є використання *евристичних методів*, тобто викладач, готуючись до лекції, підбирає й компонує навчальний матеріал так, щоб слухачі (студенти) самостійно виокремили з нього проблему і на семінарському занятті продемонстрували власні варіанти її вирішення.

Полемічна лекція. Вміст досліджуваного матеріалу освоюється шляхом постановки і вирішення дискусійних проблем, вибудовування полеміки. При цьому студенти одержують можливість висловлювати абсолютно протилежні думки з проблем, що обговорюються. Викладач керує полемікою, висловлюючи думки, які можуть бути абсолютно не узгодженими з його власною думкою і судженнями студентів з обговорюваного питання, з метою розпалювання дискусійної активності студентів. Після закінчення полемічної лекції студенти чітко формулюють висновки, ключові фактори, аргументи, доводи розглянутих полемічних питань.

Лекція-дискусія проводиться з метою підвищення суб'єктної пізнавальної активності студентів, формування особистісного ставлення до досліджуваного матеріалу, розвитку критичного мислення студентів, створення комфортних умов взаємонавчання, взаємодії студентів.

До цього виду лекції необхідно, щоб був підготовлений не тільки викладач, а й студенти. Студенти мають можливість прочитати необхідну літературу, розглянути різноплановість досліджуваного питання, що дасть змогу на самій лекції відчувати себе рівнозначними, рівноправними суб'єктами освітнього процесу. Методика читання таких лекцій полягатиме спочатку в поетапному усному обговоренні проблемного питання лекції, з розглядом різних позицій, точок зору по ньому, з можливістю відображення різних поглядів з питання вітчизняних і зарубіжних вчених, а також з можливістю висловлення власних позицій студентів.

Лекція-бесіда. Окрім питань студентів, вона допускає викладення ними своєї точки зору з того чи іншого питання. На такій зустрічі лектор і сам повинен ставити запитання студентам, щоб почути їхні висловлювання, викладення їхньої позиції. Так утворюється підґрунтя для обміну думками, для бесіди. Методична специфіка лекції-бесіди полягає в тому, що лектор виступає і в ролі інформатора, і в ролі співбесідника, що вміло скеровує діалог зустрічними запитаннями.

Лекція-бесіда може перетворитися на *лекцію-диспут*, і, так би мовити, природним шляхом, унаслідок запланованих дій лектора. Одна з функцій лектора – короткий виступ на початку зустрічі, але потім триває не просто розмова-діалог зі студентами, а полемічна бесіда. Функції лектора передбачають таку постановку запитань, яка веде до зіткнення думок, і до пошуку аргументів, до поглибленого аналізу проблем, що розглядаються. Тему дискусії потрібно обирати і розробляти попередньо, вона повинна надавати можливість учасникам дискусії прийти до кінцевого результату, до істини.

Лекція-дебати спрямована на підвищення пізнавальної активності студентів, набуття навичок роботи в групі, формування особистісного ставлення до досліджуваного матеріалу, сприяння набуттю умінь відстоювати власні позиції, умінь толерантного ставлення один до одного та до різних точок зору.

Проблема і питання, що розглядаються на лекції, повинні бути дискусійними. До цього виду лекції також заздалегідь готуються і викладач, і студенти. Студентська аудиторія об'єднується в 2–3 дискусійні групи, кожна група пояснює свою позицію з обговорюваного питання і наводить серію ствердних аргументів, причому доводи не просто наводяться, група намагається переконати іншу частину аудиторії у правильності своєї позиції. Отже, точаться дебати, під час яких кожна група переконує в правоті саме своєї позиції. Після дебатів студенти приходять до певних висновків з обговорюваної проблеми.

Проективна лекція. Лекція цього виду може застосовуватися тоді, коли необхідно ознайомити студентів з великим обсягом інформації, яка значною мірою не вимагає критичного ставлення до неї; з інформацією загальноприйнятою в науці; з матеріалом, який вимагає поняття, прийняття, запам'ятовування. Під час такої лекції кожен студент бере участь у навчанні інших. Для кожного студента готується інформаційний пакет (або студенти заздалегідь готують самі свій інформаційний пакет, ведучи пошук необхідної до розглядання інформації), який містить певну частину лекційного матеріалу.

Спочатку студенти об'єднуються в домашні групи, де працюють над своєю певною частиною теми. Завдання студентів ознайомитися з інформацією самостійно, «пропустити її через себе», запам'ятати і надалі зуміти відтворити цей матеріал у цій групі. У домашній групі вислуховуються всі її члени в певній послідовності, щоб не порушувати послідовність подання та опрацювання матеріалу. Кожен студент прагне цілком опанувати матеріал лекції. Після закінчення роботи в первинних – домашніх групах – студенти об'єднуються у вторинні групи – експертні, де збираються по одному представнику з кожної домашньої групи. Таким чином, в новій групі зустрічаються студенти, які є «знавцями» тільки у своїй частині лекційного матеріалу. Закріплення лекційного матеріалу на такій лекції може проходити різними способами, наприклад,

студенти знову можуть об'єднатися в первинні – домашні – групи та опрацювати весь лекційний матеріал повторно. Інші варіанти – опитати студентів письмово, відобразити основний зміст лекційного матеріалу у конспектах, схематично відобразити опрацьований матеріал у вигляді схем, таблиць, малюнків, записати особистісне ставлення до вивченого, те, що викликало неоднозначне ставлення до матеріалу.

Створюються умови для навчальної взаємодії студентів одного з одним, студенти отримують навички в організації власної пізнавальної діяльності, можливість вибудовування особистісної освітньої траєкторії розвитку, формуються навички публічної презентації вивченого матеріалу, захисту своєї точки зору на проблему, розвиваються навички міжособистісного спілкування.

Інтеграційна лекція. Це лекція, на якій пізнаються не тільки загальні закономірності певного процесу, досліджуваного предмета, явища, концепції, але і паралельно, на такій лекції відображається суть досліджуваних процесів, різні його аспекти, наприклад, стосовно окремих методик викладання, з проведенням аналогій при вивченні цього поняття у різних суміжних науках, відповідних навчальних предметах. Лекція відрізняється інформативністю, об'ємністю досліджуваного матеріалу. Інтеграційну лекцію може вести не один викладач, а кілька, кожен з них викладає «свою» частину матеріалу.

Лекція-провокація (лекція із заздальгидь запланованими помилками). Розроблена для розвитку у студентів вміння оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, виокремлювати недостовірну або неточну інформацію. Такі вміння можна формувати, використовуючи принцип ігрової діяльності – конфліктності, проблемності, спільної діяльності.

Після оголошення теми викладач повідомляє, що в лекції буде допущено певну кількість помилок різного типу – змістових, методичних тощо. Попередньо викладач занотовує перелік цих помилок і наприкінці заняття озвучує їх. Кількість помилок залежить від характеру і змісту лекції, а також підготовленості студентів. Наприкінці заняття вони повинні вказати на ці помилки, порівняти з переліком викладача, а далі разом з ним чи самостійно знайти правильні рішення.

Під час лекції створюються умови, за яких студенти змушені активно працювати: слід не просто запам'ятати інформацію, а проаналізувати та оцінити її. Важливим є й особистісний момент: цікаво знайти у викладача помилку і перевірити себе: чи можу я це зробити? Таким чином, виникає своєрідний азарт, який активізує пізнавальну діяльність студентів.

Поведінка слухачів на такій лекції характеризується двоплановістю: з одного боку, сприймання й осмислення навчальної інформації, а з іншого – своєрідна гра з викладачем. Саме така поведінка властива учасникам ділових ігор

та інших ігрових процедур, що дає змогу використовувати лекцію із запланованими помилками як підготовку до них.

Лекція-конференція. Проводиться за схемою наукових конференцій. Складається із задалегідь поставленої проблеми і системи доповідей по кожному питанню, що висвітлює проблему. При цьому виступ готується як логічно закінчений текст, який є результатом самостійної роботи студента. Функція викладача полягає у керуванні підготовкою таких доповідей. Під час лекції викладач може дещо узагальнити матеріал, допомогти «лектору-початківцю» з числа студентів, якщо йому не зовсім вдається відповісти на запитання аудиторії. Такий вид лекцій, з одного боку, значно підвищує роль самопідготовки, з іншого – дає змогу виявляти резерви науково-педагогічних кадрів.

Лекція-прес-конференція – викладач оголошує тему лекції і просить студентів протягом 2–3 хвилин подати у письмовій формі запитання, які їх найбільше цікавлять. Сама лекція будується не як відповідь на кожне поставлене запитання, а у вигляді чіткого розкриття теми, в процесі якого формулюються відповідні відповіді. При достатньо високому рівні підготовленості аудиторії висвітлення питань може відбуватися за участю найсильніших студентів, які займають місце поруч із викладачем. На завершення лекції викладач проводить підсумкову оцінку запитань як відображення знань та інтересів слухачів.

Кіно(відео)лекція. Допомагає розвитку наочно-образного мислення у студентів. Лектор здійснює підбір необхідних кіно(відео)матеріалів з теми, що вивчається. Перед початком огляду студентам доводиться цільова установка, в процесі огляду кіно(відео)матеріалів лектор коментує події, що відбуваються на екрані.

Лекція-візуалізація. Це передача усної інформації, перетвореної на візуальну форму технічними засобами навчання. Лектор широко використовує такі форми наочності, які самі виступають носіями змістової інформації (слайди, плівки, планшети, креслення, малюнки, схеми тощо). Для цього виду занять характерне широке використання так званих опорних сигналів, коли вся інформація кодується у вигляді певних символів, знаків, а потім викладач коментує їх функціональні й системні взаємозв'язки. В основу її покладено принцип наочності, викладач виступає в ролі коментатора. Таке викладання поглиблює розуміння проблеми, теми, привчає студентів користуватися різними знаковими системами. Умовою успішної підготовки лекції-візуалізації є наявність комплексу технічних засобів навчання.

Лекція-візуалізація найефективніше може бути використана при викладанні узагальнювальних та абстрактних тем, які важко сприймаються в традиційних формах, а також на початку навчання – для підвищення зацікавленості студентів дисципліною.

Лекція-екскурсія. Досить нетрадиційний вид лекції, оскільки проводиться не у звичній для всіх аудиторії, а передбачає виїзд безпосередньо на виставки, до музеїв тощо. Сама обстановка стає своєрідною наочністю, яку неможливо відтворити в умовах навчального закладу.

Лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку (інтерактивна лекція) передбачає активний діалог з аудиторією, дає можливість підтримувати постійний контакт з аудиторією, що є дуже важливим у процесі навчання, а також здійснювати контроль за якістю засвоєння матеріалу. Це сприяє кращому засвоєнню знань завдяки високій розумовій активності студентів.

Лекція можлива як за допомогою звичайних вербальних (словесних) засобів, так і за допомогою технічних засобів навчання у спеціально обладнаних аудиторіях. Якщо лектор іде традиційним шляхом, то це дещо нагадує лекціо-бесіду з тією різницею, що максимальне навантаження під час відповіді на запитання випадає на самих студентів. Лише у тому випадку, коли ніхто в аудиторії не зможе дати правильної відповіді, викладач роз'яснює сам. Узагалі, у процесі підготовки і проведення інтерактивних лекцій бажано заздалегідь роздати необхідний дидактичний матеріал, методичні рекомендації з вивчення теми, щоб аудиторія, готуючись до цього заняття, виписала до зошитів визначення, найбільш важливу інформацію. Лектор же з'ясовує, наскільки зрозуміло те, що опрацьовувалося самостійно, і коментує найбільш складні місця.

Позитивні боки інтерактивної лекції очевидні. По-перше, долається перша вада, за яку критикують лекції: студент перестає бути пасивним об'єктом навчання, а готується не тільки до семінарських і практичних занять, а й до лекції. По-друге, вдається здійснювати диференційований підхід, діагностуючи рівень обізнаності в темі. По-третє, з'являється час на детальний розгляд найбільш складних моментів лекції, оскільки не потрібно диктувати основні положення і визначення – вони вже зафіксовані в конспектах.

Бінарна лекція. Сама назва вказує, що в аудиторії водночас знаходяться два лектори. Така лекція доцільна, коли, наприклад, існують різні підходи до вирішення проблемних питань і кожний з викладачів відстоює власні позиції. Вона доцільна і для здійснення міжпредметних зв'язків, коли одна проблема стає інтегральною для викладачів різних кафедр.

Бінарна лекція є міні-грою, що створює емоційну, позитивно забарвлену основу і підвищує зацікавленість студентів. Вона передбачає високу міру імпровізації в поведінці лекторів, виступи яких повинні бути природними і невимушеними. Один з методичних прийомів досягнення мети – введення в лекцію нової для партнера інформації, на яку той повинен відреагувати. Це створює ситуацію імпровізації, а в студентів викликає довіру і прийняття подібних форм навчання.

Практика застосування бінарної лекції дає вищий рівень активності студентів у сприйманні, мисленні й діях; робить проблемним не тільки зміст, а й форму викладу, що активізує мислення студентів; дає можливість передати більший обсяг інформації за рахунок переконструювання матеріалу і підтримки високого рівня уваги й інтересу студентів; дає більший педагогічний ефект у тому разі, коли тема принципова для цього предмета; виробляє альтернативність мислення, повагу до іншої точки зору; підвищує культуру ведення дискусії за рахунок демонстрації подібних рис викладача й участі в ній самих студентів. Бінарні лекції спонукають студентів до активного творчого процесу.

Якщо два або більше лектори розглядають одну, спільну для них, тему в одній і тій же аудиторії, відповідаючи при цьому на запитання студентів або ведучи з ними бесіду, то виникає ситуація, відома під назвою «*круглий стіл*». Ця методика, що отримала поширення в лекційній практиці, максимально демократизує спілкування лекторів і студентів, тому що передбачає їхню рівність як співбесідників, котрі колективно обговорюють якусь проблему. Однак і за «*круглим столом*» є лідери – спеціалісти з конкретних питань. Повинен бути і лідер-організатор, функції якого полягають у тому, щоб слідкувати за регламентом, дисциплінувати учасників бесіди, тощо.

Лекція з коментуваннями. Лекція з коментуваннями надає змогу записувати в зошиті всі коментарі, які виникають у студентів з обговорюваних питань цієї теми. Студент ділить зошит на дві частини вертикальною лінією. З лівого боку зошитового листа записує основні положення з кожного питання, що розглядалося на лекції, а в другій частині, праворуч – наводить конкретні коментарі, думки, ідеї, питання, що виникають у нього. Студенти під час лекції відображають особистісне ставлення до досліджуваного матеріалу, виділяють та акцентують увагу на тому, що викликало неоднозначне ставлення до матеріалу.

Процес засвоєння матеріалу стає активним, усвідомленим; розвивається педагогічне мислення студентів, формуються навички передачі думок за допомогою письмової мови, розвивається логіка суджень, самостійність мислення.

Лекційні спецкурси зазвичай виходять за межі навчальної програми, значно розширюючи й поглиблюючи наукові знання, одержані в межах програми, полегшують їх творче осмислення. Через спецкурси студенти вводяться в проблематику певної наукової школи, проходять школу творчого пошукового мислення. Найчастіше спецкурси читаються на матеріалі науково-дослідної роботи лектора.

Як показує практика, питання після лекції – і за витраченим часом, і по виховній значущості такого виду контакту з слухачами (студентами) – нерідко перетворюються на самостійний вид роботи лектора. Це означає, що можна

говорити про право на існування особливої активної форми: *лекції-брифінгу*. Така лекція складається з короткого (15–20 хвилин) повідомлення лектора і його відповідей на запитання студентів (45–60 хвилин). Принципово нових елементів методики лекція-брифінг не пропонує, але під час підготовки необхідно особливо ретельно продумувати зміст і форму вступного повідомлення. Воно має бути інформативним, зрозумілим, коротким, композиційно завершеним.

Зрозуміло, що будь-яка класифікація є достатньо умовною, тож тільки від самого викладача залежить, які форми і методи роботи обрати під час лекції. Це певною мірою залежить і від досвідченості лектора, і від рівня його методичної підготовленості.

Позитивність нетрадиційних лекцій очевидна: по-перше, долається головна вада, за яку критикують лекції: студент перестає бути пасивним об'єктом навчання, а готується не тільки до семінарських і практичних занять, а й до лекції, на якій, до речі, дозволяється виставляти оцінки; по-друге, вдається здійснювати диференційований підхід, діагностуючи рівень обізнаності в темі; по-третє, з'являється час на детальний розгляд найбільш складних моментів лекції, оскільки не потрібно надиктовувати основні положення і визначення – вони вже зафіксовані в конспектах.

Безумовно, обираючи *нетрадиційний вид лекції*, викладач обов'язково повинен зважити, чи готова до такої діяльності аудиторія. Неабияке значення має і психологічна готовність до експерименту самого викладача. Від викладача вимагається значно більше активності і творчості, ніж тоді, коли лекція відбувається у формі переказу вчитаних у книгах або давно відомих істин. Тому сьогодні пошуки нових можливостей лекції пов'язуються здебільшого з *удосконаленням діяльності викладача* – його ораторського мистецтва, педагогічної майстерності, з володінням новими технологіями. Викладач на лекції з'являється як суб'єкт власної пізнавальної діяльності, як творча особа. Він не може бути звичайним транслятором культурно-історичного досвіду і наукових знань. В аудиторії він з'являється як людина, у якої є *свій погляд* на науку, на процеси, які відбуваються в ній, на її історію і сучасний стан, у нього є *свій вклад* у цю науку. На лекції якраз і треба, і можна передати своє ціннісне ставлення до різних аспектів наукового матеріалу. Безпристрасне й об'єктивістське ставлення викладача-лектора до змісту лекції, як показує досвід, знижує інтерес слухачів. Дуже важливо також зберігати власне зацікавлене ставлення до предмета, сприймати свій предмет і конкретний навчальний матеріал як колективний досвід багатьох, куди включений і твій пошук, в якому звучить і твій голос, як особистісне ставлення, як виразна інтонація, як авторитетна думка, як бездоганний аргумент.

Особливо слід згадати *мультимедійні засоби* в аудиторному викладанні. Психологія сприйняття, властива сучасним студентам, має на увазі засвоєння інформації здебільшого візуальними рецепторами. Викладацькі стратегії динамічно відгукнулися на це. Тепер без підтримки програмою PowerPoint не читається жоден курс. Причому йдеться не про візуалізацію тих або інших матеріалів, а про істотне їх переструктурування шляхом внесення до процесу візуалізації. Іншими словами, PowerPoint не просто розміщує картинки на екрані монітора або на великому екрані, він вимагає абсолютно нового погляду на концепцію лекції, її структуру, тезовий характер викладу матеріалу, включення звукової доріжки, відео тощо [3; 4].

На закінчення зазначимо, що, втративши з часом свою основну якість (читання), *лекція* набула багато достоїнств як спосіб навчання, як наукова комунікація. У неї є перспективи подальшого розвитку як незамінного засобу спілкування в освіті. Сьогодні вже не занадто виправдовують себе довгі лекційні курси – увесь предмет усним способом навряд чи можна викласти. Проте як орієнтація в науці, як її проблематизація, як зразок системного погляду на науку і як приклад наукової аргументації лекції навряд чи зникнуть.

Використання всіх вищеописаних *нетрадиційних університетських лекцій* сприяє розвитку й активізації у студентів їхніх творчих можливостей, критичного мислення, здатності мобілізувати свій інтелектуальний потенціал, спонукає їх до імпровізації, використання незапланованих наперед засобів професійної комунікації, створює умови для інтелектуально-творчого самовираження, навчає культури педагогічного спілкування, будує гуманні стосунки з ними, створює умови для вираження потенційних можливостей кожного, аналізує якість засвоєння студентом теоретичних знань.

Отримані студентами теоретичні знання потім закріплюються на *семінарах*.

3.1.3. Нетрадиційні форми семінарських та практичних занять

Семінарські заняття, на думку А. Матюшкіна, сприяють розвитку творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань у процесі навчання у ВНЗ [12; 15]. Таку можливість дають *семінар-дискусія, семінар-дослідження, семінар-взаємонавчання, семінар-конференція, семінар-колоквіум, семінар-ділова гра, підсумковий (синтетичний) семінар, семінар-розгорнута бесіда та інші*.

Семінари, як традиційна форма навчання, використовуються від стародавніх часів. Сьогодні у вищій школі вони мають переважно практичний характер, що створює сприятливі умови для їх застосування з метою розвитку професійного мислення, формування навчально-пізнавальної активності й творчого використання знань у навчальних умовах. Професійне застосування

знань передбачає вільне володіння категорійно-понятійним науковим апаратом. Студенти повинні навчитися виступати в ролі доповідачів та опонентів, набувати вмінь і навчок визначення інтелектуальних проблем та їх розв'язання, доведення і спростування, відстоювання своїх поглядів, демонстрування досягнутого рівня теоретичної підготовки. Якісному виконанню цих відповідальних завдань сприяють різноманітні прийоми та способи активізації практичних занять. Перебіг семінару і характер обговорення на ньому складних теоретичних і практичних наукових проблем створюють сприятливі умови для їх моделювання і всебічного аргументованого аналізу. Тому викладач має удосконалювати методику обговорення питань, які підлягають вивченню, уникати заслуховування виступів тільки окремих, найбільш сумлінних та активних студентів, а навпаки – організувати колективну роботу, яка забезпечує активну участь у ній кожного студента.

«Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» визначає, що *семінарське заняття* – форма навчального заняття, на якому викладач організовує дискусію навколо попереднього визначення тем, до яких слухачі готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань. Отже, звертаючи увагу саме на цю форму роботи, ми вирішили розробити систему семінарських занять, яка б сприяла творчій співпраці в діалозі «викладач – студент», «студент – студенти», «викладач – студент – студенти» [16].

Головні цілі наших семінарських занять: 1) ознайомлення студентів з особливостями самостійної роботи з літературою, навчання відбирати головне, потрібне, озброєння їх способами самоаналізу, самооцінки; 2) навчання студентів планувати й регулювати свою самостійну діяльність, озброювати вмінням виконувати поставлені завдання найраціональнішими способами; 3) навчання способів розумових дій; 4) формування вмінь написання конспекту, тез, реферативного повідомлення, аналітичного огляду, анотації, рецензії, доповіді тощо; 5) шляхом імітації майбутньої практичної діяльності формування професійної компетентності [12].

Семінари можна проводити у нових, нетрадиційних формах, розгляньмо ж їх більш детально.

Семінар-дискусія організується як процес діалогічного спілкування учасників, під час якого відбувається формування практичного досвіду обговорення та розв'язання теоретичних проблем, теоретико-практичного мислення майбутнього фахівця. Особливістю розвитку семінарського заняття є забезпечення рівноправної та активної участі кожного учня в аналізі теоретичних положень, вірогідних рішень, в оцінці їх правильності та обґрунтованості. Дискусія створює специфічне психологічне тло під час спілкування різноінформованих партнерів – членів навчальної групи (на відміну від

спілкування з різноінформованим партнером-педагогом). Це вивільняє творчі інтелектуальні здібності студентів, різко знижує бар'єри спілкування, підвищує його продуктивність.

Необхідні умови виникнення плідної дискусії – рівень знань студентів, методична майстерність педагога і всебічна підготовленість семінару. Важливою вимогою є також уміння студентів *дискутувати*. Цього мистецтва слід навчати поступово. Тому рекомендується спочатку застосовувати прості форми дискусії, а згодом – методично і змістовно складніші [6].

Найпростіша форма дискусії – обговорення протягом короткого часу певної проблеми в групах із кількох осіб, а потім аналіз результатів цих обговорень у складі всієї групи. Інший варіант: спочатку студенти індивідуально протягом п'яти хвилин вивчають проблему і готують кілька запитань; потім створюються пари й обговорення цих проблем проводиться попарно в межах 10 хвилин; після цього пари об'єднуються в малі підгрупи з 4–6 осіб, які продовжують аналіз проблем протягом 20 хвилин. Наприкінці заняття результати обговорень аналізуються шляхом загальногрупової дискусії.

Дискусію також можуть спричинити повідомлення якогось студента або педагога, *елементи мозкової атаки* або *ділової гри*. У першому випадку студенти намагаються висунути якомога більше ідей, не критикуючи їх, а потім виокремлюють найбільш змістовні, які обговорюють, оцінюють можливості їх доведення або спростування. У другому випадку семінар-дискусія проводиться шляхом виконання студентами певних ролей. Це, звичайно, ведучий, опонент чи рецензент, логік, психолог, експерт та інші особи, залежно від конкретної ситуації.

Безумовно, особлива роль в якісній організації такого заняття належить викладачеві. Він має *підготувати студентів до активної участі в дискусії*: правильно підібрати актуальну тему, яка становить для студентів певний професійний інтерес; чітко визначити проблему для дискусії та окремі підпроблеми, які розглядатимуться під час семінару; підібрати основну і додаткову літературу для всієї групи і для доповідачів; розподілити ролі й форми участі студентів у колективній роботі; підготувати студентів, які виступають у ролі доповідачів, опонентів, рецензентів та інших осіб.

Високої педагогічної майстерності вимагає керування усім семінаром, а особливо – відкриттям та проведенням дискусії. Тому викладач має володіти методичними прийомами її проведення. Викладач повинен мати певний запас проблемних питань, які можна додатково обговорювати, щоб не давати дискусії згаснути. При цьому він має за допомогою цих питань і певної емоційної поведінки забезпечити всебічний аналіз проблеми, не допускати переходу дискусії на другорядні проблеми, а також перетворення дискусії на діалог кількох

найбільш активних студентів або окремих студентів і педагога, забезпечити широку й активну участь у ній усіх учасників навчальної групи; не випускати з поля зору хибні судження щодо предмета дискусії та залучати студентів до їх обговорення і пошуку правильної відповіді, стежити за тим, аби предметом аналізу було певне судження, а не сам студент, який його висунув, порівнювати різні погляди та залучати студентів до їх активного і всебічного аналізу тощо.

На завершення семінару-дискусії викладач робить загальні висновки, аналізує й узагальнює результати колективного обговорення, підводить студентів до конструктивного висновку, який має теоретичне і практичне значення, оцінює внесок кожного студента в перебіг семінару і розв'язання проблеми дискусії, дає завдання для самостійного вивчення тощо.

Можна запропонувати й інші *різновиди семінару-дискусії: суперечки рядів* – педагог проти студентів (коли він наводить контраргументи на їхні відповіді) чи студенти проти викладача; *ігрова контрольна робота* тощо.

Однією з форм семінару з використанням різних прийомів активізації учнів є *семінар-дослідження*, який з успіхом можна застосовувати для навчання студентів вищих навчальних закладів, під час вивчення певних спецкурсів для аналізу актуальних теоретичних і практичних проблем. Цей семінар має багато різновидів. Найпоширеніші серед них: *семінар-дослідження з підготовкою і заслуховуванням певних доповідей чи рефератів; семінар з використанням окремих аспектів методики організаційно-діяльної гри*, який вважається дієвим способом загального розвитку, формування методологічного мислення, вироблення навичок та вмій продуктивної розумової діяльності.

Семінар-взаємонавчання. В інтерактивних технологіях дослідники значну увагу приділяють *взаємонавчанню*, яке потребує колективної, групової співпраці, де студенти працюють разом і виступають з викладачем рівноправними партнерами, які прагнуть порозумітися та навчитись один у одного. Спілкування також має важливе значення в процесі формування інтересу до предмета – у ньому відбувається процес розвитку взаємозв'язку інтересів викладача та студента: виникають нові спільні інтереси та закріплюються вже існуючі. Взаємини, що виникають як результат спільної пізнавальної діяльності, сприяють створенню зв'язків предметної основи курсу із змістовими та результативними компонентами та з особистісним статусом викладача й студента. Ці зв'язки безпосередньо впливають на рівень розвитку інтересу студента до предмета.

На *семінарі-взаємонавчанні* розглядаються чотири-шість тем, але кожен студент особливо глибоко вивчає одну проблему. Студенти сідають попарно відповідно до своєї теми і за командою педагога за визначений час викладають один одному зміст проблеми, обговорюють спірні моменти, доходять спільної

думки. Після цього перший, або непарний, ряд зсувається на одне місце. Дії повторюються.

Семінар-конференцію проводять після вивчення певного розділу програми. У підготовці до нього використовують більше джерел інформації: тривалі спостереження, матеріали екскурсії, результати дослідів, літературу. Доцільно також запрошувати на такі заняття фахівців з обговорюваної проблеми. На завершення викладач аналізує та оцінює зміст доповідей, стисло характеризує виступи, за потреби робить доповнення й виправляє помилки, радить студентам, як працювати над проблемою надалі, якщо вона їх зацікавила. За доповіді, повідомлення і змістовні доповнення він виставляє студентам оцінки.

Цей вид семінару має різновиди. Деякі серед них: *семінар – теоретична конференція*: проводять зі студентами кількох груп курсу на основі вивчення об'ємного розділу чи цілої дисципліни; *семінар-прес-конференція*: кілька студентів готують повідомлення з вузлових питань, а всі учасники долучаються до їх обговорення.

Семінар-гра перетворюється на дуже популярну і поширену форму навчального заняття і допомагає не лише закріпити отримані знання та навички, а й відпрацювати вміння їх використовувати (компетенції).

Гра має виняткові можливості у формуванні професійної майстерності, оскільки допомагає максимально зблизити навчання з діяльністю фахівця. Гра в навчальному процесі цікава і з точки зору інших її *особливостей*: має яскраво виражену мотивацію до пізнавальної діяльності, оскільки здійснюється у своєрідній формі; дає можливість випробувати різні стилі спілкування і взаємодії в групі; прискорює процес засвоєння знання; дає змогу усунути стереотипи в сприйнятті і мисленні; усуває психологічний бар'єр у виконанні яких-небудь навчальних або виробничих функцій; сприяє набуттю досвіду дії в нестандартній ситуації тощо.

Крім того, семінар-гра вносить у процес навчання певні *позитивні моменти*: підвищення інтересу до навчання на тлі позитивних емоцій і відповідно результативність навчання; розвиток у студентів творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок та вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем; удосконалення навичок професійного спілкування.

Викладачами ВНЗ розроблено також інші різновиди нетрадиційних семінарів: *семінар запитань і відповідей*; *семінар – розгорнута бесіда*: передбачає попередню підготовку студентів з визначених завдань; *семінар – колективне читання*: студенти зачитують тексти, коментуючи їх зміст з позицій розвитку сучасної науки; *семінар, що передбачає усні відповіді студентів з подальшим їх обговоренням*; *семінар, що передбачає обговорення й оцінювання письмових*

рефератів студентів; семінар-розв'язання проблемних завдань: проводять на основі створення проблемних ситуацій, виокремлення проблемних завдань і праці над їх розв'язанням; *семінар-«мозковий штурм»*: студенти завчасно ознайомлюються з важливими проблемними завданнями, які потребують розв'язання; під час семінару вносять конкретні пропозиції щодо розв'язання проблеми. Усі пропозиції записують, систематизують і визначають найдоцільніші.

Важливу роль у формуванні професійної зрілості студентів відіграють *дослідницькі семінари*, що є вищою сходинкою навчальної діяльності. Вони спрямовані на формування у студентів навичок та вмінь проведення наукових досліджень, під час вивчення певних спецкурсів для аналізу актуальних теоретичних і практичних проблем. Цей вид семінару має багато різновидів. Найпоширеніші серед них: *семінар-дослідження з підготовкою і заслуховуванням певних доповідей чи рефератів*; *семінар з використанням окремих аспектів методики організаційно-діяльної гри*, який вважається дієвим способом загального розвитку, формування методологічного мислення, вироблення навичок та вмінь продуктивної розумової діяльності; *панорамний семінар*, який допомагає поглянути на тему, розглянуту на лекційному занятті «з усіх боків», систематизувати, поглибити, узагальнити отримані знання, з можливістю висловлювання власних думок, суб'єктивної думки з обговорюваних питань; *позиційний семінар* передбачає глибоку теоретичну підготовку до нього студентів з виробленням своєї позиції з обговорюваної теми. Студенти об'єднуються в групи, де члени однієї групи дотримуються і відстоюють свою позицію з проблемного питання. Такий вид семінару передбачає обмін ідеями, думками, залучення всіх студентів групи до дебатів; *технологічний семінар*, який має на увазі вироблення індивідуально прийнятої моделі навчання із застосуванням інтерактивних технологій навчання, з обговоренням ефективних форм організації діяльності викладача і студентів на інтерактивних заняттях.

Цікавий процес підготовки і проведення *підсумкового (синтетичного) семінару*. За три тижні до семінару студентів знайомлять з провідною його проблемою, ставлять перед ними попередні дидактичні завдання, ознайомлюють їх з літературою і джерелами до теми. Для раціональної організації та систематизації інформації студенти ділять сторінку зошита на чотири колонки. У першій записують головну думку лекцій викладача, у другій і третій – самостійно здобутий матеріал, у четвертій – власні думки та коментарі до прочитаного. Цю колонку заповнюють і безпосередньо під час семінару. Викладач проводить індивідуальні добровільні консультації у формі ненав'язливих співбесід у неформальній обстановці.

Семінари виконують багатогранну *роль*: стимулюють регулярне вивчення студентами першоджерел та іншої літератури, а також уважне ставлення до лекційного курсу; закріплюють знання, отримані студентами під час прослуховування лекції і самостійної роботи над літературою; розширюють коло знань завдяки виступам товаришів і викладача на занятті; дають можливість студентам перевірити правильність раніше отриманих знань, виокремити в них найбільш важливе, істотне; сприяють перетворенню знань на тверді особисті переконання, розсіюють сумніви, які могли виникнути на лекціях і під час вивчення літератури, що особливо добре досягається внаслідок зіткнення думок, дискусії; прищеплюють навички самостійного мислення, усного виступу з теоретичних питань, відточують думку, привчають студентів вільно оперувати термінологією, основними поняттями і категоріями; надають можливість викладачеві систематично контролювати рівень самостійної роботи студентів над першоджерелами, іншим навчальним матеріалом, міру їхньої уважності на лекціях; дають змогу вивчити думки, інтереси студентів, слугують засобом контролю викладача не лише за роботою студентів, а й за своєю власною як лектора і керівника семінару, консультанта тощо.

Значне місце в системі підготовки фахівців посідають *практичні заняття*. *Головне їх завдання* – закріплення, переведення у довготривалу пам'ять теоретичних знань, формування навичок і вмінь з тієї чи тієї навчальної дисципліни, оволодіння апаратом наукових досліджень.

Практичне заняття – форма навчального заняття, під час якого науково-педагогічний працівник організовує для студентів аналіз окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує навички і вміння їх практичного застосування завдяки індивідуальному виконанню відповідно сформульованих завдань.

Від усіх навчальних занять практичні відрізняються своєю спрямованістю на навчання студентів застосовувати отримані знання й уміння в нових навчальних ситуаціях. На основі раніше отриманих знань і сформованих умінь на практичних заняттях студенти розв'язують пізнавальні задачі, представляють результати своєї творчої діяльності чи освоюють більш складні пізнавальні вміння вивчення певного предмета. Саме тому, що ці форми як сприяють активізації пізнавальної діяльності, так і відкривають можливості для самореалізації студентів у навчанні, більшість викладачів вважає їх такими, що розвивають пізнавальний інтерес.

Практичні заняття, незалежно від їх конкретних особливостей, значною мірою забезпечують відпрацювання навичок та вмінь схвалення практичних рішень у реальних умовах професійної діяльності, що мають у своїй основі теоретичний характер. Цю форму занять проводять у лабораторіях або

аудиторіях, обладнаних необхідними технічними засобами навчання, обчислювальною технікою.

Структура практичного заняття: попередній контроль знань, навичок і вмінь студентів; формулювання загальної проблеми та її обговорення за участю студентів; розв'язування завдань та їх обговорення; розв'язування контрольних завдань, їх перевірка й оцінювання. Оцінки за окремі практичні заняття враховують, виставляючи підсумкову оцінку з відповідної навчальної дисципліни.

У процесі проведення практичних занять використовують різні методи навчання. Оскільки головне завдання цього виду навчальної роботи – формування навичок і вмінь, то основними мають бути *різноманітні вправи*: підготовчі, пробні, за зразком, тренувальні, творчі, практичні, графічні, усні, письмові, професійні, технічні тощо. Необхідно йти більш доцільним та ефективним шляхом: науково-педагогічний працівник має чітко визначити завдання, ознайомити студентів з методами самостійної діяльності, допомогти їм усвідомити алгоритм дій. І далі необхідно організувати самостійну роботу кожного студента.

Упродовж останнього десятиріччя завдяки незгасаючій творчій ініціативі викладачів у навчальній практиці поширилися так звані нетрадиційні практичні заняття. Їх різновидів розроблено дуже багато. Щоб встановити характерні риси нетрадиційних занять, визначимо, а в чому ж полягає *традиційність звичайних занять*. Кожне традиційне заняття складається з елементів, які можна знайти якщо і не в усіх заняттях, то принаймні у більшості з них. Скажімо, у більшості *типових практичних занять* є: організація студентів до роботи на практичному занятті; перевірка домашнього завдання; мотивація; актуалізація опорних знань; організація закріплення нового матеріалу, осмислення матеріалу; організація домашнього завдання. Варіюючи тривалість одного або декількох з цих елементів за рахунок інших та змінюючи їх порядок навіть незначною мірою, ми отримаємо різні *типи звичайних занять*. Звичайного не тільки з погляду елементів занять і їх порядку, а й звичайного з погляду їх тривалості, з погляду загальноприйнятого виконання цих елементів, їх середньої тривалості тощо.

Пошуки творчих викладачів покликали до життя *нетрадиційні види практичних занять*, відмінні від планових. Такі заняття можуть мати колективну та індивідуальну форми, їх результати обговорюються колективно в групі (складаються спільні плани, конспекти, таблиці). Серед них:

- практичні заняття з показом фрагментів занять, побудованих на застосуванні різних видів інтерактивних технологій навчання; аналіз фрагментів інтерактивних занять, виявлення методичних позитивних і негативних боків проведеного фрагмента інтерактивного заняття;

- об'єднання студентів у тимчасові творчі групи для виконання загального навчального проекту;
- практичні заняття із застосуванням імітаційних, симуляційних ігор, рольових ігор, програвання сценок, застосування ігор-драматизацій тощо;
- вирішення психолого-педагогічних завдань з розбором реальних педагогічних ситуацій, що виникають в освітньому процесі;
- практичні заняття з вирішенням педагогічних ситуацій, пов'язаних з організацією, веденням інтерактивного спілкування на заняттях, підтримання високої активності студентів під час нетрадиційного заняття;
- застосування психологічних тренінгів на оволодіння студентами рефлексивними вміннями, комунікативними вміннями, вміннями з організації продуктивної взаємодії студентів в освітньому процесі.

Можна також виділити такі *варіанти проведення нетрадиційних практичних занять*: практичне заняття – ділова гра; практичне заняття – прес-конференція; практичне заняття – «КВК»; практичне заняття – змагання; практичне заняття – консилиуми; практичне заняття – винахід тощо. Для них *характерні*: максимальна щільність, насиченість різними видами пізнавальної діяльності; запровадження самостійної діяльності студентів; використання програмованого і проблемного навчання; здійснення міжпредметних зв'язків; усунення перевантаженості студентів.

Крім того, практичне заняття, що має на меті закріплення засвоєних знань, може проводитися з використанням інших різноманітних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності, таких, як *інтелектуальна розминка* і *сократична бесіда*, їх використовують під час проведення будь-яких занять.

Інтелектуальна розминка. Цей прийом можна застосовувати з метою привести студентів в активний «стартовий» стан за допомогою актуалізації їхніх знань, обміну думками, опрацювання загальної позиції та формування мотивації до навчально-пізнавальної діяльності. Водночас викладач має можливість з'ясувати рівень підготовленості студентів до розв'язання певних теоретичних і практичних проблем та набуття знань.

Інтелектуальна розминка проводиться у швидкому темпі у формі *експрес-опитування*: педагог звертається до студентів із запитаннями, на які вони повинні дати коротку, але конкретну і змістовну відповідь. На проведення цього дидактичного заходу відводиться 10–15 хвилин. Розминка може передувати практично будь-яким груповим заняттям.

Дидактична цінність методу полягає в тому, що він сприяє повторенню у швидкому темпі досить великого за обсягом і глибиною навчального матеріалу, дає можливість здійснити контроль за перебігом та ефективністю навчальних

занять, допомагає актуалізувати знання студентів і формує позитивне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності.

Сократична бесіда. Цей метод спрямований на формування навичок та вмінь творчого мислення, він дає змогу виявити певні прогалини в знаннях студентів, підвищує інтерес до професійної діяльності чи певного навчального предмета, сприяє активному набуттю знань, формує навички творчого мислення і самостійної роботи, розвиває критичне мислення та вміння аргументовано відстоювати власну думку, вчить полемізувати.

Сократична бесіда здійснюється шляхом постановки педагогом перед студентами певних запитань у чіткій логічній послідовності. Вона передбачає ґрунтовну підготовку студентів до заняття, але викладач так формулює запитання, що вони повинні давати не готові відповіді, а аналізувати певні факти й явища, водночас висловлюючи власні погляди. Викладач, критично оцінюючи відповіді студентів, вміло спрямовує бесіду в потрібне русло, заохочує студентів до нестандартного ставлення до проблеми та активної участі в бесіді, розвиває навички дослідницької діяльності.

Широко застосовуються й інші прийоми активізації навчальної діяльності студентів під час лекційних і семінарських (практичних) занять: *«побіжне обговорення»*; *«знайти опонента»*; *«гумористичний початок»*; *«широка орієнтація у проблемі»*; *«використання опорного конспекту»*; *семінар «чиста сторінка»* тощо.

Позитивне ставлення в студентів викликають *прийоми індивідуального впливу*, до яких можна віднести: *натяк*; *удавану недовіру*; *удавану заборону*; *схвалення і похвалу*; *довіру*; *стимулювання часом* тощо.

Неодмінною умовою застосування вищезгаданих методів і прийомів є широка творчість та ініціатива викладача, що забезпечує нестандартне проведення занять. Грамотне і гармонійне використання нетрадиційних форм навчальних занять у ВНЗ дає можливість не лише сформувати у студентів необхідні в їхній професійній діяльності знання, уміння, навички, а й розвинути у них здатність до активного мислення і висловлення власної позиції, навчити спілкування і культури ведення дискусії, створити і стимулювати інтерес до подальшої пізнавальної діяльності [2; 10].

Отже, модернізація традиційних і застосування *нетрадиційних форм навчання* в роботі викладачів ВНЗ зі студентами сприяє:

1. Організації суб'єкт-суб'єктного інтерактивного освітнього середовища у Вузі з можливістю подальшої проєкції таких взаємин у своїй психолого-педагогічній практиці майбутнього психолога.
2. Особистісно-орієнтованому процесу навчання.
3. Створенню комфортних умов навчання.

4. Демократичному стилю керівництва освітнім процесом.
 5. Підвищенню ефективності занять; отримані знання будуть міцно і легко засвоєні студентами.
 6. Формуванню внутрішньої мотивації в навчанні.
 7. Розвитку комунікативних вмінь та навичок студентів.
 8. Рефлексії, що стане необхідним компонентом навчальної діяльності та реального життя студентів.
 9. Збору й аналізу досвіду застосування нетрадиційних форм майбутніми викладачами в навчальному процесі, набуттю знань, умінь, навичок з організації, проведення нетрадиційних занять.
 10. Засвоєнню структури та методики організації, проведення нетрадиційних занять.
 11. Придбання досвіду оцінювання, контролю роботи тих, хто навчається на нетрадиційних заняттях. Аналізуються способи оцінювання, контролю, що застосовуються на нетрадиційних заняттях; розвиваються навички самоконтролю і самооцінки навчальної діяльності.
 12. Розвитку аналітичних здібностей студентів, критичного мислення, навичок планування, проектування, толерантного ставлення до інших людей, різних точок зору тощо.
 13. Націленості орієнтації студента на особистісний та професійний розвиток, саморозвиток, самореалізацію.
 14. Більшому розкриттю викладача перед студентами, зростанню його авторитету у студентському середовищі.
- Зрозуміло, що тільки від самого викладача залежить, які форми і методи роботи обрати під час проведення навчальних занять. Це певною мірою залежить і від досвідченості викладача, і від рівня його методичної підготовленості, іноді, навіть від сміливості, адже не так уже і просто відійти від усталених, випробуваних шляхів і спробувати щось нове. Безумовно, обираючи нетрадиційні форми навчальних занять, викладач обов'язково повинен зважити: чи готові до такої діяльності студенти? Що робити, якщо під час самого заняття з'ясується, що є відхилення від заздалегідь запланованого? Неабияке значення має і психологічна готовність студентів до сприймання і застосування нетрадиційних форм навчання. Однак це не означає, що слід взагалі відмовитися від випробовування інновацій.
- Отже, розглянуті форми занять є нетрадиційними для сучасної системи освіти у вищих навчальних закладах. Застосування нетрадиційних форм навчання відповідає вимогам освіти XXI століття, сприяє підвищенню ефективності засвоєння знань, збереженню інтересу до навчальної дисципліни, а також формуванню професійних умінь та навичок майбутніх фахівців.

3.2. Готовність майбутніх психологів до використання нетрадиційних форм навчання у подальшій професійній діяльності

3.2.1. Готовність майбутніх психологів до застосування нетрадиційних форм навчання

Важливі напрями професійної діяльності майбутнього психолога – *педагогічний та просвітницький*. Майбутня *педагогічна діяльність* потребує від майбутніх психологів *знання*: змісту психологічної освіти і просвітництва; основних тенденцій та перспектив розвитку вищої освіти в Україні; теоретичних і методологічних аспектів педагогіки вищої школи; організаційних форм і методів навчання у вищій школі; мети, завдань, функцій та структури навчального предмета; особливостей методики викладання.

Студенти повинні *вміти*: планувати вивчення курсів психологічних дисциплін за відповідними типовими програмами вузів; застосовувати провідні форми організації навчальної роботи зі студентами; орієнтуватися у проблемах методики викладання психології у ВНЗ; проводити лекції, семінарські та практичні заняття.

Проте, як виявилось під час проходження студентами *асистентської практики*, не всі студенти виявилися готовими до застосування *нетрадиційних форм навчання* у подальшій професійно-педагогічній діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження визначив два ключових підходи в описі змісту поняття *«готовність до діяльності»*: функціональний та особистісний. Прихильниками *функціонального підходу* є: Г. Гагаєва, Е. Кузьмін, Н. Левітів, В. Мясичев, Л. Нерсисян, В. Пушкін, О. Пуні, Д. Узнадзе, В. Ядов та інші, які характеризували готовність як певний психічний стан. Прихильниками *особистісного підходу* є: М. Д'яченко, І. Зимова, Л. Кандибовіч, В. Крутецький, А. Ліненко, Р. Пенькова, Л. Разборова, В. Сластьонін, В. Ширинський та інші. Вони під готовністю розуміли особистісне утворення, що забезпечує ефективність, високу результативність професійної діяльності.

К. Платонов провідне місце у *формуванні готовності до діяльності* відводить набуттю знань, умінь і навичок у відповідній галузі, набуття індивідом досвіду. В. Сластьонін, К. Дурай-Новакова та інші вважають *готовність до виконання діяльності* не вродженою якістю особистості, ці якості набуваються індивідом у процесі спеціальної підготовки [13].

Ми розглядаємо *готовність до застосування нетрадиційних форм навчання* з позицій особистісно-діяльнісного підходу, оскільки, по-перше, студенти повинні мати цілісне уявлення про педагогічну діяльність, її функції, обов'язки. Оскільки опанувати ці технології і використовувати їх у подальшій своїй професійній роботі можна лише в діяльності, знаючи суть нетрадиційних форм навчання,

особливості організації таких занять, специфіки вибудовування стосунків на них між учасниками освітнього процесу тощо. По-друге, студент повинен прагнути пізнати особистість кожного учасника навчання, забезпечити гармонійний розвиток усіх учасників навчального процесу.

Проблему готовності до професійної діяльності широко висвітлено в спеціальній психолого-педагогічній літературі, вітчизняні та зарубіжні вчені виділяють у *структурі готовності до педагогічної діяльності* різні компоненти, оскільки структура відрізняється складністю, багатоаспектністю. У *структурі готовності* майбутніх психологів до застосування нетрадиційних форм навчання у подальшій професійно-педагогічній діяльності нами було виділено такі *компоненти*: когнітивний; мотиваційний; операційний.

З метою визначення *рівнів готовності* майбутніх психологів до застосування нетрадиційних форм навчання у подальшій професійно-педагогічній діяльності було розроблено *критерії готовності*: володіння педагогічними, методичними, теоретичними і практичними знаннями з нетрадиційних форм навчання та їх використання в навчальному процесі; професійна спрямованість майбутніх психологів на застосування нетрадиційних форм навчання, сформованість мотивів, потреб у їх використанні, орієнтованість на цілі застосування нетрадиційних форм навчання (розвиток особистості кожної дитини); сформованість педагогічних та методичних умінь, навичок у майбутніх психологів із застосування нетрадиційних форм навчання; знання власних потенційних можливостей під час застосування нетрадиційних форм навчання в навчальному процесі; уміння створювати індивідуальну особистісно-орієнтовану методику проведення занять з використанням нетрадиційних форм навчання.

Ми виділили *три рівні готовності* майбутніх психологів до використання нетрадиційних форм навчання у подальшій професійно-педагогічній діяльності: високий, середній, низький.

Майбутні психологи з *високим рівнем готовності до використання нетрадиційних форм навчання у подальшій професійно-педагогічній діяльності* характеризуються повним розкриттям змісту, особливостей застосування і методики організації нетрадиційних форм навчання, високим рівнем загальнопедагогічних та окремо методичних умінь студентів з використання нетрадиційних форм навчання (здатністю підібрати найбільш ефективну форму навчання в кожній конкретній освітній ситуації, грамотно вибудувати мету заняття, спрогнозувати очікуваний результат, чітко визначити зміст та етапи організації роботи). Відрізняються сформованістю цілей, мотивів, потреб застосування нетрадиційних форм навчання, постійним прагненням до професійного розвитку, самовдосконалення, прагненням до цілеспрямованого і систематичного оволодіння нетрадиційними формами навчання.

Робота студентів з оволодіння знаннями, вміннями та навичками застосування нетрадиційних форм навчання в подальшій професійно-педагогічній діяльності відрізняється цілеспрямованістю і систематичністю.

Майбутні психологи з *середнім рівнем готовності до використання нетрадиційних форм навчання у подальшій професійно-педагогічній діяльності* характеризуються частковим знанням і розумінням основних понять нетрадиційних форм навчання, частковим знанням психолого-педагогічної літератури з цієї теми. Знання не приведені у систему, відзначається їх поверховість. Застосування елементів нетрадиційних форм навчання є епізодичним. Студенти добре уміють ставити мету, прогнозувати очікуваний результат, визначати зміст роботи, однак не здатні чітко послідовно виконувати всі етапи застосування нетрадиційних форм навчання. Відрізняються частковим усвідомленням цілей, мотивів, потреб у використанні нетрадиційних форм навчання в навчальному процесі. Наміри і прагнення з оволодіння нетрадиційними формами навчання мають стихійний характер.

Оволодіння відповідними знаннями, вміннями та навичками здійснюється не цілеспрямовано, без свідомого напруження, за необхідності, частіше з примусу або вимоги з боку викладача.

Майбутні психологи з *низьким рівнем готовності до використання нетрадиційних форм навчання у подальшій професійно-педагогічній діяльності* характеризуються незнанням особливостей нетрадиційних форм навчання, відсутністю знань методики організації та проведення нетрадиційних занять, недостатнім рівнем умінь моделювання, проектування, організації, проведення нетрадиційних навчальних занять, невмінням перенести набуті навички роботи з нетрадиційними формами навчання на предметно-методичний рівень. Відрізняються нерозумінням цілей, мотивів, потреб, особливостей використання нетрадиційних форм навчання, відсутністю потреби у власному розвитку і самовдосконаленні, повною відсутністю намірів і прагнень оволодіння нетрадиційними формами навчання.

Студент частіше нейтральний, виконує роль стороннього спостерігача без власного прагнення до оволодіння відповідними знаннями, вміннями та навичками.

3.2.2. Стан підготовки майбутніх психологів до застосування нетрадиційних форм навчання у подальшій професійно-педагогічній діяльності

З метою визначення стану застосування майбутніми психологами нетрадиційних форм навчання було проведено дослідження на базі університетів України. Усього в експерименті брали участь 120 студентів зі спеціальності «Психологія».

У процесі емпіричного дослідження *готовності майбутніх психологів до використання нетрадиційних форм навчання у подальшій професійно-педагогічній діяльності* ми використали такі *методики*: анкета, спрямована на визначення ступеня використання майбутніми психологами нетрадиційних форм навчання (розроблена автором); методика «Мотивація навчання у ВНЗ» (автор – Т. Ільїна); анкета, спрямована на виявлення стану сформованості потреб, мотивів майбутньої професійної діяльності (розроблена автором); методика «Діагностика здатності до саморозвитку» (автор – В. Семіченко); методика «Діагностика орієнтованості майбутніх психологів на навчально-дисциплінарну або особистісну модель взаємодії з учасниками освітнього процесу (автор – В. Маралов).

Загальний рівень готовності майбутніх психологів до використання нетрадиційних форм навчання у подальшій професійно-педагогічній діяльності визначався за рівнями розвитку окремих компонентів: когнітивного, мотиваційного, операційного. При цьому високий рівень розвитку готовності до використання нетрадиційних форм навчання констатувався в разі високого рівня розвитку всіх компонентів, низький рівень визначався в разі низького рівня розвитку всіх компонентів, всі інші результати було віднесено до середнього рівня розвитку готовності до використання нетрадиційних форм навчання.

Для аналізу *когнітивного компонента* готовності майбутніх психологів до використання нетрадиційних форм навчання у подальшій професійно-педагогічній діяльності було використано *анкету, розроблену автором*. Аналіз результатів анкетування студентів під час проходження асистентської практики для встановлення ступеня використання майбутніми психологами нетрадиційних занять свідчить про необхідність оволодіння ними нетрадиційними формами навчання.

Аналіз відповідей показав, що лише 16,1% студентів використовували нетрадиційні форми навчання для проведення занять під час проходження асистентської практики. 54,8% студентів (здебільшого студенти молодших курсів), взагалі, нічого не чули про нетрадиційні форми навчання. Студенти старших курсів і магістранти позначили, що чули про нетрадиційні форми навчання, переважно на лекціях, меншою мірою – на практичних заняттях. Деякі зіткнулися з поняттям «нетрадиційні форми навчання» тільки під час проходження ними асистентської практики.

Результати аналізу анкет свідчать, що ніхто зі студентів 1 курсу не зміг дати визначення цього поняття, їхні знання полягали тільки в тому, що це якісь нові технології навчання, спрямовані на підвищення ефективності навчального процесу. Багато студентів 2 курсу вказали, що нічого не чули про інтерактивні технології навчання. Студенти 3 і 4 курсів спробували дати роз'яснення: «Це щось

нове, якісь нововведення, які передбачають активність студентів», «Це такі технології, де обов'язковою умовою є наявність зворотного зв'язку між викладачем і студентами», «Можливо, це поняття означає навчання, яке має в собі інформацію від викладача, при цьому студенти вносять у процес навчання щось нове», «Це нові, модернізовані і більш ефективні методи навчання», «Це якісь нововведення у навчанні, але нам практично нічого про них не розповідали, це нетрадиційні способи навчання» тощо. На 5 курсі студенти також намагалися дати роз'яснення поняття «нетрадиційні форми навчання». Вони писали, що це сучасні, нові технології навчання, що підвищують ефективність процесу навчання, спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності студентів. Магістри пояснювали поняття «нетрадиційні форми навчання» так: «Це нестандартні форми проведення навчальних занять, у процесі яких матеріал дається студентам не в готовому вигляді, а вони спільно з викладачем приходять до вирішення питань», «Передбачають нетрадиційні форми навчання: проблемні лекції, навчальні диспути, ділові ігри, дискусії, тренінги тощо. Передбачають суб'єкт-суб'єктні взаємини між викладачем і студентами». Більшість студентів вказали, що нетрадиційні форми навчання належать до інноваційних технологій.

Отже, 57,4% студентів не змогли дати визначення поняття «нетрадиційні форми навчання», решта спробували дати роз'яснення, проте ніхто не зміг дати повного грамотного визначення поняття, їхні знання обмежувалися тим, що це якісь нові технології навчання, спрямовані на підвищення ефективності навчального процесу. 81,7% студентів зауважили, що не знайомі з науковою психолого-педагогічною літературою, яка б розкривала проблему використання нетрадиційних форм навчання. 18,3% студентів (переважно магістранти) вказали, що читали, знайомилися з літературою, яка характеризує нетрадиційні форми з метою підготовки до занять з дисципліни «Методика викладання психології у вищій школі», написання контрольної роботи з цієї дисципліни, для виступу. 88,3% студентів вказали на недостатнє відображення проблем упровадження нетрадиційних форм навчання в психолого-педагогічній літературі, відзначали, що широко відображено теоретичний бік питання, але недостатньо – практичний бік застосування нетрадиційних форм навчання у ВНЗ. 11,7% студентів, взагалі, не цікавилися цією проблемою. 84,8% студентів вважають за необхідне збільшення обсягу пропонованого матеріалу про нетрадиційні форми навчання у навчальному процесі під час вивчення педагогіки, педагогіки вищої школи, методики викладання психології.

Для аналізу *мотиваційного компонента* готовності майбутніх психологів до застосування нетрадиційних форм навчання у подальшій професійно-педагогічній діяльності одними з критеріїв було визначено: мотивацію навчання і мотивацію вибору професії.

За результатами тестування за методикою «Мотивація навчання у ВНЗ» автора Т. Ільїної, видно, що у студентів 1 курсу середній показник коефіцієнта мотивації навчання за шкалою «придбання знань», який відображає прагнення студентів до набуття знань, допитливості, становить 8,12 балів, у студентів 2 курсу показник падає до 6,87, а на 3 курсі – до 5,952, але до 4 курсу підвищується до 8,075, на 5 курсі становить 7,35 балів; у магістрів – 8,333 бал, при можливому максимумі – 12,6 балів (табл. 1).

Таблиця 1

Результати тестування за методикою «Мотивація навчання у ВНЗ»

Шкали	Середні показники коефіцієнта						
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Магістри	Можливий максимум
Шкала 1. «Придбання знань»	8,12	6,87	5,952	8,075	7,35	8,333	12,6
Шкала 2. «Оволодіння професією»	6,14	5,95	6,0	6,0	4,375	7,111	10
Шкала 3. «Отримання диплома»	7,61	7,225	7,76	7,791	7,0625	6,944	10

За шкалою «оволодіння професією», результати якої відображають прагнення студентів до оволодіння професійними знаннями та вміннями, професійно важливими якостями, середній показник коефіцієнта мотивації коливається від 6,14 на 1 курсі, до 5,95 – на 2 курсі, на 3, 4 курсах показник залишається незмінним і дорівнює 6,0. Незначне зростання середнього показника коефіцієнта мотивації за шкалою «оволодіння професією» спостерігається лише у магістрів і становить 7,11 балів (при можливому максимумі – 10 балів). Високим є середній показник коефіцієнта мотивації за шкалою «отримання диплома», який відображає прагнення студентів отримати диплом за формального засвоєння знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів під час складання іспитів і заліків і коливається від 7,791 до 6,944 з можливих 10 балів.

За допомогою авторської анкети, спрямованої на виявлення стану сформованості потреб, мотивів майбутньої професійної діяльності, ми виявили, що у студентів 3, 4, 5 курсів і магістрів відзначається досить високий рівень бажання працювати надалі з обраною спеціальністю. Переважній більшості студентів (76,2%) подобається обрана професія психолога, вони відзначають корисність професії для суспільства, вважають її творчою, що вимагає постійного

розширення кругозору, поповнення знань. 3,8% студентів вказали на низьку зарплату шкільних психологів та викладачів психології у співвідношенні з величезними витратами фізичних і моральних сил, які потрібні для виконання цієї професійної діяльності. «Ця професія подобалася мені б більше, якби кожен другий поза університетом не говорив, що я вибрала для себе погану професію». 20,0% скаржаться на те, що професія вимагає величезної відповідальності, великого навантаження. Не приваблює у цій професії і робота з документацією. 66,9% студентів висловили бажання надалі працювати за обраною спеціальністю (психологом, викладачем психології). У них відзначається прагнення до придбання, використання, передачі нових знань. 12,3% досліджених відзначили, що помилилися у виборі професії. 20,8 студентів, які обрали відповідь «частково», вказали на низьку оплату праці, на велику відповідальність перед клієнтами; вказали на необхідність чималих витрат нервової системи; зауважили, що «... знання, отримані в університеті, частково застаріли, як викладачі, ми не володіємо сучасною методикою викладання, сучасними технологіями навчання». 75,4% студентів відзначили необхідність збільшення обсягу теоретичних знань з педагогіки, методик викладання; необхідність знайомства студентів з новими технологіями і нетрадиційними формами навчання, з новими прийомами роботи. Студенти також вказали на малий обсяг практичних умінь, набутих у ВНЗ, на брак досвіду. Висловили бажання збільшити кількість годин, що відводяться на асистентську практику, збільшення обсягу практичних занять з дисциплін педагогічного циклу.

Більшість студентів (76,9%) вказали на середній та низький рівні професійно-педагогічної підготовки, отриманій у ВНЗ, недостатність отриманих практичних умінь, навичок. «Підготовка не відповідає сучасним вимогам». «Не всі предмети висвітлено на належному рівні, деякі потрібні дисципліни взагалі відсутні». Загалом, студентам бракує теоретичних знань з методик викладання різних дисциплін, турбує їх невміння грамотно використовувати отримані знання під час проходження асистентської практики. 79,2% студентів висловили думку про необхідність внесення змін до процесу підготовки майбутніх психологів (до навчального плану, навчальної програми, навчальних дисциплін) до професійно-педагогічної діяльності. Студенти вказали на необхідність збільшення годин, що відводяться на асистентську практику; збільшення годин на вивчення методики викладання психології тощо, збільшити частку практичних та семінарських занять з методики викладання дисциплін. Студенти вказали на необхідність більш глибокого вивчення інноваційних технологій навчання, зокрема нетрадиційних форм навчання. «Технології навчання, методи навчання потрібно не тільки вивчати, їх треба вміти застосувати».

Результати анкетування свідчать, що серед мотивів студенти майже не вказували на потребу у професійному зростанні їх як майбутніх викладачів психології, на необхідність особистісного розвитку.

Аналіз *операційного компонента* готовності майбутніх психологів до використання нетрадиційних форм навчання ми здійснили, використовуючи методику В. Семіченко. Ми продіагностували здатність майбутніх психологів (студентів 1–5 курсів, магістрів) до саморозвитку і визначили, що у 71% студентів відзначається рівень активного саморозвитку і цей показник поступово зростає, і до 4 курсу становить 65,22% (табл. 2).

Таблиця 2

Діагностика здатності студентів до саморозвитку

Шкали	Кількість досліджуваних (у %)					
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Магістри
Активний саморозвиток	53,7	56,5	61,1	65,2	38,6	77,7
Відсутня сформована система саморозвитку, орієнтація на розвиток істотно залежить від умов	44,4	43,4	38,8	34,7	61,3	22,2
Саморозвиток, що зупинився	1,8	-	-	-	-	-

Як видно з табл. 2, відсутня сформована система саморозвитку у 44,44% студентів 1 курсу. Цей показник поступово знижується і до 4 курсу становить 34,78%. Зупинення саморозвитку зафіксовано тільки в однієї студентки 1 курсу.

Оскільки після закінчення 4 курсу група студентів, пройшовши конкурсний відбір, були зараховані до магістратури, на 5 курсі спостерігається значне зниження показників здатності студентів до активного саморозвитку (зниження показників з 65,22% на 4 курсі до 38,64% на 5 курсі) та підвищення показників з 34,78% на 4 курсі до 61,36% на 5 курсі з категорії «відсутня сформована система саморозвитку, орієнтація на розвиток істотно залежить від умов», у магістрів відзначено високі показники здатності студентів до активного саморозвитку (77,78%) і досить низькі показники категорії «відсутня сформована система саморозвитку, орієнтація на розвиток істотно залежить від умов» (22,22%). Нами розглянуто фактори, що сприяють і перешкоджають навчання, розвитку, саморозвитку майбутніх психологів у ВНЗ. Серед перешкоджаючих факторів студенти найчастіше вказували: брак часу; нецікаве викладання дисциплін, одноманітні форми, методи роботи, технології навчання; суб'єкт-об'єктні стосунки між викладачами ВНЗ та студентами. Серед факторів, які б могли сприяти,

студенти називали: комфортні умови навчання; суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачами ВНЗ та студентами; новизна діяльності, можливість експериментування; заняття самоосвітою; цікаве викладання дисциплін, застосування різноманітних форм, методів, технологій навчання.

Таким чином, більша частина студентів не задоволені своєю педагогічною підготовкою і змінили б процес підготовки майбутніх психологів до подальшої професійно-педагогічної діяльності. Це підтверджують отримані високі і середній показники коефіцієнта мотивації за шкалою «отримання диплома», та низький і середній показники коефіцієнта за шкалами «придбання знань» і «оволодіння професією».

Ми також продіагностували орієнтованість майбутніх психологів (студентів 1–5 курсів, магістрів) на навчально-дисциплінарну або особистісну модель взаємодії з учасниками освітнього процесу (табл. 3).

Таблиця 3

Результати діагностики орієнтованості студентів на навчально-дисциплінарну або особистісну модель взаємодії з учасниками освітнього процесу

Рівні орієнтованості на різні моделі взаємодії зі студентами	Кількість досліджуваних (у %)					
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Магістри
Виражена орієнтованість на навчально-дисциплінарну модель взаємодії зі студентами	42,59	39,13	27,78	26,09	25	22,22
Помірна орієнтованість на навчально-дисциплінарну модель взаємодії зі студентами	38,89	21,74	19,44	26,09	63,64	11,11
Помірна орієнтованість на особистісну модель взаємодії зі студентами	11,11	15,22	25,00	19,56	6,82	22,22
Виражена орієнтованість на особистісну модель взаємодії зі студентами	7,41	23,91	27,78	28,26	4,54	44,44

Аналіз результатів, представлених у табл. 3, виявив високі показники з вираженою і помірною орієнтованістю студентів на навчально-дисциплінарну модель взаємодії з учасниками освітнього процесу на всіх курсах (крім магістрів) і низькі показники за помірною і вираженою орієнтованістю студентів на особистісну модель взаємодії (незначне зростання спостерігається на 2, 3, 4 курсах та у магістрів).

Отже, можна зробити висновок, що більша частина майбутніх психологів, що брали участь у дослідженні, не задоволені обсягом знань, отриманих у ВНЗ, з проблеми використання нетрадиційних форм навчання і не володіють вміннями і навичками використання нетрадиційних форм навчання.

Спираючись на отримані дані, ми розподілили всіх досліджуваних студентів на три групи відповідно до *рівня готовності до використання нетрадиційних форм навчання у подальшій професійно-педагогічній діяльності*.

Результати експериментального дослідження показали, що в умовах традиційного навчання, при традиційній організації навчально-виховного процесу в університеті, застосуванні стандартних цілей, завдань, методів навчання, змісту навчання, технологій навчання тощо, показники готовності майбутніх психологів до використання нетрадиційних форм навчання у професійно-педагогічній діяльності є невисокими (табл. 4).

Таблиця 4

Розподіл студентів за рівнями готовності до використання нетрадиційних форм навчання у професійно-педагогічній діяльності

Рівні розвитку	Кількість досліджуваних (у %)
Низький рівень	23,1
Середній рівень	58,7
Високий рівень	18,2

Як видно з табл. 4, низький рівень готовності відзначено у переважній більшості досліджуваних (64,3% студентів), середній рівень готовності зафіксовано у 31,4% студентів, високий рівень готовності виявлено у 4,3% студентів. Констатувальний експеримент нашого дослідження свідчить, що рівень готовності майбутніх психологів до застосування нетрадиційних форм навчання у професійно-педагогічній діяльності не відповідає сучасним вимогам, цілям і завданням професійної підготовки майбутніх психологів. Отже, традиційне навчання у ВНЗ, з його традиційними, стандартними формами, методами, засобами, змістом, цілями, завданнями навчання не сприяє формуванню готовності майбутніх психологів до застосування нетрадиційних форм навчання у професійно-педагогічній діяльності. Тому необхідно внести зміни в навчально-методичні комплекси дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки, збагатити їх програми темами, що розкривають поняття «нетрадиційні форми навчання», озброюють знаннями про їх ознаки, види, особливості організації роботи при їх застосуванні, особливості побудови нетрадиційного заняття, специфіку організації діяльності студентів на таких заняттях, особливості діяльності викладача, особливості створення суб'єкт-суб'єктного освітнього

середовища, створення комфортних умов навчання, організації активної взаємодії студентів на занятті, різних форм взаємонавчання.

Відповідно було зроблено висновок про доцільність упровадження програми спеціальної підготовки майбутніх психологів, яка сприяла б підвищенню рівня готовності до використання нетрадиційних форм навчання в подальшій професійно-педагогічній діяльності.

3.3. Формування готовності майбутніх психологів до використання нетрадиційних форм навчання в подальшій професійно-педагогічній діяльності

3.3.1. Організація формування готовності майбутніх психологів до застосування нетрадиційних форм навчання

Сформуванню готовності майбутніх психологів до застосування нетрадиційних форм навчання в професійно-педагогічній діяльності, означає провести роботу із засвоєння нетрадиційних форм навчання, а отже, навчити вибирати необхідну форму навчання, залежно від цілей заняття, результату, якого хочеш досягти, від рівня підготовленості студентів тощо. Навчити студентів орієнтуватися у величезній кількості нетрадиційних форм навчання. Сформуванню знання теорії і практики застосування нетрадиційних форм навчання. Зуміти навчити майбутніх психологів підготувати нетрадиційне заняття, організувати навчання в діалозі, навчити вміло, грамотно керувати процесом взаємонавчання студентів з можливістю досягнення успіху всіма учасниками освітнього процесу. Отже, необхідно навчити учасників освітнього процесу висувати проблему і спільними зусиллями вирішувати її з опорою на досвід кожного, шляхом активізації їхньої пізнавальної діяльності, створення на занятті комфортних умов навчання, без домінування учасників у процесі їхньої взаємодії, в атмосфері доброзичливості, співпраці, співтворчості. Таким чином, готовність майбутніх психологів до застосування нетрадиційних форм навчання в подальшій професійно-педагогічній діяльності є аспектом *спеціальної професійної підготовки*.

Ми припускаємо, що професійна підготовка майбутнього психолога до застосування нетрадиційних форм навчання буде ефективною, що сформується готовність до застосування нетрадиційних форм навчання в подальшій професійно-педагогічній діяльності, якщо:

- завдання, мету, зміст, форми організації діяльності, процес викладання дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки буде націлено на застосування нетрадиційних форм навчання, створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища, спрямованого на розвиток особистості студентів;

- навчальний процес у системі післядипломної освіти буде мобільним, динамічним; доцільною є організація навчального процесу в очно-дистанційній формі, що дасть змогу врахувати індивідуальні особливості та навчально-пізнавальні можливості студентів;

- у процесі освоєння дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки надавати студентам інформацію про весь поліваріантний комплекс нетрадиційних форм навчання, їх ознаки, класифікації, особливості організації роботи на нетрадиційних заняттях, з виділенням порівняльної характеристики освітніх процесів, що протікають при традиційному навчанні та під час навчання, заснованого на застосуванні нетрадиційних форм. Це допоможе студентам усвідомити важливість і необхідність оволодіння нетрадиційними формами навчання та їх застосування в подальшій професійній діяльності;

- внести до навчального плану професійно-педагогічної підготовки майбутніх психологів оновлені робочу навчальну програму з дисципліни «Методика викладання психології у вищій школі» і «Програму асистентської (педагогічної) практики для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», розроблені з урахуванням засад особистісно-орієнтованої підготовки психологів у системі післядипломної педагогічної освіти;

- у процесі проведення лекційних, практичних, семінарських, лабораторних занять, консультацій, асистентської (педагогічної) практики, організації самостійної роботи студентів формувати в них потреби в оволодінні знаннями і відповідними вміннями та навичками зі створення комфортних умов навчання, створення суб'єкт-суб'єктних стосунків у навчальному процесі, атмосфери співтворчості, співпраці, взаємної підтримки, доброзичливості;

- під час проходження студентами асистентської (педагогічної) практики зорієнтувати її цілі та мотиви на розвиток особистості студентів, на створення суб'єкт-суб'єктних стосунків, комфортних умов для навчання у навчальному процесі. Ввести в план асистентської (педагогічної) практики аналітичні завдання, аналіз педагогічних ситуацій, пов'язаних із застосуванням нетрадиційних форм навчання, підготовку, організацію та проведення нетрадиційних занять;

- стимулювати пізнавальну активність студентів у психолого-педагогічних, окремих методичних питаннях, пов'язаних із застосуванням нетрадиційних форм навчання, у навчальній, науково-дослідній, практичній, самостійній діяльності студентів, під час написання ними курсових, бакалаврських, магістерських робіт;

- сформувати у студентів внутрішню необхідність у постійному професійному розвитку, самовдосконаленні, потребі оволодіння інноваційними технологіями навчання, нарощування педагогічної майстерності, застосування

нетрадиційних форм навчання, збагачення обсягу знань, вдосконалення умінь і навичок використання різних видів нетрадиційних форм навчання.

Розгляньмо риси освітнього процесу у ВНЗ, заснованого на застосуванні нетрадиційних форм навчання. Порівняймо традиційне викладання і викладання, засноване на застосуванні нетрадиційних форм навчання в процесі професійно-орієнтованої підготовки майбутнього психолога (див. табл. 5) [2; 19].

Ми вважаємо, що процес викладання дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки необхідно націлити на застосування різних видів нетрадиційних форм навчання, створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища, спрямованого на розвиток особистості кожного студента, з перенесенням акцентів у цілях, завданні, змісті, формах організації діяльності, методах, засобах, технологіях навчання на формування готовності майбутніх психологів до застосування нетрадиційних форм навчання у подальшій професійно-педагогічній діяльності.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу модернізувати та підвищити ефективність навчання, технологізувати його. Завдяки інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес з'явилися передумови впровадження й розвитку *очно-дистанційного навчання*, яке допомагає забезпечити необхідний рівень підготовки майбутніх психологів.

Ми вважаємо, що *очно-дистанційне навчання у вищій школі* допомагає забезпечувати високий рівень інтерактивності навчання, що є одним з показників якості цієї системи. Інтерактивність в очно-дистанційному навчанні зумовлює необхідність особистісно орієнтованого підходу до тих, хто навчається, у процесі навчання. *Очно-дистанційне навчання* трактується як цілеспрямований процес взаємодії між собою всіх суб'єктів навчання на всіх етапах підготовки, який базується на використанні широкого спектра нетрадиційних форм і засобів навчання та реалізується в певній дидактичній системі.

Очно-дистанційне навчання реалізується здебільшого за технологіями дистанційного навчання через мережу Інтернету. Технології очно-дистанційного навчання складаються з педагогічних технологій, інформаційно-комунікаційних технологій та технологій дистанційного навчання.

Педагогічні технології очно-дистанційного навчання – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням Інтернету та методології індивідуальної роботи студентів з структурованим навчальним матеріалом, поданим у електронному вигляді.

Характерними рисами очно-дистанційного навчання є гнучкість, модульність, паралельність, економічність, технологічність, соціальна рівність, нова роль викладача.

Традиційне викладання і викладання, засноване на застосуванні нетрадиційних форм навчання в процесі професійної підготовки майбутніх психологів

Характеристика освітнього процесу	Традиційне навчання	Навчання із застосуванням нетрадиційних форм
Мета навчання	Оволодіння студентами системою предметно-дисциплінарних знань, умінь і навичок, які автоматично засвоєні і тому не можуть бути індивідуально використані у власному досвіді, у подальшій професійній діяльності. Освітня мета викликає конкуренцію в середовищі студентів	Засвоєння знань як розвиток особистості студента з опорою на індивідуальність кожного. Створення ефективних умов розвитку, саморозвитку, навчання, самовиховання, професійного вдосконалення студентів. Формування особистісного ставлення до матеріалу, що вивчається, розвиток творчих здібностей, творчого ставлення до майбутньої професійної діяльності. Освітня мета об'єднує студентів
Проектування цілей	Залежить від соціального замовлення держави, суспільства. Мету проектує викладач	Мета проектується в спільній діяльності викладача і студентів, з урахуванням їхніх потреб, з опорою на суб'єктний досвід кожного з них
Основа освітнього процесу	Знаннево-орієнтована підготовка студентів з навчальних дисциплін	Орієнтація на особистісний розвиток і саморозвиток студентів. Підготовка активних, ініціативних студентів, здатних до взаємодії, до діалогу. Мета: навчити студентів самостійно вчитися, закласти прагнення до постійного професійного розвитку
Обсяг поданої і засвоєної інформації	Викладач може дати великий обсяг інформації для засвоєння великою кількістю студентів за короткий проміжок часу	Студенти засвоюють невеликий обсяг інформації за тривалий проміжок часу. Знання перетворюються на переконання!
Якість засвоєння навчального	Як правило, невисока	Як правило, на високому і достатньому рівні

матеріалу		
Зміст дисциплін	Предмети професійно-орієнтованого циклу відображають традиційні стандартні програми з дисциплін, із зазначенням основних понять, теоретичного та практичного базису з дисциплін, наукових концепцій, методологічних засад	У змісті дисциплін професійно-орієнтованого циклу акцентується увага на важливості, необхідності застосування в освітньому процесі нетрадиційних форм навчання, створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища, комфортних умов навчання, організації активної взаємодії у навчальному процесі. Зміст дисциплін збагачується новими поняттями, думками, судженнями, поглядами, ідеями, уявленнями про нетрадиційні форми навчання та їх застосування
Діяльність викладача	Предметно-орієнтована, знаннєво-орієнтована	Особистісно-орієнтована, з урахуванням суб'єктного досвіду кожного студента
Стосунки «викладач» – «студент»	Суб'єкт-об'єктні стосунки	Суб'єкт-суб'єктні стосунки
Особливості стосунків «викладач» – «студент»	Вплив викладача (суб'єкта) на студента (об'єкт)	Взаємодія, діалог рівних партнерів в освітньому процесі
Організація навчального процесу	Колективна форма навчання. Основні форми організації традиційного навчання у ВНЗ: лекція, семінар, практичне заняття, лабораторне заняття, консультації	Навчальний процес будується на застосуванні нетрадиційних форм навчання, поєднанні індивідуальної, парної, групової, колективної роботи. Передбачає моделювання психолого-педагогічних ситуацій, вирішення проблемних ситуацій, проведення дискусій, ігор тощо
Пріоритети в навчальному процесі	Авторитет викладача	Особистість студента. Приймається індивідуальність кожного студента, особистість унікальна і неповторна
Позиція, стиль, роль викладача	Авторитарні (викладач – головне джерело знань)	Демократичні (викладач – рівноправний, рівнозначний суб'єкт в освітньому процесі, він організатор, помічник,

		консультант, інструктор, фасилітатор дискусії)
Позиція, роль студента	Студент зобов'язаний засвоїти знання, запам'ятати їх і розповісти, він є свідомим об'єктом освітнього процесу	Студент активний, ініціативний. Наявність взаємодії не тільки в межах «викладач – студент», а й «студент – студент», «студент – «група студентів», обговорення в загальному колі, позитивна взаємозалежність студентів. Участь кожного студента групи в навчанні всіх студентів
Емоційне тло навчального процесу	Напружений. Страх покарання	Комфортні умови навчання, студент відчуває свою інтелектуальну спроможність, атмосферу взаємної емоційної та інтелектуальної підтримки, доброзичливості
Характерні технології, методи, форми навчання	Переважно репродуктивні, інформаційно-рецептивні, засвоєння операційно-дієвими та технічними видами робіт. Закріплюється невпевненість та розгубленість у ситуації, що вимагає професійної дії	Творчі, продуктивні, евристичні, дослідницькі, інтерактивні (діалог, взаємонавчання; рольові ігри, ситуаційне моделювання; технології опрацювання дискусійних питань; творчі проекти; індивідуальні і групові завдання), мають смисл для студента та студентського соціуму. Формується креативне зростання професійної майстерності
Мотивація навчання	Зовнішня, орієнтована на досягнення певних результатів, намагання отримати бажану оцінку, яку виставляє викладач. Мотивація престижності, самоствердження, обов'язку і відповідальності тощо	Внутрішня, спрямована на сам процес навчання, з проявом особистісного ставлення до навчальної діяльності. Формування конкурентної особистості, здатної у різноманітних ситуаціях реалізувати себе як професіонала
Контроль над освітнім процесом	Зовнішній (викладач). Контролюється повнота, глибина оволодіння матеріалом завдяки проведенню тестувань, самостійних перевірочних робіт, заліків, іспитів	Внутрішній (студент привчається сам оцінювати свої досягнення при всіх учасниках навчального процесу, узгодження з оцінкою викладача, який виставляє оцінку відкрито). З боку викладача контроль ускладнений, вимагає додаткового і чіткого продумування мети, критеріїв, способів контролю

Оцінювання	<p>Оцінюється рівень оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками.</p> <p>Оцінювання має суб'єктивний характер. Результати досягнень одного студента порівнюються з результатами досягнень іншого студента</p>	<p>Оцінюються досягнення студента, порівняно з його попередніми досягненнями.</p> <p>З боку викладача етап оцінювання вимагає ретельної підготовки: визначення мети, очікуваних результатів, критеріїв оцінювання, стратегії оцінювання, шкали оцінювання тощо. За правильної організації етапу контролю та оцінювання викладач отримує зворотний зв'язок про ефективність навчання з можливим подальшим коригуванням освітнього процесу</p>
Рефлексія	<p>Найчастіше не здійснюється. Якщо здійснюється, то тільки на рівні опанування нових знань (інтелектуальна рефлексія).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Чого навчилися? • Що нового дізналися? 	<p>Найважливіший компонент нетрадиційного навчання. Студенти не тільки усвідомлюють те, чого вони навчилися, а й акцентується увага на тому, про що вони думали і що відчували під час виконання завдання.</p> <p>Здійснюється інтелектуальна, комунікативна, професійна, особистісна рефлексія. Студенти вчаться планувати свою подальшу освітню діяльність.</p> <p>З часом рефлексія стає необхідним елементом і у навчальній діяльності, і у професійній діяльності, і у реальному житті</p>
Результат	<p>Студент – майбутній психолог, викладач, який володіє певним обсягом знань, умінь і навичок у професійно-педагогічній діяльності, готовий до роботи в традиційному освітньому середовищі</p>	<p>Студент націлений на постійний розвиток, зі знанням своєї індивідуальності, сформованим особистісним ставленням до професійної діяльності, розвиненими творчими здібностями, сформованою внутрішньою мотивацією у навчальній діяльності, володіє розвиненими комунікативними вміннями та навичками, розвиненим критичним мисленням і толерантним ставленням до інших людей, їхньої думки.</p> <p>Готовий до застосування нетрадиційних форм навчання в освітньому процесі</p>

Перевагами очно-дистанційного навчання є такі: відсутність обов'язкових жорстких меж, що регламентують навчальний процес; самостійна організація часу, відведеного на навчання; можливість навчання в зручний час; необмежений доступ до дидактичних матеріалів; зручний контакт з викладачем; можливість використовувати особистісно-орієнтований підхід на всіх етапах навчання.

Проте слід визначити і недоліки очно-дистанційного навчання: відсутність безпосереднього контакту з викладачем під час дистанційного періоду; необхідність самодисципліни та самоорганізації студентів; не завжди якісний доступ до Інтернету; необхідність розробки дидактичних матеріалів в електронному вигляді.

На нашу думку, інтеграція очної та дистанційної форм навчання у післядипломній освіті дасть змогу скористатися перевагами та компенсувати недоліки дистанційного навчання.

Отже, *модель очно-дистанційної форми навчання майбутніх психологів* передбачає роботу зі студентами на очних сесіях та в дистанційному форматі і потребує належного навчально-методичного забезпечення структурованим навчально-дидактичним матеріалом. Проблема впровадження очно-дистанційної форми навчання в систему освіти України є актуальною і зумовлює проведення певних практичних досліджень у цьому напрямі.

3.3.2. Орієнтація педагогічної (асистентської) практики студентів на застосування нетрадиційних форм навчання

Педагогічна (асистентська) практика є невід'ємною частиною підготовки студентів-психологів до майбутньої практичної діяльності. Це пошукова робота студентів, яка передбачає удосконалення професійних умінь і навичок на основі ознайомлення з викладацькою функцією, спрямована як на закріплення та поглиблення теоретичних знань з методики викладання у вищій школі, так і на усвідомлення труднощів і специфіки педагогічної діяльності. Вона забезпечує глибше засвоєння змісту навчальної дисципліни і дає змогу втілити набуті студентами знання, вміння та навички для опрацювання теоретичних і практичних питань під час підготовки та здійснення викладацької діяльності.

Педагогічна (асистентська) практика допомагає студентам перевірити рівень оволодіння ними теоретичними знаннями, сприяє формуванню та розвитку професійно значущих умінь і навичок, розкриттю індивідуальних, творчих можливостей кожного студента, допомагає студентам усвідомити роль навчальної діяльності та готує їх до виконання функцій викладача, здатного науково проектувати навчальний процес, застосовувати ефективні методи навчання і різні інноваційні технології форми навчання.

Основна мета педагогічної (асистентської) практики полягає в усвідомленні майбутніми психологами сутності й особливостей викладацької

діяльності у вищій школі; підготовці кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та запровадження наукових та інформаційних технологій, інноваційного характеру навчально-виховної діяльності, індивідуалізації навчання та виховання; набутті й удосконаленні умінь і навичок, необхідних для успішного викладання у вищій школі; формуванні потреби систематичного поповнення знань та їх творчого застосування в практичній діяльності.

Завдання педагогічної (асистентської) практики: закріплення теоретичних знань, здобутих під час навчання; ознайомлення студентів з особливостями організації навчально-виховного процесу у ВНЗ; оволодіння студентами сучасними методами і формами організації викладацької діяльності, розвиток і закріплення вмінь і навичок самостійної викладацької діяльності; формування загальнопедагогічних та окремих методичних умінь і навичок із застосування нетрадиційних форм навчання, здатностей підбору найбільш ефективної нетрадиційної форми навчання в кожній конкретній освітній ситуації; вивчення форм і методів методичної роботи в процесі викладання психологічних дисциплін; проектування власної викладацької діяльності, виявлення особистісних та професійних якостей майбутнього психолога-викладача і розвиток дидактичних умінь; формування відповідального ставлення до ролі викладача вузу, професійного вміння схвалювати самостійні рішення в певних соціальних умовах; напрацювання вмінь самоаналізу педагогічної майстерності, прагнення вдосконалювати педагогічну майстерність на основі систематичної цілеспрямованої роботи з науковою літературою, вивчення передового педагогічного досвіду.

Педагогічна (асистентська) практика має характер: *комплексності* і передбачає різні види діяльності студентів на кожному етапі її проходження; *ускладнення* – види діяльності ускладнюються, виконання практичних завдань вимагає глибших теоретичних знань, досвіду; *безперервності* – характер завдань вимагає послідовності вивчення проблем і глибшого аналізу на кожному етапі; *творчості* – розвиваються дослідницькі здібності, створюються умови для творчого осмислення педагогічного процесу.

Зміст і послідовність *педагогічної (асистентської) практики* визначається програмою, яка розробляється кафедрою й об'єднує всі вимоги щодо рівня знань, умінь і навичок, яких студенти мають досягти під час цієї практики. *Програма педагогічної (асистентської) практики та методичні рекомендації* є основними навчально-методичними документами практики, що спираються на попередні знання студентів з фахових дисциплін, які вивчалися в теоретичному, методичному й практичному аспектах. Завдяки цьому студенти мають можливість інтегрувати й

накопичувати інформацію з різних курсів та успішно використовувати її під час практики і в подальшій професійній діяльності.

Готовність магістранта до проходження педагогічної (асистентської) практики визначається рівнем його фахової освіченості (наявністю професійно значущих особистісних якостей і здібностей, морально-етичних настанов, професійних знань, умінь і навичок) і психологічної готовності до самостійної практичної роботи (позитивним ставленням до психологічної роботи, педагогічної та наукової діяльності, відповідним чином зорієнтованими особливостями сприймання, уваги, мислення, па'мяті, динамікою та стійкістю емоційно-вольових процесів тощо)

Мета нашого експерименту передбачала зміни цілей, завдань, змісту педагогічної (асистентської) практики. Нами було розроблено *експериментальну програму (асистентської) педагогічної практики*, яка б сприяла формуванню готовності майбутніх психологів до застосування *нетрадиційних форм навчання* [7].

При націленості на формування готовності майбутніх психологів до застосування нетрадиційних форм навчання під час проходження педагогічної практики студенти набувають *додаткових професійних умінь*:

- проектувати, організовувати і застосовувати нетрадиційні форми навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань;
- визначати і застосовувати найдоцільніші нетрадиційні форми навчання, які будуть ефективними саме в цій освітній ситуації (вибір найефективнішого виду нетрадиційних форм навчання, залежно від теми заняття, цілей, завдань, рівня підготовленості аудиторії, готовності до роботи в інтерактивному середовищі, рівня володіння майстерністю в застосуванні нетрадиційних форм та методів навчання викладачем-практикантом);
- організовувати і застосовувати індивідуальну, групову та колективну форми організації навчання на нетрадиційних заняттях;
- вибудовувати навчання з опорою на суб'єктний досвід кожного, допомогати у встановленні очікуваних навчальних результатів;
- визначати форми, види контролю, показників, способу, шкали оцінювання на нетрадиційному занятті;
- створювати комфортні умови для навчання, атмосферу доброзичливості, співпраці, взаємної підтримки, стимулювання пізнавальної, творчої активності на нетрадиційних заняттях;
- виготовляти і застосовувати наочні, роздаткові та інші види дидактичних матеріалів до занять із застосуванням нетрадиційних форм навчання;

- організувати роботу з рефлексії результатів діяльності після виконання нетрадиційних завдань, під час підведення підсумків нетрадиційних занять.

Педагогічна (асистентська) практика складається з чотирьох етапів:

1-й етап – настановна сесія (очна). Під час настановної лекції викладач-керівник асистентської практики знайомить студентів з метою, завданнями і програмою практики; забезпечує їх необхідними навчально-методичними матеріалами; проводить інструктажі, консультації; знайомить з вимогами до атестаційних робіт звіту про проходження педагогічної (асистентської) практики.

2 етап – підготовчий (дистанційний). Під час підготовки до педагогічної (асистентської) практики студенти повинні:

1. Розробити робочу навчальну програму обраної дисципліни.
2. Підготувати навчально-методичну розробку лекції нетрадиційної форми.
3. Підготувати навчально-методичну розробку практичного заняття нетрадиційної форми.
4. Оформити звіт з практики, згідно з вимогами.

Підготовку лекції та практичного заняття доцільно здійснювати за таким планом.

1. Вибір теми лекції та практичного заняття. Теми студенти обирають самостійно. Вдалий вибір теми є одним із найсуттєвіших моментів якісного проходження педагогічної практики. Студентам варто враховувати відповідність її спрямованості своїм науковим і практичним інтересам, існуючим розробкам, можливостям підготовки первинної інформації та специфіку обраної дисципліни.

2. Добір та аналіз літератури. На стадії добору літератури студент складає бібліографію. Поглиблений аналіз дібраної літератури доцільно починати з розгляду найновітніших публікацій, оскільки в них висвітлюються останні досягнення у сфері теорії та практики. Вивчення літератури слід робити за двома напрямками: тема лекції та практичного заняття; методи та прийоми навчання.

Перший напрям містить визначення мети занять, формулювання пунктів плану лекції та практичного заняття, наочних матеріалів, завдань для самостійної роботи з обраної теми тощо. Другий напрям спрямований на добір доцільних методів і прийомів навчання. Дуже важливо з усього розмаїття обраної літератури відібрати потрібний навчальний матеріал і скласти план лекції.

3. Написання лекції та розробка практичного заняття. Зібраний на попередньому етапі матеріал класифікується, систематизується та структурується відповідно до пунктів плану лекції та практичного заняття, обирається форма і пишеться конспект.

На етапі написання конспекту формується текст, формулюються висновки, добираються ілюстрації (схеми, графіки, таблиці) та здійснюється редагування.

Найефективніше писати розгорнутий план-конспект, який містить визначення, приклади, цитати. План поширюється за рахунок схем, діаграм, графіків, коротких висновків, що резюмують основні ідеї лекції. У процесі редагування поліпшується стиль викладання матеріалу, переробляються окремі частини тексту, вдосконалюється формулювання фраз, перевіряється орфографія та пунктуація.

3-й етап – основний етап (очний). Протягом відведеного навчальним планом на педагогічну (асистентську) практику терміну студенти мають довести, що вони здатні виконати основні завдання програми практики.

Робочий день практиканта окреслюється правилами трудового розпорядку та режимом роботи установи, де проходить практика. Згідно з розкладом, студенти самостійно проводять лекцію та практичне заняття, відвідують заняття інших студентів, здійснюють їх критичний аналіз.

Ефективне викладання ґрунтується на вдалому поєднанні вмінь щодо врахування індивідуально-психологічних, соціально-психологічних, вікових особливостей суб'єктів навчальної діяльності з уміннями, що пов'язані з використанням різноманітних методів і форм навчання, педагогічною майстерністю.

Обговорення лекційного та практичного занять відбувається після їх проведення за методикою системного аналізу й оцінювання ефективності навчального заняття, з детальним аналізом позитивних рис, зауважень і побажань щодо удосконалення професійних навичок.

Методику системного аналізу та оцінювання ефективності навчального заняття, проведеного студентом-практикантом, наведено в табл. 6.

Основний етап завершується оформленням звіту. Труднощі, які виникають у практиканта під час проходження педагогічної (асистентської) практики, з'ясовуються на групових та індивідуальних консультаціях з керівником практики. Варто також здійснити самоаналіз проведених занять, проаналізувати власний психологічний стан на занятті, охарактеризувати ступінь задоволеності чи незадоволеності певними аспектами роботи з аудиторією, визначити шляхи вдосконалення своєї педагогічної діяльності.

4-й етап – захист асистентської практики. Під час захисту студент повинен стисло обґрунтувати зміст розробленої робочої навчальної програми, доцільність запропонованої теми лекції та практичного заняття. Пояснити доцільність обраних нетрадиційних форм проведення лекції та практичного заняття.

Після закінчення педагогічної (асистентської) практики проводиться *підсумкова конференція*, на якій наголошуються її позитивні і негативні моменти, підсумовуються результати. Кожен студент характеризує свою роботу, позначає проблеми, з якими зіткнувся під час підготовки та проведення нетрадиційних занять, намічає шляхи удосконалення навчально-педагогічної діяльності.

Оцінювання ефективності навчального заняття, проведеного студентом-практикантом

Вид оцінювання	Компоненти
1. Оцінювання основних особистісних якостей практиканта	1.1. Знання предмета та загальна ерудиція практиканта загалом. 1.2. Рівень педагогічної майстерності. 1.3. Культура мовлення, дикція, інтенсивність, образність, емоційність, загальна та специфічна грамотність. 1.4. Ступінь тактовності та демократичності стосунків із студентами
2. Оцінювання основних характеристик студентів на занятті	2.1. Ступінь пізнавальної активності, творчості та самостійності студентів. 2.2. Рівень навчальних умінь і навичок студентів. 2.3. Наявність та ефективність групових форм роботи. 2.4. Ступінь дисциплінованості, організованості та зацікавленості
3. Оцінювання змісту навчального матеріалу практиканта та студентів	3.1. Науковість. 3.2. Доступність навчального матеріалу. 3.3. Актуальність і зв'язок з життям (теорією та практикою). 3.4. Ступінь новизни, проблемності та привабливості навчального матеріалу. 3.5. Оптимальність обсягу матеріалу, який пропонується для засвоєння
4. Оцінювання ефективності способів діяльності практиканта і студентів під час заняття	4.1. Раціональність та ефективність використання часу заняття, оптимальність його темпу, а також чергування та змінювання видів діяльності. 4.2. Ступінь доцільності й ефективності використання технічних засобів навчання. 4.3. Ступінь раціональності й ефективності використання форм і методів роботи. 4.4. Рівень зворотного зв'язку з усіма студентами у процесі заняття. 4.5. Ефективність контролю за роботою студентів і рівень вимог, на якому оцінювались їхні знання та вміння. 4.6. Ступінь естетичного впливу заняття на студентів
5. Оцінювання досягнення мети та результатів проведеного заняття	5.1. Ступінь конкретності, чіткості, лаконічності формулювання мети заняття. 5.2. Реальність, доцільність, складність і досяжність мети. 5.3. Ступінь навчального впливу проведеного заняття

	на студентів (чого саме та якою мірою навчилися). 5.4. Ступінь виховного впливу (що саме сприяло їхньому вихованню)
--	--

На підсумковій конференції готується виставка матеріалів педагогічної практики: тематичні стенди, фотографії із зображенням різних форм організації навчально-виховної роботи, надаються розгорнуті плани, конспекти занять, різних видів наочності тощо.

Висновки

Проведене нами теоретичне й експериментальне дослідження довело, що ефективному використанню майбутніми психологами нетрадиційних форм навчання у подальшій професійно-педагогічній діяльності сприятиме виконання таких *психолого-педагогічних умов*:

- організація навчального процесу в очно-дистанційній формі, що дасть змогу врахувати індивідуальні особливості та навчально-пізнавальні можливості студентів;
- орієнтація цілей, мотивів майбутньої професійної діяльності, змісту навчання, завдань педагогічної практики на теорію і практику застосування нетрадиційних форм навчання; забезпечення вивчення студентами на заняттях дисциплін професійно-орієнтованого циклу всього поліваріантного комплексу нетрадиційних форм навчання; засвоєння майбутніми психологами нового теоретичного та практичного досвіду із застосування нетрадиційних форм у навчальному процесі в системі післядипломної педагогічної освіти;
- використання нетрадиційних форм навчання при навчанні майбутніх психологів на заняттях дисциплін професійно-орієнтованого циклу; методична підготовленість викладачів вузу до управління процесом підготовки майбутніх психологів до застосування нетрадиційних форм навчання (володіння викладачами вузу знаннями про сутність, принципи, зміст нетрадиційних форм навчання, вміннями організації роботи із застосуванням нетрадиційних форм навчання та особливостями підготовки майбутніх психологів до застосування нетрадиційних форм навчання);
- організація інтерактивного освітнього середовища в університеті зі створенням суб'єкт-суб'єктних взаємин викладачів і студентів, а також організація навчання з опорою на суб'єктний досвід кожного студента, навчання у взаємодії, із застосуванням нетрадиційних форм навчання;
- уведення оновленої робочої навчальної програми «Методика викладання психології у вищій школі» й експериментальної програми педагогічної практики «Програма асистентської практики для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня

«магістр», розроблених з урахуванням засад особистісно-орієнтованої підготовки психологів у системі післядипломної педагогічної освіти;

- спрямованість науково-дослідної роботи студентів, самостійної роботи студентів, роботи дискусійного клубу на формування знань, умінь і навичок студентів із застосування нетрадиційних форм навчання;
- використання майбутніми психологами нетрадиційних форм навчання під час проходження асистентської (педагогічної) практики.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій : модульне навчання / А. М. Алексюк. – К., 1998. – 260 с.
2. Бекирова Л. Э. Технологии обучения. Психолого-педагогические основы интерактивных технологий обучения / Л. Э. Бекирова. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ». – 2008. – Вип. 2(133). – С. 80–89. – Серія «Педагогіка, психологія і соціологія».
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Изд-во Института проф. обр. Мин. обр. России, 2005. – 336 с.
4. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора / Н. В. Борисова. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 145 с.
5. Брюховецька О. В. Методика викладання психології: навч.-метод. комплекс / О. В. Брюховецька, Н. М. Дембицька; АПН України, Ун-т менедж. освіти, фак. менедж. та психології. – К., 2009. – 72 с.
6. Брюховецька О. В. Педагогічна майстерність викладача вищої школи : навч.-метод. комплекс / О. В. Брюховецька, О. С. Снісаренко; АПН України, Ун-т менедж. освіти, фак. менедж. та психології. – К., 2009. – 56 с.
7. Брюховецька О. В. Практика студентів зі спеціальності 0401 «Психологія» освітньо-кваліфікаційного рівня 8.010401 «магістр» : програми / О. В. Брюховецька, Т. В. Чаусова; НАПН України, Ун-т менедж. освіти, Ін-т менедж. та психології. – К., 2011. – 32 с.
8. Брюховецька О. В. Основи психології та педагогіки вищої школи : навч. прогн. / О. В. Брюховецька ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти, Ін-т. менедж. та психології. – К., 2011. – 60 с.
9. Брюховецька О. В. Методика викладання психології у вищій школі: робоча навч. програма для студ. освітньо-кваліфікац. рівня «Магістр» зі спец. «Психологія» / О. В. Брюховецька ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 84 с.

10. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М : Высшая школа, 2001. – 206 с.
11. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К., 2003. – 276 с.
12. Герасимова В. С. Методика преподавания психологии : курс лекций / В. С. Герасимова. – М. : Ось-89, 2004. – 111 с.
13. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандибович. – Мин. : БГУ, 2006. – 176 с.
14. Задоя Є. С. Використання можливостей нетрадиційних технологій у підготовці майбутнього вчителя / Є. С. Задоя // Технології неперервної освіти : проблеми, досвід, перспективи розвитку. – Миколаїв : МФ НаУКМА, 2002. – С. 92–95.
15. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. – СПб. : КАРО, 2012. – 368 с.
16. Котикова О. П. Методика преподавания психологии : УМК / О. П. Котикова. – Мн. : МИУ, 2007. – 183 с.
17. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки : діяльнісний чи особистісний підхід / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи. – К. : Віпол, 2000. – С. 176–203.
18. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності: навч. посіб. / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2001. – 230 с.
19. Семиченко В. А. Плекаємо педагогічну майстерність : навч. посіб. / В. А. Семиченко, О. С. Снісаренко, О. В. Брюховецька та ін. – Вінниця : Планер, 2010. – 674 с.
20. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 2002. – 482 с.

РОЗДІЛ 4

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Автори-укладачі: Н. Волянчук, доктор психологічних наук, професор;
І. Потоцька.

Передмова

Актуальність теми. Розвиток обдарованості майбутнього психолога, який нестандартно мислить, має високий потенціал та постійно розвивається, є вкрай важливою та актуальною проблемою. Адже саме такий фахівець стрімко увійде у професійний простір, вільно зорієнтується у ньому, проявить себе, зrealізує свої здібності, змінюватиме світ, продукуватиме оригінальні ідеї. Серед виокремлених дослідниками видів обдарованості особливе місце належить інтелектуальній, яка розглядається як системна якість психіки, що розвивається протягом життя і визначає можливість досягнення професіоналом високих результатів у діяльності. Вона визначає здатність майбутнього психолога до створення ідеальних еталонів, які допомагають формуванню високих естетичних, моральних та інтелектуальних оцінок; здатність до створення нового, оригінального; прагнення та можливість досягнення високих творчих результатів; розуміння почуттів та потреб інших людей, здатність до співпереживання.

Аналіз основних досліджень. Аналіз сучасного стану проблеми обдарованості в психології показує, що в її тлумаченні та розумінні існують серйозні теоретичні розбіжності між дослідниками. Це зумовлено, на нашу думку, складністю і багатоаспектністю самого феномену, а також розкриттям цієї дефініції через інші поняття – талант, творчість, геніальність. Вивченню цього питання присвячено праці Ф. Гальтона, Х. Гарднера, Дж. Гілфорда, Дж. Рензулі, Ч. Спірмена, В. Штерна, вітчизняних психологів – Б. Ананьєва, Д. Богоявленської, В. Дружиніна, Н. Лейтеса, В. Моляко, А. Матюшкіна, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, Б. Теплова, М. Холодної, В. Шадрікова, В. Юркевича. Дослідники цієї проблеми в одному одноставні – жодне з інших понять психологічної науки не має настільки різноманітного тлумачення. Під обдарованістю розуміли: і сукупність задатків, природну передумову здібностей (Н. Левітов), і загальні здібності (С. Рубінштейн); і високий рівень розвитку здібностей (В. Дружинін, Н. Лейтес); і сукупність внутрішніх умов для досягнення видатних результатів у діяльності (Б. Ананьєв, М. Холодна); і інтеграцію здібностей в цілях діяльності (Б. Теплов, В. Шадріков); і творчі можливості людини (В. Моляко, О. Музика, Я. Пономарьов); і потенційний талант (Д. Ушаков).

Загалом аналіз літератури показав, що існують істотні відмінності у наукових підходах вітчизняних та зарубіжних психологів до розуміння феномену обдарованості. Вітчизняні психологи розглядають обдарованість як інтегральний прояв синтетичних комплексних властивостей особистості, що забезпечують досягнення цілей конкретної діяльності. Американські психологи, котрі протягом останніх п'ятдесяти років займалися проблемою обдарованості, розуміють під обдарованістю інтегрально-психічну властивість, що має трикомпонентну структуру, до якої входять: інтелект, креативність та мотивація досягнення. Варто зауважити, що вітчизняні вчені прагнуть до розробки фундаментальних теорій обдарованості, в той час як західні науковці переважно вивчають проблему обдарованості з позиції прагматичного підходу.

Не менш важливим у контексті означеної проблеми є пояснення розбіжностей між обдарованістю та талановитістю з позиції генетично можливих змін, коли перша виступає лише у вигляді потенційного компонента, природної запоруки, а інша – як актуалізований впливом умов середовища та життєвого досвіду процес.

Аналіз літературних джерел свідчить про те, що спроби виявити особистісні характеристики обдарованої людини, які робилися, зокрема, на емпіричному етапі розвитку психології, містять суперечливі дані щодо переліку цих характеристик, більшість з яких можуть бути притаманні будь-якій особі, що успішно функціонує в тій чи іншій сфері діяльності, необов'язково виявляючи при цьому інтелектуальну обдарованість (Г. Айзенк, О. Власова, Г. Гоу, В. Дружинін, Д. МакКіннон).

У переважній більшості досліджень вивчалася технічна, творча (Дж. Гілфорд, В. Моляко, О. Музика, Я. Пономарьов) або спортивна обдарованість (Б. Вяткін). Проблема виокремлення структури інтелектуальної обдарованості майбутнього психолога, її особливостей, залежно від індивідуальних та психологічних чинників, не була предметом окремої праці.

Мета дослідження полягала у виявленні та обґрунтуванні психологічних умов, що зумовлюють розвиток інтелектуальної обдарованості майбутніх психологів.

4.1. Основні вітчизняні та зарубіжні підходи до вивчення інтелектуальної обдарованості

Першочерговою проблемою сучасної теорії обдарованості є визначення самого поняття «обдарованість». У психологічному словнику [23; 24] подається щонайменше п'ять тлумачень цього поняття: 1) обдарованість – це якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечують успішність виконання діяльності; 2) обдарованість як загальні здібності, що обумовлюють діапазон можливостей людини, рівень та своєрідність її діяльності; 3) обдарованість як

розумовий потенціал, інтелект; цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей та здібностей до навчання; 4) обдарованість як сукупність задатків, природних передумов, характеристика ступеня виразності та своєрідності природних передумов здібностей; 5) обдарованість як талановитість, наявність внутрішніх умов для видатних досягнень у діяльності. Таке різноманіття у дефініціях відображає всю складність становлення науки про обдарованість і неоднозначність її розуміння різними дослідниками.

Теоретичний аналіз змісту поняття «обдарованість» дав змогу Г. Глової виокремити три підоснови цього терміна: широкий, проміжний та вузький. Широке значення терміна «обдарованість» характеризує загальнолюдську обдарованість як здатність до безмежного та всебічного розвитку кожного представника людського роду. Чим вище рівень розвитку суспільства, тим вищий рівень можливого психічного розвитку індивіда при подібних вроджених анатомо-фізіологічних та психічних особливостях.

Проміжне визначення терміна «обдарованість» обумовлене тим, що вихідна безмежна загальнолюдська обдарованість пов'язана зі специфікою анатомо-фізіологічної та психічної організації людей, виявляється завжди трансформованою конкретним досягнутим рівнем розвитку суспільства. Однакові індивідуальні особливості індивіда на різних рівнях розвитку суспільства, при різному залученні до соціальних зв'язків можуть проявлятися у формі обдарованості абсолютно різної за характером і за рівнем.

Вузький сенс терміна «обдарованість» історично виникає у зв'язку з тим, що всі нормальні новонароджені потенційно можуть стати розумними й освіченими людьми свого часу, хоча не всі стають такими. Отже, варто говорити про взаємозв'язок цього типу анатомо-фізіологічної та психічної організації із соціальною ситуацією розвитку, що є максимально сприятливою для цього процесу. На практиці максимально сприятлива ситуація може опинитися будь-якою (легкою, складною, навіть трагічною), головне, що вона надає потужний поштовх саморозвитку людини. Складність проблеми обдарованості, відмічає автор, полягає в тому, що зіткнення із максимально сприятливою ситуацією розвитку в житті кожного індивіда може відбуватися в різні вікові періоди його життя. Тобто обдарованість динамічна, знаходиться в постійному розвитку й русі.

Загалом, аналіз літератури показав, що існують різноманітні наукові концепції обдарованості, створені в річищі різноманітних теоретичних напрямів. Виокремлюються натуралістична (Г. Айзенк, Ф. Гальтон), соціокультурна (Л. Виготський, Дж. Рензулі), процесуально-діяльнісна (Д. Богоявленська, В. Моляко, В. Шадріков) парадигми в її дослідженні. Унаслідок розбіжностей у вихідних позиціях кожний підхід «висвітлює» в обдарованості лише один із боків її прояву, фіксує в ній лише окрему її частину – ту, яка відповідає теоретичним та

методологічним засадам цього підходу. При цьому переважна більшість дослідників в одному одностайні: що обдарованість неможливо звести ні до інтелекту, ні до мотиваційної сфери особистості, ні до креативності. Проте, незалежно від цієї загальної думки, обдарованість, як цілісна, системна якість психіки, опиняється в процесі самої постановки проблеми розчленованою та обмеженою межами тієї або іншої науково-психологічної парадигми.

Цілком природно, виникає запитання: якщо обдарованість не зводиться ні до одного зі своїх феноменологічних проявів, то чи є правомірним, узагалі, ставити питання щодо її психологічної природи, тобто про наявність такої психічної реальності. На це запитання знаходимо відповідь у фундаментальній праці В. Панова. На його думку, і таке питання, і відповідно підхід до обдарованості цілком можливі, якщо як вихідну засаду обрати становлення обдарованості як прояв творчої природи психіки. За такого підходу обдарованість виступає як психічна реальність, яка, проходячи різні етапи свого становлення, набуває високого ступеня та індивідуальної форми прояву в психіці конкретної людини за рахунок її взаємодії з навколишнім середовищем [19].

Якщо як фундаментальні прояви психічної реальності виділити три її основні види (психічні процеси, психічні стани та особистісні властивості індивіда), то відповідно їй обдарованість, як психічна реальність, що конкретно втілена в психіці, на думку В. Панова, може бути представлена у вигляді: 1) *психічного процесу*, що обумовлює вибірковий інтерес, емоційну замученість і високу успішність під час виконання діяльності того або іншого виду. За наявності відповідних природних задатків і відповідної ситуації розвитку така «процесуальна» здібність може розвинутися в обдарованість, але може залишитися на рівні високої сформованості окремої здібності; 2) *психічного стану* як функціонально-ситуативної єдності всіх сфер психіки (тілесної, емоційної, інтелектуальної, особистісної, духовно-моральної), яка виникає достатньо часто для того, щоб цей індивід мав бажання шукати та створювати ситуацію для її переживання, проживання та особистісного самоствердження; 3) у вигляді *рис* *особистості*, яка знаходить відображення в присутній у індивіда постійній потребі у прояві власної обдарованості, а отже, виступає провідним фактором (стимулом) психічного розвитку. Саме ця риса визначає його основний сенс життя в будь-яких ситуаціях і під час виконання будь-яких видів діяльності, а особливо в діяльності, до якої він має інтерес [19].

Значний вплив на формування уявлень про природу обдарованості мав також постульований у вітчизняній психології відхід від епігенетичних уявлень про природу психічного. Так обдарованість почала розглядатися не як щось стале, а як певна потенція, реалізація якої на різних етапах психічного розвитку та

становлення особистості потребує наявності відповідних умов (О. Кульчицька, О. Матюшкін, Р. Пономарьова-Семенова).

Важливим для розуміння обдарованості в контексті цієї роботи є її розуміння Б. Ананьєвим як готовності до розвитку в різних напрямках, а отже, створення підґрунтя для розвитку і виникнення спеціальних здібностей. Тобто обдарованість можна розглядати не лише як досягнутий рівень розвитку, а й як потенціал, випередження майбутньої діяльності, психологічну основу для розвитку здібностей у конкретному виді діяльності. За словами С. Рубінштейна, обдарованість людини визначається діапазоном нових можливостей, які відкриває їх реалізація.

В. Моляко визначає *обдарованість* як системне утворення особистості, що є координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності, сприяє знаходженню таких рішень, які дають можливість людині краще пристосуватися до світу, оточення, інших людей і до самої себе [17].

Б. Богоявленська [2] поділяє ознаки обдарованості на інструментальні та мотиваційні. Перші характеризують способи діяльності особистості, інші – її ставлення до реальності або власної діяльності. Серед інструментальних ознак на перший план виходять стратегії діяльності обдарованої особистості, відмінними рисами якої є вихід за межі заданих вимог, нормативно-рефлексивний характер дій та узагальненість внутрішнього плану діяльності. Обдарована особистість, на відміну від іншої, схильна до схвалення рішення на підставі ретельного аналізу проблеми, орієнтована на розгорнуте обґрунтування й обговорення питань, що виникають, спирається на узагальнені знання, розшукує загальні принципи та ідеї, для неї характерним є швидке опанування діяльності, її висока успішність, використання та створення нових способів діяльності, постановка її нових цілей.

До інструментальних ознак обдарованої особистості належить виразність індивідуального стилю діяльності (схильність все робити по-своєму) й самодостатня система саморегуляції, яка формується досить рано і дає їй змогу самостійно орієнтуватися у виборі вектора і змісту саморозвитку. Важливу роль в ідентифікації обдарованості відіграє така інструментальна ознака, як особливий тип організації знань, їх висока структурованість, уміння бачити в складному просте, а в простому – складне. Крім того, для обдарованої особистості характерна тенденція мислити «згорнутими структурами» (В. Крутецький). Проте слід зауважити, що особливі характеристики знань обдарованої особистості можуть виявити себе лише щодо сфери її інтересів, що домінують.

До мотиваційних ознак Д. Богоявленська відносить підвищену вибіркочувствителість, надзвичайну захопленість певною справою (і, як наслідок – вражаючу працездатність та наполегливість), підвищену пізнавальну потребу, надання переваг парадоксальній, суперечливій інформації, неприйняття стандартних

завдань та готових відповідей, високу критичність та прагнення до вдосконалення [2].

До стрижневих якостей обдарованої особистості, на думку Ю. Гільбуха, слід віднести ранній прояв пізнавальної активності та допитливість: швидкість та точність виконання розумових операцій, що обумовлені стійкістю уваги та оперативністю пам'яті; оригінальність вербальних асоціацій, виразну установку на творче виконання завдань, розвиненість творчого мислення й уяви; володіння основними компонентами уміння учитися.

Згідно з результатами дослідження К. Хеллера, високоординарні відрізняються від середньоординарних за такими діагностично-значущими параметрами: високі інтелектуальні здібності, видатні креативні здібності (наприклад, оригінальність, гнучкість та розробленість), здатність до більш швидкого засвоєння та видатна пам'ять, інтелектуальна допитливість та прагнення до знань, інтернальний локус контролю та висока особистісна відповідальність, упевненість у власній ефективності та самостійність суджень, позитивна академічна «Я-концепція», яка пов'язана з адекватною самооцінкою.

Л. Дорфман та Г. Ковальова виявили, що висококреативні особистості відрізняються від низькокреативних за параметрами когнітивних стилів; вони більш рефлексивні, володіють більш гнучким пізнавальним контролем і перцептивно-моторними способами переробки інформації.

Присутність перерахованих вище ознак характеризує явну, актуальну обдарованість, прихована ж обдарованість проявляється в діяльності дитини в менш виразній, замаскованій формі. До ознак обдарованості цієї групи дітей Л. Попова віднесла такі: жвавість, допитливість, незалежність у діях; ініціативу, прагнення брати участь у всьому новому; використання уяви у мисленні; гнучкість у підходах до проблем; здатність використовувати отримані знання в інших сферах і відшукувати взаємозв'язки між ідеями, які здаються не пов'язаними між собою; почуття гумору та різнобічні інтереси.

Специфіка дитячої та дорослої обдарованості полягає у тому, що дитяча обдарованість не є гарантом таланту дорослої людини, при цьому не кожний талановитий дорослий проявив себе у дитинстві як обдарована дитина. Можливі різні варіанти «переходу» дитячої обдарованості в якості дорослої людини.

Отже, результати аналізу літератури свідчать про складність та неоднозначність підходів до виокремлення *ознак обдарованості і характеристик обдарованої особистості*, що пов'язано, насамперед, із різноманіттям їх прояву у реальному житті; з впливом чисельних факторів (природних, вікових, гендерних, соціальних) як на ступінь виразності, так і на якісні характеристики обдарованості. Для сучасного етапу розвитку теорії обдарованості властивий

багатовимірний підхід до розуміння її сутності, визначення обдарованості як системного явища, що має динамічні, вікові, соціальні та інші характеристики.

Аналіз робіт у галузі психології обдарованості дає змогу виокремити її *специфічні характеристики*: обдарованість – це системне утворення, що не зводиться до простої суми окремих здібностей; обдарованість є результатом взаємодії багатьох факторів, у модель обдарованості включаються особистісний (мотиваційний), когнітивний (інтелектуальний), творчий та спеціальний компоненти; обдарованість є динамічним утворенням, специфічним, залежно від логіки вікового розвитку індивіда; обдарованість залежить від культурного та соціального середовища; обдарованість може проявлятися в актуальному та потенційному видах, розумітися як певний наявний рівень досягнень і як готовність до розвитку.

Проблемою, також вкрай важливою в теорії обдарованості, є класифікація *видів обдарованості*. У сучасній психології виокремлюються різні підстави для їх класифікації. Н. Лейтес виокремлює обдарованість загальну (розумову) і обдарованість специфічну, до якої відносить психомоторну, художню, творчу, музичну, математичну, соціальну та інші види [15]. А. Матюшкін виокремлює один вид обдарованості – творчий, оскільки, якщо немає творчості, немає сенсу говорити про обдарованість [16]. Д. Богоявленська [2] відмічає, що творча обдарованість не розглядається як особливий, самостійний вид обдарованості, вона не є окремою модальністю, вона властива для будь-якого виду праці. Умовно кажучи, творча обдарованість – це характеристика не просто вищого рівня виконання будь-якої діяльності, але її розвиток за ініціативою суб'єкта діяльності. Г. Глотова виокремлює потенційну та актуальну обдарованість. Під потенційною обдарованістю розуміється суголосність специфіки анатоμο-фізіологічної та психічної організації людини із можливостями, що наявні у суспільстві. Актуальна обдарованість – це реалізація можливостей (задатків) конкретної людини в сприятливій соціальній ситуації розвитку. Актуальна обдарованість поділяється на глобальну, коли людина принципово може бути успішною в будь-якому виді діяльності, яким займеться серйозно, і парціальну, що має прояв у вузькому виді діяльності. Характер актуальної обдарованості природою не обумовлений і залежить не від рівня розвитку суспільства, а від особливостей життєвого шляху людини.

Грунтуючись на логіці вікового розвитку, виокремлюють ранню обдарованість, що має прояв у дитинстві, і пізню обдарованість, що проявляється у зрілому віці. Автор розглядає також первинну та вторинну обдарованості. Механізми первинної обдарованості кодуються генетично та проявляються в індивідуальних особливостях людини на ранніх стадіях її розвитку. Проте подальший розвиток людини залежатиме від декодування механізмів вторинної

обдарованості, які заковані в культурі. Залежно від узагальнених сфер діяльності, в яких розвивається та проявляється обдарованість, Г. Глотова виокремлює життєву обдарованість, властиву для повсякденної діяльності та спілкування; академічну обдарованість, що має прояв у різних видах навчальної діяльності; професійну обдарованість, що проявляється під час виконання певного виду діяльності в системі суспільного поділу праці.

Обдарованість можна класифікувати на підставі різних *критеріїв*: 1) за широтою прояву – загальна або спеціальна; 2) за типом діяльності, якій надається перевага – інтелектуальна, академічна, творча, художня, психомоторна (спортивна), соціальна (лідерська); 3) за інтенсивністю прояву (обдаровані, високообдаровані, винятково або надобдаровані); 4) за видом прояву – актуальна та потенційна або явна й прихована; 5) за віковими особливостями – рання або пізня; 6) за динамічними ознаками – стабільна та тимчасова; 7) за темпами вікового розвитку – обдаровані із нормальним темпом вікового розвитку, з його випередженням (вундеркінди) або з відставанням; 8) за особистісними, гендерними або іншими особливостями.

Отже, здійснений теоретичний аналіз уможливив як критерії інтелектуальної обдарованості майбутніх психологів розглядати такі: надситуативність, допитливість, розвинуте логічне, асоціативне мислення, оригінальність та гнучкість мислення, здатність до прогнозування, високу концентрацію уваги, спостережливість, високий рівень розвитку пам'яті, креативність, самостійність, егоцентричність, тонкий гумор, незвичне сприйняття звичного.

4.2. Емпіричне дослідження особливостей прояву інтелектуальної обдарованості у майбутніх психологів

У роботі використано тест Р. Амтхауера, призначений для вимірювання рівня розвитку різних боків інтелекту. Тест складається з дев'яти субтестів: «ДР» – доповнення речень (1.LS), «ВС» – виключення слова (2.GE), «АН» – аналогії (3.AN), «Уз» – узагальнення (4.KL), «Пм» – пам'ять, мнемічні здібності (9.ME), «Аз» – арифметичні задачі (5.RA), «ЧР» – числові ряди (6.ZR), «ПУя» – просторова уява (7.FS), «Пуз» – просторове узагальнення (8.WU), кожний з яких спрямований на вимірювання різних функцій інтелекту для оцінки когнітивних здібностей.

Окремі субтести об'єднують у такі групи.

А. Вербальні субтести, що вимагають здатності оперувати словами як символами (LS, GE, AN, KL, ME). У осіб з вищою результативністю в цих субтестах превалює вербальний інтелект, вони частіше орієнтуються на суспільні науки чи на вивчення іноземних мов, цікавляться такими видами практичної

діяльності, в яких можуть використовувати вербальні символи і відповідне мислення.

В. Математичні субтести, що вимагають розвитку здатності оперувати математичними символами і числами (RA, ZR). Високі результати в цих субтестах вказують на «математичну обдарованість» випробовуваного.

С. Субтести на просторове уявлення визначають рівень розвитку наочно-образного мислення, побудованого на оперуванні просторовими образами і відносинами (FS, WU). Висока результативність у цих субтестах вказує на технічну та природничу обдарованість за умови наявності високого показника в математичних субтестах. Ізольована висока результативність у цих субтестах вказує на превалювання «конкретного» мислення, на технічну або іншу практичну спрямованість інтелекту.

Краща результативність у субтестах LSiAN–W-профіль вказує на обдарованість «швидше, практичну», в той час як краща результативність у субтестах GEiKL–M-профіль говорить про обдарованість «швидше, теоретичну». Найвищі результати отримано за першими чотирма тестами, що, на думку Р. Амтхауера, свідчить про те, що у випробовуваного розвинені «теоретичні здібності», у тому випадку, коли результати кращі за останніми п'ятьма субтестами, – більш розвинені «практичні здібності».

Враховуючи те, що найбільш пов'язаними з рівнем та структурою інтелекту, зокрема, просторовим мисленням, здатністю до узагальнень, класифікації та вербальним інтелектом виявилися особливості креативності, які вимірює тест С. Медніка «Діагностика вербальної креативності», в роботі застосовано саме його. Розроблений тест призначений для діагностики вербальної креативності, що визначається як процес переструктурування елементів ситуації. Досліджуваним пропонуються словесні тріади (трійки слів), елементи яких належать до взаємно віддалених асоціативних сфер. Досліджуваному необхідно встановити між ними асоціативний зв'язок шляхом знаходження четвертого, яке поєднувало б елементи так, щоб з кожним з них воно утворювало певне словосполучення.

Використання цього тесту допомогло виявити загальні принципи оцінки вербальної креативності у майбутніх психологів: а) індекс оригінальності як сума індексів оригінальності окремих відповідей, віднесена до загальної кількості відповідей; б) індекс унікальності як відношення кількості унікальних (ті, що не зустрічаються у вибірці) відповідей до загальної їх кількості.

Вивчення мотивації самоствердження у майбутніх психологів здійснювалося на основі методики «Мотивація досягнення успіху» Т. Елерса. Діагностика мотивації успіху у майбутніх психологів – одне з важливих завдань практичної психології. З досліджень Мак-Клелланда, Д. Аткинсона, Х. Хекхаузена

та інших, відомо, що одним із шляхів самоствердження є прагнення особистості довести оточуючим і собі, що вона варта поваги, через досягнення успіхів у навчанні. Методика дає змогу виявити рівні сформованості мотивації успіху у майбутніх психологів.

Оцінка характерологічних властивостей майбутніх психологів з позиції етичної складової здійснювалася за оригінальною методикою «Добро – Зло» (Л. Попова, А. Кашина). Окрім трьох основних шкал (Добро, Зло, Людність) у «ДЗ» виокремлено субшкали як показники ступеня представленості окремих якостей і характеристик особистості, які становлять її етичний пласт. До позитивних моральних якостей особистості віднесено: готовність до виконання обов'язків (покірність, врахування думки інших, скромність, достоїнство, честь, чесність); ввічливість (покаяння, терплячість, такт, відповідальність, здатність звинувачувати себе у всьому); безкорисність – істинна здатність на добрі вчинки (самовиховання, людність, самопожертва, совість, великодушність). До особистісних рис, які є негативними, за своєю суттю, і відображають деструктивний початок в особистості, згідно з методикою, належать: прагнення до високого соціального статусу за будь-яку ціну (постійна переконаність у своїй правоті, честолюбство, підлабузництво, несамокритичність, скупість, відсутність почуття гумору); аморальність (цинізм, необов'язковість, здатність образити, задрість, безпринципність); наявність злих намірів (хамство, віроломство, демагогія, грубість, нестриманість, наглисть) [20].

Інтелектуальна обдарованість репрезентує собою цілісну багатокомпонентну структуру, яка вміщує у себе спеціальний (спеціальні здібності), інтелектуальний (вербальний інтелект та природничу обдарованість), мотиваційний (ситуативну самоактуалізацію), креативний (вербальну унікальність) та духовний (емпіричні референти – добро, зло) компоненти, яким властиві своєрідні тенденції прояву, залежно від курсу навчання.

У роботі наводяться емпіричні дані, отримані аспіранткою І. Потоцькою під нашим керівництвом. Виявлено, що у структурі інтелекту у майбутніх психологів найбільш вираженим є вербальний інтелект, або вербальна обдарованість. За загальним показником інтелекту низькі показники рівня розвитку IQ отримали четверта частина досліджуваних; середній рівень – більше половини; високий – четверта частина досліджуваних. З'ясовано, що у процесі фахової підготовки студентів відбувається поступове зростання показників теоретичного мислення, а також аналітико-синтетичного мислення.

Доведено, що лінійні зв'язки між параметрами інтелекту та креативності є типовими лише для майбутніх психологів із середнім рівнем розвитку інтелекту. Високий рівень вербальної креативності позитивно впливає на прояв таких структурних компонентів інтелекту, як здатність до логічних умовиводів та

швидкого вирішення формалізованих проблем («арифметичних задач»), на глибину просторових уявлень, аналітико-синтетичних здібностей («просторової уяви»), математичну («комплекс математичних субтестів») та природничу обдарованість («комплекс конструктивних субтестів»).

З'ясовано, що у процесі фахової підготовки показники мотивації до успіху у майбутніх психологів поступово зростають. Важливою особистісною детермінантою мотивації до успіху є вольовий самоконтроль, який забезпечує наполегливість, цілеспрямованість і контроль власних емоцій та поведінки. Особливості мотивації досягнення студентів значною мірою детерміновані їхніми комунікативними, мнемічними та перцептивними здібностями. До важливих результатів однофакторного дисперсійного аналізу віднесено також факт наявності тісних зв'язків між курсом навчання та ситуативною самоактуалізацією майбутніх психологів.

Виявлено, що майбутні психологи мають найвищий ступінь розвитку ($3,0 > x > 2,1$) здібностей і вмінь, які були представлені їм для самооцінки. Цей факт уже дає змогу говорити про поліструктурованість спеціальних здібностей майбутнього психолога. Загальна лінія розвитку спеціальних здібностей та логіки її розгортання в процесі фахової підготовки засвідчує гетерохронний характер становлення здібностей особистості як системного утворення в складі інтелектуальної обдарованості. Загальна картина розвитку такої системи може бути узагальнена як тенденція до послідовного розгортання з курсом її провідних здібностей.

Емпірично доведено, що духовність є системоутворювальним фактором інтелектуальної обдарованості, вона пов'язана з вищим рівнем розвитку особистості майбутнього психолога і визначає напрям, в якому йтиме цей творчий процес. Для переважної більшості досліджуваних властивий високий рівень розвитку духовності.

Процес розвитку людини та її психіки детермінується багатьма причинами, факторами, умовами. Їх комбінація утворює складну систему. При цьому виявляється, що одні причини (фактори, умови) діють в одному напрямі, інші – в іншому, нерідко прямо протилежному першому. За певних обставин це може призвести до «розхитування» системи, процесу її розвитку. Тому, наголошує Б. Ломов, постає питання щодо міри співвідношення різних причин, факторів, умов, а також виявлення на цій основі стабілізуючої детермінації, тобто такої комбінації зовнішніх та внутрішніх детермінант, яка забезпечує стійкість та відносну автономність системи, що розвивається.

Вивчаючи детермінації розвитку обдарованості фахівця, ми спиралися на думку С. Рубінштейна про те, що людській психіці, людському буттю притаманні багатоплановість та багаторівневість. Детермінація реально виступає як

багатопланова, багаторівнева, багатовимірна, що містить явища різних порядків, тобто як системна. У дослідженні детермінації обдарованості системний підхід вимагає, насамперед, виокремлення її місця в «просторі», в якому вона здійснюється. Як відомо, спосіб існування людини є полісистемним. Це, безумовно, створює певні труднощі у визначенні цього «простору» [25].

Проте, на думку дослідників, було б хибним вважати, що проста декомпозиція даних, що накопичуються під час вивчення будь-якого феномена, і є реалізацією системного підходу. Головне завдання полягає в тому, щоб зрозуміти закономірні зв'язки між цими даними. При цьому важливо, що зв'язки між явищами, які належать до означеної системи, виступають не як епізодичні і випадкові взаємодії, а є істотними умовами виникнення, існування і розвитку кожного з них, а також системи в цілому. Аналізуючи те або інше явище з позиції системного підходу, недостатньо констатувати, що воно є цілісним. Далі виникає цілком логічне запитання: чому дещо є цілим та цілісним? Задля того, щоб відповісти на нього, необхідно розкрити системні підґрунтя і виявити системоутворювальний фактор. Саме цей фактор визначає в кожному конкретному випадку особливості функціонування системи. Залежно від нього, конкретна закономірність може проявлятися по-різному. На думку, Б. Ломова, системоутворювальний фактор формується і розвивається в процесі життя індивіда в суспільстві. У загальній структурі інтелектуальної обдарованості майбутнього психолога таким фактором, на нашу думку, і є спеціальні здібності.

Під час дослідження проблеми інтелектуальної обдарованості величезного значення набуває питання про роль біологічних та соціальних факторів у її розвитку. У сучасній психології та психофізіології й дотепер залишається відкритим питання щодо ролі вроджених задатків у психічному розвитку дитини, у формуванні її здібностей. Чимала кількість психологів вважає, що у формуванні здібностей першочергове значення належить вродженим задаткам, що характеризують індивідуальні особливості морфології та динаміки нервової системи людини. Ці задатки лежать в основі успішного оволодіння тими або іншими здібностями. Д. Богоявленська [2] провела дослідження, спрямовані на виявлення зв'язку обдарованості, як інтегральної якості особистості, з певними психофізіологічними показниками. Авторка дійшла важливого висновку, що детермінація обдарованості відбувається на рівні не індивіда, а на рівні особистості. Цей висновок було підтверджено і в циклі психогенетичних досліджень, у процесі яких було встановлено, що частка впливу середовища в утворенні фенотипічної дисперсії ознаки перевищує внесок генотипічних факторів.

Чисельні наукові дослідження [3; 6; 8; 10; 18] свідчать про те, що підґрунтям для розвитку здібностей є діяльність. У цьому факті знаходиться

відображення конкретно-історична обумовленість інтелекту. Людський інтелект завжди спрямований на вирішення завдань, що історично виникають, або на пізнання історично обумовлених функцій людської життєдіяльності. Водночас інтелект є результатом вирішення завдань і пізнавальної діяльності в цілому.

Розуміння обдарованості як динамічної системи, розгляд цього феномену з позиції розвитку в процесі постійної взаємодії зовнішніх впливів і внутрішніх родових структур дає змогу розглядати означений феномен не лише як результат, а й як процес.

З метою вивчення внеску особистісних детермінант інтелектуальної обдарованості здійснено унаочнення та обговорення результатів кореляційного аналізу взаємозв'язків показників спеціальних здібностей із особистісними факторами.

Отримані емпіричні дані для якісного та кількісного аналізів змісту особистісних факторів та їх взаємозв'язків було розподілено на такі блоки факторів:

I. Емоційно-вольові особливості: фактори «С», «G», «I», «Q3».

II. Комунікативні властивості і особливості міжособистісної взаємодії: фактори «A», «H», «F», «E».

III. Інтелектуальні особливості: фактор «Q1».

Щонайперше проаналізуємо взаємозв'язок емоційно-вольових особливостей особистості зі спеціальними здібностями. Згідно з результатами дослідження фактор «С» (емоційна стійкість, сила «Я»), що проявляється в урівноваженості, спокої, реалістичності, впевненості у собі, наполегливості, самоконтролі, створює необхідні внутрішні умови для розвитку дидактичних та мовних здібностей.

Фактор «G», а саме його позитивний полюс (сумлінність, відповідальність, стабільність, врівноваженість, наполегливість, схильність до моралізування, кмітливості) створює необхідні внутрішні умови для розвитку організаторських, мовних та атенційних здібностей. Розвинуте почуття обов'язку і відповідальності, усвідомлене дотримання загальноприйнятих моральних правил і норм, наполегливість у досягненні мети, ділова спрямованість забезпечують невпинне зростання цих здібностей.

Дидактичні, дослідницькі, організаторські, емоційні, мовні, комунікативні, мнемічні, атенційні здібності пов'язані із фактором «I». Відповідно такі особистісні особливості, як ніжність, чутливість, терпимість до себе і оточення, витонченість, схильність до романтизму зумовлюють змістову своєрідність здібностей.

Фактор «Q1+» (радикалізм) стає специфічною особистісною детермінантою розвитку дидактичних, дослідницьких, прогностичних, мовних, мнемічних та перцептивних здібностей. Слід підкреслити особливу роль «Q1» фактора в

дослідницькій діяльності майбутніх психологів. Особлива ретельність експериментальних досліджень – одна із найважливіших характеристик наукової діяльності.

Подальший аналіз передбачав розгляд взаємозв'язку комунікативних властивостей і особливостей міжособистісної взаємодії: фактори «А», «Н», «F», «E» із здібностями.

Виявлено, що існує позитивна кореляція між перцептивними, атенційними, комунікативними, мовними, організаторськими, дидактичними, дослідницькими здібностями та фактором «А». Цілком логічним є виявлення кореляційної залежності, адже товариськість, відкритість, природність, невимушеність, готовність до співпраці, пристосовність, увага до людей, готовність до спільної роботи, легкість у встановленні безпосередніх, міжособистісних контактів залежать від рівня розвитку вищезазначених здібностей.

У факторі «E» проявляються лідерські тенденції, незалежність у судженнях, упевненість у собі, сміливість, енергійність, самостійність, схильність до авантюристичності. Доведено, що фактор «E» має потужний вплив на розвиток дидактичних, організаторських, прогностичних, мовних та комунікативних здібностей досліджуваних. Пріоритетну роль у розвитку окреслених здібностей відіграють самостійність, незалежність, наполегливість, схильність до авторитарної поведінки та жага схвалення.

Отримана зведена картина даних дає змогу побачити тісний зв'язок між фактором «F» та 12 провідними здібностями. Життєрадісність, імпульсивність, захопленість, безтурботність, емоційна значущість соціальних контактів, експресивність, експансивність, емоційна яскравість у стосунках між людьми, динамічність спілкування, яка передбачає емоційне лідерство в групах, визначають успішність розвитку здібностей. У цьому контексті доречно вказати, що за Я. Морено, імпульсивність, безтурботність, спонтанність є не безконтрольністю, а здатністю до руху в заданому напрямку, здатністю до акту творчості «тут і тепер».

У структурі спеціальних здібностей, необхідними компонентами є такі особливості особистості, як сміливість, оптимізм, життєрадісність («F»), розвинуте почуття відповідальності, обов'язковість, добросовісність, точність, акуратність у справах, гарний самоконтроль («G»). Маємо право стверджувати, що для досліджуваних характерним є тонкий баланс суперечностей абстрактного й конкретного; безтурботність і «надія на випадок» «F»; відповідальність, добросовісність, обов'язковість і внутрішня порядність «G».

Необхідні внутрішні передумови для розвитку дидактичних, дослідницьких, організаторських, прогностичних, мовних, комунікативних, мнемічних, атенційних та вольових здібностей створює фактор «H», що характеризує

соціальну сміливість, схильність до ризику, товариськість, активність, чутливість, чуйність, добродушність, емоційність, артистичність.

Розгляд взаємозв'язку інтелектуальних особливостей із спеціальними здібностями показав, що фактор «Q1», який вказує на постійний самоконтроль, наполегливість у досягненні мети, подолання перешкод на шляху до мети за допомогою вольових зусиль, уміння планувати свій час і порядок дій, має додатний кореляційний зв'язок із атенційними здібностями.

Отже, багатоплановість досліджень психічних явищ, їх багатомірність та багаторівневий характер, поєднання властивостей різного порядку, складна побудова детермінації можуть бути розкриті лише тоді, коли система розглядається у розвитку. Лінії розвитку спеціальних здібностей та логіка їх розгортання у процесі фахової підготовки засвідчує гетерохронний характер становлення здібностей особистості як системного утворення в складі інтелектуальної обдарованості.

4.3. Умови розвитку інтелектуальної обдарованості у майбутніх психологів

Ефективність розвитку інтелектуальної обдарованості майбутнього психолога залежить від певних умов, тобто оточення, в якому існує або здійснюється процес. Через те побудова формувального експерименту потребує проведення аналізу умов розвитку інтелектуальної обдарованості майбутніх психологів. Цільовий аналіз було спрямовано на виявлення системи внутрішніх та зовнішніх умов, що впливають на рівень розвитку інтелектуальної обдарованості.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови термін «умови» тлумачиться як необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення чого-небудь або сприяють чомусь. Аналіз спеціальної літератури довів, що більшість науковців розглядають *умови* як: 1) наявність певних вимог для здійснення будь-чого, закріплених в документації; 2) необхідні обставини, які уможливають здійснення чого-небудь, або сприяють чомусь; 3) рушійні сили процесу, чинять вплив на сам процес та його результат [24; 26].

Під умовами в контексті нашого дослідження розглядаються ті обставини, за яких відбувається розвиток інтелектуальної обдарованості майбутніх психологів і від яких залежить кінцевий результат цього процесу. Під системою умов розвитку інтелектуальної обдарованості майбутніх психологів ми розуміємо сукупність взаємозв'язаних і періодично повторюваних способів впливу.

Умови можуть здійснювати вплив на загальний хід процесу або на його частину безпосередньо та опосередковано. Умови, відсутність яких зупиняє процес або не дає змоги розпочатися, називають критичними чи необхідними. Ті,

умови, що покращують, вдосконалюють процес, називаються сприятливими або бажаними. Стосовно взаємовпливу є пов'язані умови або незалежні. Таким чином, шляхом створення певних умов ми спрямовуємо заданий процес на досягнення бажаного результату.

На загальний хід розвитку інтелектуальної обдарованості можуть впливати як екзопсихічні (зовнішні), так ендопсихічні (внутрішні) умови. Зовнішні умови опосередковуються, трансформуються через власну систему життєвих принципів і сенсів, цінностей і ідеалів, норм і правил [13].

Внутрішні умови розвитку інтелектуальної обдарованості слід розглядати з позиції провідного методологічного принципу – принципу суб'єкта, відповідно до якого людина перебуває на вищому рівні активності й самовизначення і є творчою, самостійною й відповідальною особистістю. В основі такого погляду лежить розроблений С. Рубінштейном [25] принцип детермінізму: зовнішні причини діють тільки через внутрішні умови. Вищі особистісні утворення – свідомість, активність, зрілість – виконують функції організації, регуляції, забезпечення цілісності життєвого шляху, суб'єктом якого людина стає у процесі становлення.

На думку ряду авторів [4; 12], найважливішою умовою розвитку інтелектуальної обдарованості є наявність в особистості цілісного образу результату, якого вона прагне досягти. Потреба у наближенні до цього образу (певного ідеалу діяльності), аналіз відповідних дій, пошук засобів, які уможливають (або ускладнюють) цей процес, впливають на успішність розвитку педагогічно обдарованої особистості.

Особливе місце в розумінні внутрішніх умов набуває мотивація як та рушійна сила, що спонукає до активності, визначає межі та форми поведінки, обумовлює спрямованість, орієнтує на досягнення поставлених цілей [7]. Створити необхідні умови, як свідомий безпосередній вплив на мотивацію особистості, можна за допомогою конкретизації цілей, завдань, роз'яснень, стимулювання внутрішньої роботи щодо самовдосконалення, спонукання до переосмислення дійсності з метою подальшої перебудови своєї ведучої діяльності.

До внутрішніх умов розвитку інтелектуальної обдарованості слід віднести індивідуальні особливості: активність, відповідальність, самостійність, стійкість, оптимізм, життєтворчість та цілеспрямованість [1; 5].

Як провідна умова розвитку інтелектуальної обдарованості майбутнього психолога виокремлюється розвиток здатності цілеспрямованої діяльності у ситуаціях невизначеності, що передбачає: формування вміння одержувати та опрацьовувати інформацію, яка стосується різноманітних ситуацій; прийняття відповідних обґрунтованих рішень; рефлексію своєї поведінки та діяльності [11].

Під час емпіричного дослідження доведено, що загальні й спеціальні здібності майбутнього психолога слід розглядати як внутрішні умови розвитку інтелектуальної обдарованості. Загальні здібності як відносно стабільні властивості особистості забезпечують швидкість, міцність та точність опанування знаннями та вміннями, що стосуються різних видів діяльності. Спеціальні здібності – це, насамперед, властивості особистості, що дають змогу досягати значних результатів у професійній діяльності. Думка про те, що окрема психологічна якість може забезпечити високу продуктивність діяльного результату, бути еквівалентом усіх здібностей, позбавлена наукової істинності. Здібності – складне і багатоаспектне утворення, яке має глибокий анатомо-фізіологічний та психологічний зміст, а також всебічну та різнорівневу структуру та поліфункціональну дію. Розвиток здібностей пов'язаний із виникненням у майбутнього психолога інтересу: чим більше його приваблює професійна діяльність і чим активніше він її виконує, тим відчутніше це позначається на спеціальних здібностях. Через це Г. Костюк підкреслює, що здібності людини виявляються у тому, як вона використовує наявні у неї знання і набуває нових знань, умінь і навичок, необхідних для розв'язання тих завдань, що їх ставить перед нею життя. Вони – необхідна умова успішного збагачення досвіду. Поза сумнівом, що між здібностями людини та її життєвим досвідом існує складний взаємозв'язок: з одного боку, здібності залежать від досвіду, з іншого – відсутність потрібних знань і умінь затримує розвиток та вияв здібностей. Видатний учений указує, що саме спроможність особистості успішно виконувати всіляку діяльність неможливо поза зв'язком із тим, що спонукає її до цього [14].

До внутрішніх умов, що найтісніше пов'язані із потенційно творчими діями, К. Роджерс відніс такі: а) відкритість досвіду (екстенціональність) в людини, яка відкрита досвіду; кожний стимул вільно передається нервовою системою, не викривлюється певним захисним механізмом. Відкритість характеризується терпимістю до невизначеності там, де вона є. Особистість, відкрита новому досвіду, здатна сприймати значну суперечливу інформацію, що не відповідає наявному досвіду; б) внутрішній локус оцінювання – означає, що основа оцінювання перебуває всередині особистості, в її власних оцінюваннях дійсності та поведінки; в) здатність до незвичних поєднань елементів й понять. Ця здатність, передбачає спонтанну гру з ідеями, відтінками, формами, відносинами. Тут відбувається жонглювання елементами й побудова з них неймовірних поєднань. Квінтесенцією цієї умови є висування оригінальних гіпотез.

Отже, сама природа внутрішніх умов розвитку обдарованості, за К. Роджерсом, є такою, що їх прояв неможливо спровокувати, але сприяти цьому процесу цілком можливо.

Психологічні умови розвитку інтелектуальної обдарованості майбутнього психолога також можна описати і через єдність особистісних (базових) і ситуативних (процесуальних) характеристик.

До базових психологічних умов належать: знання, навички, уміння; позитивні риси спрямованості особистості майбутнього психолога; прояв темпераменту, що є адекватним до вимог професійної діяльності, сприятливі особливості характеру, наявність таких рис, як доброзичливість, тактовність, чутливість, вимогливість, рішучість, організаційні здібності [8; 12; 17; 21].

До ситуативних психологічних умов належать: чітке усвідомлення майбутнім психологом завдань власної діяльності, досить сильні ситуативні мотиви, що стають спонуками для досягнення намічених цілей; адекватний перебіг психічних пізнавальних процесів; домінування стеничних психічних станів [22].

Узагальнення теоретичних надбань дає змогу стверджувати, що особливостями умов, які сприяють розвитку інтелектуальної обдарованості майбутнього психолога є: 1) значний ступінь людського фактора, який формує суб'єктивне сприйняття певних умов; 2) циклічність процесу та необхідність постійного оновлення або створення окремих умов; 3) розподільність у часі між запровадженням умови та результатом її впливу; 4) складність (неможливість) однозначно встановити причинно-наслідкові зв'язки.

Важливою зовнішньою умовою розвитку інтелектуальної обдарованості є моніторинг, який дає змогу забезпечити не лише врахування або фіксацію, але й використання поточної інформації для порівняння реального рівня розвитку складових компонентів інтелектуальної обдарованості майбутніх психологів із ідеальними (модельними).

Моніторинг – це органічний зв'язок діагностики та корекції, який породжує їх нову якість. Моніторинг передбачає прогнозування розвитку виявленого й досліджуваного феномена, орієнтуючись на внутрішню логіку його змін. Отримана під час моніторингу інформація має оперативний характер і дає змогу швидко приймати оптимальні рішення з метою удосконалення досліджуваних характеристик. А отримана майбутнім психологом із зовнішніх джерел інформація стає фактором внутрішньої саморегуляції, внаслідок якої виникає саомоніторинг, згодом – саморозвиток. Процес самокорекції актуалізується з моменту усвідомлення майбутнім психологом доцільності власних вчинків або дій, джерелом інформації про які може бути моніторинг. Ці можливості методу моніторингу мають виняткове значення для вирішення проблеми розвитку обдарованості. Процедура моніторингу допомагає виявити й зафіксувати непрогнозовані та неочікувані результати, що мають як позитивний, так негативний характер.

Підготовка й проведення моніторингу передбачала декілька етапів: визначення мети та завдань; вибору засобів й форм реєстрації результатів, опрацювання й психологічну інтерпретацію отриманої інформації. Форми реалізації моніторингу можна розділити на дві великі групи: 1) форми збору інформації, реєстрації стану поточних процесів; 2) форми врахування отриманих даних у прийнятті рішення й регуляції процесу. Форми збору інформації у системі моніторингу визначаються відповідно до уявлень про його об'єкт (в дослідженні таким обрано інтелектуальну обдарованість).

Інформація, отримана внаслідок проведення моніторингу, використовувалася лише як підґрунтя для прийняття певного рішення майбутнім психологом. Накопичені та систематизовані у процесі моніторингу дані є підґрунтям для розвитку інтелектуальної обдарованості майбутніх психологів.

Важливою зовнішньою умовою розвитку інтелектуальної обдарованості майбутніх психологів є забезпечення креативної спрямованості освітнього процесу. Креативний підхід до організації освітнього процесу переорієнтує його з предметно-змістового аспекту на особистість майбутнього спеціаліста і проявляється: у формуванні навчальних цілей у вигляді мисленневих задач; ціннісно-смісловій інтерпретації навчальної діяльності; у нестандартних способах і діях із задоволення потреби у новизні і творчості; у створенні авторських програм, проектів, конкурсних творчих робіт [9].

Завдяки участі в роботі наукових гуртків і товариств, проблемних груп, робота в яких тісно пов'язана з розробкою і вирішенням дидактичних та методичних проблем, майбутні психологи водночас матимуть можливість оптимально вирішувати складні питання своєї життєтворчості, успішно досягати індивідуальних і суспільних цілей. Студентські наукові гуртки та проблемні групи, створені при кафедрах ВНЗ, є комплексними науковими об'єднаннями, дають змогу майбутнім психологам долучитися до спільної розробки реальної наукової проблеми під керівництвом ученого. Участь у наукових конференціях студентів дає можливість об'єктивно оцінити результати науково-дослідної роботи інтелектуально обдарованих на кафедрах, у лабораторіях, на факультетах, навчальних закладах.

Одним із способів розв'язання поставленої проблеми є проведення загальнонаціональних олімпіад, конкурсів, конкурсів-захистів, турнірів і фестивалів та забезпечення участі обдарованої молоді у міжнародних інтелектуальних і творчих змаганнях; активне залучення обдарованої молоді до науково-дослідницької, експериментальної, творчої діяльності в гуртках.

Висновки

1. Теоретичний аналіз показав, що проблема обдарованості людини супроводжує всю історію психології, не втрачаючи своєї актуальності. Умовно можна виокремити чотири підходи до розуміння сутності та структурної організації обдарованості: *нейтивістський, монометричний, комплексний та системний*. Нейтивістські уявлення щодо обдарованості, як переважно вродженого явища, поступилися місцем розумінню значущої ролі соціальних факторів у її розвитку. Монометричний підхід, що зводив обдарованість винятково до високого рівня інтелекту, поступився місцем системному підходу, який має на меті багатомірне, комплексне розуміння її сутності. Розгляд дослідницьких традицій у межах основних підходів вивчення обдарованості дає змогу стверджувати, що підґрунтям переважної більшості з них є природничо-наукова парадигма. За цією парадигмою обдарованість, пов'язана із спадковістю, розглядається як вроджена характеристика людини, що мало змінюється протягом життя. Сучасні дослідження відображають нові прогресивні тенденції у поглядах на природу обдарованості, в межах яких вона розглядається як багатофакторне явище. Культурі відводиться роль контексту, сукупності всіх соціальних факторів обдарованості, пов'язаних із безпосереднім оточенням особистості.

2. Інтелектуальна обдарованість репрезентує цілісну багатокомпонентну структуру, яка вміщує спеціальний (професійно важливі здібності), інтелектуальний (вербальний інтелект та природнича обдарованість), мотиваційний (ситуативна самоактуалізація), креативний (вербальна унікальність) та духовний (емпіричні референти – добро, зло) компоненти, яким властиві своєрідні тенденції прояву залежно від курсу навчання.

3. Виявлено, що у структурі інтелекту у майбутніх психологів найбільш вираженим є вербальний інтелект або вербальна обдарованість. За загальним показником інтелекту низькі показники рівня розвитку IQ отримала четверта частина досліджуваних; середній рівень – половина; високий – четверта частина досліджуваних. З'ясовано, що у процесі фахової підготовки студентів відбувається поступове зростання показників теоретичного мислення, а також аналітико-синтетичного мислення.

4. Доведено, що лінійні зв'язки між параметрами інтелекту та креативності є типовими лише для майбутніх психологів із середнім рівнем розвитку інтелекту. Високий рівень вербальної креативності позитивно впливає на прояв таких структурних компонентів інтелекту, як: здатність до логічних умовиводів та здатність швидко вирішувати формалізовані проблеми (арифметичні задачі), на глибину просторових уявлень, аналітико-синтетичних здібностей (просторова уява), математичну (комплекс математичних субтестів) та природничу обдарованість (комплекс конструктивних субтестів).

5. З'ясовано, що у процесі фахової підготовки показники мотивації до успіху у майбутніх психологів поступово зростають. Важливою особистісною детермінантою мотивації до успіху є вольовий самоконтроль, який забезпечує наполегливість, цілеспрямованість, контролювання власних емоцій та поведінки. Особливості мотивації досягнення студентів значною мірою детерміновані їхніми комунікативними, мнемічними та перцептивними здібностями. До важливих результатів однофакторного дисперсійного аналізу віднесено також факт наявності тісних зв'язків між курсом навчання та ситуативною самоактуалізацією майбутніх психологів.

6. Узагальнення теоретичних надбань дає змогу стверджувати, що особливостями умов, які сприяють розвитку інтелектуальної обдарованості майбутнього психолога є: 1) значний ступінь людського фактора, який формує суб'єктивне сприйняття певних умов; 2) циклічність процесу та необхідність постійного оновлення або створення окремих умов; 3) розподільність у часі між запровадженням умови та результатом її впливу; 4) складність (неможливість) однозначно встановити причинно-наслідкові зв'язки.

Взаємодія конкретних психологічних умов розвитку з індивідуально-неповторною організацією суб'єкта, яка реалізується за допомогою навчальної діяльності, породжує різні типи та рівні інтелектуальної обдарованості майбутнього психолога.

Література

1. Антонова О. Є. Проблема співвідношення здібностей і обдарованості / О. Є. Антонова // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2007. – Вип. 31. – С. 24–27.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
3. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса и теоретические подходы к его изучению / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 1. – С. 122–133.
4. Боно, Э. Латеральное мышление / Э. Де Боно. – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 320 с. (Серия «Мастера психологии»).
5. Волянюк Н. Ю. Психологические предпосылки формирования циничности в педагогической профессии / Н. Ю. Волянюк, Г. В. Ложкин // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 8 (137) – С. 1–4.
6. Воронин А. Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии / А. Н. Воронин. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 340 с.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.

8. Дружинин В. Н. Психология творчества / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 5. – С. 101–109.
9. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
10. Картер П. Частная жизнь / П. Картер, Р. Хайфилд. – М.: Захаров: АСТ, 1998. – 350 с.
11. Коссов Б. Б. Личность и педагогическая одаренность: новый метод / Б. Б. Коссов. – М.: Изд-во Ин-та практич. психологии; Воронеж: Модек, 1998. – 128 с.
12. Коул М. Культурно-историческая психология. Наука будущего / М. Коул. – М.: Когито-Центр, 1997. – 431 с.
13. Кочукова О. В. Учебник как средство формирования критического мышления учащихся на социокультурном материале / О. В. Кочукова, Н. С. Остражкова // Английский язык в школе. – Обнинск: Титул, 2005. – С. 12–18.
14. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: монография / К. Г. Кречетников. – М.: Госкоорцентр, 2002. – 296 с.
15. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избр. тр. / Н. С. Лейтес. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Москов. психолого-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2008. – 480 с. – (Серия «Психологи России»).
16. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
17. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
18. Моляко В. О. Чи можна навчати творчості? / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 1999. – № 3. – С. 2–4.
19. Панов В. И. Одаренность и профессиональные способности / В. И. Панов // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики; под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2011. – Вып. 2. – С. 224–244.
20. Попов Л. М. Добро и зло в этической психологии личности / Л. М. Попов, О. Ю. Голубева, П. Н. Устин. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2008. – 240 с.
21. Потоцька І. С. Мотиваційний компонент у структурі педагогічної обдарованості майбутнього вчителя / І. С. Потоцька // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – Т. XI: Соціальна психологія. – Вип. 6. – Кн. II. – С. 206–221.

22. Потоцька І. С. Системний підхід до розуміння сутності обдарованості професіонала / І. С. Потоцька // Екстремальна та авіаційна психологія у контексті технологічних досягнень інформаційної доби : матеріали VII наук.-практ. конф. (28 – 29 берез. 2012 р.). – К.: НАУ, 2012. – С. 94–98.

23. Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 389 с.

24. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.

25. Советский энциклопедический словарь. – М. : Совет. энцикл., 1990. – 1629 с.

РОЗДІЛ 5

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Автор-укладач: Я. Катюк, кандидат психологічних наук, доцент

Передмова

Актуальність дослідження. Становлення і розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти є однією з найважливіших умов забезпечення ефективного професійного зростання. Важливу роль у професіоналізмі психологів становить розвиток професійної самосвідомості як психологічний феномен, що забезпечує майбутньому психологу цілісність і визначеність у професійній діяльності. Необхідність формування високого рівня професійної самосвідомості майбутніх психологів обумовлена такими чинниками, як суспільна потреба у їх професіоналізмі та престижність професії у системі освіти. Професійна самосвідомість необхідна майбутньому психологу для успішного самовизначення є постійною роботою у формуванні та деталізації внутрішнього образу професійної діяльності.

Ось чому актуальність цього модуля обумовлена, з одного боку, запитами практики, що потребує подальшого самовдосконалення системи професійної психологічної освіти і підвищення якості психологічних послуг, з іншого боку, нагальною потребою зрозуміти і обґрунтувати суть плінних змін особистості майбутнього фахівця у процесі післядипломної педагогічної освіти. Мета модуля – з'ясувати особистісно-орієнтовані засади розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз основних досліджень. Прагнучи досягнути феномен професійної самосвідомості, сучасна психологічна наука, передусім, зосереджується на проблемі особистості професіонала. Сформована професійна самосвідомість є суттєвим чинником у запобіганні особистісних і професійних криз та деформацій, пов'язаних із набуттям гідного статусу в ієрархії професійної спільноти.

Значний інтерес для розуміння розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів мають дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених про свідомість, самосвідомість, самопізнання людини (М. Боришевський, О. Бондарчук, М. Варбан, І. Вачков, Н. Волянчук, А. Деркач, Е. Клімов, В. Козієв, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Москаленко, Н. Пов'якель та ін.). Спеціальні дослідження ролі самосвідомості в сфері професійної праці проводились такими

психологами, як Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, В. Шадріков та ін. Але сам термін «професійна самосвідомість» з'явився порівняно нещодавно.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що проблеми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів у закладах післядипломної освіти розроблено недостатньо. У сучасному освітньому вимірі існує істотна суперечність між рівнем сформованості сучасних психологічних знань, умінь, навичок майбутніх психологів та вимогами до їх професіоналізму.

Система післядипломної освіти не достатньо ефективно вирішує цю актуальну проблему, отже проблема особистісно-орієнтованих засад розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів є актуальною і потребує науково-теоретичного і практичного вирішення. У навчанні більшості майбутніх психологів виникають значні об'єктивні і суб'єктивні труднощі. Головними причинами є: недостатня мотивація щодо набуття сучасних психолого-педагогічних знань, умінь, навичок як важливих чинників удосконалення професійної майстерності; постійне вдосконалення професійного виміру психолога на сучасному етапі розвитку суспільства, до чого не завжди готові майбутні фахівці; певна невідповідність готовності педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти сучасним вимогам професійної педагогічної діяльності, зокрема, впровадження у навчальний зміст особистісно-орієнтованих засад навчання; неврахування психолого-андрагогічних умов у навчальному процесі закладів післядипломної освіти як визначального чинника розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів; посилення впливу інформальної освіти як осередка розвитку професіоналізму майбутніх психологів.

Дослідження проблем змісту і структури навчальних планів сприяло формуванню головних концептуальних підходів як до визначення змісту, так і до відображення їх у навчальних планах. Зрештою пропонується упровадження варіативного спецкурсу в навчальний процес закладів післядипломної освіти, призначеного для майбутніх психологів, працівників методичних служб тощо.

Проблема з'ясування особистісно-орієнтованих засад розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти потребує розв'язання завдань: визначення рівня розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів за результатами діагностування та самодіагностування; розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів на підставі експериментальної перевірки моделі, якою передбачено цілісний підхід до організації такої підготовки і використання ефективної технології в умовах післядипломної педагогічної освіти; відповідного науково-методичного та організаційного забезпечення; створення особистісно-орієнтованого середовища; психолого-андрагогічний супровід навчання майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Виявлено, що на сучасному етапі суспільного поступу важливою складовою професіоналізму психологів є професійна самосвідомість як складне особистісне утворення, що формується під впливом професійного середовища й активної участі суб'єкта в професійній діяльності, тобто усвідомлене ставлення людини до своїх професійних потреб, мотивів, здібностей і поведінки.

Розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти є недостатнім, свідченням якого є: невідповідність рівня готовності до реалізації особистісно-орієнтованих засад розвитку професійної самосвідомості у закладах післядипломної педагогічної освіти; відсутність цілісної системи розвитку професійної самосвідомості в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти; недостатня науково-методична база забезпечення розвитку професійної самосвідомості, невизначеність її місця в навчальному змісті; неврахування психолого-андрагогічних умов навчання тощо.

На основі визначених теоретико-методологічних підходів обґрунтовано модель розвитку досліджуваної проблеми як описової характеристики її структурних компонентів: когнітивного, емоційно-ціннісного, мотиваційного та операційного на підставі моделі визначення критеріїв та показників рівнів сформованості професійної самосвідомості майбутніх психологів.

Для оцінювання ефективності роботи, проведеної на основі моделі системи педагогічної підготовки було визначено рівні розвитку професійної самосвідомості: низький, середній і високий. Визначено групи критеріїв, за якими ці рівні вимірюються. Кожна група має своє призначення, використання їх у комплексі дає змогу оцінити всі аспекти процесу розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів. Виявлено, що ефективність розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти залежить від відповідної методики, що поєднує упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, відбувається на особистісно-орієнтованих засадах і в умовах психолого-андрагогічного супроводу.

На наступному етапі нами досліджувались умови та механізми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти під час проходження курсів підвищення кваліфікації (працівники психологічних служб). Проводився аналіз результатів у межах «круглого столу» та спецкурсу для працівників психологічної служби як один з етапів формувального експерименту.

5.1. Професійна самосвідомість і проблема формування особистості професіонала

Найважливішим стратегічним питанням у житті кожної людини є вибір професії. Людина робить власний вибір і тим визначає не лише вибір професії, а й самовизначається. Професійна самосвідомість як визначальний чинник професіоналізації визначається в становленні професійної ідентичності, що дає змогу стверджувати про усвідомлення людиною власної компетентності, ефективності і особистісної значущості, усвідомлення меж своєї професії.

Фундаментальною умовою розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти є усвідомлення ними необхідності змін, переосмислення власного внутрішнього світу та пошук нових можливостей, можливість здійснення самореалізації у професійній діяльності через професійне самопізнання, саморозуміння, самоактуалізацію та саморегуляцію.

Прагнучи досягнути феномен професійної самосвідомості, сучасна психологічна наука, передусім, зосереджується на проблемі особистості професіонала. Сформована професійна самосвідомість є суттєвим чинником у запобіганні особистісних і професійних криз та деформацій, пов'язаних із набуттям гідного статусу в ієрархії професійної спільноти.

Загалом, психологічний словник визначає самосвідомість як усвідомлене ставлення людини до власних потреб і здібностей, як мотив поведінки, як думка, що виявляється в емоційно-смісловому оцінюванні власних можливостей, які є підґрунтям дій і вчинків.

Щодо сутності професійної самосвідомості, слід зазначити, що вона є складовою самосвідомості дорослої людини, зокрема є однією з важливих і маловивчених регуляторів поведінки та діяльності професіонала. Від рівня її сформованості залежить процес розвитку професіонала, темпи успішності оволодіння професійною діяльністю, уходження у професійну єдність. Численні психологічні дослідження доводять, що професія впливає не лише на формування певних особистісних особливостей професіонала, але й на сприйняття і розуміння світу і самого себе.

Підходи до визначення поняття «професійної самосвідомості» часто супроводжуються предметом дослідницьких інтересів авторів, що призводить до відсутності єдиної інтерпретації. Спроби сформулювати комплексне тлумачення доводять, що професійна самосвідомість особистості не вичерпується лише когнітивним аспектом. Багатогранність та емоційне насичення діяльності психолога примушують не тільки усвідомлювати наявність або відсутність тих чи інших професійно важливих якостей особистості, але й формувати певне самоставлення, відчувати вдовolenня або невдоволення своєю працею, глибоко

емоційно переживати невідповідність власного образу «Я» ідеальному образу себе як управлінця-професіонала.

Представники *гуманістичного підходу* описують феноменологію особистості, а не шукають їй пояснення, тому теорії цього типу іноді називають феноменологічними. Не вживаючи сам термін «професійна самосвідомість», вони водночас розглядають деякі її структурні складові. Найвідомішими представниками цього підходу до особистості є американські психологи А. Маслоу і К. Роджерс.

Зважаючи на такі положення, основною потребою особистості майбутнього психолога відповідно до гуманістичних теорій особистості є самоактуалізація, прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення і самовираження. Визнання головної ролі самоактуалізації об'єднує всіх представників цього теоретичного напрямку у вивченні психології особистості.

Вітчизняні представники *особистісно-діяльнісного підходу* трактують професійну самосвідомість як динамічну систему уявлень професіонала про самого себе як про суб'єкта професійної діяльності, усвідомлення ним особистісних та професійних якостей, самооцінювання цих якостей і суб'єктивне сприйняття зовнішніх факторів, що впливають на нього. Так, А. Маркова тлумачить професійну самосвідомість як «комплекс уявлень людини про себе як професіонала, це цілісний образ себе як професіонала, система відношень і установок до себе як до професіонала». Науковець С. Васьковська визначає професійну самосвідомість як особливий феномен людської психіки, що обумовлює саморегуляцію власних дій особистістю у професійній сфері на основі пізнання професійних вимог, професійних можливостей та емоційного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Приміром, Б. Паригін вважає професійну самосвідомість різновидом самосвідомості. Вона характеризується через усвідомлення належності до професійної групи. В. Козієв вважає, що професійна самосвідомість є інстанцією, із якої випливає оцінювання наявних досягнень, планування напрямку саморозвитку. П. Шавір характеризує професійну самосвідомість через вибірккову діяльність самосвідомості, яка зумовлює завдання професійного самовизначення.

Згідно з *акмеологічним підходом*, представниками якого є А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, О. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, А. Ситніков, А. Реан та інші, професійна самосвідомість формується на основі порівняння образу професії з образом «Я» на певній сходинці розвитку особистості за наявності розвиненого самоконтролю і рефлексії, власних вчинків і дій, усвідомлення повної відповідальності за них.

Професійна самосвідомість пов'язана, насамперед, із самовизначенням особистості. Особистість, визначена в професійному плані, є індивідом, що

усвідомлює свої життєві цілі, які поєднані з самореалізацією у професійній сфері, професійні наміри; особистісні, фізичні якості; власні можливості, таланти; висунуті професійною діяльністю вимоги.

Зі психологічної точки зору, розвиток зрілої особистості майбутнього психолога – це процес уходження студента в нове соціальне і професійне середовище та інтеграція у ньому. При цьому сам розвиток пов'язаний з реалізацією особистісного потенціалу. Розвиток супроводжується зміною системи взаємодії та ставлення особистості майбутнього психолога, його потреб, еталонів, ціннісних орієнтацій. Однак однією із базових засад психології є уявлення про те, що основою для розвитку особистості є діяльність, яка впливає на свідомість і самосвідомість особистості, самооцінювання, формування образу «Я».

Проаналізувавши існуючі підходи, ми дійшли висновку, що *професійна самосвідомість* – це складне особистісне утворення, що формується під впливом професійного середовища й активної участі суб'єкта в професійній діяльності, тобто усвідомлене ставлення людини до власних професійних потреб, мотивів, здібностей і поведінки. Професійна самосвідомість майбутнього психолога – це інтегральне особистісне утворення, що виявляється в усвідомленні його приналежності до професійної спільноти психологів; знанні, оцінюванні й переживанні особистої відповідності професійним еталонам певної спільноти, дотримання кодексу психолога; в усвідомленні необхідності професійного самопізнання, позитивному ставленні до себе як до майбутнього професіонала, прагненні до власного особистісного та професійного самовдосконалення.

Особливості розвитку професійної самосвідомості тісно пов'язані з рівнем розвитку індивідуально-психологічних характеристик майбутнього психолога. Встановлено, що у психології та педагогіці вже склалася певна система структурування професійної самосвідомості, у якій ключову роль відіграють розроблені науковцями компоненти: самопізнання (А. Деркач, В. Москаленко, І. Чеснокова); саморозуміння (І. Кон, О. Леонт'єв, В. Мясіщев, С. Рубінштейн, В. Столін, А. Спіркін); самоактуалізація (А. Маслоу, А. Маркова, В. Семиченко, К. Роджерс); саморегуляція (К. Абульханова, Б. Анан'єв, М. Боришевський, П. Лушин, С. Рубінштейн).

На практиці розвиток професійної самосвідомості відбувається шляхом розгортання когнітивного, емоційного, мотиваційно-ціннісного, операційного компонентів: 1) *когнітивний компонент* (Я-самопізнання) – сукупність психологічних знань, необхідних для конструктивної професійної взаємодії; 2) *емоційний компонент* (Я-саморозуміння) – позитивне ставлення до себе як до майбутнього професіонала; 3) *мотиваційно-ціннісний компонент* (Я-самоактуалізація) – прагнення до самовдосконалення, підвищення власного особистісного та професійного зростання; 4) *операційний компонент* (Я-

поведінка) – сукупність умінь і навичок, що забезпечують успіх професійної діяльності, подолання стереотипів на шляху негативного самоприйняття та прийняття інших людей; рефлексія та емпатія; позитивні міжособистісні стосунки; саморегуляція поведінки.

Самопізнання як процес виявляється в безперервності його руху від одного знання про себе до іншого знання, його уточнення, поглиблення, розширення тощо. Основною умовою, що визначає безперервність зміни знань про себе, є динамізм найреальнішої дійсності і взаємодій з іншими людьми. Через необхідність адекватної адаптації людини в соціальних умовах, що оточують, вона повинна весь час звертатися до свого «Я», удосконалювати знання про себе, передусім, із метою диференційованого регулювання поведінки.

Саморозуміння розглядається як необхідний момент процесу самосвідомості. Причому це особистісне утворення не зводиться ні до самопізнання, ні до самоствавлення, ні до знань про себе. Становлення і розвиток саморозуміння, як процесу і результату, невіддільні від розвитку особистості в цілому і залежать від специфічного способу життєдіяльності. Водночас саморозуміння є внутрішньою умовою, що значною мірою визначає розвиток особистості і формування індивідуально-типологічних особливостей її структури. Дуже важливо бути рівним собі і дуже важливо себе пізнавати. І звідси впливає не менш важливе розуміння того, що «Я» – це «Я». Тому коли людина вимовляє «Я», його внутрішні переживання є вельми значущими.

Самоактуалізація – сподівання на власні сили, наявність у людини самостійної, незалежної думки. Це процес постійного розвитку і практичної реалізації своїх можливостей. Це «праця заради того, щоб зробити добре те, що людина хоче зробити», відмова від ілюзій, позбавлення від помилкових уявлень про себе. На думку дослідників, мотивація професійної діяльності особистості є ієрархією, до якої належать прямі чинники професійної активності (цілі, мотиви, установки) і непрофесійні чинники та цілі – психічне самозбереження та особистісний розвиток, досягнення соціального статусу тощо.

Саморегуляція розглядається як специфічна діяльність суб'єкта, що має індивідуальну структуру і стиль. Індивідуальний стиль визначається взаємодією різнорівневих механізмів, які реалізують процес саморегуляції, тобто можна говорити про саморегуляцію як про систему психотехнологій, спрямованих на розвиток професійної самосвідомості особистості. Високий рівень розвитку саморегуляції, який об'єктивно виражається в диференційованості і адекватності всіх усвідомлених інтелектуальних, емоційних, поведінкових реакцій, вчинків, вербальних проявів тощо, дає підставу стверджувати про наявність достатньо зрілого стану розвитку самосвідомості в цілому.

Розглянуті функціональні компоненти професійної самосвідомості між собою взаємопов'язані, і їх виокремлення може бути сприйняте лише умовно. Між тим, зі зростанням професіоналізму професійна самосвідомість може змінюватися. Вона розширюється завдяки включенню нових ознак професії. Це висуває нові вимоги до людини як фахівця; змінюються критерії оцінювання себе як професіонала. Розширення професійної самосвідомості збільшує кількість ознак професійної діяльності, які відображаються у свідомості спеціаліста, у подоланні стереотипів уявлення себе як професіонала, в цілісному баченні себе в контексті усєї професійної діяльності.

5.2. Стан розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів

Теоретичні уявлення про сутність, структуру професійної самосвідомості майбутнього психолога, його ролі у процесі професійного становлення у системі післядипломної педагогічної освіти покладено в основу методичного апарата, спрямованого на розвиток уміння самоаналізу, самооцінювання, саморегуляції та самовдосконалення майбутніх психологів.

Зважаючи на поставлені завдання, було розроблено методичну програму, що включає вивчення особливостей професійної самосвідомості майбутніх психологів та визначення рівня розвитку їхньої професійної самосвідомості. Основними методами, що забезпечували достовірність результатів експериментального дослідження, були: тривале спостереження (безпосереднє та приховане), методи психодіагностики (анкетування, тестування).

Комплекс діагностичних методик науково обґрунтовано та спрямовано на вивчення психологічних особливостей професійної самосвідомості через індивідуальні психологічні властивості. Для цього застосовувалися *методики для визначення компонентів* професійної самосвідомості: *когнітивного* (анкета); *емоційного* (глобальне самовідношення: «Опитувальник самовідношення») (В. Столін); *дослідження самооцінки особистості* (В. Семиченко) та *мотиваційно-ціннісного* (самоактуалізація: «Самоактуалізуючий тест» (САТ) (Е. Шостром); *мотиваційних референтів* («Методика незавершених речень») та *операційного компонента професійної самосвідомості* (рівень суб'єктивного контролю «Опитувальник шкали локусу контролю» (Дж. Роттер); *рефлексії*: «Методики визначення рівня рефлексивності» (А. Карпов, В. Пономарев).

Вибір методик до того ж спирався на можливість їх застосування за групової форми роботи з учасниками дослідження і відомостях про параметри надійності та валідності. Таким чином, адекватність вибору і можливість застосування методик збору емпіричних даних були обумовлені теоретичним підґрунтям цієї роботи, змістом проголошених мети і завдань, урахуванням можливостей та обмежень методик, їх точності та надійності вимірювання, а

також об'єктивними умовами та існуючими можливостями проведення дослідження.

Результати дослідження дають змогу констатувати здебільшого низький рівень розвитку професійної самосвідомості у майбутніх психологів, що, зокрема, ускладнює самопізнання і самоактуалізацію, педагогічну і психологічну саморегуляцію. Наслідком цього можуть бути: утворення комплексу «загрози авторитету»; емоційні засоби самовираження, прагматичні установки; акцентуація на проміжних цілях; втручання в життя інших людей через «всезнайство»; нав'язлива ідея надавати «професійні» поради; перенесення професійної позиції в буденне життя; підвищений рівень тривожності; ригідність установок.

З метою вивчення особливостей сформованості когнітивної підструктури професійної самосвідомості було використано метод анкетування. Контент-аналіз анкет дав змогу виявити і зіставити визначення поняття «професійної самосвідомості»: лише 5,6% досліджуваних правильно тлумачать це поняття; не зовсім правильно – 21,3%; неправильно тлумачать – 27,8% і зовсім не розуміють – 13,9% досліджуваних.

Результати пошукового дослідження дали змогу не лише уточнити компонентний склад змісту когнітивної підструктури «образу Я-психолога» та його семантичну насиченість, а й визначити тенденції у змінах уявлень майбутніх психологів про свій професійний «Я-образ»: 12,7% досліджуваних виокремлюють у структурі професійної самосвідомості самосприйняття, 17,7% – саморозуміння, 40,5% – творчу спрямованість, 41,8% – самоаналіз і 35,4% – самоосмислення. Таким чином, отриманий факт підтвердив наше припущення про неоднакову змістовну насиченість когнітивного компонента професійної самосвідомості майбутніх психологів.

Подальший аналіз показав обставини, за яких можна було б розвинути професійну самосвідомість: 44% досліджуваних вважають, що в професійній діяльності, 44% – в умовах інформальної освіти, 12% – в умовах післядипломної педагогічної освіти. Власне, сам розвиток професійної самосвідомості міг би дати впевненість у майбутній професії для 54,8%, впевненість у собі – для 24% досліджуваних. Цікаво, що обираючи особистісні уміння і якості, які б хотіли розвинути самі досліджувані, 60% обрали самоконтроль і дипломатію, близько 20% – креатив і творчу спрямованість і близько 20% – моральні якості.

5.3. Особистісно-орієнтовані засади розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів

Орієнтація України на входження в європейський науковий та освітній простір актуалізує проблему модернізації змісту освіти у вищих навчальних закладах, закладах післядипломної освіти. Нова парадигма освіти, насамперед,

має справу з індивідуальністю, самотністю особистості, оскільки індивідуальність є головним принципом етики й має стати основним методологічним положенням у вихованні. Тому у нових умовах реформування системи освіти пріоритетне місце належить особистісно-орієнтованому навчанню, що впливає із самої цінності, духовності та суверенності особистості.

Слід зазначити, що сучасна система післядипломної педагогічної освіти поступово переорієнтовується на розвиток особистості майбутнього фахівця. Однак цьому процесу бракує цілеспрямованості та науково-методичного забезпечення. Тому процес «особистісної» перебудови навчально-виховного процесу у закладах післядипломної педагогічної освіти відбувається спонтанно, повільно, неефективно. Через це педагоги все помітніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та реалізації особистісно-орієнтованого підходу до студента як одного з чинників розвитку його професійної самосвідомості. Такий підхід має сприяти більш цілеспрямованому, гармонійному розвитку майбутнього психолога як творчого, професійного фахівця.

Наукові передумови виникнення особистісного підходу поступово визначалися у дослідженнях особистості в різних її аспектах, які провели представники класичної психології (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Л. Виготський, У. Джемс, З. Фрейд, В. Ковальов, О. Леонт'єв, В. Мерлін, В. М'ясищев, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, І. Сікорський, К. Юнг та інші). Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначали у дослідженнях такі вчені, як К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Бех, М. Боришевський, В. Давидов, В. Моляко, І. Якиманська та інші. У спеціальній галузі психології і педагогіки трудової і професійної підготовки важливі передумови становлення особистісного підходу розроблялись у дослідженнях А. Алексюка, Г. Балла, І. Зязюна, В. Козакова, Г. Костюка, С. Максименка, Н. Ничкало, В. Семиченко, О. Пехоти, Л. Пуховської, В. Чебишевої.

Вихідним положенням в організації особистісно-орієнтованих засад навчання є визнання студента головною дійовою особою процесу навчання, учасником педагогічної взаємодії, яка сприяє співпраці викладача і студента, забезпечує максимальне врахування суб'єктивного досвіду студента, розкриття творчих сил та потенційних можливостей його особистості, розвиток індивідуальних здібностей; свободу вибору змісту, форм і методів навчання, темпу засвоєння матеріалу, способів контролю; спрямування форм, методів і технологій навчання на самовираження та самореалізацію особистості майбутнього фахівця.

Реалізацію розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів ми пропонуємо реалізовувати на особистісно-орієнтованих засадах у вигляді

варіативного спецкурсу «Розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти».

Процес навчання цього спецкурсу відбувається в *очно-дистанційній формі навчання*.

На першому – *очному* – етапі навчання (сесії) студенти відвідують аудиторні лекційні заняття (4 год.). На лекції повідомляється необхідний обсяг навчального матеріалу, окреслюються проблемно-дискусійні питання тем спецкурсу, даються методичні вказівки і поради щодо самостійного вивчення матеріалу. На цьому етапі студенти отримують конкретні завдання з підготовки до семінарсько-практичних занять і заходів до поточного контролю. Лекції проводяться з використанням як традиційних, так і нетрадиційних форм і методів навчання. Разом з проведенням лекційного заняття здійснюються групові і індивідуальні консультації.

Особливістю навчання на очному етапі є такі положення: 1) викладач орієнтується на діалоговий стиль спілкування зі студентами; 2) враховує попередній досвід студентів і допомагає його використовувати, тобто спочатку визначає стартовий рівень, наявні як професійні, так і ті непрофесійні знання та вміння, які можна інтегрувати в професійні з подальшою перспективою трансформації професійної самосвідомості майбутніх психологів; 3) викладач має бути готовим до того, що хтось зі студентів у певному питанні виявиться компетентнішим за нього, а також враховувати побажання студентів щодо методів навчання; 4) оскільки викладач працює зі студентською групою (самі студенти різні за віком, рівнем освіти, досвідом тощо), він повинен володіти різними педагогічними методами та прийомами, щоб забезпечити особистісно-орієнтований підхід до кожного студента, надати йому необхідну допомогу; 5) викладач працює в одній команді з іншими педагогічними працівниками, орієнтуючись на кінцеву мету навчання.

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що в професійній діяльності особливе місце займає мотивація, система пізнавальних потреб, ставлення до одержуваної інформації. Зрозуміло, що традиційні форми навчання (зокрема, лекція, усе ще залишається найпоширенішим методом навчання) не в повному обсязі відповідають зазначеним вимогам. Заслужують на увагу сучасні педагогічні технології навчання дорослих студентів, що враховують особливості цієї категорії осіб і спрямовані на їх активну участь у навчальному процесі. Застосування цих технологій сприяє поліпшенню якості навчання, підвищенню включеності в професію та конкурентоспроможності майбутніх психологів.

Високим рівнем активності студентів характеризуються проблемні, творчі, дослідницькі, ігрові технології. Від традиційних вони відрізняються не лише методикою викладання, а й високою ефективністю навчального процесу, оскільки

дають змогу розвивати у студентів спеціальні навички (здатність до соціальної інтеграції та компромісів, уміння приймати самостійні рішення, вирішувати конфлікти тощо), підвищувати мотивацію та самосвідомість майбутніх психологів, закріплювати теоретичні знання на практиці.

Саме такі форми і методи навчання доцільно реалізовувати на другому (дистанційному) та на третьому (очному) етапах.

Другий – *дистанційний* – етап: керована самостійна робота стає завершальним етапом розв'язання завдань, які розглядалися на лекціях спецкурсу. Самостійна робота з розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів припускає подальше доопрацювання конспектів лекцій, укладання термінологічного словника за темою. Студенти готуються до семінарсько-практичних занять, готують доповіді, виконують тестові й індивідуальні творчі завдання.

На цьому етапі викладач проводить *індивідуальні консультації*, зокрема, за допомогою інформаційно-комунікативних засобів. На консультаціях уточнюється організація самостійної роботи.

При дистанційному навчанні студент і викладач-консультант розділені в часі й просторі і спілкуються між собою переважно за допомогою інформаційно-комунікативних систем, що надають можливість кожному студенту оволодіти необхідними знаннями внаслідок самоосвіти, незалежно від віку, місця проживання тощо. Головна ознака – широка самостійність студентів у визначенні змісту, форм, методів і режиму навчання. Дистанційне навчання задовольняє вимоги студентів на основі самоосвіти, саморегуляції та самоконтролю.

Дистанційне навчання зорієнтовано на забезпечення максимальної доступності і зручності з урахуванням на всіх етапах пріоритетних інтересів студентів. Розвиток дистанційного навчання у перспективі може давати змогу студентам одержувати доступ до міжнародних професійних матеріалів.

Такий вид навчання має особистісну орієнтацію – у його процесі студент формує власний професійний досвід, що впливає на ефективність навчання. Серед переваг дистанційного навчання у загальному плані можна назвати такі: 1) гнучкість, що реалізується через вільний вибір термінів, змісту, форм і методів, режиму навчання та рівня знань; 2) індивідуалізація навчання, спрямована на особистісно-орієнтований підхід до студентів, зважаючи на їхні навички, досвід, знання, вік, здібності, мотивацію до навчання, а також на актуалізацію пріоритетних інтересів; 3) орієнтування на кінцевий результат; 4) диверсифікація – розширення освітніх програм і систем навчання, що забезпечує збільшення переліку, зміну характеру і змісту освітніх послуг; 5) універсальність, тобто можливість використання технології відкритого навчання усіма навчальними закладами, установами та організаціями; 6) економічна ефективність

(встановлено, що вартість відкритого навчання на 15–75% нижча за вартість традиційного залежно від професії, спеціальності).

На третьому – *очному* – етапі (сесії) – студенти відвідують семінарсько-практичні заняття (із використанням нетрадиційних форм і методів навчання), складають залік.

Робоча навчальна програма «Розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти» складається з трьох *модулів* (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Тематичний план спецкурсу
«Розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі
післядипломної педагогічної освіти»**

№ з/п	Назва теми
	Змістовий модуль 1. Сутність та особливості розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів
1	Професійна самосвідомість: зміст і структура
2	Професійна Я-концепція
	<i>Практичне заняття 1. Діагностика розвитку професійної самосвідомості</i>
	Змістовий модуль 2. Шляхи розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів на особистісно-орієнтованих засадах
3	<i>Семінарське заняття 1. Рефлексивна культура як детермінанта професіоналізму</i>
4	<i>Практичне заняття 2. Екологічність професійної поведінки психолога і проблема самоствавлення</i>
5	<i>Практичне заняття 3. Саморегуляція професійної діяльності</i>
6	<i>Практичне заняття 4. Розвиток творчого потенціалу особистості</i>

Змістовий модуль 1. Сутність та особливості розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів

Методичні вказівки

У процесі вивчення цієї теми важливо зрозуміти особливості професійної самосвідомості майбутнього психолога як механізму розвитку професіоналізму, професійної компетентності; розглянути її структуру, осмислити проблеми професійного становлення.

Однією із вагомих проблем, що має бути розв'язаною під час вивчення теми є термінологічна плутанина у використанні понять щодо професійної самосвідомості. Студенти мають чітко зрозуміти, що таке поняття «свідомість», «самосвідомість», «професійна самосвідомість», «професіоналізм», «професійна компетентність», а також споріднені поняття «самопізнання», «саморозуміння», «самоактуалізація», «саморегуляція» тощо.

На лекції доцільно познайомити студентів із становленням «Я-концепції» майбутніх психологів, коротко описати її особливості; визначити ступінь готовності майбутніх психологів до розвитку професійної самосвідомості. Для кращого сприйняття навчального матеріалу лекцію можна провести у формі презентації. Практичне заняття можна присвятити детальнішому обговоренню проблем особистісно-орієнтованого навчання у контексті розвитку професійної самосвідомості; переваг і недоліків інформальної освіти; актуальність безперервної освіти в умовах сьогодення; провести діагностику розвитку професійної самосвідомості за допомогою психодіагностичних методик. Для самостійної роботи доцільно подати докладнішу інформацію про вплив професійного самовдосконалення на розвиток особистості; порекомендувати студентам ознайомитись із спеціалізованою літературою.

Термінологічний словник

- *Професійна самосвідомість* – це складне особистісне утворення, що формується під впливом професійного середовища й активної участі суб'єкта в професійній діяльності, тобто усвідомлене ставлення людини до своїх професійних потреб, мотивів, здібностей і поведінки.

- *Професійне самовизначення* – активне визначення людиною свого місця у професійній сфері. Воно розглядається як процес, що охоплює весь період професійної діяльності особистості, пронизує весь життєвий шлях людини: від виникнення професійних намірів до виходу з трудової діяльності. Переломним моментом цього процесу у житті є вибір професії. За часом він звичайно збігається із закінченням школи і тісно пов'язаний з попередніми етапами професійного самовизначення.

- *Інформальна освіта* є загальним терміном для освіти поза межами освітнього середовища: індивідуальна пізнавальна діяльність (не обов'язково цілеспрямована); спонтанна освіта, яка реалізується через активність студентів у соціумі; професійне спілкування; відвідування майстер-класів, засоби масової інформації тощо.

Питання для письмових есе чи усного обговорення

1. Чи вважаєте ви розвинену професійну самосвідомість як нагальну потребу для професіонала чи, навпаки, насильно нав'язаним нововведенням? Спробуйте обґрунтувати свою позицію.

2. Чи погоджуєтеся ви з названими перевагами і недоліками формальної та інформальної освіти у становленні розвитку професійної самосвідомості майбутнього психолога? Доповніть наданий перелік.

3. Чи знаходите ви досить повним перелік критеріїв і чинників розвитку професійної самосвідомості? Спробуйте ранжувати їх за принципом пріоритетності. Доповніть цей перелік у разі потреби.

4. Від яких особистісних установок залежить розвиток професійної самосвідомості фахівця?

Змістовий модуль 2. Шляхи розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів на особистісно-орієнтованих засадах

Методичні вказівки

Зміст цієї теми відображає прикладні аспекти розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів на особистісно-орієнтованих засадах навчання.

Практичну частину можна провести у вигляді тренінгу з використанням інтерактивних методів навчання та на особистісно-орієнтованих засадах. Зокрема, можна запропонувати студентам скласти індивідуальну модель професійної самосвідомості, визначити структурні компоненти, обговорити сучасні технології організації навчальної діяльності, можливості розвитку професійної самосвідомості в системі післядипломної педагогічної освіти та в контексті інформальної освіти; скласти карту самостійної роботи, змодельювати зміст індивідуально-професійного саморозвитку тощо.

Термінологічний словник

- *Індивідуально-зорієнтована організація навчального процесу* – система навчання, що надає студентам можливість складання індивідуальних навчальних планів, вільного визначення послідовності освоєння дисциплін, самостійного складання особистих семестрових розкладів навчальних занять.

- *Асинхронна організація навчального процесу* – модель організації навчання за індивідуальним розкладом, що забезпечує особі, яка навчається, можливість освоєння навчального матеріалу в будь-який зручний для нього час.

- *Синхронна організація навчального процесу* – однакова для всіх студентів модель організації навчання, за спільним розкладом і загальними вимогами.

- *Самостійна робота* – особлива форма організації навчання, що здійснюється без участі викладача і найчастіше – у позааудиторний час.

- *Індивідуально-консультативна робота* – форма організації навчання, яка реалізується шляхом створення необхідних умов для виявлення й розвитку

індивідуальних особливостей учнів і проводиться у вигляді індивідуальних занять і консультацій.

- *Рефлексивне мислення* – в узагальненому сенсі розуміється як процес самопізнання суб'єктом свого внутрішнього світу, психічних актів і станів.

- *Комунікативна рефлексія* – розглядається в контексті соціальної перцепції та емпатії у спілкуванні; є складовою розвиненого спілкування та міжособистісного сприйняття.

- *Особистісна рефлексія* – визначення власних дій, образу власного «Я» як індивідуальності; аналізується крізь призму проблем розвитку і корекції самосвідомості особистості і механізмів побудови Я-образу суб'єкта.

- *Інтелектуальна рефлексія* – розглядається у контексті організації когнітивних процесів опрацювання інформації й розроблювання засобів навчання вирішення поставлених завдань.

- *Самоставлення* – це важлива психологічна категорія, яка тісно пов'язана з пізнавальною та моральною сферами особистості й займає центральне місце в психологічній регуляції діяльності.

Питання для письмових есе чи усного обговорення

1. У чому, на вашу думку, полягає різниця між рефлексивною культурою і рефлексивною компетентністю?

2. Чи вважаєте ви за необхідне розвивати позитивне ставлення до себе як до майбутнього психолога? Опишіть бажані особистісні та професійні якості психолога.

3. Чи підтримуєте ви доцільність здійснення професійної саморегуляції? Обґрунтуйте свою думку.

4. Чи погоджуєтесь ви з тим, що розвиток професійної самосвідомості відбувається за умов внутрішньої позитивної готовності?

У робочій навчальній програмі спецкурсу представлені завдання і методичні вказівки щодо самостійної роботи студентів за типами:

1. *Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ)* – анотація рекомендованої літератури, складання термінологічного словника, опис проблемних ситуацій.

2. *Самостійна робота з практичних завдань та з підготовки до семінарсько-практичних занять (СПІЗ)* – самостійне позааудиторне практичне виконання завдань для засвоєння навчального матеріалу (аналіз і вирішення проблемних; виконання вправ; проектна діяльність; психодіагностика, самодіагностика, аналіз результатів).

Проблемні ситуації розробляють таким чином, щоб студенти: опинилися в умовах практичного використання набутих знань та вмінь; мали змогу з'ясувати

суперечності між теоретично можливим шляхом вирішення завдання і його практичною нездійсненністю чи недоцільністю; змушені були вибирати правильне рішення із кількох запропонованих; усвідомили, що наявних у них знань і вмінь недостатньо для виконання поставленого завдання.

Проблемний спосіб навчання передбачає такі етапи подання інформації для подальшого опрацювання на дистанційному етапі: підготовка проблеми і розкриття основних протиріч, що виникають у процесі її вирішення; формування гіпотез, їх обговорення, наведення теоретичних міркувань і експериментально одержаних даних на їх підтвердження чи спростування; знаходження правильної гіпотези, обґрунтування її за допомогою теоретичних аргументів або експериментальних даних.

Проектна діяльність – навчання, максимально наближене до професійних умов. Студенти об'єднуються в невеликі групи для вирішення поставленої проблеми. Вони самі розподіляють між собою роботу на дистанційному етапі, спільно планують представлення результатів на третьому очному етапі (сесії). Порівняно з іншими цей метод має низку очевидних переваг, оскільки студенти сприймають навчання як реальний процес – можуть мобілізувати свої ресурси, запропонувати оригінальне вирішення проблеми, обмінятися досвідом, навчатись одне в одного.

Вправи на прийняття рішень готують студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності. Це підвищує рівень їхньої професійної підготовки і сприяє успішному розвитку кар'єри. Для виконання вправ створюють ситуації, що так чи інакше моделюють умови роботи в ситуації «психолог-клієнт». Такі ситуації можуть бути змодельовані в технологічних завданнях. Вивчивши умови завдання, студент повинен встановити проблему, визначити її можливі причини, знайти рішення та описати дії щодо усунення порушень. Слід зауважити, що завдання може мати кілька варіантів вирішень, однаково близьких до оптимального.

Дискусія, обговорення. Суть цієї навчальної технології полягає в тому, що викладач пропонує дві протилежні точки зору на одну й ту ж проблему, а студенти мають обґрунтувати одну з них на власний вибір. У процесі дискусії студенти вільно обмінюються думками, висловлюють та захищають свою точку зору. Роль викладача полягає у тому, щоб підтримати дискусію, розкриваючи, уточнюючи ті чи інші аргументи, ставлячи додаткові запитання. Студенти повинні не лише обґрунтувати свою позицію, а й аргументовано спростувати протилежну. Вихідним матеріалом для дискусії можуть бути статті в ЗМІ, телепередачі тощо.

Усі міркування мають бути підготовлені на третій очний етап навчання. Викладач виступає із заключним словом, у якому звертає увагу на правильні

твердження, аналізує та доводить помилковість інших. Проводити дискусію найліпше після вивчення спецкурсу.

Завдяки партнерському, діалоговому стилю навчання викладач створює атмосферу жвавого обговорення проблеми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів, під час якого: 1) спілкування не залишається формальним, студенти починають краще розуміти одне одного; 2) розвивається взаємоповага і готовність іти назустріч; 3) дискусія стає відвертішою, що сприяє швидкому вирішенню проблеми; 4) значно підвищується активність і мотивація студентів.

У спецкурсі визначено форми та методи особистісно-орієнтованих засад розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів (евристична бесіда, дискусія, аналіз ситуацій, пошуково-дослідницька діяльність щодо професійного самовдосконалення, тренінг, творчий проект; технологічні прийоми: нетрадиційне привітання та повідомлення теми, обговорення плану заняття, змагання, жарт, художнє слово; педагогічні технології: творчого розвитку, індивідуалізації і диференціації навчання; створення ситуації успіху, ситуації вибору, опора на суб'єктивний досвід студента).

Розроблений спецкурс спрямований на оволодіння професійними знаннями й уміннями, формування позитивного ціннісного ставлення до себе та до майбутньої професійної діяльності, розвиток професійно значущих якостей, забезпечення особистісної та професійної самореалізації майбутніх фахівців.

5.4. Умови розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти

У системі післядипломної педагогічної освіти наголос має бути зміщений з передачі знань, умінь і навичок на створення умов для особистісного і професійного зростання майбутніх психологів. Важливими умовами для цього є підготовка викладачів системи післядипломної педагогічної освіти до використання особистісно-орієнтованого підходу у навчанні майбутніх психологів, налаштування студентської групи на позитивне самоставлення у педагогічному процесі, розвитку рефлексивної культури, фасилітативного супроводу навчального процесу.

Проаналізувавши сучасний стан системи післядипломної освіти, ми дійшли висновку, що *першою з умов* розвитку професійної самосвідомості постає фасилітація як недирективне управління розвитком самоорганізованої особистості студента-психолога. Вважаємо за доцільне розглянути цей підхід детальніше, один із послідовників якого – П. Лушин, у межах екопсихології зазначає, що сучасний освітній простір, побудований на принципах демократизації та гуманізації, пов'язаний зі створенням атмосфери толерантного ставлення до дійсності: з визнанням неоднозначності й невизначеності умов для творчого

розвитку особистості; зміною ставлення до студента як до цілісної особистості, яка містить у собі поведінкові й раціональні до того ж емоційні й спонтанні реакції; з переходом від формальних до змістовних критеріїв оцінювання досягнень. П. Лушин пропонує використовувати фасилітацію як одну з форм психолого-педагогічного супроводу системи післядипломної освіти, де студент, так само, як і педагог, є саморегулюючою особистістю, і тому результат педагогічної і навчальної діяльності залежить від продуктивності спільної взаємодії.

Другою психолого-педагогічною умовою організації навчання є постать викладача (андрагога) у системі післядипломної освіти. Тому актуальним вважається дослідження проблеми удосконалення компетентності викладача закладу післядипломної педагогічної освіти щодо навчання майбутніх психологів у контексті навчання дорослих (андрагогіки).

Зважаючи на особливості майбутніх психологів як дорослих слухачів, що навчаються у закладах післядипломної педагогічної освіти, їхня мета – перехід взаємовідносин від позиції «учитель–учень» до позиції «професіонал–професіонал» (адже майбутні психологи, по-суті, здобувають другу вищу освіту, мають певний професійний і життєвий досвід). Таке навчання має ставати взаємонавчанням; має відбуватися нахил до партнерських відносин між андрагогом і майбутніми психологами, використання їхнього життєвого і професійного досвіду.

Андрогогічна компетентність викладача закладу післядипломної педагогічної освіти передбачає оволодіння ним нових професійних ролей, які сприятимуть створенню особливих стосунків зі слухачами (як тьютор, фасилітатор, консультант тощо); вдале використання активних методів навчання, спрямованих на розвиток ініціативи та відповідальності майбутніх психологів, можливості для самовизначення і творчої самореалізації, розвиток навичок самоосвітньої діяльності.

Третьою умовою розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів є безперервність освіти, взаємовплив формальної, неформальної та інформальної освіти. Для майбутніх психологів інформальна система перетворює освітні потенціали в потужні чинники власного саморозвитку, проте цей процес відбувається хаотично і неструктуровано. Це – форма альтернативної освіти майбутніх психологів, на кшталт самоосвіти, участь у фестивалях практичної психології, тренінгах, волонтерський рух, освіта у «психологічних школах» тощо.

Інформальна освіта може відбуватися за умови наявності стійкої або тимчасової професійної зацікавленості; за умови виникнення ситуації, яка потребує пошуку відповідей, а отже – до навчання. Така освіта – це стиль життя майбутнього психолога, який прагне до професійного самовдосконалення, до

реалізації свого потенціалу. Вона створює умови для розвитку і трансформації професійної самосвідомості майбутнього психолога (складне особистісне утворення, що формується під впливом професійного середовища й активної участі суб'єкта в професійній діяльності, тобто усвідомлене ставлення до своїх професійних потреб, мотивів, здібностей і поведінки). Із цих позицій інформальна освіта є розвитком умінь і навичок, що можуть допомогти майбутньому психологу в пошуку його ідентичності з професією. Розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів відбувається не лише завдяки традиційній освітній діяльності, а й внутрішній самоосвіті.

На відміну від традиційного навчання, яке ґрунтується переважно на теоретичних засадах, інформальна освіта дає змогу майбутнім психологам на практиці «відчути професію»; сприяє становленню професійного «Я» майбутніх психологів, розширює уявлення про майбутню професію, допомагає визначитися із подальшими напрямками діяльності. Психолог, визначений у професійному плані, усвідомлює життєві цілі, що поєднані із самореалізацією у професійній сфері, та професійні наміри, особистісні якості, власні можливості, таланти, висунуті професійною діяльністю вимоги.

Четвертою умовою є очно-дистанційна форма організації навчання. Очно-дистанційне навчання – цілеспрямований інтерактивний процес взаємодії викладача та студента, що ґрунтується на використанні сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, які дають змогу здійснювати навчання на відстані.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних теорій і практики очно-дистанційного навчання дає змогу виокремити такі характерні його риси: гнучкість та асинхронність; модульність, масовість, рентабельність; інтерактивне спілкування учасників освітнього процесу; наявність засобів комунікації, сукупності спеціальних педагогічних технологій; орієнтація на самостійну пізнавальну діяльність студентів; широке застосування освітніх ресурсів мережі Інтернет; специфічні принципи організації електронного навчального матеріалу й оперативність оновлення методичного забезпечення навчального процесу тощо.

Очно-дистанційне навчання надає можливість отримувати освіту за місцем проживання у процесі виробничої діяльності, забезпечує широкий доступ до освітніх вітчизняних і світових ресурсів, можливість організації процесу самоосвіти, планування та здійснення індивідуальної освітньої траєкторії залежно від власних можливостей і потреб, поширює коло людей, яким доступні всі види освітніх ресурсів поза віковими, соціальними обмеженнями, підвищує соціальну та професійну мобільність населення.

Очно-дистанційне навчання розглядається як процес, який реалізується на основі спеціальних педагогічних технологій. Педагогічні технології очно-

дистанційного навчання – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів із студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів із структурованим навчальним матеріалом, поданим у електронному вигляді. Вони мають яскраво виражену особистісно-орієнтовану спрямованість і здатні забезпечити активізацію пізнавальної діяльності студентів, зворотній зв'язок, кваліфіковану тьюторську допомогу та інтеграцію студента в спеціально створений освітній простір.

Отже, використання очно-дистанційних форм і методів навчання сприяє індивідуалізації процесу професійного становлення майбутніх психологів, спонукає їх до самостійної роботи, формує інформаційну культуру, налаштовує на оволодіння інноваційними засобами здобуття та застосування інформації.

П'ятою умовою є стимулювання навчання майбутніх психологів як чинник їхнього особистісного і професійного самовдосконалення, чинник розвитку професійної самосвідомості.

Мотивацію особистості студента закладу післядипломної педагогічної освіти можна розглядати не тільки як сукупність певних спонукальних причин дій, але і як процес розгортання активності індивіда у часі, від початку до завершення. Майбутнім психологам, здобуваючи додаткову освіту, слід у порівняно короткий термін засвоїти надійні та ефективні засоби вирішення професійних завдань. При цьому вони є носіями соціального досвіду, мають сформовану систему цінностей, власну думку. Доросла людина сама організовує власне життя, приймає рішення, а навчання є самоосвітньою діяльністю. Зовнішні мотиватори у класичному вигляді (отримання оцінок, заохочення, покарання) для дорослої людини уже неактуальні. Перше місце посідає внутрішня мотивація, заснована на розумінні значущості навчального змісту. Внутрішня мотивація дорослого буває трьох типів: утилітарна мотивація, мотивація престижу і мотивація «знання заради знання». Утилітарна мотивація супроводжується соціально-професійною практикою людини, прагненням удосконалювати практику. Мотивація престижу – задоволенням від отримання знань і самовдосконалення. Отримання знань заради знань – накопичення певного пізнання у вигляді навчання. Але, якщо внутрішня мотивація недостатня, тоді слід застосовувати стимули навчання дорослих. Тим паче, що часто початкове стимулювання спричиняє формування необхідних мотивів, появу мотивації.

Роль стимулів у діяльності і навчанні настільки значна, що на Заході існує навіть спеціальний психологічний напрям – біхевіоризм, який зводить будь-яку діяльність до формули «стимул–реакція». Тобто будь-яка дія – це лише реакція на зовнішній подразник, «ситуацію–стимул». Достатньо лише чітко встановити, яку реакцію викликає той, чи інший стимул, щоб можна було ефективно управляти людиною, пред'являючи їй стимули у необхідній послідовності.

Професійний, особистий досвід, досвід навчальної діяльності часто впливає на навчання дорослих. Під час навчання дорослих існує дві проблеми: з одного боку, у дорослого з'являються внутрішні установки щодо отримання знань, з іншого – вони або зникають, або розвиваються залежно від особливостей організації навчання і ступеня отримання задоволення від такого навчання.

Шостою умовою розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти є організація спільної діагностичної, проектувальної, виконавчої та рефлексивної діяльності суб'єктів освітньої взаємодії (викладача і студента), що забезпечує підтримку освітніх ініціатив.

Для забезпечення цієї умови необхідні такі заходи: створення різноманітного освітнього середовища (як системи впливу, умов і можливостей для розвитку особистості майбутнього психолога), яке б забезпечувало гнучкість та варіативність навчання (можливість вибору форм і засобів навчання: тем практичних і семінарських занять, навчальних тренінгів, тематики курсових і дипломних робіт, зважаючи на професійні та особистісні потреби слухачів; можливість вибору форм презентації самостійно отриманих завдань).

Освітнє середовище, окрім учасників освітньої взаємодії зі своїми цінностями, установками, можливостями, інтересами, здібностями, моделями професійної діяльності, включає змістове поле взаємодії (психолого-педагогічне, загальнокультурне, професійне рефлексивне); просторові рамки взаємодії; психологічну атмосферу, у якій відбувається освітня взаємодія; освітні засоби на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (електронні посібники, бібліотечний фонд, Інтернет-ресурси тощо).

Висновки

Отже, системний аналіз особистісно-орієнтованих засад розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів показує, що у їхній основі лежать глибоко гуманістичні положення, серед яких – визнання самобутньої цінності майбутнього психолога, його прав на волю й гідність як неповторної індивідуальності; розуміння його внутрішнього світу; взаємопроникнення у світ думок, почуттів та переживань; пізнання особистості майбутнього психолога, сфери його інтересів, смаків, індивідуально-психологічних особливостей, здібностей та нахилів; віра у його творчі здібності, прагнення їх розкрити й реалізувати в процесі післядипломної педагогічної освіти; орієнтація на цілісний розвиток особистості, її повне саморозкриття, готовність до свідомого життєвого і професійного самовизначення; відмова від будь-якого насильства, примусу,

покарання; побудова стосунків між викладачем-андрагогом та студентом на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії та інтимно-особистісного спілкування.

Вищезазначені характеристики особистісно-орієнтованих засад є теоретичною основою професійної підготовки майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Література

1. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г. А. Балл. – К.; Донецк, 1993. – 32 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Бодалев А. А. Акмеология как учебная и научная дисциплина / А. А. Бодалев. – М. : РАУ, 1993. – 110 с.
4. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Наука, 1998. – 168 с.
5. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
6. Боришевський М. Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат / М. Й. Боришевський. – К.; 1993. – 24 с.
7. Деркач А. А. Акмеологические принципы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Москов. психолого-социал. ин-та; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
8. Деркач А. А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности : учеб. пособие / А. А. Деркач, О. В. Москаленко [и др.]; Рос. академия госуд. службы при Президенте РФ; Астрахан. гос. пед. ун-т. – Астрахань : Изд-во Астрахан. гос. пед. ун-та, 2000. – 329 с.
9. Карамушка Л. М. Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління: метод. реком. / Л. М. Карамушка, М. Малигіна. – К.; Рівне, 2003. – 20 с.
10. Катюк Я. Л. Сучасні проблеми становлення професійної самосвідомості у майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти / Я. Л. Катюк // Післядипломна освіта в Україні. – К. – 2012. – № 1(20).
11. Катюк Я. Л. Вплив інформальної освіти на розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів / Я. Л. Катюк // Вісник Національного університету оборони України: зб. наук. пр. – К.: НУОУ, 2013. – Вип. 6.
12. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 509 с.

13. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб., 1993. – 353 с.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Прогресс, 1975. – 304 с.
15. Лушин П. В. Психология личностного изменения : монография / П. В. Лушин. – Кировоград : Имекс ЛТД, 2002. – 360 с.
16. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
17. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. – М., 1982.
18. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1995. – 216 с.
19. Орбан Л. Е. Психология становления личности профессионала: акмеологический подход / Л. Е. Орбан // Сучасна психологія у ціннісному вимірі : матеріали III Костюків. читань. – К., 1994. – Т. 1. – С. 210–211.
20. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И. В. Орлова. – СПб. : Речь, 2006. – 128 с.
21. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента : учеб. пособие. – 2-е изд. / под ред. Б. Д. Парыгина. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 352 с.
22. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности (реклама, управление, инженерная психология и эргономика) : словарь. – М. : Академич. проект; Екатеринбург : Деловая кн., 2003. – 848 с.
23. Реан А. А. Формирование личности / А. А. Реан // Психология ; под ред. А. А. Крылова. – М. : Проспект, 1999. – 243 с.
24. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 1996. – 529 с.
25. Роджерс К. Взгляд на психотерапию : становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
26. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1975. – 328 с.
27. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – М. : Экмос, 1999. – 352 с.
28. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В. А. Семиченко // Модульный курс психологии. Модуль «Направленность»: лекции, практик. занятия, задания для самостоят. работы. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.

29. Семиченко В. А. Психология деятельности / В. А. Семиченко. – К. : Издатель Ешке А. Н., 2002. – 248 с.
30. Семиченко В. А. Психология личности / В. А. Семиченко. – К. : Издатель Ешке А. Н., 2001. – 427 с.
31. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 213 с.
32. Соціально-психологічні чинники мотивації професійного вдосконалення особистості керівних кадрів освіти : наук.-метод. посіб. / М. Боришевський, В. Семиченко, О. Бондарчук [та ін.]. – К. : Логос, 2005. – 128 с.
33. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.
34. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1983. – 286 с.
35. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – С. 65–94
36. Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге / Н. Ю. Хрящева. – СПб.: Речь; Ин-т тренинга, 2001 – 256 с.
37. Чепелева Н. В. Особистісна підготовка практикуючого психолога : підручник / Н. В. Чепелева / Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева [та ін.]. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
38. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М., 1977. – 144 с.
39. Щёкин Г. В. Как эффективно управлять людьми : психология кадрового менеджмента / Г. В. Щёкин. – К. : МАУП, 1999. – 400 с.
40. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

РОЗДІЛ 6

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ У НЕФОРМАЛЬНІЙ СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Автор: Л. Інжієвська, старший викладач

Передмова

Актуальність дослідження. Радикальні зміни, які переживає наша держава, висувають все нові і нові вимоги до інтелектуального розвитку суб'єкта будь-якої діяльності, зокрема, практичних психологів. Із огляду на це, принципового значення набуває система безперервної освіти, що уможливорює навчання кожної людини впродовж усього її життя та дає змогу раціонально поєднувати освіту з самоосвітою. Популярність психологічних знань та швидкий потік бажаючих отримати знання у сфері практичної психології зумовило потребу в перепідготовці спеціалістів та розширення можливостей для дорослих людей отримати другу вищу освіту в сфері практичної психології.

Питання формування професіоналізму в сфері психології, а також неоднозначність розуміння явища приходу фахівців із базовою непсихологічною освітою у сферу здобуття знань із практичної психології, постає як актуальне.

Аналіз основних досліджень. Питання професійного розвитку фахівця, становлення його професіоналізму в контексті сучасних вітчизняних та західних підходів успішно розробляється у психології праці, акмеології, професійній педагогіці, що знайшло своє відображення у працях С. Батишева, А. Деркача, Є. Клімова, Т. Кудрявцева, Ю. Поваренкова, О. Романової, В. Рибалка, В. Шадрикова та ін.

Проблема професіоналізму фахівця будь-якої діяльності, зокрема психолога, досліджувалася понад чверть століття у вітчизняній та зарубіжній психології. Варто нагадати, що вітчизняні вчені В. Бодров, О. Бондарчук, М. Варбан, І. Вачков, Ж. Вірна, Н. Волянчук, Н. Джужа, С. Дружилов, Д. Завалишина, Є. Клімов, Н. Коломінський, П. Лушин, Н. Повякель та ін. досліджують різні аспекти професійного становлення. У межах підходу з досліджень професіоналізації фахівця у контексті його життєвого шляху, професійне становлення розглядається як один із центральних процесів розвитку людини, який скерований не стільки на засвоєння фіксованого обсягу професійних дій, скільки на перетворення самого суб'єкта діяльності. Саме на цих позиціях і будуються моделі професійного розвитку Б. Ананьєва, Ж. Вірної, Н. Глуханюк, Є. Клімова, Н. Коломінського, І. Кона, Л. Мітіної, Ю. Поваренкова, Н. Повякель, В. Симеченко, Т. Титаренко.

Проте відзначимо, що об'єктом вивчення ставали проблеми професійного становлення, адаптації і умови успішності функціонування психолога в різних галузях соціальної практики: в області ведення тренінгу (М. Молоканов), в педагогічному колективі (Т. Леві), в навчальному закладі (О. Красило, А. Новгородцев), в організаційних системах (Т. Ромасловський).

Питання про формування професіонала є невіддільним від загальної проблеми розвитку особистості й обумовлює необхідність сполучення професійної й психологічної підготовки. Професійна діяльність буде успішною лише тоді, коли вона буде мати особистісний відтінок, тобто набуде властивості відображувати та втілювати себе за допомогою особистісних рис.

6.1. Соціально-психологічні проблеми особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога

Особливістю особистісно- професійного розвитку майбутнього психолога є те, що в період формування його професійної зрілості на творчому рівні відбуваються, з одного боку, розвиток індивідуальних характеристик (потреби, інтереси, установлювання, рівень прихильності, особливості інтелекту тощо), які впливають на самовизначення у професії, професійну адаптацію, а з іншого – педагогічна діяльність позитивно або негативно впливає на формування самооцінки, самоствавлення. Цінним є те, що в процесі особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога відбувається не лише розкриття його внутрішнього потенціалу, але й примноження його.

На сьогоднішній день у психологічній науці вироблені такі основні типи моделей особистісно професійного розвитку: 1) соціогенетичні моделі (етапи професійного розвитку є специфічно інтерпретованими етапами залучення людини до соціуму через послідовність соціальних інститутів – школу, фахову освіту, власне, трудову діяльність); 2) онтогенетичні (вікові) моделі, що накладають професійний розвиток на вікову вісь життя людини («старт», «пік» «фініш»); 3) адаптивно-фінальні моделі, що належать до основного етапу професійного шляху людини, власне, до трудової діяльності. Об'єднує ці моделі акцент на вписування людини в професійне співтовариство, що призводить до недостатнього використання методологічного потенціалу суб'єктивного принципу і категорії самодетермінації.

Однак професійний розвиток є невіддільним від особистісного – в основі кожного лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного втілення, що приводить до вищої форми життєдіяльності – творчої самореалізації, і, зрештою, життєтворчості [4, с. 22]. Т. Титаренко [33] зазначає, що розвиток особистості – це базисний модус її існування, який сприяє набуттю все якіснішої визначеності. Це

є задоволення потреб, яке прогресує і забезпечує специфічну мотивацію зростання над цими потребами. Метою розвитку особистості не є досягнення рівноваги, гомеостазу. Особистість вихідно володіє інтенцією, сутнісним потягом до розвитку, свободи, самоактуалізації, тому вона не може не змінювати себе як суверенну тотальність. Розвиток особистості містить усі процеси становлення, всю сферу можливого: і плани, і перспективи, і надії, і мрії, і бажання, і страхи, і побоювання, і відчуття загрози. П. Лушин зазначає, що сьогодні нам важко не помічати зміну в психологічному стані людей, що живуть поруч з нами. Психологи називають цю зміну системною або радикальною, і, по суті, розглядають як зміну потенціалу особистості і системи життєвих цінностей. Коли ми говоримо про розвиток або зростання чого-небудь, зокрема, особистості, ми маємо на увазі розкриття і вичерпання (зживання) вже існуючого потенціалу особистості в сукупності зі всіма її можливостями.

Низка вчених тлумачить особистісно-професійний розвиток як процес розвитку особистості, зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень та який здійснюється за допомогою навчання і саморозвитку в процесі професійної діяльності і професійних взаємодій (А. Деркач, В. Зазикін, Н. Ніколаєва, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Рибалко). При цьому домінуючим підґрунтям виступають у сформованій перехідною ситуацією на підсвідомому рівні ознаки зародження імпліцитної моделі подальшого розвитку, одним із яких є, так звані перетворені (М. Мамардашвілі) або перехідні (П. Лушин [24, с. 45]) форми, пряма функція яких – надання суб'єкту можливостей чи програм подальшого зростання.

Саме поняття «особистісно-професійний розвиток» вказує на наявний у ньому стійкий зв'язок між професійним та особистісним. Сутність цього зв'язку полягає в тому, що, з одного боку, риси особистості працюючого суттєво впливають на процес і результати професійної діяльності, а з іншого, – процес формування особистості відбувається саме під впливом професійної діяльності.

До *підструктури «розвиток професіоналізму особистості»* входять: засвоєння нових технологій та алгоритмів вирішення професійних завдань (аналізу, прогнозу та прийняття управлінських рішень), вдосконалення стилю управління, розвиток деяких особистісно-ділових якостей (старанності, ініціативності, дисциплінованості, організованості), розкриття потенціалу особистості, зміна системи мотивів та цінностей. До *підструктури «розвиток професіоналізму діяльності»* включають: зростання професійної компетентності (розширення системи професійних знань, зростання соціально-психологічної компетентності) вдосконалення системи професійних умінь.

Ці два види професіоналізму є взаємопроникні і відображаються в особистісно-професійному розвитку індивіда.

Принципово новий рівень професіоналізму досягається під час вироблення такої характеристики, як акмеологічні інваріанти. Акмеологічні інваріанти професіоналізму – це основні якості й уміння професіонала (інколи – необхідні умови), що забезпечують високу стабільну ефективність діяльності, незалежно від її змісту і специфіки. Акмеологічні інваріанти професіоналізму виявляються також і у внутрішніх спонукальних причинах, що забезпечують активний саморозвиток фахівця, реалізацію його творчого потенціалу [5].

Відповідно до цієї якісної специфіки акмеологічні інваріанти професіоналізму бувають загальними, тобто цілком не залежними від специфіки діяльності, і специфічними, або особливими, що у визначеній мірі відображають специфіку професійної діяльності [5]. В. Зазикін досить ретельно вивчав акмеологічні інваріанти професіоналізму – основні якості й уміння професіонала (необхідні умови), що забезпечують високу продуктивність і стабільність діяльності, незалежно від її змісту та специфіки. Науковець розрізняє такі акмеологічні інваріанти професіоналізму: загальні, тобто цілком незалежні від специфіки діяльності (високий рівень саморегуляції, уміння приймати рішення тощо); специфічні або особливі, тобто такі, що певною мірою відображають специфіку професійної діяльності (комунікабельність, уміння психологічно впливати тощо) [8].

Дослідження показали, що загальними акмеологічними інваріантами професіоналізму є розвита антиципація, високий рівень саморегуляції, уміння приймати рішення і стійка образна сфера. У професіоналів високого рівня, незалежно від виду і специфіки професійної діяльності, ці інваріанти розвиті набагато сильніше, ніж в інших фахівців.

Визначення особливих акмеологічних інваріантів є основою розвитку професіоналізму в конкретній діяльності. Розвиток професіоналізму спочатку має здійснюватися за допомогою формування і розвитку цих базисних якостей та умінь. Надалі вони дадуть змогу набагато швидше сформувати систему гнучких навичок і умінь, а також спеціальних професійно важливих якостей, що роблять професійну діяльність високоефективною і стабільною в умовах особистісно-орієнтованого навчання.

Основним механізмом формування суб'єкта діяльності є співвідношення його психічної організації із вимогами діяльності.

Учені зазначають, що особливістю особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога є те, що в період формування його професійної зрілості на творчому рівні відбуваються, з одного боку, розвиток індивідуальних характеристик (потреби, інтереси, установлювання, рівень прихильності, особливості інтелекту тощо), які впливають на самовизначення у професії, професійну адаптацію, а з іншого, – педагогічна діяльність позитивно або

негативно впливає на формування самооцінки, самоствавлення. Цінним є те, що в процесі особистісно професійного розвитку майбутнього психолога відбувається не лише розкриття його внутрішнього потенціалу, але й примноження його.

Таким чином постає поняття *особистісно-професійний розвиток*, яке розуміється нами як складний системно організований процес, радикальна зміна потенціалу особистості і системи життєвих цінностей динамічної системи. Цей процес має такі *рис*и, як цілісність, двосторонність, цілеспрямованість, набуття нового, перспективність (подальший розвиток) і залежить від низки факторів об'єктивного та суб'єктивного характеру.

Серед факторів об'єктивного характеру можна назвати такі групи чинників: 1) соціально-економічні (престиж професії; наявність комфортних умов для навчання та роботи; рівень заробітної плати; стабільність роботи; соціальна захищеність і наявність соціальних гарантій; система стимулювання саморозвитку тощо); 2) соціально-психологічні (соціальні уявлення про професію; стереотипи та міфи щодо професії тощо).

До факторів суб'єктивного характеру ми включаємо різні сфери інтрапсихічного, зокрема: пізнавальну сферу; емоційно-чуттєву сферу; вольову сферу; ціннісно-мотиваційну сферу; Я-концепцію і самоусвідомлення; систему ставлень; поведінкову сферу; індивідуально-типологічні властивості (темперамент, характер, спрямованість); особистісні, зокрема професійно важливі, якості (комунікативність, стресостійкість, толерантність та ін.); задатки, схильності, здібності (зокрема соціально-перцептивні); систему цілепокладання тощо.

Зауважимо, що пізнавальна сфера у контексті особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога включає, на нашу думку, не лише традиційну систему психічних пізнавальних процесів та інтелект, але також емоційний інтелект та інтуїцію. Таким чином, об'єктивні фактори постають як соціальні, а суб'єктивні – як інтрапсихічні.

Проміжними між цими двома групами факторів можна назвати психобіографічні чинники: зміст, спосіб та умови життя, життєві події тощо, з одного боку, вони є об'єктивно заданими, а з іншого, – суб'єктивно переживаємими індивідом. Одним із найважливіших психобіографічних факторів є здобування професійної освіти. З іншого боку, на цей процес впливають як суб'єктивні чинники (особливо ціннісно-мотиваційна сфера, здібності і схильності, а також Я-концепція і самоусвідомлення), так і об'єктивні.

6.2. Дослідження особливостей особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів

Нами було проведено емпіричне дослідження особливостей особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів. Проводилося дослідження на базі Університету менеджменту освіти НАПН України кафедрою загальної та практичної психології. Було сформовано вибірку зі студентів, які отримували другу вищу освіту за спеціальністю «Психологія». Вибірку склали 186 студентів – майбутні психологи віком 25–48 років, із них -18 чоловіків і 82 жінки. Вибірку у констатувальному експерименті було створено таким чином, щоб охопити різних представників: за віком, статтю, професією, трудовим стажем.

Фактори особистої біографії, зокрема, такі, як стосунки з батьками, сімейні традиції, соціальні та матеріальні умови проживання, значною мірою впливають на професійний вибір. Для дослідження таких біографічних чинників, що вплинули на первинний професійний вибір та подальшу професійну переорієнтацію використано методика «Психобіографічна анкета».

Опрацювання даних відбувалось таким чином: обчислювався відсоток досліджуваних, які дали відповідь на кожне запитання. Дані, отримані внаслідок проведення дослідження за згаданою методикою подано у таблиці (табл. 1).

Таблиця 1

Результати дослідження за психобіографічною анкетой

№ з\п	Спрямованість запитання	Кількість досліджуваних, %
I. Історія сім'ї		
1	Соціальний стан батьків:	
	низький	6,45
	середній	80,11
	високий	13,44
2	Стан здоров'я батьків:	
	у межах норми	93,55
	батьки мали проблеми зі здоров'ям	6,45
3	Освіта батьків:	
	вища	49,46
	середня спеціальна	50,54
4	Психологічний клімат у сім'ї	
	атмосфера в сім'ї оптимістична та спокійна	86,56
	атмосфера напружена	13,44
5	Соціально-економічні умови життя	
	проживання у місті	93,55
	проживання у передмісті	6,45
II. Історія дитинства		
	Позитивні спогади про професійну діяльність батьків	53,23

	Негативне ставлення до професійної діяльності батьків	38,71
	Діти, що часто хворіли; мати сиділа вдома	8,06
III. Вибір і реалізація професійних намірів		
	Не справили очікування та принесли розчарування	80,11
	Потребували підвищення кваліфікації та професійної кар'єри	13,44
	Складно відповісти	6,45
IV. Особливості професійного становлення, обумовленого статтю		
	Наявність дітей вплинула на професійну біографію	39,78 (жінок)
	Вступ до шлюбу вплинув на професійне становлення	13,44 (жінок)
V. Плани на майбутнє		
	Плани на майбутнє пов'язані з отриманням нової професії психолога	73,12
	Пов'язують із цією професією більш перспективні плани	з них 33,33

За результатами опитування щодо історії сім'ї, більшістю респондентів зауважено: соціальне становище батьків визначено як середнє – 80,11%, низьке – 6,45%, як високе – 13,44%; стан здоров'я батьків охарактеризовано як такий, що перебуває у межах норми – 93,55%; батьки мали проблеми зі здоров'ям – 6,45%; вищу освіту мали батьки – 49,46%; батьки мали середню спеціальну освіту – 50,54%; психологічний клімат у батьківській сім'ї оптимістичний та спокійний – 86,56%; а 13,44% – як напружений.

На питанні щодо соціально-економічних умов життя 93,55% респондентів вказали на місце проживання у місті та 6,45% – на те, що вони проживають у передмісті.

На питання щодо історії дитинства, опитані відповідали по-різному: деякі мали позитивні спогади про професійну діяльність батьків (часто бували на місці роботи батьків) – 53,23%; деякі вказували на постійну відсутність батьків удома через роботу та мали негативне ставлення до їхньої професійної діяльності – 38,71%; були такі, що часто хворіли, через те не ходили до дитячого садка, мати сиділа із ними вдома – 8,06%.

У більшості досліджуваних вибір і реалізація професійних намірів не справили очікування та принесли розчарування – 80,11%; 13,44% потребували підвищення кваліфікації та професійної кар'єри; 6,45% не змогли відповісти на запитання, навіщо вони змінили вид професійної діяльності.

На блок питань щодо особливостей професійного становлення, обумовленого статтю, більшість жінок (39,78%) відповіли, що наявність дітей вплинула на їхню професійну біографію, а 13,44 % жінок указали на те, що вступ до шлюбу вплинув на професійне становлення.

У більшості досліджуваних – 73,12% -плани на майбутнє пов'язані із отриманням нової професії психолога, з них – 33,33% пов'язують із цією професією перспективніші плани (отримання більш оплачуваної роботи, підвищення за посадою, деякі з них планують відкрити приватну діяльність).

В результаті проведеного дослідження було виявлено, що більшість досліджуваних мають позитивні тенденції щодо їхньої професійної переорієнтації на професію психолога; яка здебільшого пов'язана із наявністю дітей та вступу у шлюб. Мотивами до професійної переорієнтації у багатьох досліджуваних у зрілому віці було те, що вибір і реалізація їхніх професійних намірів не справили очікування та принесли розчарування. Отже, вивчення автобіографії дає змогу ліпше зрозуміти шляхи формування особистості, виявити різні сторони складної природи людини, визначити мотиви, які впливають на вибір професії індивіда; прийняття життєво важливих рішень.

Крім того, за результатами дослідження автобіографій, ми прослідкували мотивацію досліджуваних до професійної переорієнтації. Серед мотивів професійного вибору вони частіше вказують на вибір за призначенням та за порадою батьків, вони не часто вказують на незадоволеність своєю професійною діяльністю. Умовами, які визначають стійкість людини в обраній професійній діяльності, є: змістовна мотивація професійного вибору: вибір професії відповідно до сімейної традиції, вибір за порадою батьків; задоволеність професійним вибором; обізнаність у об'єктивній важливості своєї професійної діяльності; суб'єктивна значимість професії та обізнаність із її психологічним впливом; значимість можливості спілкування у ситуації професійної діяльності; значимість кар'єри та професійного розвитку.

Досліджуючи ціннісно-мотиваційну сферу як важливу складову особистісно-професійного розвитку психолога ми, скористалися *методикою «Якорі кар'єри»* (Е. Шейн, переклад і адаптація В. Чікер, В. Винокурова).

Припускалось, що для особи, яка свідомо обрала професію психолога і ототожнює себе з нею, провідною кар'єрною орієнтацією, «якорем кар'єри», за методикою Е. Шейн, є служіння. Отримані числові дані опрацьовувались таким чином: по-перше, кожний вид кар'єрної орієнтації обчислювався відсотком досліджуваних, у яких ця кар'єрна орієнтація є яскраво вираженою (показник перевищує 6 балів); по-друге, обчислювався середній бал (середнє арифметичне) за кожною кар'єрною орієнтацією. Для унаочнення отримані дані подано у таблиці (табл. 2).

Переваги кар’єрних орієнтацій за методикою «Якорі кар’єри»

Найменування кар’єрної орієнтації	Популярність вибору досліджуваними, %	Середньоарифметичний показник
Професійна компетентність	36,84	6,17
Менеджмент	36,84	5,68
Автономія	57,89	6,63
Стабільність місця роботи	60,53	7,0
Стабільність місця проживання	21,05	4,89
Служіння	76,32	7,76
Виклик	36,84	5,68
Інтеграція стилів життя	84,21	7,61
Підприємництво	44,74	6,24

Отже, за типом кар’єрних орієнтацій досліджуваних можна поділити таким чином (у порядку спадання): інтеграція стилів життя – 84,21%; служіння – 76,32%; стабільність роботи – 60,53%; автономія – 57,89%; підприємництво – 44,74%; професійна компетентність – 36,84%; менеджмент – 36,84%; виклик – 36,84%; стабільність місця проживання – 21,05%. Таким чином, найпопулярнішими кар’єрними орієнтаціями є інтеграція стилів життя і служіння, а найменш популярною – стабільність місця проживання.

Подібна тенденція відзначається і за середньоарифметичними показниками (розміщено у порядку спадання): служіння – 7,76; інтеграція стилів життя – 7,61; стабільність роботи – 7,0; автономія – 6,63; підприємництво – 6,24; професійна компетентність – 6,17; менеджмент – 5,68; виклик – 5,68; стабільність місця проживання – 4,89. Відзначимо, що за середньоарифметичним показником, стратегія «Служіння» дещо випередила стратегію «Інтеграція стилів життя», а «Стабільність місця роботи» випередила стратегію «Автономія».

Стратегії «Служіння» та «Інтеграція життєвих стилів», за методикою «Якорі кар’єри», засвідчують особливості досліджуваних: бажання реалізувати в своїй роботі головні людські цінності; прагнення приносити користь людям, суспільству; важливо бачити конкретні плоди власної роботи; мати можливість максимально ефективно використовувати свої таланти і досвід для реалізації суспільно важливої мети; врівноважує потреби людини, сім’ї і кар’єри; потребують безпеки, захисту, можливості передбачити (спрогнозувати) результати своєї роботи; люблять виконувати роботу своїм способом, темпом і за власними стандартами; не люблять, коли робота втручається в їх приватне життя; є досить товариськими, не люблять обмежень, але водночас є досить

консервативними і конформними. Відзначається невисока схильність до лідерства, ризику, долання перешкод, інтеграції зусиль інших людей та їх організації. Такі результати можуть пов'язуватися як з внутрішніми – особистісними чинниками, так із зовнішніми – соціальними: 1) особистісні чинники: бажання допомагати іншим, прагнення максимальної самореалізації; 2) соціальні чинники: нестабільність політичної та економічної ситуації в Україні, що спонукає до бажання мати стабільне місце роботи, яке, водночас, буде гарантувати певну автономію особистості.

Зокрема, ці чинники обумовили професійний вибір психології як такої, що розуміє допомогу (служіння) іншому, саморозуміння, самореалізацію, з одного боку, та виглядає досить стабільною, з іншого.

До зміни професійної діяльності більш схильні досліджувані із адаптивною мотивацією професійного вибору, вираженими комунікативними здібностями, розвиненим абстрактним мисленням, автономні, самостійні та не залежні в соціальній поведінці.

Загалом можна відзначити, що людина є відкритою системою, здатною до набуття освіти у різних її формах, також здатна до розвитку і саморозвитку власних інтелектуальних, фізичних і моральних здібностей протягом усього життя. Таким чином, відбувається індивідуально своєрідний і неповторний процес і формування професійної майстерності, та особистісної цілісності. Це дає змогу стверджувати про єдиний особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця, який ми розуміємо як складний системно організований процес, як радикальна зміна потенціалу особистості і системи життєвих цінностей динамічної системи.

6.3. Післядипломна освіта як важливий етап професійного розвитку особистості психолога

Післядипломна освіта може розглядатися як переломний етап, який у значній мірі визначає професійне становлення особистості, оскільки кожна зміна життєвого положення людини змінює не тільки діяльність людини, але і ставлення людини до себе як до діяча. Як зазначає О. Туриніна, враховуючи тенденцію до гуманізації освіти, а також високе значення особистісного потенціалу фахівців у професійній діяльності, у центрі уваги системи післядипломної освіти має бути людина, а не сукупність притаманних індивіду знань, умінь та навичок. Головна мета післядипломної професійної освіти – розвиток особистості, включаючи її професійну діяльність.

Оскільки О. Леонт'єв відзначав, що ядро особистості утворюється саме в процесі діяльності, освітній процес у структурі професійної підготовки надає майбутнім фахівцям зразки професійної діяльності, своєрідну ідеальну модель

професіонала, яка розглядається як чинник особистісного і професійного розвитку. Як зазначає В. Кремень, діяльність вищої школи в цей час спрямована на формування фахівця, спроможного жити в системі постійно змінюваних координат, здатної сприймати і творити зміни. Професійне становлення особистості майбутніх психологів неможливе без системи ефективною безперервної освіти, яка забезпечує можливість навчання кожної людини впродовж усього її життя у різноманітних освітніх закладах.

По суті, за даними наукових узагальнень, у післядипломний період залежно від соціально-психологічних умов на людину очікують такі три варіанти життєвого результату: 1) людина задоволена роботою, починає зростати професійно та духовно; 2) людина є незадоволеною певними умовами і тоді розпочинає активний пошук нового місця у житті; 3) людина через невідповідність результатів діяльності своїм очікуванням, починає деградувати [29].

Наочно ці закономірності подано на малюнку (рис. 1). Як видно з наведених даних, особистісно-професійний розвиток людини після отримання освіти не завершується, а навпаки, набуває нового змісту.

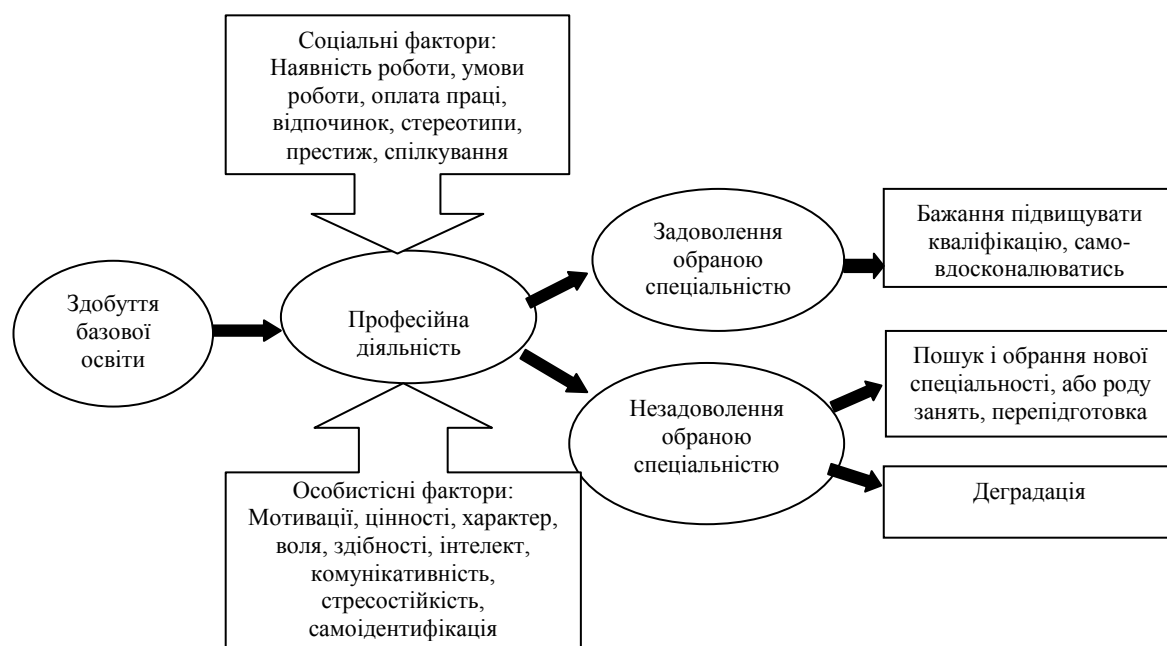


Рис. 1. Варіанти трансформації внутрішніх уявлень людини під тиском соціально-психологічних факторів у післядипломний період

У контексті дослідження ми розглядаємо той варіант життєвого результату, коли людина через свою незадоволеність у професійній сфері починає новий пошук себе, який часто веде до пошуку і нових професійних шляхів та можливостей. Так виникає проблема професійної переорієнтації і перепідготовки.

Надалі вивчення зміни професії є традиційним: виокремлюються етапи, які людина проходить у новій професії, аналізуються зміни психологічної структури діяльності. Феномен зміни професії зводиться до оволодіння новим досвідом і формування нових ПВЯ (психологічно важливих якостей), а його специфічні особливості, такі, як психологічні причини та фактори, що обумовлюють відхід в іншу сферу діяльності та сам вибір нового трудового шляху, практично не вивчаються, що не дає змоги змістовно визначити та проаналізувати цей феномен.

В основі вивчення особистісної обумовленості ситуації зміни професійної діяльності можуть бути як ідеї етапності або стадіальності професійного розвитку, так і уявлення про зміну психологічної структури діяльності – у процесі професіоналізації. Вивчення специфіки психологічних причин ситуації у зміні професійної діяльності може базуватися на розумінні професійного розвитку як процесу, що складається із певних етапів, на кожному з яких діють різні фактори, що обумовлюють зміну професії. Так, наприклад, причиною відходу із професії після закінчення ВНЗ може стати розвиток ціннісного конфлікту як результат зміни цінностей порівняно з моментом вибору. Відхід на більш пізніх етапах можна розглядати як результат усвідомлення неможливості подальшого розвитку в певній трудовій сфері та пошук нових шляхів для самореалізації. З огляду на це, зміна професії може розумітися як альтернативний варіант подальшого професійного розвитку, тобто продовження професійного самовизначення особистості.

Зміна професії може пов'язуватися із внутрішньоособистісним конфліктом, зміною цілісного образу Я-концепції або окремих його компонентів (когнітивних, емоційних, вольових тощо), зовнішнім проявом особистісних зрушень, що відбуваються на рубежі десятиліть і наближають суб'єкта до стану особистісної зрілості. Сформованість мотиваційно-потребнісної сфери, впорядкованість ієрархії цінностей, включеність механізмів емоційно-вольової регуляції у систему діяльності та поведінки, характерне для зрілої особистості, сприяють формуванню особистісного змісту пережитої суб'єктом ситуації переорієнтації, дозволяючи модифікувати умови її розвитку. Водночас процес професійної переорієнтації характеризується наявністю внутрішніх протиріч і труднощів, які, з одного боку, є специфічними залежно від віку випробуваних, а з іншого, загальним для учасників усіх ситуацій переорієнтації.

У внутрішньопсихологічній сфері професійна переорієнтація пов'язана з проблемою особистісної та професійної самоідентифікації. Підставою для такого ототожнення є думка людини про наявність у неї відповідних якостей, здібностей і схильностей. Будучи продуктом самопізнання і самооцінки особистих і професійних якостей, особистісно-професійна самоідентифікація визначає емоційний тонус індивіда (почуття впевненості чи самоприниження), орієнтує на самовиховання, створює духовні передумови для соціальної самоідентифікації особистості, тобто розуміння власної інтеграції у певні соціальні групи людей, що володіють такими ж моральними і діловими якостями.

Якщо самоідентифікація порушена, можуть виникнути так звані *перехідні*

стани, за П. Лушиним, результати процесу системних змін на рівні особи під впливом зовнішнього, стосовно до індивіда, процесу соціальних і глобальних перетворень. Ці стани характеризуються малою передбаченістю і високим ступенем невизначеності. Останній чинник є результатом процесу зживання або навіть краху стереотипів минулого, краху звичного способу життя і, як наслідок, вироблення нового. Таким чином, важливою ознакою перехідного стану є якась дезорганізація звичайного життя.

Не дивлячись на хаотичність і навіть деяку «патологічність», перехідні стани мають конструктивний характер, дають можливість людині поглянути на себе і своє життя з боку, а отже є ознакою майбутніх змін. Зокрема, у ситуаціях системних змін формуються такі особисті особливості, як толерантність, вміння слухати іншого, здатність цінувати буденне існування («тут і тепер» функціонування), емоційний інтелект тощо. Таким чином, свідомо зміна професії не може розцінюватися лише як деструктивна форма вирішення протиріч професійного життя.

Професійна переорієнтація у формальному плані може бути реалізована через систему післядипломної освіти.

Навіть при неглибокому розгляді положень Болонської декларації стає очевидним поступовий перехід професійної підготовки на пріоритет самостійної діяльності студентів, акцент на розумінні педагогічної діяльності як педагогічному супроводі самостійної навчальної стратегії або так званої навчальної стратегії (*learning path* – англ.) особистості учня. Логічно, що у межах цієї перспективи студент відповідає не тільки за виконання навчальних завдань, але і за їх постановку й оцінку, що в колишніх директивних системах не було можливим. Студент, занурюючись в освітнє середовище, самостійно рухається у своєму темпі, стилі, у напрямі тих пріоритетів, які сам для себе визначає. Одним із таких пріоритетів є спілкування із фахівцями і педагогами, функція яких – сприяти руху й професійно-особистісному розвитку студента.

Не дивлячись на те, що вище зазначений європейський проект в Україні пройшов тільки фазу екстенсивної реалізації (коли елемент оцінювання і рейтингування є переважаючим), у нас є всі підстави вважати, що ми переживаємо парадигмальні зміни освітнього простору. Гуманізація та особистісна орієнтованість освіти стає не просто головним пріоритетом, але частиною повсякденного життя людей.

Зокрема, у сучасному освітньому процесі підкреслюється роль комунікацій, домовленості, взаєморозуміння його учасників для соціокультурної рефлексії та виявлення наслідків і побічних явищ від соціальних змін, виявляється у досить бурхливих, з точки зору формалізації, формах освіти – формальній, неформальній та інформальній.

Формальна система освіти представлена різними жорстко структурованими і директивно керованими установами. Неформальна – різними малоструктурованими формами за типом гуртків, приватних, найчастіше корпоративних тренінгових програм тощо. Інформальна, або спонтанна, освіта

здійснюється за допомогою мережі Інтернет, телевізійних та інших джерел, способів саморозвитку і самонавчання.

Ці форми тісно пов'язані, взаємодіють і доповнюють одна одну: те, що студенти не можуть отримати в умовах формальної освіти, компенсується в двох інших і навпаки. Приміром, стати практичним (у значенні практикуючим) психологом у нашій країні неможливо, закінчивши виключно п'ятирічний курс формальної психологічної освіти.

Післядипломна освіта є складовою загальної системи освіти, її структурним елементом, вона надає можливості для професійної переорієнтації осіб у зрілому віці [1]. Зв'язок між базовою (першою) та післядипломною освітою відповідно до Закону України «Про освіту» подано на малюнку (рис. 2).

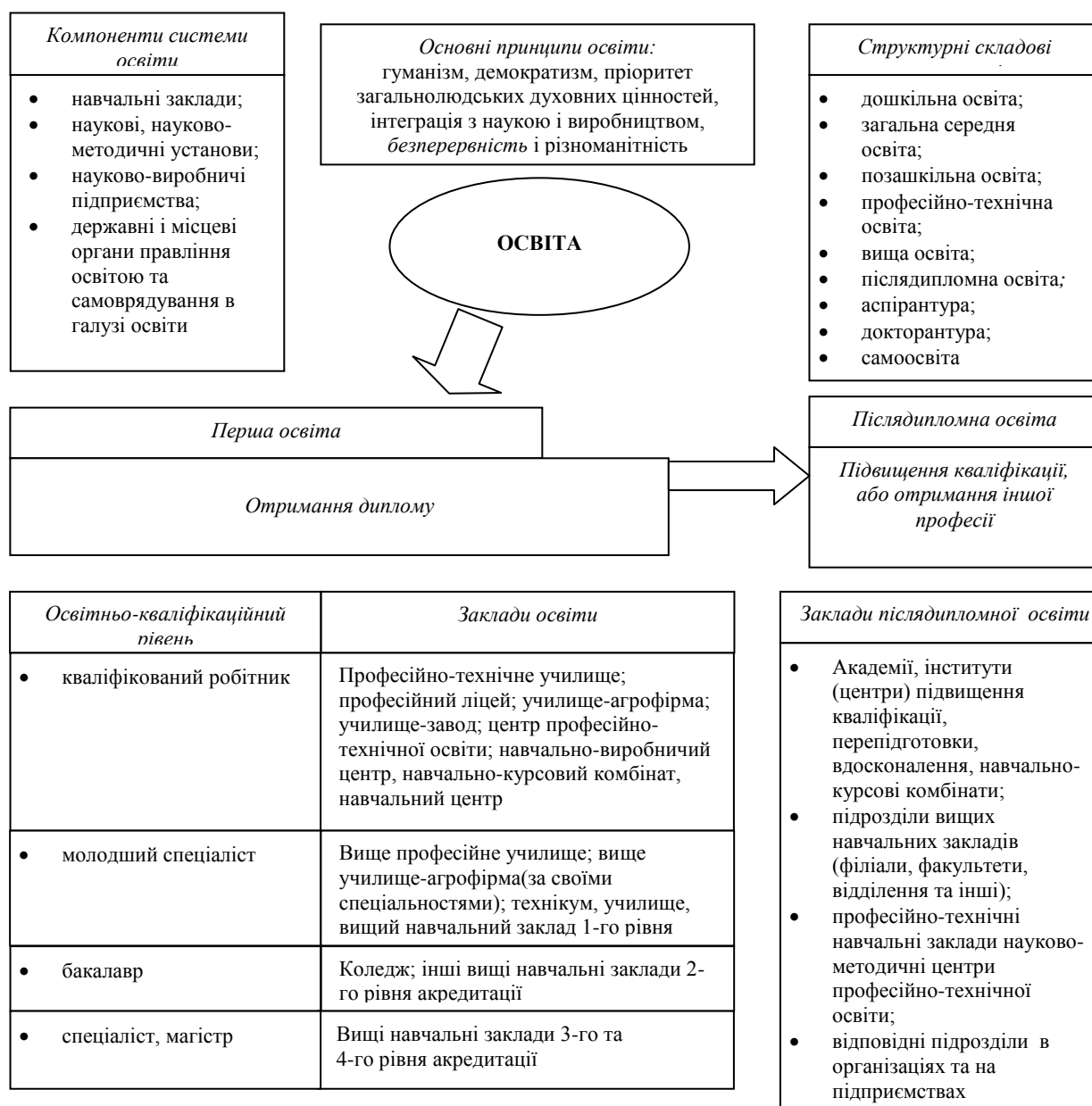


Рис. 2. Взаємозв'язок першої та післядипломної освіти відповідно до Закону України «Про освіту»

Державні та світові процеси розвитку і реформування освіти, з одного боку, збільшують можливості людини у сфері особистісно професійного-розвитку, а з іншого- провокують низку проблем.

Отже, особистісно-професійний розвиток у системі післядипломної освіти має два провідні аспекти: особистісний, внутрішньо детермінований, як потреба людини знайти новий професійний шлях та своє нове Я; соціальний, зовнішньо детермінований, як потреба суспільства у висококваліфікованих фахівцях та творчо адаптованих особистостях. Однак, за П. Лушиним, особистісний аспект освіти, виходячи з десі-ефекту, передбачає таку закономірність: чим більше зовнішньої мотивації, тим менше внутрішньої. Звідси, при демократичній формі освіти внутрішньої мотивації має бути більше, оскільки студент залучений в самостійний пошук, постановку, рішення і контроль. При авторитарній – внутрішня мотивація менша, оскільки головним завданням студента є вирішення питання прийняття завдань вчителя як своїх власних, і, якщо йому цього не вдається зробити, він сприймає завдання як виключно практичні: зробити вправу «для мами», вивчити текст «для тата».

Збалансованість внутрішньої і зовнішньої мотивації проявляється по-різному у студентів різної форми навчання. Тут важливо зазначити деякі особливості навчання дорослих (за М. Ноулзом):

- *дорослі – автономні та самоспрямовані особистості.* Їх потрібно активно включати у навчальний процес, зокрема, викладачі мають: будувати навчальний процес, виходячи з побажань учасників щодо тем; надати можливість працювати над тими проектами, що відповідають їх інтересам і брати на себе відповідальність за свої виступи та лідерство у групі; не просто викладати матеріал, а спрямовувати учасників до їх власних знань;

- *дорослі люди вже акумулювали певну суму знань та певний життєвий досвід* і мають пов'язувати навчання зі своїми попередніми знаннями/досвідом, для чого потрібно «витягти» з них інформацію про їхній досвід / знання щодо теми;

- *викладачі мають співвідносити теорії та концепції відповідно до складу учасників і визнавати цінність досвіду у процесі навчання;*

- *дорослі спрямовані на досягнення мети,* тому цінують добре складену програму з чітко визначеними елементами. Мета та завдання занять мають бути визначені на самому початку. Викладачі мають показати учасникам те, як заняття у групі сприятимуть просуванню до поставленої ними мети;

- *дорослі зорієнтовані на сучасні умови.* Їм необхідно бачити підставу для того, щоб чомусь навчатись. Навчання має бути придатним у їхній роботі і

виконанні інших обов'язків. Тому потрібно визначити ці моменти ще до початку занять;

- *дорослі є прагматиками і концентрують свою увагу на тих аспектах занять, що є найкориснішими для них у роботі.* Викладачі мусять обґрунтувати учасникам корисність занять для професійної діяльності;

- *виявляти повагу:* усвідомити цінність досвіду учасників і сприймати їх як рівні щодо знань та досвіду, давати їм можливість вільно висловлювати свою думку.

- *Мотивація учнів-дорослих:* неформальні стосунки; зовнішні сподівання: виконати чийсь вказівку, задовольнити офіційних осіб; професійні потреби та вимоги; соціальний добробут: удосконалити свої можливості служити людству, підготувати себе до праці у громаді та розвинути здібності для громадської роботи; розвиток особистості: отримати підвищення на роботі, забезпечити професійний розвиток, витримати змагання на ринку праці; подолати нудьгу, перервати рутину, внести зміну у напружений темп життя; пізнавальний інтерес; найкращими мотивуючими факторами для учнів-дорослих є їх інтерес та прагматична вигода від навчання.

Саме останній мотив найчастіше спонукає до отримання другої вищої освіти.

Аналіз науково-практичних літературних джерел показав, що свідомо здійснений вибір студентів у системі другої вищої освіти позитивно впливає на їх *мотиваційну* структуру, стимулює до більш наполегливого опанування професійними знаннями. Дослідження свідчать, що усвідомлення своїх намірів може додатково стимулювати студентів зрілого віку до активних дій внаслідок обмеженості у них часу для побудови кар'єри (щоб встигнути вдало адаптуватися в професії, їм треба докладати подвійних зусиль), і, на нашу думку, особистісно-орієнтована підготовка майбутнього психолога може визначити створення таких умов у вищих навчальних закладах, які б сприяли розвиткові особистісних якостей студентів під час засвоєння компонентів змісту педагогічної освіти.

Навчання в системі післядипломної освіти можна вважати успішним, коли знання стають переконанням, їх обсяг – ерудицією, навички й уміння – звичкою, коли розвиваються активність, самостійність, відповідальність, творче мислення й інші особистісні якості, які потрібні справжньому майстрові.

6.4. Основні аспекти арт-терапії та їх застосування у роботі з майбутніми психологами

Важливим аспектом, що сприятиме реалізації особистісно-орієнтованої психологічної підготовки майбутніх психологів на теренах нашого сьогодення у системі освіти, є напрям психотерапевтичної діяльності – *арт-терапія*. У професійному лексиконі в середині ХХ ст. у Західній Європі з'явився термін «арт-

терапія». У «Психотерапевтичній енциклопедії» за редакцією Б. Карвасарського, так визначається цей напрям: «використання мистецтва як терапевтичного фактора» (від англ. art – мистецтво і одночасно живопис). Тому, як правило, під *арт-терапією* розуміють так звані, візуальні види мистецтва (живопис, малюнок, ліплення, грим, боді-арт, мозаїки, різного виду інсталяції з предметів, колажі, ляльки тощо, тобто те, що можна побачити). Серед інших назв для цього напрямку психотерапії – креативна терапія як терапія творчістю, експресивна терапія як терапія творчою експресією (у цій назві робиться наголос на власне творче самовираження як основна терапевтична особливість арт-терапії), терапія творчим самовираженням (найточніша змістова назва), а також інтермодальна арт-терапія, тобто терапія різними напрямками мистецтва.

Аналіз сучасного стану арт-терапії дає змогу розглядати цей феномен у широкому сенсі як одну зі складових терапевтичної педагогічної системи, що діє в межах гуманістичної парадигми, а також у вузькому – як інноваційну педагогічну технологію в освіті. У різних формах арт-терапії об'єктивуються особистісні і професійно значущі якості студентів.

Працюють на арт-терапевтичному просторі дослідники Л. Аметова, М. Андерсен-Уорен, І. Бирюкова, І. Бреусенко-Кузнецов, О. Будза, М. Бурно, І. Вачков, О. Вознесенська, Ю. Гундერთайло, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Е. Келліш, М. Кисельова, О. Копитін, А. Лоуен, Р. Мартін, В. Нікітін, Л. Мова, Є. Морозова, К. Росс, О. Скар, М. Сидоркіна, Ю. Соболев, Г. Ферс, Г. Хульбут і багато інших.

Однак застосування арт-терапії інтенсивно поширюється за межі первинного психотерапевтичного змісту, що вкладається в означений термін, у різні його форми й види [8; 20; 21; 23; 31; 34]. Нині арт-терапія є водночас технологією психічної гармонізації й розвитку людини (зокрема, в освітній практиці), засобом розв'язання внутрішніх конфліктів особистості, засобом активізації творчого потенціалу особистості, технологією активізації ресурсів і поширення діапазону саморегуляції [19; 22; 23; 32].

Економічні та соціальні суперечності, що торкнулись усіх сфер діяльності держави і всіх верст населення, зумовлюють зростання інтересу до арт-терапії як методу допомоги особистості. Чому це відбувається? Адже раніше суспільство цілком обходилося без цього методу соціальної підтримки. Відомо, що «до кінця XIX ст. більшість людей мешкали у селах, де традиційна культура була обов'язковою частиною життя – усі змалку співали, танцювали, малювали. Міська культура, що формувалася (урбанізація), усе більше перетворювала громадян лише на споживачів мистецтва. Проте, потреба у самовираженні залишилася і тут арт-терапія стала у пригоді. *Потреба бути творцем, активним учасником культури існує й у сучасних громадян*» [7].

Для України арт-терапія як напрям психолого-педагогічної діяльності є відносно новою галуззю, яка сприяє реалізації особистісно-орієнтованої психологічної підготовки майбутніх психологів. Але у світовій психотерапевтичній практиці арт-терапія має вже досить значну історію. Як самостійна психотерапевтична практика арт-терапія сформувалася у 1940 – 1950 рр. у Великій Британії та США. Арт-терапія як галузь теоретичних та практичних знань виникла на межі науки і творчості. Завдяки дослідженням дефініцію «арт-терапія» у середині ХХ ст. ввів у обіг Адріан Хілл. У 1991 р. розпочав свою діяльність Європейський консорціум арт-терапевтичної освіти (ЄКАТО), що займається розробкою та впровадженням загальних стандартів арт-терапевтичної освіти і професійної практики. На жаль, жодна з установ України не ввійшла до Консорціуму. У 2003 р. засновано Київську громадську організацію «Арт-терапевтична асоціація», яка спрямовує свою діяльність на розвиток та впровадження арт-терапевтичних методів, проводить науково-дослідницьку та науково-методичну роботу з проблем застосування арт-терапії. Актуальним завданням для арт-терапії є пошук способів і можливостей для надання клієнтові все ширших можливостей для самовираження й самореалізації в продуктах творчості, утвердження й пізнання свого «Я». В основі сучасної арт-терапії лежать перш за все ідеї З. Фрейда та К. Юнга.

За З. Фрейдом, внутрішнє «Я» людини виявляється у візуальній формі кожного разу, коли особистість спонтанно щось малює чи ліпить, а образотворче мистецтво, маючи багато спільного з фантазіями та сновидіннями, виконує компенсуючу роль та знімає психічну напругу. К. Юнг наголошував на важливості використання персональних і універсальних символів та вважав образотворче мистецтво надзвичайно важливим інструментом для реалізації самоцілюючих можливостей психіки.

Представники гештальт-терапії, зокрема Д. Стівенс, зауважують, що процес художньої творчості, у будь-яких своїх проявах, є засобом самовираження [38].

За глибоким переконанням Н. Роджерс, яка представляє гуманістичний напрям у психотерапії, усі люди володіють природною здатністю до творчості [36].

На думку Т. Колошиної, головною властивістю мистецтва є те, що це унікальний спосіб для передавання людського досвіду. Воно дає можливість познайомитись, а не дізнатись; дає, але не нав'язує; не претендує на правоту, об'єктивність, істинність, а забезпечує споглядаючу можливість самому робити висновки, визначати своє ставлення. Крім того, як зазначає автор, мистецтво фіксує досвід переживання, на відміну від науки, яка фіксує досвід дії, що має ознайомлювальний характер та допомагає усвідомити унікальність кожного життєвого явища.

Дослідження українських учених також показують важливість мистецтва і творчості для сучасної особистості. Так, наприклад, у дослідженні Л. Подкоритової було виявлено, що творча діяльність і мистецтво є одним з основних джерел психологічної енергії та натхнення у студентів, що оволодівають професіями практичного психолога та соціального педагога: 97% досліджуваних відзначили споглядання творів мистецтва і культури та власну творчість серед провідних засобів самовідновлення та натхнення. Зокрема, 36,92% провідним засобом самопомоги визначають саме власну творчість (малювання, рукоділля, танці, написання віршів та творів тощо).

О. Назаренко зазначає, що людина у процесі творчої діяльності, зокрема у процесі арт-терапії, задовольняє свою найголовнішу фундаментальну потребу – потребу в самоактуалізації [28].

Творчий процес зцілює і водночас є таким, що глибоко перетворює. Центральною фігурою в арт-терапевтичному процесі є не пацієнт як хвора людина, а особистість, яка прагне до саморозвитку й розширення діапазону своїх можливостей, спираючись на «трансцендентні» властивості символів і власний творчий потенціал, здатна досягти самоцілення, а символічні образи несуть у собі способи вирішення внутрішньоособистісних конфліктів.

На сьогоднішній день *арт-терапія* одночасно є: технологією психічної гармонізації й розвитку людини, зокрема в освітній практиці; засобом розв'язання внутрішніх конфліктів особистості; засобом активізації творчого потенціалу особистості, технологією активізації ресурсів і поширення діапазону саморегуляції [21; 23; 25; 36].

Представники напряму психосинтезу (Р. Ассаджолі, П. Феруччі, Т. Йоуменс, 1994) визначають такі *ефекти арт-терапії*:

1. *Очищення*. Сучасна цивілізація провокує масу почуттів і водночас пригнічує їх вираження. Згодом цей пригнічений емоційний матеріал визначає наші установки, блокує вільну течію енергії в психофізичній системі і викликає різні дрібні і великі відхилення. Вільний малюнок наділяє зримим зовнішнім образом психічну енергію, що сковає зсередини і послаблює тим самим напругу.

2. *Розуміння*. Спостерігаючи прояв цих сил, опредмечених на папері, можна отримати краще уявлення про свій внутрішній світ. Несвідомі сили, що знаходяться там, впливають на поведінку незалежно від того, знає про них людина або ні. Розуміння зображень, які виникають під час малювання, дає змогу усвідомити, що визначає її дії і установки.

3. *Звільнення*. Розуміння веде до звільнення від контролю несвідомих енергій, що сліпо і автоматично управляють людиною.

Головною відмінністю арт-терапії від інших психотерапевтичних напрямів є її *тріадичність*. За визначенням Т. Колошиної, лише арт-терапія дає змогу

замінити звичну діаду «терапевт – пацієнт» («консультант – клієнт») на тріаду «терапевт – творчий продукт – пацієнт», де експресивний продукт несе важливі повідомлення індивіда, і, відповідно, робить психотерапевтичний альянс «психотерапевтичним трикутником» [7]. «Терапевтичні відносини» є основними, але арт-терапія відрізняється від інших видів психотерапії тим, що це тристоронній процес між клієнтом, терапевтом та зображенням або артефактом. Ці особливості роблять арт-технології дуже продуктивними у тих випадках, коли особистість має проблеми зі спілкуванням, труднощі у вербальному описі своїх переживань, вербалізації внутрішніх конфліктів.

Символічна мова дає можливість особистості конструктивніше проявляти свої емоції, переживання, по-новому бачити проблемні і конфліктні ситуації, і завдяки цьому – шляхом включення механізмів саморегуляції самостійно знаходити конструктивні шляхи до їх вирішення й подолання [24]. Особове зростання і вищі стани свідомості досягаються за допомогою самоусвідомлення, саморозуміння й інсайту, які, у свою чергу, досягаються зануренням у власні емоції. Розвиток навичок вільного самовираження веде до того, що людина починає свідомо і активно сприймати себе та інших, відкриває здатність щось змінювати в собі, змінювати щось у світі, а не тільки пристосовуватися до нього. Таким чином, *арт-терапія* – це не стільки лікування, скільки розвиток у людини властивої їй креативності, гармонізації та розвитку особистості, що допомагає при вирішенні проблем.

Актуальність арт-терапії як галузі в системі освіти нині визнається багатьма вченими. Так, можливості застосування арт-технологій в освітньому процесі розглядали у своїх роботах такі автори, як О. Вознесенська, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, А. Копитін, В. Кокоренко, Л. Лебедева та інші. Наукові уявлення про можливості арт-технологій спираються на фундаментальні педагогічні дослідження. Серед них: концепції педагогіки свободи і педагогічної підтримки (О. Газман); самоорганізуюча педагогічна діяльність і сенсорозвивальних засобів пробудження творчої активності (С. Кульневич); специфічна природа педагогічної діяльності (В. Загвязинський, І. Колеснікова, В. Сластенін); технологія створення особово-орієнтованих ситуацій (В. Серіков) і багато інших [24].

Зрозуміло, що введення теорії і технології арт-терапії в сферу вищої освіти спочатку як нововведення, потім як інновації певною мірою залежить від низки умов. Серед загальновідомих: інноваційний потенціал освітнього закладу, творча атмосфера, стійкий інтерес у науковому та педагогічному співтоваристві до нового, достатні соціокультурні та матеріальні (економічні) умови, ефективність самої інновації. Згідно з наявними в науці даними, найефективнішим є навчання, яке відтворює реальну технологію професійної діяльності. Дослідження

У. Дутчак, Л. Лебедевої, Н. Пов'якель та інших науковців це також підтверджують.

Проведене анкетування 186 студентів Інституту менеджменту та психології показало, що уявлення респондентів про професійне самовизначення в сфері практичної психології змінюється у процесі здобуття другої освіти. Це підтверджується навіть упродовж першого року навчання. Так, респонденти вказали, що прийняте ними рішення щодо набуття другої професії в сфері практичної психології на початку було зумовлено такими чинниками: бажанням розібратись у собі – 52%; наявністю психологічних знань, яких потребують службові обов'язки – 29%; цікавістю до науки – 9%; прагненням стати професіоналом у сфері практичної психології – 10%. Близько 9% респондентів указали, що отримані знання із психології ставлять перед ними ще більше питань та задач, ніж вони мали до початку навчання: «Коли я розпочала навчання, я думала, що зможу вирішити всі свої труднощі: а тепер бачу, що вони глибше і ширше і за ними стоять ще важливіші проблеми, які теж потребують вирішення. Думаю, щоб стати психологом, спершу самому слід отримати психологічну допомогу, для мене більш притаманною є арт-терапія» – пише в есе одна із студенток.

Розглянемо деякі вдалі експерименти щодо введення засобів та технологій арт-терапії у професійну підготовку студентів.

У. Дутчак пропонує інтегрований спецкурс у змісті професійної підготовки студентів вищих мистецьких навчальних закладів. Спецкурс, крім загально-педагогічних принципів і принципів гуманістичного виховання, спирається на принципи індивідуально-творчого підходу, художньо-естетичного розвитку та арт-педагогічні. Він охоплює різні дисципліни: педагогіку, арт-терапію, психологію, естетику, методикау навчання, мистецтвознавство. Відповідно, велику питому вагу в курсі займають арт-технології, зокрема: колаж, техніки, в основі яких лежить малювання, прийоми бібліотерапії; методи музикотерапії.

Арт-терапевтичні методи застосовувалися у єдності з традиційними методами і прийомами професійної підготовки студентів (лекції, доповіді, написання рефератів, диспути, конференції, написання сценаріїв і планів уроків, ігри, моделювання педагогічних ситуацій тощо).

Такий підхід, на думку автора, дає можливість: діагностувати емоційний стан та рівень спрямованості студентів на здійснення естетико-виховної діяльності; створити умови для творчої самореалізації та здобуття особистісного досвіду спілкування з різними видами мистецтва; активізувати процес професійного самоусвідомлення.

З аналізу результатів, отриманих після завершення навчання студентів згідно з пропонованою методикою, У. Дутчак дійшов висновку про ефективність

та доцільність використання розробленого спецкурсу в процесі підготовки студентів мистецьких вищих навчальних закладів до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії, оскільки спостерігається зростання рівнів готовності перших до зазначеної діяльності. Зокрема, відзначаються зростання емпатійного та емоційно-чуттєвого ставлення до мистецтва, висока динаміка зростання рівня теоретичних знань. Крім того, зауважено загальне поліпшення психологічного самопочуття студентів. Такі позитивні зміни відмічено у студентів із експериментальної групи, для яких було впроваджено описаний інтегрований спецкурс.

З огляду на вищенаведене дослідження, застосування методів арт-терапії у комплексі з іншими педагогічними методами дає високий позитивний результат. Так, Л. Подкоритова вважає, що арт-терапія поєднує в собі деякі протилежні виміри, зокрема, «емоції – мислення», «аналіз – синтез», «активність – пасивність» та ін. Завдяки цьому арт-терапія навчає людину і відчувати, і думати, і врівноважувати емоції та мислення, об'єднувати раціональне та ірраціональне у собі, прийнявши їх не як протилежності, а як взаємодоповнюючі частини своєї особистості у її цілісності. Інтегруючи аналіз і синтез, арт-терапія спонукає людину до глибокого аналізу та самоаналізу, створює умови для синтезу нового у собі. Поєднуючи активне і пасивне, творення і споглядання, арт-терапія включає потужні терапевтичні механізми і спрямовує свій вплив на всі структури та виміри людської особистості – від тілесного через психічне до духовного [32].

Грунтуючись на особливостях арт-терапії, Н. Пов'якель пропонує програму рефлексивно-творчого тренінгу-практикуму (РЕТТ), який включає рефлексивні, творчі та арт-терапевтичні технології. РЕТТ спрямований на професійний розвиток творчого потенціалу і саморегуляції особистості, творчих мисленнєвих здібностей у майбутніх психологів-практиків у системі їх фахової підготовки. Автор зауважує деякі особливості застосування арт-терапії у цій програмі.

Серед різних апробованих програм високий рівень підготовки студентів досягається, якщо теоретичний курс гармонійно пов'язаний зі системою практичного заняття. Отриманий при цьому досвід стає опорним для розвитку професійно значущих умінь і навичок. Сам процес навчання студентів основам арт-терапії створює унікальний прецедент єдиного арт-терапевтичного та освітнього простору, що позитивно позначається на професійному становленні та особистісному зростанні майбутніх психологів.

Узагальнюючи можливості застосування арт-технологій в освіті, Л. Лебедева зазначає, що студенти-педагоги, в освіту яких включено педагогічні основи арт-терапії, мають можливість застосувати її як технологію таким чином: частково, у вигляді окремих прийомів, техніки, процедур у конкретних виховних справах (заходах) під час різних педагогічних практик; як складовий компонент

загальнопедагогічної технології в літніх оздоровчих таборах (дозвілля дітей, різні форми виховної роботи); як систему арт-терапевтичної роботи з дітьми в процесі волонтерської практики у сфері додаткової освіти (в установах соціально-психологічної допомоги, центрах дитячої творчості, притулках, дитячих будинках, на експериментальних майданчиках); спільно викладачами з арт-терапії, психологами, соціальними педагогами у формі супервізій; у роботі студентських клубів, молодіжних неформальних об'єднань та ін. [25].

Л. Лебедева зауважує, що істотна перевага включення арт-терапії в систему педагогічної освіти полягає ще й у тому, що на час спеціального навчання студентська група набуває статусу терапевтичної. Це дає можливість поєднувати навчальне заняття і, власне, терапевтичний процес. Іншими словами, студенти не лише отримують необхідні знання і засвоюють інноваційну технологію роботи з дітьми, але й пізнають глибше власний внутрішній світ, вчаться розуміти, сприймати себе і інших. Отриманий позитивний досвід стає джерелом для особового і професійного зростання, взірцем для вибудовування гуманних стосунків із оточенням.

Процес створення в арт-терапії будь-якого творчого продукту базується на таких психологічних чинниках, як активне сприйняття, продуктивна уява, фантазія й символізація.

Застосування арт-терапевтичних етюдів у процесі спеціалізованих професійних тренінгів дає змогу отримати такі позитивні результати: забезпечує ефективне емоційне відреагування майбутніх фахівців, надає йому соціально бажані, припустимі форми; полегшує процес комунікацій для замкнених, сором'язливих або погано орієнтованих на спілкування клієнтів; надає можливість невербального контакту (опосередкованого продукту арт-терапії); сприяє подоланню комунікативних бар'єрів і психологічних захистів; створює сприятливіші умови для розвитку довірливості й здатності до саморегуляції; додатково впливає на усвідомленість студентами своїх почуттів, переживань і емоційних станів; створює передумови для регуляції емоційних станів і реакцій та перенесенню сформованих умінь психолога на роботу з клієнтами; суттєво підвищує особистісну цінність, сприяє формуванню впевненості в собі завдяки соціальному визнанню створеного творчого продукту.

Таким чином, застосування арт-технологій в освітній роботі з практичними психологами сприяє розвитку низці професійно значущих якостей, зокрема комунікабельності, самоусвідомленості, креативності, здатності до саморегуляції та ін.

Включення основ арт-терапії у зміст психолого-педагогічної освіти студентів, систему підвищення кваліфікації вчителів, психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників та інших представників «допомагаючих

професій» дає можливість певною мірою вирішити зазначену проблему. Тим паче, що нині помітно зросла популярність психологічних дисциплін, посилився інтерес до різних напрямів психотерапії.

Застосування арт-технологій під час професійної підготовки та супроводу професійного становлення фахівців дає змогу студентам здійснювати рефлексію руху в опануванні професії, аналізувати особистісні особливості, діагностувати рівень розвитку професійної самосвідомості і його компонентів. У творчій атмосфері арт-терапевтичної роботи індивідуальність кожного студента виражається відкрито, спонтанно, природно, об'єктивуються професійно значимі якості і особливості майбутнього фахівця.

Загалом, засоби арт-терапії допомагають майбутньому психологу: зрозуміти самого себе, свій внутрішній світ, власні мотиви, потреби, протиріччя; усвідомити зони емоційних проблем і свої позитивні сторони; навчитися розуміти та сприймати себе й інших; розкрити та розвинути власний творчий потенціал, креативність, комунікабельність, рефлексивність, емпатійність та інші професійно важливі якості.

Впровадження засобів арт-терапії у цілеспрямований процес особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів може відбуватися: як певна окрема дисципліна, приміром («Арт-терапія», «Основи арт-терапії», «Арт-терапевтичний тренінг», «Практикум з арт-терапії» тощо; у контексті інших основних нормативних дисциплін на ознайомлювальному рівні, наприклад, «Основи психокорекції», «Основи психотерапії», «Основи психогігієни», «Психологія саморегуляції», «Соціально-психологічний тренінг» та ін.; за допомогою системи спецкурсів, спецсемінарів, спецпрактикумів, факультативів, волонтерської і супервізійної практики; як спеціалізація у межах основної професії на рівні отримання додаткової спеціальності арт-терапевта; як самоосвіта шляхом поглибленого вивчення теорії та оволодінням відповідною технікою.

Усі зазначені особливості застосування засобів арт-терапії для особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів актуальні для студентів-психологів усіх форм навчання, зокрема і для тих, хто отримує другу вищу освіту. Зауважимо лише, що під час застосування арт-терапії із цією групою студентів важливо враховувати особливості навчання дорослих та особливості післядипломної освіти, які подано у попередніх параграфах.

Аналіз практики застосування засобів арт-терапії для особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців дає можливість стверджувати, що застосування арт-терапії у процесі підготовки фахівців-психологів здійснює комплексний вплив на їх особистісно-професійний розвиток: з одного боку, розкриває *особистісний* творчий потенціал, сприяє зняттю психологічних затисків, розвиває рефлексивність, емпатійність, комунікативність, здатність до

саморозуміння, спонтанність, конгруентність та інші професійно важливі якості психолога; з іншого, збагачує *професійний* досвід, розвиває професійну компетентність, сприяє зростанню інтересу до професії, стимулює професійний саморозвиток тощо. Арт-терапія значною мірою пов'язана з малоусвідомлюваними і неусвідомлюваними психічними процесами та звертається до інтуїтивного в особистості, розкриває здатність до особистої та професійної творчості.

Отже, можна припустити, що засоби арт-терапії здатні значно і позитивно впливати на особистісно-професійний розвиток психолога.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми особистісно-професійного розвитку психолога та впливу на цей процес засобів арт-терапії дає нам змогу розробити інтуїтивну модель професіоналізму майбутніх психологів. (рис. 3).

Розглянемо елементи запропонованої моделі детальніше.

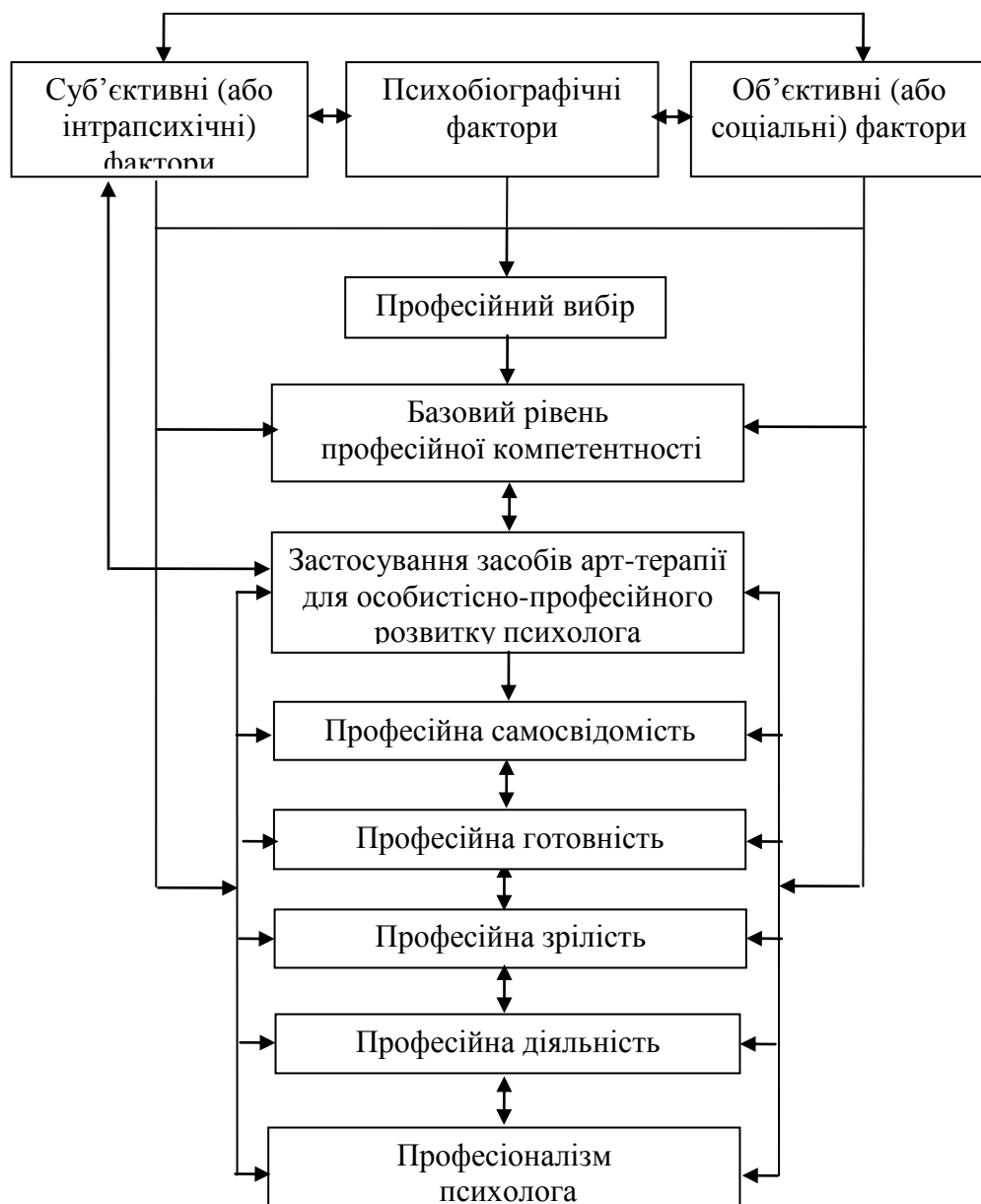


Рис. 3. Інтуїтивна модель професіоналізму майбутніх психологів під час застосування засобів арт-терапії

Суб'єктивні (або інтрапсихічні) фактори – сфера психічного (пізнавальна, вольова, ціннісно-мотиваційна система ставлень, особистісні якості тощо). При цьому основний акцент ми робимо на інтуїції як акмеологічній інваріанті професійної діяльності практичного психолога. Іншими важливими факторами у контексті післядипломної освіти, на нашу думку, постає ціннісно-мотиваційна сфера, «Я-концепція» та система ставлень у цілому. Пояснюємо ми ці акценти таким чином: особи, які отримують другу вищу освіту є зазвичай вже сформованими особистостями, і їхня професійна переорієнтація значною мірою зумовлена змінами самоствавлення, а отримання другої вищої освіти, пов'язане із ціннісно-мотиваційною сферою.

Об'єктивні (або соціальні) фактори – соціально-економічні та соціально-психологічні фактори, як-то: престиж професії; наявність комфортних умов для навчання та роботи; рівень заробітної плати; стабільність роботи; соціальна захищеність і наявність соціальних гарантій; система стимулювання саморозвитку, соціальні уявлення про професію тощо

Психобіографічні фактори – зміст, спосіб та умови життя, життєві події тощо. Одним із провідних серед них, ми вважаємо, отримання освіти, зокрема другої вищої або післядипломної.

А вищенаведені фактори, взаємодіючи впливають на *професійний вибір людини здебільшого* у двох його основних варіантах: 1) первинний професійний вибір; 2) професійна переорієнтація.

Професійний вибір обумовлює *базовий рівень професійної компетентності*, тобто мінімальний рівень опанування людиною сукупності певних знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності у сфері психології, а також первинні уявлення про професійні обов'язки та функції. Часто ці уявлення надто відрізняються від професійних, маючи сукупність соціальних стереотипів та міфів про професію психолога (приміром, «психологи бачать людей наскрізь», «психологія – це легке заробляння грошей через розмову» тощо).

Базовий рівень професійної компетентності потребує від людини подальшого особистісно-професійного розвитку за обраним фахом. Тут важливим і корисним є *застосування засобів арт-терапії для особистісно-професійного розвитку психолога*, бо арт-терапія значною мірою впливає і на суб'єктивні фактори цього розвитку, тобто на психіку індивіда. Відбувається інтрапсихічна зміна, що, в свою чергу, впливає на подальше формування професіоналізму.

Застосування засобів арт-терапії повертає людину до самої себе і значно впливає на *професійну самосвідомість* – усвідомлення особистістю себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Самосвідомість водночас визначає *професійну готовність* (або неготовність) особи до виконання професійних обов'язків: у процесі роботи над собою особа може з'ясувати, що вона не готова до виконання обов'язків, пов'язаних із роботою психолога.

Професійна готовність поступово формує *професійну зрілість* як самостійне вирішення проблем професійного розвитку, здатність вирішувати зовнішні та внутрішні протиріччя, відповідати за кінцевий результат власних дій. Таким чином, поступово визріває *професіоналізм психолога* – високий його рівень оволодіння певними знаннями, уміннями та навичками, потрібних для діяльності у сфері психології. Це не є застигле явище, яке раз утворившись, більше не змінюється. Навпаки, професіоналізм психолога розвивається протягом усього життя.

Зауважимо, що всі елементи запропонованої нами моделі постають у єдності як взаємопроникні та взаємообумовлюючі феномени, що еволюціонують у процесі особистісно-професійного розвитку, зокрема, під впливом засобів арт-терапії. Зазначена модель може слугувати для подальших наукових досліджень у сфері особистісно професійного розвитку психолога.

Однак специфіка післядипломної освіти та особливості студентів-дорослих спонукають до спеціального дослідження особливостей застосування засобів арт-терапії для особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів саме в контексті післядипломної освіти.

6.5. Спецкурс «Арт-терапевтичні технології в роботі психолога»

Як зазначалось вище, можливості застосування арт-технологій в освітньому процесі розглядали в працях О. Вознесенська, А. Копитін, В. Кокоренко, Л. Лебедева та інші. *Застосування арт-технологій у професійній підготовці* та супроводі професійного становлення фахівців різних професій дає змогу студентам здійснювати рефлексію свого руху в опануванні професії, аналізувати особистісні особливості, діагностувати рівень розвитку професійної самосвідомості і його компонентів.

Враховуючи, що під час підготовки психологів у вищих навчальних закладах застосовуються академічні методи навчання, які недостатньо сприяють глибинному самопізнанню суб'єкта та навколишнього середовища, а специфічною особливістю підготовки кваліфікованого психолога є те, що він повинен мати глибокі теоретичні знання та водночас уміти використовувати різні методи, техніки, вправи тощо практичного характеру, ці умови було покладено в основу програми арт-терапевтичного тренінгу, спрямованого на фасилітацію

особистісно-професійного розвитку студентів, що здобувають другу вищу освіту за спеціальністю «Психологія».

Спецкурс «Арт-терапевтичні технології в роботі психолога» передбачає тренінгову форму роботи, до того ж його спрямовано на знайомство майбутніх психологів із практичним аспектом арт-терапевтичної діяльності. Арт-терапевтична форма роботи застосовується для формування та посилення зв'язків між практичним та теоретичним шарами знань студентів, розкриває наукові підходи щодо особливостей надання допомоги дітям і дорослим із різною проблематикою, застосовуючи методи арт-терапії. Зміст побудовано таким чином, щоб студенти мали можливість розкрити і розвинути свій особистісний потенціал. Спецкурс реалізовується в *очно-дистанційній формі навчання*.

Спецкурс «Арт-терапевтичні технології в роботі психолога» призначено для підготовки психологів із метою навчити їх основам арт-терапії, умінню проводити арт-терапевтичні тренінги, аналізувати та інтерпретувати арт-терапевтичний матеріал, отриманий під час індивідуальної та групової терапії. Отримані знання необхідні для практичного застосування у різних галузях психологічної та соціальної сфери.

Спецкурс розраховано на 12 годин, 6 із яких реалізуються у формі дискусії і елементів тренінгу на очному етапі навчання, а 6 – через самостійну роботу на дистанційному етапі. За потреби, кількість годин спецкурсу може збільшуватися до 36 годин.

Обмін інформацією відбувався за допомогою різноманітних мережевих технологій (мережі Інтернет), яка надала можливість студентам використовувати електронні підручники, бібліотеки, зручні системи тестування та інформаційні засоби спілкування, тобто за дистанційною формою навчання, при якому викладач і студент розділені відстанню і/або часом, а обмін інформацією відбувається за допомогою різноманітних методів передачі даних. Під час очних сесій студенти здобувають та розширюють необхідні теоретичні знання, набувають практичні навички у формі дискусій та елементів тренінгу. Основу інформаційно-методичних матеріалів спецкурсу складають авторські розробки.

Навчально-тематичний план

№ з/п	Назва теми
1	Тема 1. Інтеграція теорії, практики і наукових досліджень в арт-терапії
2	Тема 2. Арт-технології в супроводі майбутніх психологів (елементи тренінгу)

Програмний матеріал

Тема 1. Інтеграція теорії, практики і наукових досліджень в арт-терапії (тематична дискусія)

Мета: актуалізація установки на необхідність аналізу арт-терапії у системі психотерапевтичних методів в умовах середовища закладів освіти.

Питання для обговорення:

1. Етапи виникнення і формування арт-терапії. Розвиток теоретичної бази арт-терапії через синтез різних психотерапевтичних течій.

2. Переваги арт-технік порівняно з вербальними формами психокорекційної роботи. Відсутність обмежень у використанні арт-технік. Застосування мови символів. Мобілізація творчого потенціалу людини. Стан сучасної арт-терапії.

Тема 2. Арт-технології в супроводі майбутніх психологів (елементи тренінгу)

Мета тренінгу: сприяння особистісного і професійного зростання майбутніх психологів засобами арт-терапії.

Завдання тренінгу:

1) оволодіння майбутніми психологами сучасного розуміння арт-терапії, що зумовлює використання зображувальної мови та інших видів експресії, та безпосередня участь особистості в різних формах і видах творчої діяльності.

2) оволодіння майбутніми психологами застосування арт-технологій для особистісного і професійного зростання.

Тренінг може використовуватись у процесі підготовки психологів, педагогічних кадрів, підвищення кваліфікації працівників освітніх організацій.

Вступ до тренінгу:

1. *Знайомство.* Вправа «Презентація себе» (авторська модифікація використання асоціативних карт [15]).

«Дивлячись на карту-картинку, Ви називаєте ім'я, даєте карті назву, ніби це афіша, оголошення, фільм або реклама та повідомляєте про свій настрій. Схожий він на карту-картинку чи не схожий?..»

2. *Вивчення очікувань учасників тренінгу* (заповнення анкети «Очікування учасника»): кожному учаснику пропонується заповнити анкету, у якій йдеться про доповнення таких незакінчених речень:

- Від тренера я очікую...
- Від інших учасників я очікую...
- Від себе я очікую...
- Від участі в цьому тренінгу я очікую...

3. *Обговорення правил і принципів тренінгу:* «Як би нам хотілось організувати нашу роботу сьогодні?» (обговорення організаційних питань: тривалість роботи, кількість перерв, правила взаємодії учасників тощо).

Блок 1. Аналіз практики застосування засобів арт-терапії для особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців

1.1. *Метод незавершених речень:* «Арт-терапія – це ...»; «Особистісно-професійний розвиток – це ...»; «Арт-терапія для особистісно-професійного розвитку, на мою думку, це ...»;

1.2. *Робота в парах.*

Мета: сприяти відображенню людиною власного досвіду та системи відносин (відповідно, ставлення до себе). Стимулювання глибокої рефлексії. Організація спільної зображувальної роботи в парах, що дає змогу розвивати комунікативні навички, досліджувати і коректувати соціальні ролі і звичні форми поведінки.

1.3. *Вправа «Почергове малювання»* [33, с. 437].

1.4. *Міні-лекція «Можливості використання арт-терапевтичних технологій в особистісно-професійному розвитку майбутніх психологів»;*

1.5. *Групова дискусія «Арт-терапевтичні технології: проблеми та переваги».*

Блок 2. Психомалюнок в арт-техніках

Мета: ознайомлення із принципами роботи з психомалюнком; використання психомалюнка в індивідуальній і груповій роботі для психодіагностики та психокорекції.

2.1. *Міні-лекція «Арт-терапія та навчання малювання: порівняльна характеристика».*

2.2. *Групова дискусія «Загальні принципи використання психомалюнків».*

Питання для обговорення:

Функції психомалюнків в арт-терапевтичній роботі. Принципи застосування малюнка у психодіагностиці. Способи інтерпретації психомалюнків у психодіагностиці. Класичні діагностичні засоби. Види малюнків відповідно до особистісної типології К. Юнга. Кольорова карта для арт-терапії. Інтерпретація ліній. Індивідуальні та групові форми використання психомалюнків у психокорекції. Специфіка використання психомалюнків у роботі з дітьми. Ігрові форми роботи. Використання малюнка для визначення розумового розвитку дитини.

2.3. *Графічні арт-техніки.*

Мета: подолання труднощів у художній діяльності, стимуляція спонтанності, розвиток уяви та творчих здібностей; ознайомлення із прийомами роботи – з фарбами, олівцями, фломастерами та допоміжними засобами (пензлі,

ролики, губки тощо); використання графічних арт-технік у психодіагностичній та психокорекційній роботі:

- Вправи з кольорами [12, с. 423].
- Вправа «Стан – колір, зміна» [34, с. 121, впр. 33].
- Спонтанне малювання. Вправа «Каракулі» [33, с. 424].
- Малювання способом відбитків.
- Вправа «Відбитки» [33, с. 425].
- Малювання «Чарівними фарбами» [33, с. 154].

2.4. *Групова дискусія «Символіка кольорів у арт-терапії»;*

Блок 3. Арт-техніки роботи з папером

Мета: тренування та розвиток когнітивних навичок (уваги, пам'яті, мислення) для сприяння підвищення рівня адаптивних можливостей особистості.

3.1. *Ознайомлення із прийомами роботи з папером,* використання властивостей паперу для психокорекції особистісних властивостей, станів, переживань:

- *Вправа «Принципи роботи з папером»* [33, с. 426].
- *Вправа «Робота з кольоровим папером»* [11, с. 426].
- *Вправа «Пап'є-маше»* [33, с. 426].
- *Вправа «Виготовлення масок»* [33, с. 90].

3.2. *Міні-лекція «Арт-техніка "колаж" у професійній підготовці майбутніх психологів».*

Одним із варіантів застосування арт-технологій є включення в освітній процес техніки колажування. П. Лушин зазначає, що колаж є головним інструментом для прийняття рішення на рівні повсякденності. Завдяки колажу відбувається об'єднання того, що раніше було розрізнено, часом у якомусь випадковому, хоча по-своєму і правильному поєднанні. Що, до того ж, має не лише суб'єктивну логіку? Коли відсутність логіки – теж логіка, то це правильно...? А як інакше, якщо розум не звик відпочивати... його неможливо відключити, він здатен виводити закономірності та будувати плани.

Колаж – техніка, що полягає у приклеюванні чи прикріпленні будь-яким іншим способом (наприклад, за допомогою клейкої стрічки, скріпок, степлера, пластиліну тощо) на основу (найчастіше паперову) найрізноманітніших друкованих зображень, що продукують соціальні проекти (фотографії, зображення із журналів, газет, листівок, плакатів й інших видань із картинками, малюнками й фотографіями) на певну тему. Саме тому його ще називають «мистецтвом наклеєних картинок» [39].

Застосування цієї техніки особливо доцільним є на початкових етапах, тому що у більшості дорослих існує певний стереотип – вони не вміють малювати.

Передусім, важливо зазначити, що колаж досить простий у виконанні, адже вирізати і наклеїти зображення може кожний – тим самим кожен має можливість досягти успішного кінцевого результату, що сприяє формуванню позитивної установки на подальшу творчу діяльність, підвищує самооцінку, знижує напруження [19]. Інколи колаж доповнюється словами, фразами, кольорами; домальовуються як окремі елементи колажа, які учасники не знайшли в журналах чи газетах, так і цілі малюнки; створюється тло тощо. Цікаво додати, що Т. Калошина не рекомендує пропонувати учасникам для роботи над колажем матеріали, що потребують розведення водою (гуаш, акварель, тощо), оскільки їх використання може спровокувати небажані емоційні наслідки або негативно відбитися на динаміці тренінгу [39].

Колажування, як і будь-яка візуальна техніка, дає змогу розкрити потенційні можливості людини, допускає більший ступінь волі, є безболісним методом роботи з особистістю, опирається на позитивні емоційні переживання, пов'язані з процесом творчості. Крім того, під час створення колажу не виникає напруження, пов'язаного з відсутністю в учасників художніх здатностей, ця техніка дає змогу кожному одержати успішний результат. Колажування дає змогу визначити психологічний стан людини на певний момент, виявити актуальний зміст його самосвідомості, особистісні переживання.

Створені колажі дають змогу побачити «...прояснити приховані смисли, значення, відтворюють неусвідомлене ставлення до себе, інших людей, оточуючого світу», – слушно вказує Н. Пурніс [36]. Відомо також, що колажі мають значний як терапевтичний, так діагностичний потенціал. Окрім них, Н. Пурніс відзначає такі терапевтичні властивості колажів: глибинне тематичне «опрацювання», яке зазвичай не викликає супротиву цій роботі; наочність, інформативність; зацікавленість, нетравматичний азарт; зниження відповідальності за створюваний образотворчий продукт; актуалізація; екологічна реконструкція та деякі інші [36].

3.3. Арт-терапевтична техніка «Колаж». Вправа «Я – психолог».

Мета застосування: діагностика та рефлексія образу професії.

Наведемо приклад застосування її. Методику було апробовано із групами студентів – майбутніми психологами віком 25 – 48 років, які отримували другу вищу освіту в Університеті менеджменту освіти НАПН України.

Інструкція для роботи: «Вам пропонується створити на білому аркуші формату А1 колаж на тему «Я – психолог».

Створення колажу відбувалось у два етапи. На початку учасникам пропонувалося добирати та вирізати картинки з журналів, тематично спрямованих на студентів-психологів, які володіють певними професійними навичками, виразити їхнє ставлення до психології. Далі респонденти працювали над

створенням колажів на тему «Я – психолог». Потім кожен презентував свій колаж, пояснюючи його основну ідею та значення окремих елементів, проводилося колективне обговорення створеного проекту. Робота проводилася індивідуально, було створено 186 колажів. Аналіз отриманих за допомогою арт-технології колажування результатів, дав змогу визначити особливості усвідомлення досліджуваними специфіки майбутньої спеціальності та ступінь відповідності професійним еталонам.

На першому етапі досліджено уявлення студентів про професію психолога, а також ступінь ототожнення себе із професією. Результати цього дослідження подано в таблиці (табл. 3).

Таблиця 3

Результати проведення техніки «Я-психолог»

№ з\п	Інтерпретація колажу «Я – психолог»	Кількість досліджуваних, %
1	<i>Психолог – це:</i>	
	особа з величезним серцем і неординарним розумом	13,44
	активна, цілеспрямована, надійна людина	53,23
	сучасна, яскрава, різнобічна, успішна особистість	25,27
	різна, але цілісна особистість	2,15
	людина серед людей	1,61
	образ невизначений, розмитий, незрозумілий	4,30
2	<i>Ототожнення себе із професією</i>	
	повністю вписується в образ професії	95,70
	немає чіткого визначення майбутньої професії	4,30

Отже, сприйняття професії психолога досліджуваними у числовому вигляді виглядає таким чином: 53,23% респондентів уважають, що психолог має такі професійні характеристики, як активність, цілеспрямованість, надійність; 25,27% – указують на те, що психолог – сучасна, яскрава, успішна особистість; 13,44% – вважають, що психолог – це особа з величезним серцем і неординарним розумом; 2,15% – вважають психолога всебічно розвинутою, але цілісною особистістю; 1,61% – людина серед людей та 4,30% – не змогли чітко визначити образ психолога, він – розмитий, не зрозумілий.

Стосовно ототожнення себе із професією, 95,70% – ототожнює себе із професією, а 4,30% – не вбачають себе психологом (це ті самі досліджувані, які не мають чіткого уявлення про професію). Усвідомлена ідентичність є результатом аналізу індивідом того, наскільки поведінка суб'єкта відповідає нинішнім зразкам майстра-фахівця.

У процесі виконання колажів досліджувані отримали можливість усвідомити специфіку майбутньої спеціальності та ступінь власної відповідності професійним еталонам. Під час групового обговорення підбивали підсумки про те, яким якостям особистості психолога приділено більше уваги, які труднощі виникали в учасників у процесі визначення змісту колажу і його виготовлення (див. табл. 4).

На думку А. Копитіна [21], варто враховувати, що один образ може включати кілька «шарів» значень: деякі з них лежать на поверхні й відображають усвідомлюваний психічний матеріал, тоді як інші є важкодоступними й можуть відбивати глибший шар психологічного [24].

На загальному плані колажу аналізується, які аспекти досліджуваного образу (чи теми) представлено, а які ні; чому було приділено найбільшу увагу, чому – найменшу; які труднощі виникали при визначенні змісту колажу і при його виготовленні; як на аркуші розміщено елементи один щодо одного і наскільки співмірні їх розміри. Важливо також звернути увагу на повторювані об'єкти (проекції), на об'єкти, включені в інші (інтроекти) та на загальне враження, що справляє колаж.

Арт-терапевтична техніка «Колаж» виявила ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності та ототожнення себе із професією психолога, глибинні мотиви професійного вибору. Крім того, виявлено особистісні особливості досліджуваних, зокрема, їхні проблемні, конфліктні моменти, особистісні комплекси та неузгодженості, а також сильні сторони їх.

Заклучна частина

Рефлексивний аналіз проводиться у формі групового обговорення.

Питання для обговорення:

- Якою мірою тренінг задовольнив мої очікування?;
- Які форми роботи на тренінгу мені найбільше сподобались (або не сподобались)?
- Що нового в розкритті «Я- образу» відкрив для себе, як майбутнього фахівця, пройшовши такий тренінг?

Завершальна вправа «Мої побажання учасникам тренінгу».

Індивідуальна самотійна робота виконується студентами під час дистанційного етапу навчання. Для організації індивідуальної роботи студентів нами було розроблено варіативні *індивідуальні завдання* (далі – ІЗ) творчо-пошукового та дослідного характеру. Студенти мають змогу самотійно обрати для виконання одне із завдань.

Опорні елементи тлумачення колажів

Найменування елемента колажу	Тлумачення елемента колажу
Вибір основи для колажу	Розташування паперу горизонтально (чи будь-якої іншої основи колажу) може свідчити про прагнення людини до стабільності, опори, до зв'язку зі землею, вертикально – до росту й розвитку. Розмір обраної основи може пов'язуватися із потребами автора в розширенні своєї активності чи зменшенні її
Процес створення	Інформативно значущим є сам процес створення колажу. Різним може бути підхід до вибору зображень: реалізація задуманого образу, ідеї через зовнішні об'єкти або ж пошук тих образів, що найбільш емоційно відгукуються. На створення роботи витрачається різний час, що вказує на значущість процесу, наявність або відсутність сформованості уявлень щодо запропонованої тематики. Спонтанні дії стосовно вирізок-образів можуть символічно відображати реальні або бажані дії клієнта щодо об'єктів реальності. Розміщення й переміщення картинок відображають процес внутрішньої динаміки, планування змін. Коментарі автора, його емоційні реакції є невід'ємними частинами діагностики в арт-терапевтичному процесі
Ступінь хаотичності або упорядкованості елементів колажу	Елементи колажу, що розташовані в певному порядку, однакові за розміром і пов'язані за змістом, вказують на високий ступінь самоконтролю автора, раціональний підхід. Хаотично розташовані елементи, мало зв'язані між собою, що зазвичай розміщуються імпульсивно, вказують на домінування емоційних станів. Прояв хаотичності може пов'язуватися із переживанням сильного афекту, актуалізацією позиції дитини
Характер розташування	Можна помітити різний ступінь дистанції між картинками. Інколи доцільно провести паралель із відносинами представлених образів у реальному житті. Так, накладання

вирізок	елементів один на одній може свідчити про прояви слабких особистісних меж, особливо, якщо картинки нібито наїжджають на образи, пов'язані з уявленнями про власне «Я». Можливі прояви злиття, поглинання одним образом іншого, заклеювання однієї картини іншою асоціюється із прагненням приховати якусь інформацію, подавити або витиснути якийсь психічний матеріал
Просторова організація картинок	Аналізуючи колаж, варто враховувати символічне значення простору аркуша. Порівняння символів, образів з їхньою просторовою організацією може дати додаткову інформацію. При аналізі колажу можна також враховувати «діагональ розвитку», що йде з лівого нижнього кута в напрямку до правого верхнього. Розглядаючи колаж з цієї позиції, можна припустити, що розташоване в центрі аркуша зображення (чи композиція) свідчить про те, що найбільш актуально для особистості на певний момент часу «тут і тепер». Відповідно, лівий нижній кут повідомляє про минуле, а правий верхній – про майбутнє, перспективи людини. Таким чином, важливо враховувати місце розташування елементів колажу на основі
Заповнювання – порожнеча	Порожні місця, не заповнені інформацією, можуть указувати на проблемні переживання, пов'язані з життєвим досвідом. Надлишок елементів може вказувати на схильність до надкомпенсації
Вихід за межі основи	Елементи, розташовані за межами основи, часто асоціюються із чимось, що впливає із загального простору внутрішньої реальності або не сприймається. Особливу увагу варто звернути на образи, розташовані на зворотному боці основи. Постає питання: що заважає цьому образу бути поданим світу насправді?
Символіка	Під час тлумачення образів і символів колажу вирішальне значення мають пояснення автора, його асоціації, почуття. Необхідно звертати увагу на змістовні взаємозв'язки символів, протилежні за змістом образи, що доповнюють один одного, повторюються, розвивають одну тему. Значущим є розгляд кожного символу у контексті всього колажу, тематики, запиту клієнта, психотерапевтичних відносин

*Створення професійного психологічного портрету арт-терапевта.
Індивідуальне завдання 1.*

Робота передбачає можливість індивідуального чи групового виконання (у групах по 2 – 3 особи) і складається з таких частин:

- визначення обов'язкових компонентів «портрета»: професійно-діяльнісного (наявність необхідних знань і здібностей, сформованість професійних умінь і навичок); індивідуально-особистісного (сформованість особистісних якостей, психічних процесів тощо, необхідних для ефективного виконання професійних функцій);
- створення колажу та його описання (у вигляді есе). Поняття «колаж» походить від французького слова «наклеювати» і представляє собою техніку приклеювання на певну поверхню різноманітних матеріалів (вирізок із газет і журналів, кольорового паперу, фотографій, листівок тощо);
- самоаналізу за визначеними компонентами із використанням психодіагностичних методик (орієнтовно 5 – 7);
- представлення результатів роботи групі на очному етапі дослідження.

Дослідження особистості (групи) за допомогою вивчених арт-терапевтичних методик і технік. Індивідуальне завдання 2.

Дослідження виконується індивідуально і має складатися з таких частин:

- постановки цілей та завдань роботи;
- добору необхідної арт-терапевтичної методики з урахуванням мети та завдань роботи;
- проведення методики;
- аналізу отриманих результатів;
- визначення труднощів, які виникали під час виконання завдання.

Розробка арт-терапевтичної програми роботи з певною категорією клієнтів. Індивідуальне завдання 3.

Робота передбачає можливість індивідуального чи групового виконання (у групах по 2 – 3 особи) і складається з таких частин:

- добору проблематики та групи клієнтів, на роботу з якими спрямовано програму;
- постановки цілей і завдань роботи;
- добору необхідних арт-терапевтичних методик, зважаючи на мету та завдання роботи;
- розробки орієнтовного плану роботи з клієнтом чи групою;

- прогнозування ефективності використання програми в роботі з клієнтом чи групою;
- описування труднощів, які виникали під час створення програми.

Таким чином, ми вважаємо, що розроблений нами курс є важливим засобом професійної підготовки майбутніх психологів до використання арт-терапії у практичній діяльності. Він дає змогу поєднати засвоєння майбутніми фахівцями знань із формуванням необхідних умінь та розвитком професійно важливих якостей.

Висновки

Визначено, що особистість є відкритою системою, здатною до розвитку і саморозвитку своїх здібностей протягом усього життя і в різних формах. Як одну з таких форм особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога розглянуто післядипломну освіту. Зокрема, визначено, що професійна переорієнтація у внутрішньопсихологічній сфері пов'язана з проблемою особистісної та професійної самоідентифікації, відзначається наявністю внутрішніх протиріч і труднощів, провокує перехідні стани, які характеризуються низькою передбачуваністю і високим ступенем невизначеності. Ці стани, не зважаючи на складність і навіть деяку патологічність, мають конструктивний характер, спонукаючи до змін.

Визначено, що післядипломна освіта в процесі професійної переорієнтації є спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. Однією з основних цілей післядипломної освіти є розвиток творчого потенціалу особистості як невідомого процесу в особистісно-орієнтованій підготовці майбутніх психологів.

Виявлено, що це завдання успішно вирішується за допомогою засобів арт-терапії – використання мистецтва як терапевтичного фактора.

Зокрема було визначено, що застосування арт-технологій в освітній роботі з практичними психологами сприяє розвитку низці їх професійно значущих якостей, здійснює загальну гармонізацію особистості, сприяє її самопізнанню і самоактуалізації. Упровадження засобів арт-терапії у цілеспрямований процес особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів може здійснюватись через введення різних психологічних дисциплін, спецкурсів, семінарів, факультативів, супервізій та через самоосвіту.

Література

1. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17.04.2002 №47/2002 // Урядовий кур'єр. – 2002. – № 89.
2. Про освіту: Закон України від 23.05.91. № 1060-10 // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 34.
3. Абрамова Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. – М.: Академия, 1997. – 368 с.
4. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : автореф. канд. дис. / І. П. Андрійчук. – К., 2003. – 20 с.
5. Бодалев А. А. Акмеология как научная дисциплина / А. А. Бодалев. – М. : Рос. акад. упр., 1993. – 490 с.
6. Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / А. Ф. Бондаренко // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. – № 1. – С. 27–29.
7. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті / О. Л. Вознесенська, Л. В. Мова. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.
8. Зазикін В. Г. Акмеографический поход в акмеологических исследованиях / В. Г. Зазикін // Акмеология: методология, методы и технологии : материалы науч. сессии, посвященной 75-летию чл.-кор. РАО, Президента МААН Н. В. Кузьминой : статьи / И. Н. Семенов. – М. : РАГС, 1998. – 230 с.
9. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. вузов. / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академ. проект, 2003. – 336 с.
10. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по креативной терапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – СПб. : Речь, 2001. – С. 370–386.
11. Інжиєвська Л. А. Психологічні особливості професійної самоідентифікації молодого фахівця / Л. А. Інжиєвська // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка.– К., 2009. – Т. XI. ч. 2. – С. 143–152
12. Інжиєвська Л. А. Особливості становлення особистості фахівця, який навчається за другою вищою освітою / Л. А. Інжиєвська // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр.; Ун-т менедж. освіти АПН України; Асоц. безперерв. освіти дорослих. – К.: Геопринт, 2009. – Вип. 11. – Ч. 2. – С. 110–118.

13. Інжиєвська Л. А. Екофасилітативний супровід в перехідний період зміни професії / Л. А. Інжиєвська // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 2 (21). – С. 12–23.

14. Інжиєвська Л. А. Арт-технології в особистісно-професійному розвитку майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту / Л. А. Інжиєвська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України; ред. кол. : С. Д. Максименко (голов.ред.) [та ін.]. – К. : А.С.К., 2012. – С. 314–318.

15. Інжиєвська Л. А. Мультиmodalний метод терапії у подоланні криз за допомогою роботи з асоціативними картами / Л. А. Інжиєвська // Простір арт-терапії: вершини усвідомлення : матеріали ІХ Міжнар. міждисципл. наук.-практ. конф. за наук. ред. А. П. Чуприкова, Л. А. Найдюнової, О. А. Бреусенка [та ін.]. – К. : Золоті ворота, 2012. – 157 с.

16. Інжиєвська Л. А. Післядипломна освіта як переломний етап у професійному становленні особистості / Л. А. Інжиєвська // Психологія у післядипломній освіті: матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. до 20-річчя НАПН України (17–25 лютого 2012 р.).

17. Інжиєвська Л. А. Особливості впливу навчання у закладі післядипломної освіти на особистісно-професійний розвиток майбутніх психологів / Л. А. Інжиєвська : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Хмельницький, 25–26 квіт. 2013 р.). – Хмельницький: ХНУ, 2013. – 246 с.

18. Климов Е. А. Гипотеза «метедок» и развитие профессии психолога / Е. А. Климов // Вестник МГУ.– 1991. – №2. – С. 3 – 11. – (Серия 14. «Психология»).

19. Кокоренко В. Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий / В. Л. Кокоренко. – СПб. : Речь, 2005. – 101 с.

20. Колошина Т. Ю. Арт-терапия : метод. рек. / Т. Ю. Колошина. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии и клинич. психологии, 2002. – 84 с.

21. Копытин А. Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия / А. Копытин, Б. Корт . – СПб. : Речь, 2007. – 144 с.

22. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 8–13.

23. Концепція впровадження арт-терапії в дитячих лікарнях / За заг. ред. О. Л. Вознесенської, О. М. Скнар. – К. : Міленіум, 2007. – 80 с.

24. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 230 с.

25. Лебедева Л. Д. Моделирование подготовки студентов к арт-терапевтической работе [Электронный ресурс] / Л. Д. Лебедева. – Режим доступа: www.eurotransa.ru
26. Лушин П. В. Психология личностного изменения : монография / П. В. Лушин. – Кировоград : Имекс ЛТД, 2002. – 360 с.
27. Маковецька Н. В. Акмеологічний підхід до професійного розвитку педагогів [Електронний ресурс] / Н. В. Маковецька. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_10/files/p1010_15.pdf
28. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Педагогика, 1996. – 256 с.
29. Назаренко Е. Арт-терапия [Электронный ресурс] / Е. Назаренко. – Режим доступа: URL: <http://live-and-learn.ru/Art-terapiya.html>.
30. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості : монографія / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
31. Пряжников Н. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. Пряжников. – М.: Воронеж, 1996. – 163 с.
32. Подкоритова Л. Багатовимірність арт-терапії як професійного буття психолога / Л. Подкоритова // Простір арт-терапії : зб. наук. ст. УМО, 2010; ГО «Арт-терапевтична асоціація», 2011; редкол. : П. В. Лушин, А. П. Чуприков [та ін.]. – К. : Золоті ворота, 2011. – Вип. 2 (10). – С. 15–23.
33. Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. – СПб. : Питер, 2000. – 448 с.
34. Психогимнастика в тренинге / Под ред Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : Речь, 2000. – 121 с.
35. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : монографія / Н. І. Пов'якель. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
36. Пурнис Н. Е. Арт-терапия в развитии персонала: пособие / Н. Е. Пурнис. – СПб. : Речь, 2008. – 176 с.
37. Роджерс Н. Путь к целостности : человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств / Н. Роджерс. – Alien Art Studio, 1997. – 208 с.
38. Семенов И. Н. Научно-методологические ориентации в современной акмеологии / И. Н. Семенов // Акмеология: методология, методы и технологии : материалы науч. сессии. – М. : РАГС, 1998. – С. 162–163.
39. Скнар О. М. Можливості використання арт-терапевтичної техніки «колаж» в роботі психолога з особистістю та групою / О. М. Скнар // Психолог. – 2009. – № 9(345). – С. 12–14.

40. Татарінов Є. В. Акмеологічний підхід до становлення особистості в професійній діяльності / Є. В. Татарінов // Питання психології : вісник Нац. акад. оборони України. – 2009. – № 2 (10) – С. 140–146.
41. Титаренко Т. М. Життєві кризи: технології консультування / Т. М. Титаренко. – К. : Вища шк., 1978. –187 с.
42. Петров В. П. Психологические проблемы профессиональной переориентации взрослых / В. П. Петров // Психологический журнал.– 1993.– Т. 14. – № 3.– С. 23–42.
43. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : монографія / Н. І. Пов'якель. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
44. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності психолога / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології : наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. акад. С. Д. Максименка. – К.: Ніка-Центр, 1999. – Вип. 19. – 286 с.
45. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. – М.; Воронеж, 2004. – 600 с.

РОЗДІЛ 7

ФОРМУВАННЯ ЕКО-ОРІЄНТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ

Автор-укладач: В. Карамушка, кандидат біологічних наук, доцент

Передмова

Підготовка фахівців у навчальних закладах, зокрема й психологів, відбувається в ринкових умовах, а це означає, що виживання, розвиток і процвітання навчальних закладів, передусім, будуть залежати від конкурентоспроможності їх випускників [10]. Останні мають залишати навчальний заклад із таким комплексом знань, умінь, навичок і мотиваційних чинників, які забезпечать їм отримання роботи, що задовольняла б не лише базові потреби, а й кар'єрне зростання. Іншими словами, випускники мають володіти певними професійними та іншими компетентностями належного рівня. Особливого значення згадане набуває в закладах, які забезпечують надання освітніх послуг для отримання другої вищої освіти, перепідготовки та підвищення кваліфікації.

Переважає більшість вітчизняних дослідників і управлінців схиляється до того, що набір найважливіших компетентностей випускника вищого навчального закладу має включати, серед інших, екологічні компетентності (ЕК) [3; 13–16; 18; 19]. Насправді формування таких компетентностей починається ще зі школи [17] й має до певної міри універсальний характер, оскільки стосується осіб різного віку й галузей діяльності та вирізняється значним поширенням в освітніх системах.

Елементи таких компетентностей є невід'ємною складовою рамок освітніх стандартів у країнах Західної Європи. Зокрема, стандартні вимоги в галузі інженерної освіти країн-членів Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) передбачають такі елементи, як прогнозування впливу інженерних рішень на суспільство і природне довкілля [22]. У ширшому контексті довкільні компетентності представлені в глобальних компетентностях [23], носії яких здатні не лише розуміти глобальні проблеми і тенденції, а й відповідним чином реагувати на них. Якщо говорити про спеціальні галузі, зокрема про професії, пов'язані з дослідженнями та управлінням природним середовищем, то, звичайно, екологічні компетентності є домінуючими [24]. Водночас, зауважимо, що в контексті взаємодії з довкільними викликами важливу роль відіграватимуть не лише специфічні, а й базові компетентності, які є також важливими або ж

необхідними для оперування процесами в інших галузях людської діяльності [26].

Навіть побіжне сприйняття цього терміну дає змогу інтуїтивно окреслити його зміст і розуміння того, що екологічні компетентності охоплюють процеси взаємовідносин особистості з навколишнім середовищем у процесах професійної та повсякденної діяльності [1; 4; 7; 15]. Насправді ж це питання потребує ретельного аналізу, оскільки розуміння сутності ЕК, їх структури та прояву є передумовою формування і розвитку таких компетентностей під час професійної підготовки фахівців, зокрема психологічного спрямування. Але такі компетентності є значущими й для становлення особистості загалом [11]. Водночас, аналіз доступних педагогічних та психологічних джерел свідчить про відсутність усталених поглядів та єдиного бачення стосовно екологічних компетентностей, що ускладнює розроблення ефективних методик їх діагностування та формування. Саме тому в цьому модулі основна увага зосереджена на аналізі змісту, структури та функціональної організації екологічних компетентностей фахівців, що є основою визначення методичних підходів до діагностування та формування таких компетентностей в межах підготовки фахівців у системі післядипломної освіти.

7.1. Зміст і структура екологічних компетентностей особистості

Передусім, уточнимо зміст ключових понять. Виходячи з особистісно-орієнтованого та діяльнісного характеру компетентнісного підходу, *екологічну компетентність* можна визначити як осмислену здатність, потенціал, мотивацію, готовність і досвід особистості у виконанні довкільно-збалансованої діяльності, а *екологічну компетенцію* – як нормативні вимоги до змісту вказаних компонентів, важливих і необхідних для діяльності. Під компетенцією ще розуміють коло повноважень суб'єкта діяльності у будь-якій визначеній галузі, а компетентність означає спроможність цього суб'єкта здійснювати таку діяльність.

Перехід до практичного вирішення проблеми формування та розвитку екологічних компетентностей базується, передусім на визначенні їхньої структури та відповідних критеріїв [7; 12; 15]. Вихідними положеннями цього переходу є уявлення про те, що *екологічна компетентність* фахівця як одна з ключових професійних компетентностей (а для певних груп фахівців вона є саме такою) є інтегрованим особистісним утворенням, що відображає єдність його теоретичної та практичної *спроможності й готовності* ефективно здійснювати екологічно значущі професійні функції: контролювати екологічно безпечну діяльність (власну й суспільно визначену,

наприклад, діяльність виробничих об'єктів), проводити заходи, спрямовані на збалансоване використання природних ресурсів, охорону навколишнього природного середовища, а також прогнозувати наслідки власної та суспільної діяльності для природного довкілля, упереджувати їх негативний вплив на довкілля та здоров'я людей, запобігати та ліквідувати надзвичайні ситуації техногенного та природного походження з особливо вираженим впливом на природне довкілля [15; 18–19].

Але це лише один момент, що стосується екологічних компетентностей, тобто момент, пов'язаний з професійною підготовкою і діяльністю. Другий полягає в тому, що відповідні знання, навички, уміння як на індивідуальному (особистісному), так і на груповому (організації, громади тощо) рівнях потрібні також для гармонізації стосунків людини з навколишнім, перш за все, природним довкіллям [15]. Потрібні через те, що кожен із членів суспільства незалежно від рівня освіти, професійної підготовки тощо робить свій внесок у виникнення й поглиблення екологічних проблем і конфліктів, що, зрештою, проявляється в поглибленні основної екологічної проблеми [8; 25]. Тут слід розмежувати суб'єктів діяльності: виникнення екологічних проблем і конфліктів стосується практично всіх суб'єктів діяльності (через те, що задоволення базових потреб неможливо досягти без використання природних ресурсів так само, як і уникнути забруднення середовища відходами життєдіяльності, до чого причетні всі, щоправда, неоднаковою мірою). Разом з тим, переймається довкільними проблемами (насправді – проблемами суспільства) лише частина представників суспільства, й ще менша частина – залучена до професійної діяльності, спрямованої на упередження екологічних проблем, їх розв'язання та усунення їхніх наслідків.

Водночас ми розуміємо, що екологічні компетентності потрібні не лише професіоналам, а й кожній пересічній особистості [15]. Ми можемо говорити про різні форми екологічної компетентності – професійну та повсякденну. Саме тому необхідними знаннями, навичками, уміннями можуть володіти особистості, які не мали професійної підготовки, але їхній досвід у різних сферах життєдіяльності (у формуванні якого значну роль відіграли мотиваційні чинники) дає змогу їм компетентно вирішувати довкільні проблеми або ж уникати їх. Такі особистості глибше розуміють сутність природних процесів, вирізняються особливим ставленням до довкільної сфери, екологічно виваженою поведінкою та активною життєвою позицією, що послужило підґрунтям для виокремлення особливого типу особистості – екологічної особистості [20]. Відмінною рисою такої особистості є підвищений рівень екологічної свідомості. Остання є вищим

рівнем психічного відображення природного, антропогенного та соціального середовища, а також внутрішнього світу людини [27]. Водночас від свідомості як такої вона відрізняється тим, що насичена екологічним змістом і є сукупністю екологічних уявлень, які формують суб'єктивне ставлення людини, передусім, до природного середовища й визначають формати поведінки і прийняття рішень [2; 5; 8; 12].

Щоб виокремити особливості прояву екологічних компетентностей ми пропонуємо розрізняти, власне, екологічні (сформовані внаслідок професійної підготовки) та еко-орієнтаційні компетентності (ЕОК, сформовані в результаті професійної підготовки чи життєвої практики, але на тлі високої екологічної свідомості). Для останньої характерними є не лише належні знання, уміння та навички, а й відповідні світоглядні орієнтації, мотивація та активна діяльнісна сфера, що визначає не лише спроможність, а й готовність до активної діяльності у сфері відносин з довкіллям. Таким чином, еко-орієнтаційна компетентність, як складник інтегральної професійної компетентності, разом з іншими її складниками утворює комплексну характеристику ділових та особистісних якостей спеціаліста; охоплює не лише сукупність і рівень знань, умінь, досвіду тощо, достатніх для ефективного здійснення професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості. Ми виходимо з розуміння того, що формування еко-орієнтаційних компетентностей в особистості не є разовим актом чи процесом, а відбувається під впливом безперервної освіти й самоосвіти, насамперед, екологічно спрямованої. І все це може відбуватися як в умовах формальної чи неформальної освіти, так у процесі професійного становлення та професійної діяльності. Безумовно, ЕК органічно входить до ключових компетентностей, важливих для всіх спеціальностей, але для спеціальностей, безпосередньо пов'язаних з довкіллям, як підкреслювалось вище, вона входить у групу ключових компетентностей.

Структура екологічних компетентностей усе ще залишається предметом досліджень, дискусій і уточнень. До того ж, основи бачення структури і змісту таких компетентностей сформовані й це дає змогу розробляти й реалізовувати різні програми формування і розвитку таких компетентностей.

Результати аналізу категоріального апарату компетентнісного підходу дають змогу дійти висновку, що екологічна компетентність включає три базових компоненти – знаннявий (необхідний обсяг теоретичних і практичних знань), практичний (навички прийняття екологічно збалансованих рішень, запобігання і розв'язання екологічних проблем) та

орієнтаційний (світоглядний) [18; 19]. Власне, таку повну структуру мають еко-орієнтаційні компетентності, про що зазначалось вище.

До практичної сфери ЕК належить не лише здатність забезпечувати екологічно гармонізовану діяльність виробничих та інших суспільно значущих об'єктів життєдіяльності, а й здатність контролювати й забезпечувати свою особисту екологічну безпеку. Передусім, це означає, що екологічно компетентна особистість здатна прогнозувати наслідки власної та суспільної діяльності для природного довкілля і здоров'я людей, організовувати та здійснювати заходи, спрямовані на запобігання негативним наслідкам такої діяльності, а у разі виникнення надзвичайних екологічних ситуацій – ефективно протидіяти та ліквідувати їх наслідки.

Тому, окрім наявності відповідних знань (знаннєвий компонент), уміння приймати відповідні рішення в стандартних та критичних умовах (практичний компонент) та впроваджувати ці рішення в життєдіяльність (діяльнісний компонент) потрібні ще навички аналітичного мислення (аналітичний компонент). Така сукупність характеристик, очевидно, і складає основу структури екологічної компетентності.

Разом з тим, варто наголосити на тому, що усі ці складові будуть мати обмежене значення для особистості, орієнтація та інтереси якої спрямовані в іншу сферу діяльності. Саме тому мотиваційні чинники є надзвичайно важливими для результативності діяльності особистості [21]. У контексті аналізу мотиваційний компонент екологічної компетентності може мати зовнішню (середовищну) і внутрішню (особистісну) природу. Чинники внутрішньої природи (масштаб і глибина знань, переконання, усвідомлення природи процесів, особистий досвід та ін.) і забезпечують світоглядні орієнтації та стають ключовими чинниками як до прийняття відповідних (у цьому випадку – екологічно виважених) рішень, так і до їх своєчасного й ефективного впровадження. Тому ще раз підкреслимо доцільність виокремлення *еко-орієнтаційних компетентностей особистості*, у яких об'єднуються не лише здатність, а й прагнення перманентно аналізувати ситуацію, приймати рішення та реалізовувати їх у житті у докільно збалансованому форматі.

Варто наголосити на значенні мотиваційного компонента як інтегрованої характеристики особистості. Саме мотиваційні прояви можуть характеризувати і характеризують сформованість докільно значущих особистісних якостей, сукупність екологічно-ціннісних орієнтацій та наявність стимулів щодо здійснення екологічно доцільної професійної та повсякденної діяльності. При цьому важливим етапом формування мотиваційної компоненти екологічної компетентності майбутніх фахівців,

передусім, діяльність яких буде сконцентрована на довкільних проблемах будь-якої сфери, є розвиток у особистості базових моральних якостей. Такими є патріотизм, гуманізм, відповідальність та ініціативність, – і ці якості є вкрай важливими для формування екологічно значущих характеристик [21]. Але формування екологічно значущих моральних якостей у майбутніх фахівців, незважаючи на те, що є важливою передумовою формування екологічно-ціннісних орієнтацій, в умовах домінування ринкових відносин і пропагування споживацьких настроїв стає складною педагогічною проблемою, яка потребує вирішення вже на рівні суспільства, зокрема, шляхом удосконалення політики виробництва і споживання та здійснення відповідних кроків у освітній, законодавчій та інших сферах суспільної діяльності.

З іншого боку, зважаючи на психологічні характеристики особистості, не можна не зважати на те, що екологічна компетентність як майбутніх фахівців, так і будь-якої пересічної особистості складається з когнітивного, мотиваційного, діяльнісного та рефлексійного компонентів [18]. Саме тому розробка критеріїв та показників екологічної компетентності має базуватися на таких компонентах і враховувати психологічні та інші важливі в цьому контексті характеристики особистості.

Як бачимо, екологічні компетентності мають складну структуру й складаються здебільшого з блоку професійного спрямування та блоку орієнтаційного спрямування. Прагнення дослідників деталізувати структуру ЕК та більш точно визначити складники, можливо, є виправданим, з огляду на необхідність глибшого й адекватного розуміння цієї категорії. До того ж це суттєво ускладнює визначення пакету показників і критеріїв, які свідчили б, по-перше, про наявність ЕК (ЕОК), а по-друге, про рівень їхньої сформованості. Для психолого-педагогічної сфери, де чіткість визначення категорій і феноменів є найбільш проблематичною, раціональне формування набору показників ЕК мало б перспективи у сфері ефективного застосування у дослідницькій та практичній діяльності [6].

Як впливає з огляду літературних джерел, єдиного підходу до бачення сутності й структури екологічних компетентностей нині немає. Це є причиною того, що немає і єдиного підходу до визначення, діагностики і формування таких компетентностей. Через те існує багато підходів щодо формування ЕК, побудованих на різних моделях структури ЕК, а в кожному конкретному випадку дослідники віддають перевагу тій чи іншій моделі. У такій ситуації визначення та порівняння результативності підходів стає щонайменше проблематичним.

7.2. Моделі формування екологічної компетентності особистості

Визначення підходів до формування екологічних, а на їх основі – еко-орієнтаційних компетентностей особистості (студентів різних спеціальностей) багатьма дослідниками здійснювалось, виходячи з принципово відмінних положень вихідного бачення сутності екологічних компетентностей (ЕК). При цьому враховувались, передусім, професійна спрямованість підготовки спеціалістів. Із огляду на це, об'єктом зусиль (вивчення та формування екологічних компетентностей) були студенти, які опановують спеціальності, що безпосередньо стосуються довкілля (тобто пов'язані з втручанням у довкілля, його захистом та управлінням природокористуванням).

Робоча модель формування ЕК базується на тому, що екологічна компетентність має особистісно-орієнтований і однозначно діяльнісний характер. З одного боку, визнається, що екологічна компетентність є складовою професійної компетентності разом з іншими її складовими (зокрема практичною, соціальною, психологічною, комунікативною, інформаційною та іншими). З іншого боку, у складі професійної компетентності ЕК сама по собі є інтегральною характеристикою ділових та особистісних якостей спеціаліста, оскільки відображує не лише рівень знань, умінь, навичок і досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості, її ставлення до об'єкта діяльності. Саме тому, вважаємо, що формування ЕК в особистості не є разом актом чи процесом, а відбувається під впливом безперервної освіти, зокрема екологічно спрямованої, у процесі професійного становлення та професійної діяльності. Безумовно, ЕК органічно входить до ключових компетентностей, важливих для всіх спеціальностей, безпосередньо пов'язаних із довкіллям, як підкреслювалося вище, вона входить у групу ключових компетентностей.

Єдиного підходу до бачення сутності й структури екологічних компетентностей нині немає. Так само не існує єдиного підходу до визначення, діагностики і формування таких компетентностей. На рис. 1, запозиченому з роботи [27], подана модель підходів до формування ЕК. Зауважимо, що таких моделей існує багато, оскільки кожен із дослідників цієї проблематики вносить щось своє, але на загал у таких схемах і моделях простежуються як спільні риси в підходах, так і особливості. Разом з тим, нам більше імпонує підхід, запропонований О. Гуренковою у згаданій роботі [27] (рис. 1).

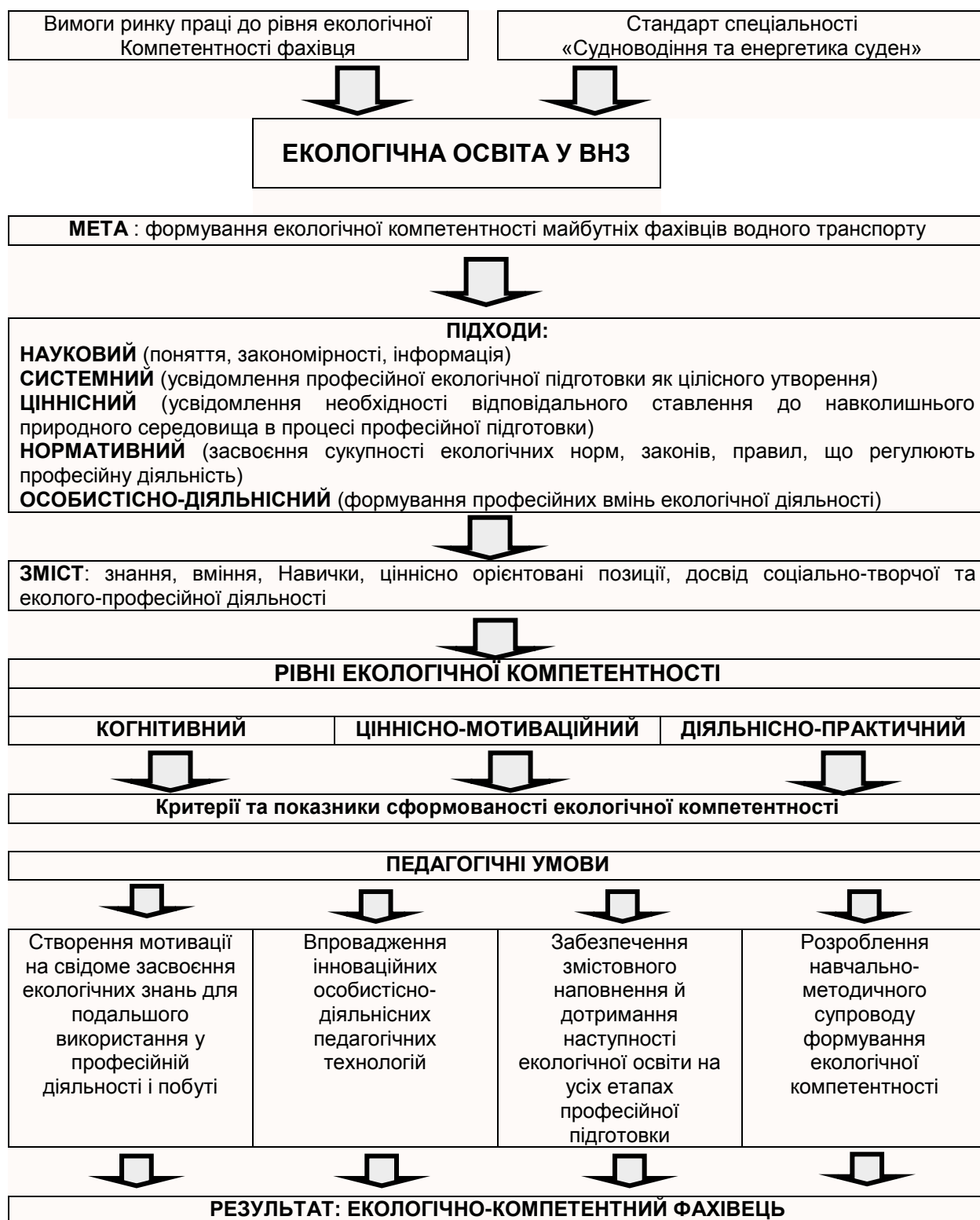


Рис. 1. Модель формування екологічних компетентностей у спеціалістів водного сектора.

Навіть побіжний огляд розробленої схеми-моделі дає змогу зробити висновок про те, що ця схема є аплікативною для застосування в освітніх процесах підготовки спеціалістів практично будь-якого фаху, хоча в реальній

роботі її розроблено для формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту. І якщо цей підхід доповнити технологічними аспектами формування компетентностей, запропонованими іншими дослідниками (див., зокрема [28]), то утворений конструкт можна розглядати як більш дієву практичну модель. Автор цитованої роботи розглядає процес формування екологічної компетентності майбутніх інженерів-будівельників в рамках навчального процесу (когнітивна складова) і технологічних практик (практична складова). Когнітивна складова передбачає засвоєння певних знань і формування певних навичок при опануванні положень дисциплін гуманітарної, природничо-наукової, загальноекономічної та професійної підготовки. Практична складова враховує педагогічні умови (такі, як формування навичок самостійної роботи та ін.) та форми організації практики (наприклад, науково-практичні семінари різного спрямування). Структура екологічної компетентності вбачається трьохкомпонентною й охоплює професійні та екологічні знання, моральні складові та екологічну самоорганізацію особистості. Саме з такою структурою й відбувається формування екологічної компетентності майбутнього інженера, що відстежується за допомогою відповідних показників і критеріїв.

Ці моделі можуть бути покладені в основу формування екологічних – еко-орієнтаційних компетентностей майбутніх психологів у форматі особистісно-орієнтованого підходу.

7.3. Критерії сформованості екологічної компетентності

Діагностування та формування екологічних та еко-орієнтаційних компетентностей у межах підготовки фахівців у системі післядипломної освіти є неможливим без ретельного аналізу змісту, структури та функціональної організації таких компетентностей.

Нагадаємо, що екологічна компетентність (ЕК) фахівця є однією з ключових професійних компетентностей (а для певних груп фахівців вона є ключовою), що відображає єдність його теоретичної та практичної готовності ефективно здійснювати екологічно значущі професійні функції. Перелік таких функцій та видів діяльності може бути значним, але в цілому їх виконання спрямоване на забезпечення соціальних потреб людини на умовах дотримання принципів невиснажливого, збалансованого використання наявних ресурсів (передусім, природних). У цьому контексті ЕК близькі до компетентностей, що забезпечують життєдіяльність на засадах стійкого розвитку [29]. ЕК за сутністю є інтегрованим особистісним утворенням, що має різні особливості прояву при певних життєвих ситуаціях. Через те

пропозиція розрізняти, власне, екологічні компетентності та еко-орієнтаційні компетентності (ЕОК) видається слушною [30]. Якщо перші формуються у процесі професійної підготовки, то останні є результатом професійної підготовки або життєвої практики, але на тлі високої екологічної свідомості.

Для ЕОК особистості характерними є не лише належні знання, уміння та навички, а й відповідні світоглядні орієнтації, мотивація та активність. Таким чином, ЕОК, на відміну від ЕК, визначають не лише спроможність, а й готовність до активної діяльності фахівця у сфері відносин з довкіллям. Комплексна за своїм змістом еко-орієнтаційна компетентність як складник інтегральної професійної компетентності, разом з іншими її складниками, утворює цілісну характеристику ділових та особистісних якостей спеціаліста і охоплює не лише сукупність і рівень знань, умінь, досвіду тощо, достатніх для ефективного здійснення професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості.

При здійсненні практичних кроків, спрямованих на формування та розвиток ЕОК, варто виокремити щонайменше два важливих моменти. По-перше, формування еко-орієнтаційних компетентностей особистості не є разовим актом чи процесом, а відбувається під впливом безперервної освіти й самоосвіти, зокрема екологічно спрямованої. Особливих умов це не потребує, бо може відбуватися як в умовах формальної чи неформальної освіти, так і в процесі професійного становлення і професійної діяльності. До того ж формування цілісних ЕК і ЕОК базується на формуванні окремих структурних компонентів, а для визначення їх сформованості необхідно сформулювати відповідні критерії.

Екологічні та еко-орієнтаційні компетентності є комплексними характеристиками особистості. З результатів аналізу категоріального апарату компетентнісного підходу випливає, що екологічна компетентність включає три базових компоненти – знанневий (сукупність відповідних знань), практичний (навички прийняття еко-орієнтованих рішень і розв'язання екологічних проблем) та орієнтаційний (світоглядний) [31]. З іншого боку, зважаючи на психологічні характеристики особистості, не можна не враховувати те, що екологічна компетентність як майбутніх фахівців, так і будь-якої пересічної особистості має включати, окрім когнітивного, діяльнісного та рефлексійного, мотиваційний компонент [19]. Через те розробка критеріїв та показників екологічної компетентності має базуватися на цих компонентах і враховувати психологічні та інші важливі в цьому контексті характеристики особистості.

Зауважимо, що мотиваційний компонент є особливою якістю особистості [21]. Саме мотиваційні прояви можуть характеризувати і

характеризують сформованість довкільно значущих якостей особистості, наявність екологічно-ціннісних орієнтацій та стимулів щодо здійснення екологічно доцільної професійної та повсякденної діяльності. При цьому, важливим етапом формування мотиваційного компонента екологічної компетентності майбутніх фахівців, передусім, чия діяльність буде сконцентрована на довкільних проблемах будь-якої сфери, є розвиток в особистості базових моральних якостей. Такі якості, як патріотизм і гуманізм, є не менш важливими для формування таких екологічно значущих характеристик, як відповідальність та ініціативність. Разом із тим, ці характеристики є важливими для екологічної свідомості, але не завжди є такими значущими саме для професійних компетентностей. Формування екологічно-значущих моральних якостей у майбутніх фахівців є важливою умовою формування екологічно-ціннісних орієнтацій, але, знову ж таки, такі якості є більш важливими для еко-орієнтаційних компетентностей, ніж для екологічних. При цьому, середовище формування системи екологічно-значущих ціннісних орієнтацій відіграє особливу роль. Зокрема, саме таке сприятливе середовище виникає в умовах університетського навчання. Автор [31] вважає доцільним виокремити екологічні цінності, які пов'язані зі здоров'ям людини, матеріальним виробництвом та естетичним задоволенням. До екологічних цінностей, пов'язаних зі здоров'ям людини, належать, зокрема, суто біологічні потреби особистості в чистій атмосфері, гідросфері, літосфері, відсутності негативного впливу на організм людини під час виробничої та повсякденної діяльності. До екологічних цінностей особистості, пов'язаних із матеріальним виробництвом, належать природні ресурси, які використовує людина (продуктивні ліси, сільськогосподарські угіддя, водні об'єкти тощо). Тут, звичайно, є певні особливості трактування екологічних цінностей, які розглядаються в прямому й опосередкованому значенні. Зокрема, нематеріальний (тобто не стосується сировинних субстанцій) характер мають екологічні цінності, які пов'язані з естетичними потребами особистості, зокрема, такими, як наявність у природі об'єктів і систем, які не лише забезпечують базові первинні потреби (у їжі, одязі, засобах виробництва та ін.), а й створюють фон для відчуття комфорту й естетичного задоволення (ландшафти, ботанічні сади, квіти тощо).

Ураховуючи ці обставини як *критерій мотиваційного компонента екологічної компетентності* запропоновано використовувати сформованість екологічно значущих моральних якостей особистості [31]. Показниками цього критерію є: морально-психологічні установки та ціннісні орієнтації, що матеріалізуються у духовному спілкуванні з природою, відчутті особистої відповідальності за якість життя нинішнього та майбутніх поколінь;

утилітарне ставлення до живої й неживої природи як обов'язкового чинника, що забезпечує існування людини, але з усвідомленням необхідності невиснажливого природокористування; споживацьке ставлення до природи як джерела матеріальних цінностей, при якому власні потреби є домінуючими.

Із цього випливає, що довкільно-орієнтована мотивація може мати як позитивний, так і негативний зміст.

Формування професійної компетентності є процесом, що потребує певних педагогічних підходів і технологій. Розроблення таких технологій чи програм починається з адекватного формулювання мети і цілей (завдань) і має включати обґрунтування концептуальної частини, визначення змісту освітніх програм, вибір відповідного педагогічного інструментарію, а також визначення критеріїв оцінювання ефективності застосування педагогічної технології [1; 15]. Останні є основою для порівняльного оцінювання якості педагогічних технологій та педагогічного продукту. Таким продуктом є екологічна компетентність майбутніх фахівців, і саме для цього й запропоновані деякі критерії та показники її сформованості. Такі критерії сформованості ЕК (ЕОК) відображають основні закономірності її формування, а відповідні їм показники – динаміку характеристики, яка відстежується в освітньому процесі.

Критерієм когнітивного компонента ЕК фахівців (зокрема, інженерів) є сформованість системи технічно-орієнтованих екологічних знань, а його показниками можуть бути використані: а) обсяг відповідних знань (достатній, задовільний, незадовільний); б) їх систематичність (наявна, наявна в окремих випадках, відсутня); в) рівень засвоєння знань (конструктивний, продуктивний, репродуктивний).

Критерієм діяльнісного компонента екологічної компетентності може бути сформованість екологічно-технологічних умінь, перш за все, управлінських, проектувальних та організаційно-виконавських, але, що є надзвичайно важливим у цьому контексті, то це те, яким чином приймаються рішення, що визначають дії та поведінку.

Рефлексивний компонент ЕК є не що інше, як усвідомлення фахівцем особистого рівня екологічної компетентності. Таке усвідомлення ґрунтується на здатності особистості до самоспостереження, самопізнання, самоаналізу, самооцінювання та здійснення саморегуляції діяльності, що має виражений довкільний характер або ж будь-яким іншим чином може мати вплив на довкілля та здоров'я.

Таким чином, зважаючи на те, що структура екологічної компетентності включає когнітивний, діяльнісний, рефлексивний та

мотиваційний компоненти, можна виокремити критерії їх сформованості, а вже на основі цих критеріїв розробляти освітні програми формування такої компетентності. На загал, така схема застосовується під час підготовки фахівців природничого та технічного спрямування. Разом із тим, показники і критерії мають виражений суб'єктивний характер, тому вирішення завдання їх кваліметричного оцінювання з метою порівняння та уніфікації потребує формалізації цих показників. З аналізу психолого-педагогічної літератури видно, що таке завдання є не простим у методологічному та методичному контекстах, інакше дослідники і освітяни-практики вже давно б застосовували конкретні й зрозумілі методики діагностики та моніторингу екологічних і еко-орієнтаційних компетентностей особистості.

7.4. Компетентності для стійкого розвитку

Виникнення концепції стійкого розвитку. Ідеологія стійкого розвитку поступово, але неухильно набирає рис домінуючого світогляду, принаймні, серед освічених верств нашого суспільства. Стрімке зростання народонаселення та поглиблення дисбалансу між споживанням природних ресурсів та забрудненням довкілля, з одного боку, і регенераційним потенціалом природного середовища, з іншого, стає критичним для розвитку людського суспільства. Водночас усвідомлення цього нині вже не є домінуючим навіть серед тих, хто схвалює рішення на рівні держав. Наукова думка передбачала такий розвиток ще задовго до того, як розуміння проблеми постало на рівні суспільства, але лише в другій половині 1980-х р. це питання було винесено на політичний рівень. Конференція ООН із питань навколишнього середовища і розвитку (Ріо, 1992 р.) стала ключовою не лише в аспекті зміни світоглядних принципів, а й в розумінні практичних підходів щодо гармонізації людських потреб і діяльності з потенціалом природного середовища. Загальнолюдське значення Конференції в Ріо полягає в тому, що саме рішення цього саміту спонукало уряди держав переглянути стратегії життєдіяльності й розвитку і будувати їх на принципах збалансованості з навколишнім середовищем.

Освіта для стійкого розвитку. Саме на виконання рішень багатьох міжнародних форумів Комітет екологічної політики Європейської економічної комісії ООН (ЄЕК) розробив Стратегію в галузі освіти для стійкого розвитку – документ, який після ухвалення міністрами освіти і навколишнього середовища європейських держав (Вільнюс, 2005) став визначальним для формування політики на Європейському континенті.

Мета Стратегії полягає «у заохоченні держав – членів Європейської економічної комісії ООН до розвитку та зміцнення можливостей як

суспільних угруповань, так і окремих осіб здійснювати вибір на користь збалансованого розвитку, сприяючи тим самим поширенню знань і навичок ведення здорового і ефективного способу життя в гармонії з природою».

Згідно зі Стратегією, всі люди повинні мати знання і навички, необхідні для сприяння процесам гармонійного розвитку, які відповідають потребам сьогодення й водночас не позбавлятимуть прийдешні покоління можливостей задовольняти їхні потреби. Тому освіта для стійкого розвитку (ОСР) має базуватися на комплексному підході до питань економічного, соціального та екологічного розвитку й створювати можливості як для окремих особистостей, так і для суспільства в цілому працювати для майбутнього, гармонізованого з природним середовищем. Стратегія визначає, що освіта має ключове значення для переходу на засади стійкого розвитку, оскільки, з одного боку, є базовим інструментом удосконалення моделей виробництва і споживання шляхом досліджень і розробки технологій, а з іншого, забезпечує формування моделей поведінки і світоглядних принципів, передусім у молодого покоління.

Реакцію суспільства і, передусім, сектора освіти на проголошення Організацією Об'єднаних Націй декади освіти для стійкого розвитку (2005 – 2015 рр.) не можна вважати адекватною в багатьох європейських державах, зокрема, в Україні. Але саме на нього покладається важливе завдання формування свідомості людини та ідеологізації суспільства на засадах стійкого розвитку. Про системні зрушення в цій сфері можна буде говорити тоді, коли серед освітян сформується розуміння мети, цілей, пріоритетів, методології і змісту освіти для стійкого розвитку.

Компетентності для стійкого розвитку. Поки що освітні заклади здійснюють підготовку спеціалістів на реаліях сьогодення, значною мірою ігноруючи той факт, що випускники цих закладів будуть жити й працювати в непрогнозованому майбутньому. Певною мірою цьому можуть зарадити нові програми і засоби, але аналіз ситуації свідчить, що ці заходи вузькопрофесійні й не мають системного характеру.

На наш погляд, сьогодення університетська освіта має забезпечити формування у випускників спеціальних компетентностей, які стали б визначальними для забезпечення їхньої життєдіяльності на принципах стійкого розвитку. Такими компетентностями мають володіти всі випускники освітніх закладів незалежно від професійного спрямування, тобто такі «спеціальні» компетентності мають бути універсальними.

Отже, сприяння стійкому розвитку суспільства шляхом запровадження у програми підготовки спеціалістів формування компетентностей, важливих для повсякденної поведінки і необхідних для

реалізації життєвих стратегій на засадах стійкого розвитку (КСР), виглядає не просто логічним, воно є своєчасним і необхідним. Усе сказане вище вказує на те, що КСР безпосередньо пов'язані з еко-орієнтаційними компетентностями, але визначення їх ієрархії потребує певних аналітичних зусиль.

Набір найважливіших компетентностей випускника вищого НЗ має включати, серед інших, екологічні компетентності (ЕК), формування яких починається ще зі школи й має до певної міри універсальний характер. Але ЕК спрямовані на гармонізацію взаємовідносин людини з природним довкіллям і є необхідною, але не достатньою умовою для забезпечення стійкого розвитку (СР). Нагадаємо, що стійким є такий розвиток особистостей, громад і суспільства, який спрямований на задоволення зростаючих потреб людини за рахунок економічної діяльності виключно в межах екологічної спроможності природного довкілля. Зважаючи на зростання населення планети в цілому, а отже й невпинне зростання споживання природних ресурсів, гармонізація потреб з обмеженими можливостями планети є завданням невідворотним. Саме тому КСР мають визначати *спроможність планувати і забезпечувати розвиток особистості, громад і суспільства на принципах стійкого розвитку*. Тому можна свідчити про такі складові КСР особистості, як: *здатність* (забезпечується знаннями, уміннями, навичками, досвідом), *готовність* (визначається цінностями, світоглядними орієнтаціями, мотивацією) та *дієвість* (проявляється в ініціативності, участі, активності).

Очевидно, такі компетентності мають інтегральний характер. Основними їх блоками можна розглядати: а) базові компетентності особистості; б) професійні компетентності; в) компетентності для орієнтування і розвитку в суспільстві (засновані на знаннях та інформації, тобто тісно пов'язані з освітою і наукою); г) спеціалізовані компетентності.

Щодо спеціалізованих компетентностей, найбільш орієнтованих на забезпечення стійкості розвитку особистості та суспільства, то дослідження їх потребує особливої уваги, оскільки саме тут сконцентровані ті проблемні аспекти, які важливі для формування і практичного застосування моделей поведінки і практичної діяльності. Можна розглядати в такому контексті компетентності планування діяльності та прогнозування її наслідків, управління ризиками, адаптивності до соціального довкілля, що швидко змінюється, управління інформацією та знаннями, які швидко оновлюються та ін.

Крім цього, відповідної диференціації, а звідси – особливостей у підходах до дослідження й формування, потребують компетентності

особистісного розвитку, а також компетентності, важливі/необхідні для суспільних взаємодій. Серед особистісних компетентностей важливими в цьому контексті видаються ті, які сприятимуть особистісному розвитку. Останній включає такі важливі компоненти, як: прийняття відповідальності за себе та інших, ухвалення рішень і дії на основі етичних критеріїв, формування власного бачення й здатності оцінювати можливості і аргументи, управляти ситуаціями й розв'язувати конфлікти в соціальній і діловій сфері, забезпечувати незалежність власного життя й будувати соціальні взаємовідносини.

Знання змісту, структури та особливостей КСР створюють основу для вивчення умов і чинників їх формування. У цьому контексті важливими є психологічні, педагогічні та управлінські аспекти таких процесів. Доцільно зосередити увагу як на загальних умовах формування КСР, так і на особливостях таких процесів, що мають перебіг під час підготовки фахівців різних спеціальностей.

Пілотними спеціальностями для цього завдання дослідники пропонують вибрати екологію, педагогіку вищої та середньої школи, менеджмент людськими і природними ресурсами. У цьому контексті підготовка майбутніх психологів може стати однією з пріоритетних завдяки універсальному застосуванню психологічної практики в людській діяльності, через яку досліджуються умови і особливості методології формування професійних та спеціальних компетентностей з огляду на стійкий розвиток. Основні зусилля під час розроблення методології формування КСР варто зосередити на вміннях і навичках, аналізувати й оцінювати ситуації і тенденції, прогнозувати зміни, приймати збалансовані рішення, комунікувати й мотивувати соціальне оточення тощо.

Проведення системних експериментів на вибраних пілотних групах студентів-психологів різних рівнів підготовки (бакалавр, магістр) за наявності контрольних груп аналогічного рівня підготовки, необхідних для визначення, порівняння та оцінювання очікуваних змін, дасть змогу підготувати теоретичні умови для розроблення відповідних кваліфікаційних рамок та відобразити отримані результати в стандартах освіти. Рекомендації щодо формування КСР та відповідні методичні матеріали слід підготувати також для інтегрування методології формування КСР під час підготовки фахівців інших спеціальностей.

Формування КСР потребує особливих зусиль і окремого підходу в освіті, який завдяки зусиллям міжнародної спільноти під егідою ООН дістав назву *освіта для стійкого розвитку* (ОСР). На відміну від екологічної освіти, ОСР сфокусована на гармонізації екологічної, економічної та соціальної

сфери життєдіяльності людини і передбачає формування компетентностей розроблювання та впровадження життєвих стратегій і технологій, спрямованих на задоволення зростаючих соціальних потреб людини завдяки економічній діяльності в межах екологічних обсягів біосфери. Для формування таких КСР у випускників НЗ, передусім, має бути відповідним чином підготовлений освітній корпус. Саме тому, розроблення методології та підготовка освітян із питань СР з подальшою реалізацією програм ОСР є одним із ключових завдань на найближчий час. Разом з тим, формування КСР можна здійснювати в студентській аудиторії водночас із підготовкою освітянського корпусу або ж у межах самостійних програм, оскільки цілі такої діяльності досягаються за особистісно-орієнтованого підходу. У таких умовах індивідуалізація навчання стає домінуючою.

Еколого-освітня компоненти є однією із ключових в освіті для стійкого розвитку, адже в межах цієї компоненти забезпечується формування знанневої складової еко-орієнтаційних компетентностей. Таким чином, формування ЕОК і КСР можна забезпечити в межах спільних навчальних або тренінгових програм.

7.5. Проектування як засіб формування екологічних компетентностей

Проектування як технологія розроблення, упровадження, моніторингу та оцінювання проектів є універсальним інструментом планування й досягнення цілей у будь-якій галузі суспільної чи індивідуальної діяльності. У контексті проблематики цього посібника варто зауважити, що проектні технології, як ніякі інші, найбільш адекватно підходять для застосування під час особистісно-орієнтованому форматі освітнього процесу.

Наголосимо на тому, що підходи до проектувальної роботи в межах освітніх програм мають бути ретельно продуманими. Продуманість знаходить своє відображення у формалізованому плані діяльності, яким і може виступати проект. Нагадаємо, що в контексті цього дослідження під *проектом* розуміють комплекс взаємопов'язаних заходів, спрямованих на вирішення певної проблеми чи реалізацію певної ініціативи в умовах ресурсних і часових обмежень.

Зародження проекту починається з визначення і формулювання або проблеми чи ідеї. Остання може бути безпосередньо не пов'язана з поточними проблемами, а спрямована на здійснення мрії чи бажання. І для першого і для другого випадку цей крок є вирішальним для визначення і формулювання мети – фактично того результату, який буде досягнуто. Але очікуваного результату можна досягти різними способами і підходами,

причому це може бути один спосіб, а може бути й сукупність різних способів, тому у їх виборі домінуватимуть критерії ресурсоємності (затрат) та оптимальності для конкретних умов. При формулюванні таких підходів ми фактично визначаємо цілі діяльності, досягнення яких означатиме, що визначена мета досягнута.

Нарешті, цілі як узагальнені підходи досягнення мети діяльності конкретизуються у формі практичних заходів, а відображення їх в часових межах та призначення відповідальних за виконання кожного заходу насправді означає план дій, реалізація якого має завершитися успіхом.

Наголосимо додатково на загальних принципах, яких слід дотримуватися для того, щоб проєктована діяльність мала успішне завершення.

Не варто розпочинати щось робити до тих пір, поки учасники навчального процесу (а в цій ситуації всі вони є суб'єктами процесу) не будуть переконаними у *доцільності* такої діяльності. Доцільність означає, що діяльність спричинить позитивні зрушення в її об'єкті, що буде сприйнято соціальним оточенням й жодним чином не дискредитує обраний підхід до вирішення проблеми. *Реалістичність* обраного підходу означає, що в межах обраних засобів і наявних можливостей визначену мету діяльності буде досягнуто. Зважаючи на *ефективність* такої роботи, слід обирати ті шляхи, які дозволять отримати бажаний результат при менших витратах. *Життєздатність* результатів діяльності жодним чином не може бути проігнорована, оскільки суспільство зацікавлене в результатах довготривалої дії, а не одноразового спалаху й забуття. У цьому аспекті важливою є сфера *впливу* результатів діяльності, який має бути якомога ширшим і вагомим. Під час планування (проєктування) довкільно збалансованої діяльності всі вказані принципи мають бути враховані ще й тому, що вони відповідають інтересам самого педагога.

Наголосимо на тому, що до практичної сфери ЕК належить не лише здатність забезпечувати екологічно гармонізовану діяльність виробничих та інших суспільно значущих об'єктів життєдіяльності, що може бути змістом проєкту. Здатність контролювати й забезпечувати свою особисту екологічну безпеку є не менш значущою, а в проєктній діяльності саме цей аспект може стати домінуючим. Це означає, що екологічно компетентна особистість здатна прогнозувати наслідки своєї власної та суспільної діяльності для природного довкілля та здоров'я людей, організувати та здійснювати заходи, спрямовані на запобігання негативним наслідкам такої діяльності, а у разі виникнення надзвичайних екологічних ситуацій – ефективно протидіяти та ліквідувати їх наслідки.

Ось чому, окрім наявності відповідних знань (знаннєвий компонент), уміння приймати відповідні рішення в стандартних і критичних умовах (практичний компонент) та впроваджувати ці рішення в життєдіяльність (діяльнісний компонент), актуалізуються ще навички аналітичного мислення (аналітичний компонент). Така сукупність характеристик фактично складатиме основу структури екологічної компетентності. Разом з тим, ми можемо спостерігати формування афективного компонента, який визначає відношення суб'єкта діяльності до об'єкта. У цьому аспекті можна говорити про споживацько-мотиваційний, емоційно-вольовий та ціннісно-смысловий компоненти.

У моделі застосування проектних технологій у форматі індивідуалізованого особистісно-орієнтованого підходу ключовими етапами є: цільовий (визначаються мета і цілі суб'єктів навчального процесу щодо формування відповідних компетентностей); змістовний (зкладаються основи мотиваційної, емоційно-вольової, когнітивної, практично-дієвої та ціннісно-смыслові довкільно збалансованої діяльності); процесуальний (визначаються механізми, інструменти та ресурси, необхідні для досягнення цілей навчання, формування знаннєвої основи компетентностей в навчальному процесі); організаційний (формується організаційні основи навчального процесу з урахуванням специфіки рівня і профілю навчального закладу); діагностичний (забезпечує виявлення та оцінювання освітніх результатів у контексті формування компетентностей).

Якщо цілі такої діяльності будуть сфокусовані на формування окремих складових ЕК, ЕОК та КСР, то загальною метою є створення психолого-педагогічних умов для формування і розвитку екологічної особистості як носія екологічної свідомості.

У цьому контексті застосування проектних технологій і підходів (розроблення та впровадження проектів, спрямованих на отримання екологічного ефекту) видається, з методологічної точки зору, одним з найбільш багатообіцяючих інструментів. Саме в проектній діяльності основними елементами навчання виступають інтереси, самостійність, прихильність суб'єктів такої діяльності.

Метод проектів передбачає таку послідовність навчальної діяльності: визначення та аналіз реальної проблеми і завдань, що постають із огляду на необхідність її вирішення; формування гіпотез (способів вирішення) проблеми; визначення методів дослідження, моніторингу та досягнення результатів; отримання, систематизація, аналіз та оформлення отриманих результатів; презентація та поширення результатів; висновки та визначення нових проблем для дослідження та вирішення.

Таким чином, метод проектів дає змогу поєднати формування і розвиток ЕК суб'єктів (об'єктів) навчального процесу з досвідом еко-орієнтаційної діяльності, що й забезпечує створення сприятливих умов у становленні екологічної та еко-орієнтаційної компетентностей.

Висновки

Результати теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури та практичної освітньої діяльності дають змогу зробити висновки:

1. Екологічна компетентність фахівців (зазвичай – особистості) належить до основних професійних компетентностей, незважаючи на явне ігнорування цієї обставини як значною кількістю дослідників, так і практиками освіти.

2. Екологічна компетентність є інтегральним особистісним утворенням, що об'єднує в собі теоретичну підготовку, практичну спроможність і готовність ефективно виконувати екологічно (довкільно) збалансовані професійні функції. До останніх належить не лише здатність забезпечувати екологічно гармонізовану діяльність виробничих та інших суспільно значущих об'єктів життєдіяльності, а й здатність контролювати й забезпечувати свою особисту екологічну безпеку. Похідними від екологічних є *еко-орієнтаційні компетентності особистості*, у які об'єднуються не лише здатність, а й прагнення перманентно аналізувати ситуацію, приймати рішення та їх реалізовувати в процесі виробничої та невиробничої діяльності у довкільно збалансованому форматі.

3. З огляду на психічні характеристики особистості, екологічна компетентність майбутніх фахівців включає когнітивний, мотиваційний, діяльнісний та рефлексійний компоненти, тому під час розроблення показників і критеріїв ЕК ці компоненти не можуть бути проігноровані.

4. Проведений аналіз структури екологічних компетентностей особистості дає змогу виокремити їх показники і критерії та запропонувати підходи щодо застосування їх у процесах діагностування та формування ЕК. Рівень сформованості екологічних компетентностей у системі професійних компетентностей особистості доцільно визначати за критеріями сформованості компонентів ЕК. Зважаючи на те, що визнаними компонентами ЕК є когнітивний, діяльнісний, рефлексійний та мотиваційний, саме показники їх сформованості є критеріями екологічних компетентностей особистості. Разом з тим, ці критерії мають виражений суб'єктивний характер, а їх практичне застосування потребує розроблення кваліметричних методик.

Література

1. Адабашев Б. Екологічна культура як складова загальної культури майбутнього фахівця технічного профілю / Б. Адабашев, Д. Коломієць // Вісник Прикарпатського університету. – 2008. – Вип. XXV. – С. 284 – 289.
2. Білоус О. В. Компоненти екологічної свідомості особистості / О. В. Білоус // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; ред. кол.: С. Д. Максименко (голов. ред.) [та ін.]. – К., 2004. – Т. 7. – Вип. 2. – С. 5 – 12.
3. Будагянц Г. М. Педагогічні умови формування екологічної компетентності інженерів у галузі енергетики / Г. М. Будагянц // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2009. – № 24 – 25. – С. 318 – 323.
4. Глухова Г. Г. Аксиологічні засади формування екологічної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Г. Г. Глухова. – К., 2008. – 20 с.
5. Горбань Г. О. Деякі аспекти формування екологічної свідомості у вищому навчальному закладі / Г. О. Горбань // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка. – Міленіум, 2005. – Т. 7. – Вип. 5. – Ч. 1. – С. 103 – 108.
6. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания / С. Д. Дерябо. – М.: Москов. психолого-социал. ин-т, 1999. – 310 с.
7. Ермаков Д. С. Формирование экологической компетентности учащихся: теория и практика / Д. С. Ермаков. – М. : МИОО, 2009. – 180 с.
8. Карамушка В. І. Екологічна проблема і коло проблем екологічної психології / В. І. Карамушка // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: Міленіум, 2003. – Т. 1.: Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 11. – С. 117 – 121.
9. Карамушка В. І. Екологічна свідомість / В. І. Карамушка // Енциклопедія сучасної України. – К., 2009. – Т. 9: Е–Ж. – С. 45 – 46.
10. Карамушка В. І. Реагування освіти на цивілізаційні виклики / В. І. Карамушка // Шлях освіти. – 2011. – № 1 (59). – С. 25 – 32.
11. Курманов А. В. Уровни и критерии оценки экологической компетентности студентов колледжа / А. В. Курманов // Научно-исследовательская работа. – 2011. – Вып. 2. – С. 43 – 44.

12. Львовочкіна А. М. Психологічні засади формування еколого-орієнтованої свідомості : монографія / Л. М. Львовочкіна. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 422 с.

13. Олійник Н. Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (інформатика)» / Н. Ю. Олійник. – Харків, 2005.

14. Титаренко Л. М. Готовність до екологічної діяльності як засада формування екологічної компетентності студентів / Л. М. Титаренко // Підвищення готовності майбутніх фахівців до інноваційної педагогічної діяльності : зб. наук. пр. – Харків: Стиль-Іздат, 2005. – С. 201 – 206.

15. Титаренко Л. М. Екологічна компетентність особистості як складова її життєвої компетентності / Л. М. Титаренко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – К., 2005. – Вип.8. – Кн. II. – С. 12 – 15.

16. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Л. М. Титаренко. – К., 2007. – 20 с.

17. Формування екологічної компетентності школярів : наук-метод. посіб. / Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова. – К. : Пед. думка, 2008. – 64 с.

18. Хрипунова А. Л. Структурні компоненти енергоекологічної компетентності фахівців технічних напрямків / А. Л. Хрипунова // Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. – Харків: ХНП, 2007. – Вип. 32. – С. 144 – 150.

19. Хрипунова А. Л. Формування енергоекологічної компетентності у фахівців технічного спрямування / А. Л. Хрипунова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Суми, 2007. – С. 324 – 329.

20. Шмалей С. В. Екологічна особистість / С. В. Шмалей. – К. : Бібліотека офіційних документів, 1999. – 232 с.

21. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М. : Совет. педагогика, 1969. – 189 с.

22. A Tuning-AHELO Conceptual Framework of Expected / Desired Learning Outcomes in Engineering. OECD. Tuning Association, 2009. – 48 p. – Режим доступу:

<http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/43160507.pdf>

23. Competence based learning. A proposal for the assessment of generic competences. Ed. A. V. Sanchez, M. P. Ruiz. – University of Deusto, 2008. – 335 p.

24. Earth sciences, environmental sciences and environmental studies 2007. The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2007. – 31 p.

25. Stern P.C. Psychological dimension of global environmental change / P.C. Stern // Annual review of Psychology. – 1992. – V. 43. – P. 269 – 302.

26. The Global Competence Matrix. Council of Chief State School Officers.– Washington, 2010. – 8 p.

27. Гуренкова О. В. Модель формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту / О. В. Гуренкова // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – № 1. – С. 22 – 34.

28. Черновол Н. М. Педагогічні умови формування екологічної компетентності майбутніх інженерів у процесі технологічних практик / Н. М. Черновол // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – № 3. – С. 14 – 23.

29. Карамушка В. І. Компетентності для стійкого розвитку у випускників навчальних закладів / В. І. Карамушка // Психологічні особливості розвитку організаційної культури в системі державної служби, освіти, промисловості та бізнесу : тези ІХ Міжнар. конф. з організац. та екон. психології (30–31 трав. 2013 р., м. Київ); за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.; Алчевськ : ДонДТУ, 2013. – С. 51 – 52.

30. Карамушка В. І. Структура і формування екологічних компетентностей особистості / В. І. Карамушка // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України; ред. кол. : С. Д. Максименко (голов. ред.) [та ін.]. – К. : А.С.К., 2012. – Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – 2012. – Вип. 35. – С. 128 – 132.

31. Хрипунова А. Л. Компоненти та критерії сформованості екологічної компетентності майбутніх інженерів-фахівців цивільного захисту / А. Л. Хрипунова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Харків: Укр. інженерно-пед. акад., 2009. – Вип. 24–25. – С. 420 – 425.

32. Формування екологічної компетентності школярів : наук-метод. посіб. / [Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова]. – К. : Пед. думка, 2008. – 64 с.

33. Карамушка В. І. Екологічна проблема і коло проблем екологічної психології / В. І. Карамушка // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.– К.: Міленіум, 2003. – Т. 1:

Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 11. – С. 117 – 121.

34. Карамушка В. І. Теорія і практика освітнього проектування. Інноваційні технології у професійному розвитку педагогічних працівників та керівників закладів освіти : тези міжнар. наук.-практ. конф. (24–25 квіт. 2012 р., м. Біла Церква) / В. І. Карамушка; за наук. ред. В. В. Олійника, Н. І. Клокар, М. В. Кухарєва [та ін.]. – Біла Церква: КОІПОПК, 2012. – С. 98 – 99.

35. Карамушка В. І. Запровадження принципів стійкого розвитку в післядипломну педагогічну освіту / В. І. Карамушка // Післядипломна педагогічна освіта: європейські орієнтири та регіональні пріоритети : тези Міжнар. наук.-практ. конф. (10 – 11 верес. 2009 р., м. Біла Церква). – Біла Церква: КОІПОПК, 2009. – С. 34 – 36.

ПІСЛЯМОВА

Узагальнюючи результати спільної роботи авторського колективу, слід зазначити, що у посібнику представлено результати дослідження проблеми організації особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти, зокрема: визначено *загальні умови* особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх психологів, які можна охарактеризувати як «нову повсякденність», визначальною характеристикою якої є високий рівень зовнішньої та внутрішньої невизначеності, по суті, у будь-якій соціальній чи особистісній системі.

Розроблено теоретико-методологічні *засади* особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх психологів, які на думку авторів, мають ґрунтуватись на використанні таких *теоретико-методологічних принципів*:

1. *Самоорганізації соціальної освітньої екосистеми*: сучасний слабо структурований та невизначений стан освітнього простору створює оптимальне середовище для саморозвитку особистості, оскільки він ідеально відтворює той ступінь невизначеності смислових підвалин, який існує у суспільстві.

2. *Екологічності освітнього простору*: передбачається недирижуваний супровід суб'єктів навчальної діяльності в реалізації ними індивідуальних стратегій професійного розвитку в умовах, де організація процесу підготовки фахівців є доповненням для формальних та інформальних освітніх структур у загальному освітньому просторі.

3. *Профіцитарності*: у освітньому просторі є всі можливості для успішного саморозвитку особистості та створення нею індивідуальної конкурентоздатної моделі власного фахового зростання. Зі свого боку, суб'єкт навчання має всі можливості для самореалізації.

4. *«Компетентності самосупроводу»*: у складних ситуаціях самоосвіти за цим принципом передбачається перетворення споживача освітніх послуг на активного творця власної професійної компетенції.

До того ж охарактеризовано особливості навчання майбутніх психологів як дорослих слухачів:

1. Майбутній психолог усвідомлює себе самостійною особистістю і критично ставиться до будь-яких спроб керувати ним, навіть якщо не виказує цього вголос.

2. Завдяки життєвому, соціальному і професійному досвіду студент закладу післядипломної педагогічної освіти оцінює будь-яку інформацію, що надходить ззовні. У загальному розумінні – наявність яскравих прикладів із реального життя тих, хто навчається, підвищує мотивацію людини до

навчання, створює необхідні психологічні передумови до розвитку професіоналізму.

3. Мотивація майбутнього психолога до навчання у закладі післядипломної педагогічної освіти полягає в суто прагматичному підході: після здобуття освіти він прагне вирішити свої життєві проблеми (кар'єрне зростання, професійне спілкування, дозвілля тощо).

4. На відміну від учня чи просто студента майбутній психолог прагне до невідкладного використання отриманих професійних знань або ж до насолоди від самого процесу навчання.

5. Використання різних прийомів стимулювання майбутніх психологів через самооцінювання (себе, власної діяльності, становища в групі, ставлення до інших тощо) та спільне формування цілей навчання.

6. Багате джерело особистих знань і досвіду майбутніх психологів як студентів закладу післядипломної педагогічної освіти має використовуватись у процесі навчання різними способами: через аналіз конкретних проблем, ситуацій, виявлення можливостей застосування отриманих знань у різних сферах діяльності, а не лише в ситуаціях, які розглядаються на заняттях, або є аналогічними.

Окреслено андрагогічні *принципи навчання*, які слід враховувати під час підготовки майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти:

1. Отримання користі від знань.
2. Відповідальність за власне навчання.
3. Джерело індивідуалізації навчання – досвід дорослих слухачів (студентів).
4. Усвідомлення того, що навчання змінить життя на краще.
5. Підвищення кваліфікації, здобуття другої вищої освіти не завдяки виробленню нових умінь, а реалізації їх.

Розширено понятійний апарат, що дає змогу адекватно осмислювати та відображати *зміст* сучасних тенденцій особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх психологів через введення та докладний теоретичний аналіз нових для вітчизняної психолого-педагогічної думки понять: «толерантність до невизначеності», «ідентичність особистості», «професійна ідентичність», «екологічність», «безоцінюваність».

Подано *теоретичну модель формування і розвитку ідентичності особистості* та *теоретико-методологічні принципи розвитку толерантності до невизначеності*.

Доведено, що головним *засобом* особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх психологів є навчальна взаємодія, побудована на принципах

екофасілітації, які передбачають створення ситуацій невизначеності та непередбачуваності як необхідної умови для: а) залучення індивідуальних смислів суб'єктів у навчальний простір (створення внутрішньої мотивації до навчання); б) конструювання на їх основі нових соціальних смислів; в) їх зміни відповідно до нових життєвих і професійних контекстів; г) для переходу на новий рівень саморозвитку за типом толерування невизначеності.

Розроблено та представлено *організаційну модель очно-дистанційної форми особистісно-орієнтованої психологічної підготовки майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти*, яка включає оптимальне поєднання переваг очного та дистанційного навчання, традиційних і новітніх засобів навчання та інноваційних технологій навчання і складається з трьох етапів:

перший (очний) – сесія, відвідування аудиторних лекційних занять. Основні завдання етапу: ознайомлення студентів зі сучасними дослідженнями і новітніми досягненнями в професійній сфері діяльності, ознайомлення із предметом, метою і завданнями дисциплін, які вивчаються, проведення консультацій;

другий (дистанційний) – керована самостійна робота. Основні завдання етапу: якісне забезпечення та супровід керованої і контрольованої самостійної роботи студентів (підготовка до семінарських і практичних занять, індивідуальні консультації з викладачами, виконання індивідуальних завдань, написання контрольних робіт, модульний контроль, підготовка до іспитів/заліків);

третій (очний) – сесія, відвідування семінарських та практичних занять, складання екзаменів і заліків. Методичні матеріали, необхідні для проведення модульного і підсумкового контролю та оцінювання його результатів, розробляються, зважаючи на модульну структуру курсу. Основні завдання етапу: систематизація знань і умінь студентів, атестація успішності навчання.

Сформульовано *умови розвитку інтелектуальної обдарованості у майбутніх психологів*, визначальними характеристиками яких є: 1) значний ступінь людського фактора, який формує суб'єктивне сприйняття певних умов; 2) циклічність процесу та необхідність постійного оновлення або створення окремих умов; 3) розподільність у часі між запровадженням умови та результатом її впливу; 4) складність (неможливість) однозначно встановити причинно-наслідкові зв'язки.

А також подано особистісно-орієнтовані *засади розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів* та сформульовано *умови розвитку*

професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти, а саме:

- 1) фасилітація як недирективне управління розвитком самоорганізованої особистості студента-психолога;
- 2) постать викладача (андрагога) у системі післядипломної освіти;
- 3) безперервність освіти, взаємовплив формальної, неформальної та інформальної освіти;
- 4) очно-дистанційна форма організації навчання, під якою розуміють цілеспрямований інтерактивний процес взаємодії викладача та студента, що ґрунтується на використанні сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій які дають змогу здійснювати навчання на відстані;
- 5) стимулювання навчання майбутніх психологів як чинник їхнього особистісного і професійного самовдосконалення, чинник розвитку професійної самосвідомості;
- 6) організація спільної діагностичної, проектувальної, виконавчої та рефлексивної діяльності суб'єктів освітньої взаємодії (викладача і студента), що забезпечує підтримку освітніх ініціатив.

Слід зазначити, що подані в посібнику матеріали дослідження висвітлюють лише частину наявної проблематики, пов'язаної з організацією особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти. А заявлений авторами підхід тільки починає розгортати свій інноваційний потенціал, що без сумніву буде потребувати подальшого узагальнення та осмислення.

Лушин П. В., Волянiюк Н. Ю., Брюховецька О. В., Гусєв А. І.,
Катюк Я. Л., Карамушка В. І., Инжисвська Л. А.

**ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ**
Посібник

За редакцією авторського колективу

Редактор _____

Коректор _____

Комп'ютерний набір _____

Комп'ютерна верстка _____

Підписано до друку _____. Формат _____.
Папір офсетний № 1. Гарнітура «Таймс».

Тираж 300 екз. Друк офсетний. Зам. № _____

Видавництво Державного вищого навчального закладу
«Університет менеджменту освіти»
вул. Артема, 52-А, м. Київ, 04053. тел.: (044) 484-10-96.
e-mail: rector@umo.edu.ua